

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação**

**RODRIGO BARBUIO**

**EU TAMBÉM QUERO FALAR! NARRATIVAS DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO  
SOBRE A ESCOLA COMUM E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Itatiba**

**2021**

**RODRIGO BARBUIO – RA: 002201801158**

**EU TAMBÉM QUERO FALAR! NARRATIVAS DE ALUNOS COM  
DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO  
SOBRE A ESCOLA COMUM E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São  
Francisco como requisito para a obtenção do título de  
Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, linguagens e processos  
interativos.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paula de Freitas

**Itatiba**

**2021**

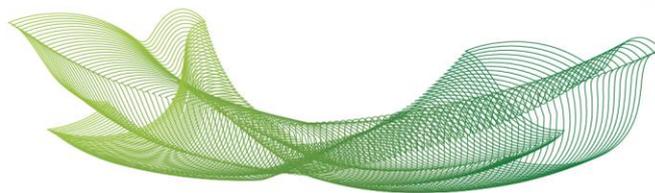
376.11  
B215e

Barbuio, Rodrigo.

Eu também quero falar! : narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de educação física / Rodrigo Barbuio.– Itatiba, 2021.  
166 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.  
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Educação Física. 4. Narrativa. 5. Perejivânie (Vivência). 6. Autismo. 7. Inclusão. I. Freitas, Ana Paula de. II. Título.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU  
EM EDUCAÇÃO**

Rodrigo Barbuio defendeu a tese EU TAMBÉM QUERO FALAR! NARRATIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOBRE A ESCOLA COMUM E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de agosto de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas  
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Examinadora

Profa. Dra. Flávia Faissal de Souza  
Examinadora

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro  
Examinadora

Profa. Dra. Milena Moretto  
Examinadora

Dedico este estudo a todas as vítimas da pandemia da Covid-19, a seus familiares e a todos que se mostraram humanos, respeitando-se uns aos outros. Dias melhores virão, tenhamos fé!

Dedico, também, aos quatro participantes desta pesquisa — Lipão, Daniele, Sonic e Roberta. Muito obrigado por todos os ensinamentos, juvenzinhos. Sim, vocês podem falar!

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

Pensar, recordar, refletir sobre o vivido na realização deste estudo me fez ver o quão esse processo é complexo, instigante, desafiador. O curso de doutorado, a pesquisa realizada, todo o processo vivenciado foi indescritivelmente rico para mim, para minha formação enquanto professor-pesquisador, enquanto pessoa. O processo me levou para zonas de mim que eu mesmo desconhecia; às vezes, tudo parecia não ter fim, sentia-me dentro de um labirinto, dando voltas e mais voltas sem achar a saída, mas, quando tudo parecia perdido, sem direção, do lado de fora desse labirinto, estava ela, minha orientadora, a *Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paula de Freitas*, orientando-me, mostrando-me o caminho, guiando-me, puxando-me para fora desse labirinto. Esse, sem dúvida, foi o trecho mais fácil e, ao mesmo tempo, o mais difícil a ser escrito neste estudo, escrevi e reescrevi inúmeras vezes. Esse movimento se deu porque palavras e teorias não seriam suficientes para agradecer a você por tudo que já fez e faz por mim. *Professora Ana Paula*, não sei bem o que dizer, mas muito obrigado por acreditar em mim, por entender como o Rodrigo funcionava/funciona, pela maneira como conduziu todo esse processo, de forma espontânea, motivadora, compreensiva, com muita paciência, cercada por conversas, conselhos, respeito e carinho. Apenas muito obrigado por existir e por fazer parte de minha vida! E não vai achando que vai se livrar de mim fácil não, nossa história não termina aqui, ainda irei te perturbar por muito tempo — “*vamo que vamo*”!

## AGRADECIMENTOS

Com o decorrer do tempo, estudar e pesquisar acaba se tornando um trabalho solitário, mas não construído sozinho. Portanto, gostaria de agradecer a todos que fizeram parte desta construção coletiva.

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes) pela bolsa de estudos que me permitiu realizar esta pesquisa.

À *Universidade São Francisco* pela estrutura disponibilizada e, especialmente, a todos os *funcionários* do *Campus* de Itatiba pela receptividade e pelo acolhimento.

Às professoras doutoras *Daniela Dias dos Anjos* e *Débora Dainez* por terem aceitado o convite para serem suplentes de minhas bancas de qualificação e defesa, muito obrigado.

Às professoras doutoras *Flávia Faissal de Souza* e *Maria Inês Bacellar Monteiro* por terem aceitado compor as bancas de qualificação e defesa deste estudo. Agradeço pelas críticas, pelos apontamentos, pelas sugestões, que, indiscutivelmente, colaboraram com a construção desta pesquisa, muito obrigado.

Às professoras doutoras *Adair Mendes Nacarato* e *Milena Moretto* por terem aceitado o convite para serem membros de minhas bancas de qualificação e defesa. Agradeço de coração por todas as críticas e contribuições. Aproveito o ensejo para manifestar minha estima e gratidão pela oportunidade do conhecimento adquirido por meio de nossas aulas, de nossas conversas, de nosso convívio, muito obrigado.

A todos os *professores* do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Em particular, aos professores *Carlos Roberto da Silveira* e *Márcia Aparecida Amador Mascia* pelos ensinamentos, pelas conversas e pelas trocas.

Agradeço ao grupo de pesquisa *Relações de Ensino e Trabalho Docente* pelas discussões realizadas, pelo conhecimento a mim proporcionado e pela aprendizagem adquirida.

Às meninas da secretaria do Programa de Pós-Graduação, *Simone Custódio* e *Wanderléia Pereira*, pela atenção, pela generosidade, sempre sorridentes e aptas a nos auxiliar.

Aos *alunos* do terceiro período do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco, *Campus* de Itatiba, em que realizei meu estágio docente, no primeiro semestre de 2020.

À *Secretaria de Educação* do município em que a pesquisa foi realizada, ao *Secretário de Educação* e a todos os *funcionários* que, gentilmente, cooperaram com o desenrolar burocrático para a autorização da pesquisa.

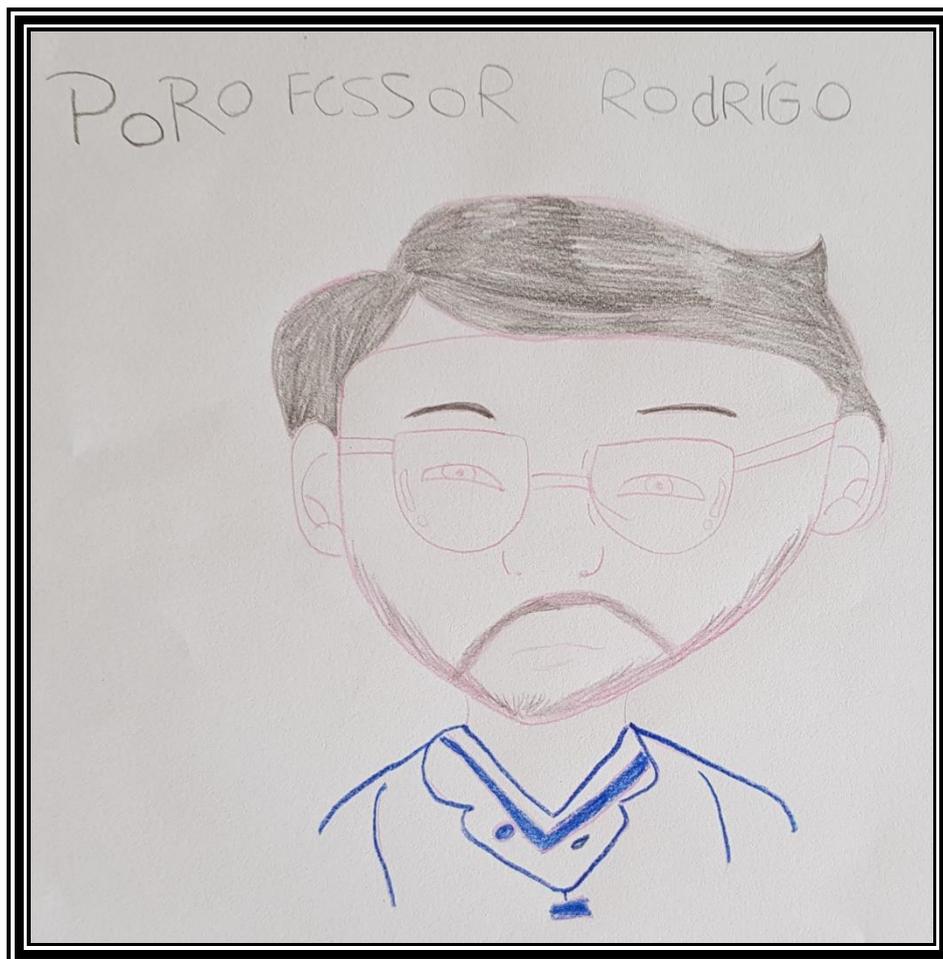
Agradeço à *diretora* da escola em que o estudo foi realizado por ter permitido a realização da pesquisa, assim como a todos os *funcionários*, sempre dispostos a colaborar.

A minhas amigas de doutorado, *Cibele Moreira Monteiro* e *Laine Alencar*, pela leitura cuidadosa e respeitosa de meus dados, auxiliando-me com sugestões e orientações, muito obrigado.

Aos amigos que fiz no decorrer deste percurso, *Ana Vizelli*, *André Plez*, *Daniel Novaes*, *Edinalva Piovesan*, *Estefânia Bissoni*, *Fabiana Maio*, *Kátia Gabriela Moreira* e seu sobrinho *Pedro* (vulgo príncipe). Cada um, a seu modo, teve sua parcela de contribuição.

A meus amigos de vida, *Eduardo*, *Élder*, *Jerusa*, *João Carlos*, *Marcelo*, *Mariano*, *Moacir*, *Vera Lúcia*.

A meus pais, *Luiz* e *Maria*, que sempre me deram a base, apoiando-me e incentivando-me em busca de meus sonhos acadêmicos. Não é por mim, é por nós.



Autor (a): Daniele (2019).

Horizontes se abrirão aos pedagogos quando eles reconhecerem que um defeito não é apenas uma desvantagem, um déficit ou uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e capacidade!<sup>1</sup>

(VIGOTSKI, 1997, p. 56, tradução nossa)

---

<sup>1</sup> “Se abrirán horizontes para los pedagogos, cuando reconozcan que un defecto no es solo una desventaja, un déficit o una debilidad, sino también una ventaja, una fuente de fortaleza y capacidad!” (VIGOTSKI, 1997, p. 56).

BARBUIO, R. **Eu também quero falar! Narrativas de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física.** 2021. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

## RESUMO

Este estudo<sup>2</sup> investiga o ensino de alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar, com foco nas aulas de Educação Física. Tem como objetivo geral compreender os sentidos que os educandos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo atribuem ao modo como vivenciam seus processos de escolarização. Como objetivos específicos, busca-se identificar os sentidos que esses alunos atribuem às práticas pedagógicas, especialmente, no contexto da Educação Física, compreender como esses discentes são afetados pelas vivências escolares e como vão se constituindo nesse processo de escolarização, e investigar os modos de interação entre o pesquisador e os participantes, com vistas a desvelar caminhos para a produção de dados narrativos com esse alunado. A pesquisa fundamenta-se teórico e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre a constituição social do desenvolvimento humano e suas proposições sobre as condições de possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência. Ancora-se no método histórico-dialético e nos estudos biográficos ao trazer a narrativa como instância simbólica da linguagem e como instrumento de elaboração para a produção do trabalho empírico. A construção dos dados foi realizada em uma escola pública municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, durante o ano letivo de 2019, com observações do pesquisador registradas em diário de campo e narrativas dos estudantes construídas por meio de entrevistas, rodas de conversa, fotografias e desenhos. O processo de análise e discussão dos dados, com base no Paradigma Indiciário, parte de três eixos temáticos — os sentidos que os estudantes atribuem à escola e às aulas de Educação Física; a escola como ambiente de silenciamento e exclusão; os modos de interação entre o pesquisador e os alunos com deficiência. Os resultados indicam que as narrativas dos alunos são produzidas pelos modos de interação estabelecidos com o pesquisador. Ao narrarem, os estudantes atribuem sentidos contraditórios, ora revelam que se sentem motivados para participar das diferentes práticas inerentes ao espaço escolar, ora sinalizam frustração e solidão nessa participação. Essas significações parecem estar relacionadas ao modo como são compreendidos e enxergados por seus educadores, pares e agentes da escola. A pesquisa com narrativa de jovens com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo mostra-se como um caminho para pensar novos meios de organização escolar, de modo a considerar as vozes desses alunos.

**Palavras-chave:** Perspectiva histórico-cultural. Educação Especial. Educação Física. Narrativa. *Pereživânie* (vivência).

---

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, Código de Financiamento 001.

BARBUIO, R. **I want to speak too! Narratives of students with disabilities and Autistic Spectrum Disorder about the common school and Physical Education Classes.** 2021. 166 p. Dissertation (Ph.D. in Education) – *Stricto Sensu* Graduate Program in Education, Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

## ABSTRACT

This study<sup>3</sup> investigates special education students' school learning, especially in physical education classes. It aims to understand the meanings students with disabilities and Autistic Spectrum Disorder attribute to their schooling experiences. More specifically, it seeks to: identify the meanings students assign to pedagogic practices especially in Physical Education; understand how they are affected by their school experiences; and examine the interaction between the researcher and the participants to unveil paths for the construction of narrative data on these students. The research is theoretically and methodologically oriented by Lev Semionovitch Vygotsky's historical and cultural perspective of human development and its social constitution, as well as by this author's propositions regarding the development of disabled persons. It also relies on the historical dialectical method and bibliographic studies to frame the narrative as a symbolic instance of language and as a processing instrument to produce empirical work. The data was collected in 2019 in a middle-sized public school in the countryside of the state of São Paulo. The researcher's observations were registered in field notes, and the students' narratives were constructed with interviews, open rounds of conversation, photographs, and drawings. The analysis and discussion of the data gathered was based on the indicary paradigm, with three thematic axes: the meanings students attributed to the school and Physical Education classes; the school as a space of silencing and exclusion; the interaction between the researcher and students with disabilities. The results indicate that students' narratives are produced in the interaction with the researcher. In them, students attribute contradictory meanings to the reported experiences, sometimes pointing to their motivation to participate in the school activities, other times highlighting their frustration and loneliness. These meanings seem intertwined with the ways students are understood and seen by their educators, peers, and other school agents. Researching the narratives of young people with disabilities and Autistic Spectrum Disorder is a step toward thinking new forms of school organization that take these students' voices into account.

**Keywords:** Historical and cultural theory. Special Education. Physical Education. Narrative. *Perejivânie* (experience).

---

<sup>3</sup> This work was financed by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, Capes), Brazil, Financing code 001.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Desenho de Daniele.....	118
Figura 2 – Desenho de Sonic.....	123
Figura 3 – Desenho de Roberta.....	136

## LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Primeiro registro de Lipão.....	108
Foto 2 – Segundo registro de Lipão.....	112
Foto 3 – Primeiro registro de Daniele.....	116
Foto 4 – Segundo registro de Daniele.....	119
Foto 5 – Terceiro registro de Daniele.....	119
Foto 6 – Primeiro registro de Sonic.....	126
Foto 7 – Terceiro registro de Lipão.....	138
Foto 8 – Quarto registro de Daniele.....	143
Foto 9 – Quinto registro de Daniele.....	143
Foto 10 – Segundo registro de Sonic.....	146
Foto 11 – Quarto registro de Lipão.....	154
Foto 12 – Sexto registro de Daniele.....	156
Foto 13 – Terceiro registro de Sonic.....	160
Foto 14 – Primeiro registro de Roberta.....	164

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de Literatura.....	33
Quadro 2 – Características dos participantes.....	87

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAB	Associação de Pais e Amigos do Basquetebol
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Covid-19	Coronavirus Disease 2019
EJA	Educação para Jovens e Adultos
GT	Grupo de Trabalho
Hifopem	Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

## SÚMARIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
Memorial.....	20
<b>1. EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....</b>	<b>32</b>
1.1 Revisão de literatura.....	32
1.2 A Educação Especial no âmbito das políticas educacionais.....	39
1.3 A Educação Física nas prescrições curriculares: a BNCC e a proposta curricular da rede municipal onde a pesquisa foi realizada.....	42
<b>2. CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>48</b>
2.1 Perspectiva histórico-cultural: origens e pressupostos gerais .....	48
2.2 Elaboraões de Vigotski acerca da defectologia: a constituição do sujeito com deficiência e a educação escolar para alunos com deficiência.....	55
2.3 A significação do conceito de vivência na perspectiva histórico-cultural.....	63
2.3.1 Perejivânie (vivência) e seus múltiplos significados: na arte e na pedologia.....	67
2.4 O conceito de Perejivânie (vivência) e narrativas: algumas aproximações.....	72
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
3.1 A pesquisa na perspectiva histórico-cultural.....	78
3.2 A pesquisa com narrativas de crianças e adolescentes.....	81
3.3 Local da pesquisa.....	81
3.4 Participantes da pesquisa.....	82
3.4.1 Lipão.....	84
3.4.2 Daniele .....	85
3.4.3 Sonic.....	85
3.4.4 Roberta.....	86
3.5 O pesquisador e a construção dos dados narrativos com alunos com deficiência: as idas e vindas do processo.....	88
3.6 Instrumentos utilizados para construção dos dados.....	91

3.6.1 Diário de campo.....	92
3.6.2 Entrevista.....	93
3.6.3 Rodas de conversa.....	95
3.6.4 A narrativa por meio da imagem: fotografia e desenho.....	97
3.7 O Paradigma Indiciário e a perspectiva histórico-cultural.....	99
<b>4. EU FALO, VOCÊ FALA, NÓS FALAMOS: AFINAL, O QUE FALAM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOBRE A ESCOLA COMUM E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>103</b>
<b>4.1 Eixo 1 – Os sentidos que os estudantes atribuem à escola e às aulas de Educação Física.....</b>	<b>103</b>
4.1.1 Lipão – “Eu queria fazer igual todos faz”.....	103
4.1.2 Lipão – “Eles falam que o time fica com um a menos”.....	111
4.1.3 Daniele – “Não! Pode usa pra equilibrá”.....	116
4.1.4 Daniele – “É, meio solta... É, livre”.....	118
4.1.5 Sonic – “Ela manda eu não corre, não corre, não corre”.....	122
4.1.6 Sonic – “Eu sinto... Sinto, felicidade e emoção, igual o Sonic”.....	124
4.1.7 Roberta – “A gente fica junta, tudo junta, copia lição junta”.....	133
4.1.8 Roberta – “Podia tê umas coisa diferente, corre com bola não, chato”.....	134
<b>4.3 Eixo 2 – A escola como ambiente de silenciamento e exclusão.....</b>	<b>137</b>
4.3.1 Lipão – “Às vezes a Dona fala pra eu ir tomar um sol”.....	138
4.3.2 Daniele – “Eu estudo, eu desenho, eu como merenda, depois vou pra escada”.....	142
4.3.3 Sonic – “Eu gosto de ficar sentado sozinho nessa escada”.....	146
4.3.4 Roberta – “Misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo”.....	151
<b>4.4 Eixo 3 – Modos de interação entre o pesquisador e os alunos com deficiência...153</b>	
4.4.1 Lipão – “Ah, é? É... É, que da hora”.....	154
4.4.2 Daniele – “Você é legal, conversa comigo... Fala coisa legal, rimos junto”.....	156
4.4.3 Sonic – “Tudo bem. Não pode sair pegando em tudo”.....	160
4.4.4 Roberta – “Falo... Mas seu cabelo não tá bom hoje... E seu óculos tá torto”.....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>172</b>

## APRESENTAÇÃO

Início esta reflexão procurando explicitar os motivos que me levaram a escrevê-la, motivos nos quais acredito e tenho como princípios de vida, tais como: humildade, educação, respeito e direito de igualdade para todos. Desse modo, esta pesquisa original se no pensamento de que é possível uma educação escolar efetiva para todos. Talvez não pareça, mas meus pensamentos vão um pouco além *apenas* das causas sociais.

Nesta busca em acreditar em uma educação escolar efetiva e disponibilizada para todos, parto de alguns questionamentos pessoais, aliados a indagações resultantes de minha pesquisa de mestrado. Nela, estudei a respeito das possibilidades de participação e aprendizagem de alunos com deficiência no cenário da Educação Inclusiva nas aulas de Educação Física e tive como objetivo geral compreender as condições de participação de uma aluna com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física e, a partir disso, propor intervenções pedagógicas com o intuito de contribuir para sua efetiva participação durante as aulas. Tais objetivos surgiram de alguns questionamentos, como: qual o significado da Educação Inclusiva e do lema “uma escola para todos”? Será que os professores acreditam realmente na aprendizagem dos alunos com deficiência? Será que a Educação Inclusiva é de fato efetiva?

Para a realização do estudo de mestrado, acompanhei uma aluna com deficiência intelectual durante suas aulas de Educação Física ao longo do ano letivo de 2014. Os resultados permitiram compreender que, quando são disponibilizadas oportunidades de práticas de ensino significativas e intencionais, por meio de objetivos e ações pedagógicas diferenciadas, que respeitem a individualidade do aluno, levando em consideração sua realidade social e cultural, esse aluno demonstra interesse pelas aulas, embora possa encontrar algumas dificuldades para realizar determinadas atividades, ele as realiza.

Tal constatação me mobilizou a olhar para esse alunado de maneira mais específica, colocando-me à escuta, intitulado-o como *protagonista* no/do ambiente escolar. Desse modo, nesta investigação, novas perguntas me guiam: o que pensam os alunos público-alvo da Educação Especial<sup>4</sup> sobre a escola comum e, em específico, sobre suas aulas de Educação Física? O que os (des)motiva a participar das atividades escolares? Quais sentidos esses alunos atribuem a suas vivências na escola e a suas aulas

---

<sup>4</sup> Na política de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o público-alvo é formado pelos alunos com deficiência motora, intelectual, sensorial, alunos com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

de Educação Física? Que emoções emanam de suas relações com colegas e professores? O que esses discentes têm a dizer sobre as práticas pedagógicas? Compreendo que as respostas a essas questões de pesquisa poderão me auxiliar a defender a tese de que as narrativas revelam os modos de constituição dos alunos nas relações de ensino e de que, por meio delas, os educandos produzem sentido ao que vivenciam, ou seja, as narrativas condensam as vivências dos estudantes. Ademais, espero que os resultados permitam salientar o papel desse instrumento na produção de dados narrativos com alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo.

A narrativa, como instância simbólica da linguagem (DICKEL; SARTORI, 2020; FREITAS, 2019), permite aos alunos reflexões sobre o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, mobiliza funções psíquicas mediadas, como as emoções, a memória, a formação de conceitos. Além disso, a escuta atenta às narrativas dos alunos pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a real escolarização desse alunado.

Partindo das indagações mencionadas, neste estudo, abordo o ensino para alunos público-alvo da Educação Especial no contexto escolar, com foco nas aulas de Educação Física. Ao tomar a narrativa como esfera simbólica da linguagem, tenho como objetivo geral compreender os sentidos que os alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo atribuem ao modo como vivenciam seus processos de escolarização. Os objetivos específicos são estes: 1) identificar os sentidos que esses alunos dão às práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Física; 2) compreender como eles são afetados pelas vivências escolares e como se constituem nesse processo de escolarização; e 3) investigar os modos de interação entre o pesquisador e os educandos com vistas a desvelar caminhos para a produção de dados narrativos com esse alunado.

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski<sup>5</sup> sobre a constituição social do desenvolvimento humano e suas proposições sobre as possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência. A linha argumentativa do autor ancora-se no materialismo histórico-dialético; desse modo, suas proposições são

---

<sup>5</sup> Existem diversas grafias para o nome do autor, escolho padronizar no texto o registro *Vigotski*, que mais se aproxima da língua portuguesa, mesmo quando a citação decorre de textos em língua estrangeira.

sustentadas pela compreensão da gênese dos processos psíquicos humanos, que ocorrem em condições concretas de vida.

A pesquisa apoia-se também nos estudos biográficos (PASSEGGI, 2010, 2014; PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016; PASSEGGI; SOUZA, 2017; SARMENTO, 2018), com foco nas narrativas dos alunos, uma vez que, ao narrarem suas vivências, os estudantes poderão refletir sobre elas e atribuir sentidos ao que foi vivenciado. Assim, ao escutá-los, será possível conhecer como se sentem, pensam e aprendem na escola comum, de modo especial nas aulas de Educação Física.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, *Campus* de Itatiba, vincula-se o grupo *Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática* (Hifopem). O grupo é referência em pesquisas que têm como foco o método biográfico e as narrativas em múltiplas vertentes.

Assim, compreendo que é possível uma articulação entre a sustentação teórico-metodológica histórico-cultural e os estudos biográficos. Como apresenta Freitas (2019), a narrativa pode ser entendida como dimensão simbólica da linguagem e constitutiva do sujeito, visto que o ato de narrar é uma atividade tipicamente humana, não inata do indivíduo, mas que vai sendo constituída ao longo de sua vida, nas interações estabelecidas com os outros, por meio de suas práticas sociais vivenciadas.

A partir do exposto, a estrutura que compõe este estudo organiza-se da seguinte maneira. Nesta apresentação inicial, exponho as motivações que me levaram a realizar este estudo, bem como a temática, as questões que me guiam, o referencial teórico-metodológico que norteia a pesquisa, os objetivos a serem alcançados e, por fim, em subseção, meu memorial, com passagens de minha vida pessoal e profissional, no qual narro e reflito sobre meu próprio percurso formativo.

Na sequência, encontra-se o capítulo introdutório. Inicialmente, apresento a revisão de literatura realizada para este estudo, buscando olhar para o que já foi produzido na área da Educação Física e da escolarização de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo. Em seguida, contextualizo a política de Educação Especial, destaco seus principais marcos no mundo e, no Brasil. Finalizo o capítulo com um panorama sobre a atual posição da Educação Física nos documentos curriculares, bem como no currículo do município em que a pesquisa foi realizada.

No segundo capítulo, disserto sobre a perspectiva histórico-cultural, referencial teórico que baliza as discussões desta pesquisa. Inicialmente, traço um breve histórico da vida e trajetória profissional de Vigotski e um contexto central da perspectiva. Em

seguida, são discutidos alguns conceitos mais relevantes para compor a pesquisa, na medida em que auxiliam nas reflexões analíticas que serão realizadas em capítulo posterior. Depois, há uma discussão sobre o processo escolar de alunos com deficiência, o conceito de compensação social e a constituição desses sujeitos. Por fim, exponho algumas elaborações sobre o conceito de *pereživânie* (vivência) a partir da perspectiva histórico-cultural, articulando-o com as proposições de Bruner (1991, 1997).

No terceiro capítulo, apresento os procedimentos e dispositivos metodológicos utilizados para a produção de dados da pesquisa, sustentados pelo constructo teórico-metodológico da perspectiva histórico-cultural e pelos estudos biográficos. Busco detalhar o caminho percorrido durante a pesquisa, apresentar os sujeitos participantes e o local em que ela foi realizada. Ao, os procedimentos de análise dos dados são explicitados, em um entrelaçamento da perspectiva histórico-cultural com o Paradigma Indiciário.

No quarto capítulo, os resultados do estudo são apresentados. A análise dos dados permitiu o levantamento de três eixos temáticos: 1) Os sentidos que os estudantes atribuem à escola e às aulas de Educação Física; 2) A escola como ambiente de silenciamento e exclusão; 3) Os modos de interação entre o pesquisador e os alunos com deficiência.

Nas considerações finais, são apontadas algumas reflexões construídas ao longo da pesquisa, com o intuito de alcançar os objetivos propostos. Procuro, nesse movimento, entender o que pensam, sentem e dizem os alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre a escola comum e as aulas de Educação Física.

## **Memorial**

Nasci em uma cidade da região do grande ABC do estado de São Paulo. Fui criado em uma família que vivia bem financeiramente, digo bem financeiramente, pois, visto e comparado com a miséria, a desigualdade social e a divisão de classes existentes no Brasil, você ter comida, educação, casa, e viver com dignidade é viver bem, em minha opinião. Sou filho de um operário metalúrgico de uma fábrica de automóveis e de uma enfermeira. Ambos trabalharam arduamente para dar a melhor educação possível para meu irmão e para mim. Nossa família era de poucos hábitos amorosos, religiosos e tradicionais, porém, com fortes princípios e valores, como humildade, honestidade, educação e respeito. Educação e respeito eram palavras de ordem na família.

Apesar da pouca religiosidade familiar, fui batizado no catolicismo e frequentei a doutrina boa parte de minha infância e adolescência, motivado por meus avós, vindos da Itália para o Brasil na década de 1920. Levado por essa tradição de meus avós, realizei a Primeira Comunhão e o Crisma, mas deixei de frequentar a Igreja católica logo após ser crismado, aos 15 anos de idade.

Durante toda minha infância, morei em uma região considerada periférica, mas eu não me importava, eu achava o lugar maravilhoso. Vivenciei um grande contato com a rua, após chegar da escola no período da manhã, passava boa parte da tarde nela, brincando com crianças da minha idade, ora jogando futebol em um campinho que havia perto de minha casa, ora me divertindo de outras formas, como soltar pipa, brincar de esconde-esconde, pega-pega etc.

No ano de 1991, ingressei na pré-escola *São João*, um grupo escolar da rede pública, para estudar o chamado *prezinho*. Na época, recordo-me de haver quatro salas de aula e um pátio. Fazíamos atividades sobre as letras do alfabeto, brincadeiras com massinha de moldar, palitos de sorvete, alguns passeios e, provavelmente, outras atividades, porém me lembro apenas dessas, lecionadas pela professora Nelma, que infelizmente foi assassinada em um assalto, pouco antes do fim do ano letivo.

O grupo escolar não era muito próximo de minha casa, e o caminho não era muito agradável, íamos caminhando; as ruas eram de terra e, em dias de chuva, tornava-se uma *piscina* de lama; minha mãe colocava sacolas plásticas em meus pés para eu não me sujar; a situação não era das melhores, mas eu achava tudo muito legal e divertido. Às vezes, minha mãe me levava, antes de ir para o trabalho; às vezes, meu avô. *Ah, meu avô! Que pessoa incrível!* Ele comprava caixa de bombom para nós!

No ano de 1992, ingressei no primeiro ano do Ensino Fundamental, chamado na época de primário, escola da rede pública do estado de São Paulo. Era uma escola grande, com muitas salas, corredores, pátios e três quadras esportivas, as quais eu adorava. Permaneci nessa escola do primeiro ao oitavo ano, em 1999, quando concluí o Ensino Fundamental II.

Após meus pais se aposentarem, no ano de 2000, nos mudamos para uma cidade de aproximadamente 60 mil habitantes, localizada na região noroeste do estado de São Paulo. Foi um período de adaptação bastante difícil para mim. Eu, acostumado com uma cidade de grande porte e temperatura baixa, mudar-me para uma cidade pequena, de interior, com temperatura consideravelmente alta, não foi nada fácil. Nesse mesmo ano,

mais precisamente no mês de março, ingressei no primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola estadual da rede pública.

Foi um início bastante difícil, tive muita dificuldade em me adaptar com a cidade; em contrapartida, eu adorava ir a minha nova escola. Fui muito bem recebido, fiz muitos amigos, com os quais tenho contato até hoje, eu realmente adorava aquela escola. Eu não me importava com o sol quente nem com a distância. Eu amava ir para *aquela* escola, que era grande, com três andares, corredores e escadas para todos os lados, pátio enorme, duas quadras esportivas. *Até hoje, meus olhos brilham quando passo em frente à escola.* Considero esse período como o momento mais feliz de minha vida!

Nessa mesma época, meses depois, arrumei meu primeiro emprego, em uma gráfica da cidade, trabalhava como *designer de CorelDraw e Photoshop*, eu fazia aqueles panfletos que nós vemos hoje em dia nos supermercados, com preços e ofertas dos produtos. Trabalhei por 3 anos e meio nessa empresa, meio período por dia, após a escola.

No ano de 2004, após processo seletivo, ingressei no curso de Educação Física — Licenciatura Plena. Sempre fui uma pessoa muito competitiva e apaixonada por práticas esportivas; seja qual for a atividade, participo. Meu corpo necessita estar em movimento, sinto um prazer inenarrável quando estou praticando atividades físicas, não sei explicar. Talvez quem já tenha participado de alguma atividade em que se exigisse algo a mais, além de uma ótima preparação física, entenda o que quero dizer.

Diante do exposto, minha maior motivação em realizar o curso de Educação Física certamente relacionava-se à ligação direta dessa profissão com o corpo humano, a saúde e a atividade física. Sempre fui uma pessoa preocupada com a saúde, o bem-estar físico e psíquico. Então, enxergava no curso de Educação Física uma profissão que englobava tudo que eu tinha em mente. Um adendo, um pouco adiante mudou meu conceito sobre minhas ideias e escolhas profissionais.

Nesse período, assim que iniciei o curso, resolvi sair dessa gráfica e procurar um emprego na área de minha futura formação. Então, fui trabalhar em uma academia da cidade, como estagiário. Durante os quatro anos de faculdade, alternava entre trabalho e estudo, trabalhava quatro horas por dia no período da manhã na academia, estudava inglês no período da tarde e, à noite, ia para a faculdade, de ônibus. Retomando, minha graduação em Educação Física foi muito boa, não tenho do que reclamar da instituição em relação à estrutura e à proposta educacional, foram bons quatro anos de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, sou uma pessoa apaixonada por esportes, precisamente pela modalidade de basquetebol, tendo sido atleta amador da equipe da

Associação de Pais e Amigos do Basquetebol (Apab) no interior paulista. A Apab desenvolve um belíssimo trabalho social, ofertando prática esportiva de basquetebol para crianças e adolescentes e para pessoas com deficiência. Tem uma equipe de basquetebol em cadeira de rodas, coligada à Federação Paulista de Basquetebol.

Nessa época, eu jogava pelo time, treinávamos três vezes por semana. Coincidentemente, certo dia, cheguei mais cedo do que o horário de treinamento e presenciei o time de basquetebol de cadeira de rodas treinando. Posso dizer com precisão que fiquei encantado de ver a determinação e a força de vontade dos atletas, fora do comum. A partir desse dia, passei a ir mais cedo para o treinamento, apenas para acompanhar o treino da equipe sobre rodas, comecei a interagir, conversar com os atletas.

Posso dizer que, de certo modo, aquela equipe de basquetebol sobre rodas despertou meu interesse pela temática das atividades esportivas para pessoas com deficiência, eu achava incrível o empenho, a motivação, a dedicação que aqueles atletas tinham. Perante isso, partindo dessa paixão por esse esporte e da imensa vontade de buscar conhecimento sobre a deficiência, no trabalho de conclusão de curso da graduação, pesquisei sobre o basquetebol para cadeirantes. Tive como objetivo verificar possíveis benefícios em relação aos aspectos físicos e sociais que o basquetebol em cadeira de rodas pode proporcionar para os sujeitos com deficiência.

Foi um trabalho muito gratificante, no qual realizei observações dos atletas, em seguida, apliquei um questionário com entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, fiz testes de agilidade, força, potência e resistência, aliados a uma avaliação física antropométrica — Protocolo Pollock. Como resultados, constatei que os indivíduos praticantes dessa modalidade apresentaram ganhos consideráveis tanto no aspecto físico como no social. Em relação aos fatores físicos, por meio das avaliações, foi possível observar uma reabilitação física, um aumento de força, potência e resistência; quanto aos aspectos sociais, os atletas relataram uma melhora da autoestima e da autonomia.

Talvez, o basquetebol para sujeitos com deficiência tenha despertado ainda mais minha vontade de me aprofundar nessa temática. A questão da deficiência já era presente em minha família, pois tenho um tio diagnosticado com deficiência intelectual, outro com deficiência motora e um primo com microcefalia. Portanto, desde criança, cresci tendo contato direto com pessoas com deficiência, as dificuldades que eles encontravam para realizar atividades do cotidiano, a dificuldade que os familiares tinham em lidar com eles, o preconceito que eu via da sociedade perante eles e o preconceito que os próprios

membros da família tinham com eles, tudo isso me deixava angustiado, eu ficava aflito em ver como eram tratados.

Então, para mim, estudar sobre a temática da deficiência era uma possibilidade de poder ajudá-los. Pois eu não queria ter a mesma concepção que minha família tinha sobre eles, o *coitadinho*, o *inválido*. Não, eu os enxergava como sujeitos que detêm direitos, possibilidades, que precisam de oportunidades iguais a todos, sem essa condição.

Dando sequência a minha vida acadêmica, durante os anos de 2008 e 2009, fiz uma Pós-Graduação de nível *Lato Sensu* em Educação Física escolar. Esse curso foi bastante proveitoso, pois, por ser mais específico, direcionado para a área escolar, tive contato com algumas disciplinas que eu não havia cursado na graduação, como: História da Educação, Metodologias de Ensino, Práticas Escolares, Didáticas de Ensino. Porém, assim como em minha graduação, houve uma escassez de matérias que abordassem conteúdos sobre escolarização para alunos com deficiência. Recordo-me de que foram apenas dois créditos, ou seja, duas aulas sobre a temática.

Penso que é necessário as instituições de ensino superior repensarem as grades curriculares de seus cursos de licenciatura. Há estudos que apontam a carência curricular de disciplinas que abordem a temática. Amaral e Monteiro (2019), ao discorrerem sobre a temática da formação inicial em seu estudo, evidenciam uma escassez de disciplinas que contemplam a Educação Especial, afirmando que as discussões que incluem o tema nos cursos de licenciatura são mínimas e que essas formações, quando são disponibilizadas, ocorrem a partir de ações localizadas.

De maneira mais específica, Gorgatti e Rose Junior (2009), Carvalho e Araújo (2018) e Fiorini e Manzini (2018) afirmam que as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para trabalhar com alunos com deficiência estão intimamente ligadas a uma formação limitada, lacunar, em seus cursos de licenciatura. Os autores destacam que o tema é abordado de maneira superficial e mencionam a necessidade de as instituições de ensino superior alterarem suas grades curriculares no que tange a disciplinas relacionadas à Educação Especial.

Como trabalho de conclusão de curso, desenvolvi um estudo sobre a educação inclusiva de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, no qual focalizei o olhar do professor para a temática. Realizei a pesquisa com 46 professores da rede estadual do estado de São Paulo, em 3 municípios da região. Tive por objetivo compreender o que os professores pensavam sobre a escolarização dos alunos com

deficiência nas aulas de Educação Física. Para a produção dos dados, utilizei um questionário semiestruturado aplicado aos docentes.

Os resultados apontaram que a participação desses alunos nas aulas de Educação Física ainda é um tema bastante divergente. Alguns professores afirmaram que os estudantes são participativos nas aulas, alguns disseram que os discentes encontram dificuldades em participar. Ademais, os participantes alegaram ter dificuldades no processo inclusivo, como falta de estrutura da escola, de materiais e de preparo para lidar com esses alunos, além de ressaltar sua insegurança nessas práticas e fazer críticas aos gestores das escolas por ausência de apoio.

Nessa época, eu seguia trabalhando na mesma academia em que fazia estágio durante a faculdade, já por 6 anos consecutivos, de 2004 a 2009. Já cansado e com pouca perspectiva, pois o salário era muito baixo e a cidade não ofertava um público muito alto de alunos, eu estava decidido a me mudar de município e a procurar novos rumos profissionais.

Seguia procurando por novas oportunidades em cidades do interior do estado de São Paulo. Em uma dessas buscas, vi um edital de concurso para Técnico de Laboratório de Biologia da Universidade de São Paulo (USP), no *Campus* de Ribeirão Preto, São Paulo. A exigência para a inscrição era graduação em Licenciatura Plena em qualquer área da Saúde. Apesar de ser fora da minha área de estudos, vi naquele concurso uma boa oportunidade de mudança em minha vida. No início do segundo semestre do ano de 2009, prestei a prova e fui aprovado em segundo lugar.

Seguia minha vida rotineiramente, mas na expectativa de ser convocado para assumir o cargo, e isso aconteceu em dezembro daquele mesmo ano. Em janeiro de 2010, mudei-me para a cidade de Ribeirão Preto para começar a trabalhar no laboratório de Biologia da USP, fiz um período de adaptação e treinamento e depois comecei a trabalhar efetivamente. A carga horária de trabalho no laboratório era de 6 horas diárias; logo, resolvi procurar outro emprego como *personal trainer* para completar minhas horas livres e para criar um *porto seguro*, pois o concurso tinha prazo de validade de apenas 2 anos, sem renovação, e eu não pretendia ficar sem emprego brevemente.

Pouco tempo depois, após enviar alguns currículos a algumas academias da cidade e fazer algumas entrevistas, fui contratado por uma academia, uma empresa muito boa, muito mais que uma academia convencional, um centro de excelência e referência em atividade física e reabilitação física na cidade. Durante os anos de 2010 e 2012,

alternava minha rotina entre laboratório e as aulas como *personal trainer*. Trabalhava 6 horas diárias no laboratório e entre 6 e 8 horas na academia.

Retomando os dizeres que estão um pouco atrás, mencionei que alguns conceitos profissionais haviam mudado em minha vida, novos pensamentos foram aparecendo, novas dúvidas e curiosidades. Sempre tive um grande interesse em compreender o ser humano. Para ser mais específico, como funcionava a mente humana, como se dava essa constituição do *pensar* no sujeito, como o sujeito se constituía no decorrer da vida. Por que tomava determinadas decisões? De onde vinha isso? Seria algo *inato* do sujeito ou seria tudo *reflexo* das relações sociais? Essa era minha dúvida inicial a respeito de como se constituía o ser humano.

Pois bem, no ano de 2013, pensei em procurar um curso de mestrado na área da Educação. Assim, soube, por meio de um *outdoor* de publicidade, que, na cidade de Ribeirão Preto, havia um programa de Pós-Graduação em Educação, em uma instituição privada bastante tradicional na cidade — o Centro Universitário *Moura Lacerda*. Procurei informações sobre o curso, o processo seletivo, o corpo docente, as linhas de pesquisa. Logo, uma linha me chamou muito a atenção: “Constituição do Sujeito no Contexto Escolar”. Ela abordava questões como: a constituição do sujeito em seus aspectos históricos e sociais, políticas e práticas escolares.

Dentro dessa linha existiam alguns eixos de pesquisa — cultura na escola, relações interpessoais e deficiência no contexto escolar. Pensei: “*Achei o que procurava*”, um Programa de Pós-Graduação em Educação no qual eu teria a possibilidade de entender melhor a questão da constituição dos sujeitos e, quem sabe, ter a possibilidade de desenvolver um estudo sobre a temática da deficiência. Em agosto de 2013, participei do processo seletivo com um projeto que abordava a Educação Física em uma perspectiva de Educação Inclusiva para alunos com deficiência e fui aprovado.

Nessa linha de pesquisa, tive a oportunidade de conhecer a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Apesar de toda a dificuldade em conseguir compreender os conceitos e as proposições dessa perspectiva, ela veio ao encontro do que eu pensava naquele momento: como os sujeitos vão se constituindo ao longo da vida; como as questões sociais impactam a vida dos indivíduos. Todas essas eram dúvidas existentes e, por meio da perspectiva histórico-cultural, consegui preencher as lacunas. Além disso, com base na teoria, pude compreender mais sobre o desenvolvimento de sujeitos com deficiência. A perspectiva me proporcionou uma resposta para algo que implicitamente eu já tinha dentro de mim: não temos que focalizar a deficiência dos

sujeitos, devemos voltar nosso olhar para as potencialidades desses indivíduos, disponibilizar oportunidades e viabilizar caminhos para essas pessoas.

O referido projeto de mestrado passou por algumas mudanças no decorrer do processo. A princípio, a ideia era apenas observar como era a escolarização dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Posteriormente, diante de algumas observações, já no campo de pesquisa, surgiu a ideia de realizar uma proposta colaborativa com a professora de Educação Física da turma. Porém, surgiram outras mudanças em decorrência de algumas dificuldades encontradas para trabalhar em conjunto com essa docente. Por fim, realizei uma pesquisa-intervenção com uma aluna com deficiência intelectual, sujeito da pesquisa.

Assim, com fundamentação teórica na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, na pesquisa, busquei compreender as condições de participação de uma estudante com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. A partir daí, elaborei algumas propostas de intervenções pedagógicas com o intuito de contribuir para sua efetiva participação durante essas aulas. A aluna, com 13 anos, estava matriculada no sétimo ano do Ensino Fundamental.

No primeiro semestre de 2014, realizei observações, em que constatei a rara participação da aluna durante as aulas, pois estas aconteciam com poucas intervenções por parte da professora. Após essas observações, no segundo semestre de 2014, fiz intervenções pedagógicas, com a turma, usando como base as atividades pedagógicas propostas no Caderno do Professor, material que faz parte do currículo unificado da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Como resultados obtidos, foi possível notar alunos motivados e participativos durante todas as aulas, inclusive a aluna, sujeito do estudo, a qual realizou as atividades e, apesar de demonstrar dificuldade em algumas tarefas, com a ajuda do pesquisador, conseguiu participar efetivamente.

Esse estudo foi muito prazeroso, o contato com o campo de pesquisa, a relação de afeto criada com a aluna, a observação da evolução e do potencial que a jovem tinha foi algo muito gratificante. Ver a alegria, o sorriso estampado em seu rosto após conseguir realizar as atividades, era algo muito satisfatório para mim. Ela apenas necessitava de apoio, incentivo e motivação para deixar aflorar suas potencialidades.

Certa vez, perguntaram-me: *“O que você vai fazer em um mestrado em Educação?”* Respondi: *“Quero ajudar a mudar a educação de nosso país.”* Provavelmente, não conseguirei mudar absolutamente nada de maneira contundente, mas, ao realizar um mestrado e um doutorado, tornar-me um professor-pesquisador, realizar

pesquisas, estudos, fazer um trabalho de *formiguinha*, plantando uma *sementinha* aqui, outra ali, talvez, contribua de alguma maneira.

Retomando o relato sobre o período do mestrado, posso dizer que passei por várias fases, boas e ruins. Era um sentimento estranho, eu adorava essa formação e me angustiava com ela, ao mesmo tempo. Eu adorava frequentar o curso, tinha uma boa relação com todos, gostava dos professores e dos colegas, adorava ir às aulas, parecia que eu me sentia vivo, pertencendo a um *novo* mundo. Quando me refiro ao sentimento de angústia, é no sentido de que era difícil para mim, tive muita dificuldade em acompanhar o ritmo das leituras, pois era tudo muito novo e diferente do que eu havia lido e estudado até momento. Eu, que vinha da área da Saúde, de uma leitura sobre o corpo humano, sobre exercícios de ordem motora, deparei-me com uma literatura bastante densa.

Seguindo por minha trajetória acadêmica, no primeiro semestre de 2018, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de doutorado da Universidade São Francisco (USF), *Campus* de Itatiba. A escolha pelo curso de doutorado da USF justifica-se por dois motivos. O primeiro é a linha de pesquisa “Educação, linguagens e processos interativos”, que aborda estudos desenvolvidos na perspectiva histórico-cultural, a constituição do sujeito, as condições e as possibilidades de desenvolvimento em alunos com e sem deficiência, o que continuava e continua sendo de meu interesse. O segundo foi a Prof.<sup>a</sup> Dra. *Ana Paula de Freitas*. Foi ela quem me deu os primeiros ensinamentos do que era realizar uma pesquisa acadêmica e apresentou-me às primeiras ideias e conceitos da perspectiva histórico-cultural.

Como mencionei, no mestrado, iniciei os estudos sobre a perspectiva histórico-cultural e pude compreender, com base na pesquisa empírica que realizei, que alunos com deficiência encontram condições efetivas de participação nas práticas sociais, desde que sejam oferecidas oportunidades para isso. Ao acompanhar a aluna participante de minha pesquisa na escola e nas aulas de Educação Física, percebi que nem sempre essas condições são oferecidas. Ao finalizar o mestrado, algo ainda me inquietava: como é para esses alunos essa *não possibilidade* de participar das aulas como os demais? Assim, surgiu a ideia de colocar-me à escuta desses alunos e, a partir de seus próprios dizeres, buscar compreender como esse alunado concebe a escola comum e as aulas de Educação Física, estudo do qual este memorial faz parte.

Logo que ingressei no curso de doutorado, comecei a participar do grupo de pesquisa *Relações de Ensino e Trabalho Docente*, ao qual só tenho a agradecer pelas discussões e pelo conhecimento adquirido. Durante o curso, realizei um total de quatro

disciplinas, sendo elas: Epistemologia e Educação; Estudos sobre o discurso, sujeito e saberes; Seminários Avançados de Pesquisa; e Narrativas e Histórias de vida. Considero que todas, de algum modo, tiveram sua devida importância para minha formação, mas gostaria de destacar a disciplina *Narrativas e Histórias de vida*, ministrada pelas professoras doutoras *Adair Mendes Nacarato e Milena Moretto*.

No decorrer do semestre, os conteúdos trabalhados pelas professoras foram de extrema importância para mim, os textos discutidos abordavam conceitos de identidade, experiência, vivência, método biográfico, narrativas como práticas de formação, entrevista narrativa. As leituras coincidiram com o momento em que eu estava elaborando meu projeto de pesquisa, o que foi fundamental para mim. Além disso, as contribuições das discussões e leituras realizadas ao longo do semestre me deram uma base mais consistente sobre a produção de dados por meio dos estudos biográficos.

Nessa época, mudei-me para a cidade de Itatiba, São Paulo, recebendo apoio financeiro da Capes para o desenvolvimento da pesquisa. Sobre a estadia na cidade, não tenho muito a comentar, é uma boa cidade, com boa infraestrutura, consideravelmente tranquila, o ponto negativo ficava por conta de meu isolamento social, tinha poucos conhecidos, basicamente o círculo social que tinha eram os colegas da universidade, mas sou uma pessoa que se adapta facilmente a qualquer tipo de lugar e situação; logo, gostei bastante de ter morado por dois anos na cidade. No mesmo período em que ingressei no curso de doutorado, simultaneamente, comecei a cursar licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Metodista de São Paulo, concluída em 2021.

A princípio, a ideia era finalizar todo o curso na cidade, porém, em março de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, catástrofe de dimensão mundial. Mas não precisávamos nos preocupar, era apenas uma “*gripezinha*” e, como todos os brasileiros têm “*histórico de atleta*”, isso não seria um problema para nós, afinal, nosso país é *muitíssimo bem governado*. Desde a classificação da “*gripezinha*” como pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS), algumas estratégias sanitárias tiveram que ser adotadas, de maneira independente, pelos governos estaduais e municipais, porque o governo federal estava ocupado realizando seus eventos de *motociata*.

Em um momento trágico, caótico, desesperador, em que milhares de pessoas perderam e continuam perdendo suas vidas, em que a ignorância, o desrespeito e a vulnerabilidade social ficaram mais evidentes do que nunca, o Brasil assume seu protagonismo negativo diante desse cenário, sendo o segundo país com maior número de

óbitos, caminhando a passos largos rumo à primeira posição. “*Mas, e daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre.*”

A pandemia da Covid-19 alterou a vida de milhões de pessoas, psicológica, econômica, social e culturalmente. No âmbito educativo, exigiu-se uma reconfiguração dos meios de ensino e aprendizagem por parte dos professores e dos alunos, das escolas, das universidades, as práticas de ensino precisaram ser revistas e reinventadas, o ensino remoto entrou em ação, o computador e a internet passaram a ser as principais ferramentas de ensino e aprendizagem. Entretanto, são muito os obstáculos encontrados — o acesso a um computador, à internet, entre outros.

Em sua historicidade, as pessoas com deficiência foram afastadas do convívio social; no atual contexto, esse cenário se intensificou. Em março de 2020, a Organização das Nações Unidas (ONU) emitiu um alerta mundial sobre o risco de vulnerabilidade e abandono das pessoas em condição de deficiência no cenário pandêmico. Diante do exposto, reflito: como está o processo de escolarização dos alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo no atual contexto?

Neta, Nascimento e Falcão (2020) investigam os impactos da pandemia da Covid-19 no processo educativo dos alunos com deficiência na escola comum. Os resultados apontam que existe pouca ou quase nenhuma interação entre os professores e esse alunado. Ressaltam que, por consequência desse afastamento, os alunos com deficiência têm realizado atividades lúdicas, jogos e leitura de história em quadrinhos, bem como assistido a vídeos, supervisionados pelos pais. Destacam, ainda, uma defasagem escolar para esses alunos, visto que eles não estão fazendo as mesmas atividades que os demais colegas. As autoras concluem que os problemas já vivenciados pelos alunos com deficiência no cotidiano das escolas regulares só se ampliaram e foram intensificados com o ensino remoto.

As leituras realizadas durante este estudo, principalmente as fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, os momentos vivenciados no decorrer do doutorado, o olhar para nosso atual cenário, o resultado do estudo acima citado, fazem-me refletir sobre a importância das relações sociais, das interações, da troca entre professor e aluno no contexto da sala de aula para o desenvolvimento dos discentes público-alvo da Educação Especial. Assim, oriento-me para um projeto educacional transformador, que sustente modos de participação efetiva nas múltiplas dimensões da vida humana.

Em fevereiro de 2020, iniciei o estágio docente no curso de Pedagogia na USF, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. *Ana Paula de Freitas*, na disciplina *Estudo Psicossocial*

*da Pessoa com Deficiência e Inclusão*. Eu estava muito entusiasmado, porém, depois de quatro aulas presenciais, fomos para o ambiente remoto devido às restrições sociais e passamos a nos adaptar à nova realidade e a aprender juntos. Mas gostaria de destacar o quanto esse momento foi prazeroso e importante para minha formação.

Se já não bastasse o atual cenário, temos que conviver com um discurso político arbitrário, obscuro, em que o papel do pesquisador, da pesquisa, da ciência, da vacina é colocado em dúvida, porque, “*se você virar um jacaré, é problema seu.*” Finalizo este estudo, esta escrita, mas não finalizo minha vontade, meu desejo de estudar, aprender, pesquisar e trabalhar pela educação de meu país. Seguimos na luta, seguimos resistindo.

Bem, assim, foi narrada minha trajetória de vida e minha carreira acadêmica, em fase inicial. Dessa maneira, eu sigo com alguns princípios, continuo sendo um sujeito que acredita nas pessoas, que acredita em um mundo melhor, com uma menor desigualdade social, em que todos tenham comida, direito à saúde, à educação, a uma vida digna, e tenham um lar para morar! Peço desculpas aos leitores deste memorial, pois muito de minha vida pessoal e de meus ideais políticos foi omitido. Talvez em outra oportunidade, eu compartilhe esses pontos; neste momento, prefiro que fique assim.

Por fim, provavelmente ainda irei escrever e reescrever este memorial por várias vezes em minha vida, ou não, mas vamos pensar na possibilidade do sim. Então, sigo até o presente momento desta maneira; hoje talvez eu não tenha mais aquele brilho em meu olhar, de anos atrás, nem seja mais aquele menino engraçado, de risada fácil e contagiante, como antigamente, mas sigo, sozinho, em frente, com o objetivo de ser um professor-pesquisador, educado, competente, honesto e humilde, como sempre foi meu sonho e o deles também, Mamãe e Papai.

# 1 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRODUÇÃO CIENTÍFICA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

A temática da Educação Física no contexto da Educação Inclusiva tem mobilizado meus estudos, como já exposto anteriormente. Olhar para os alunos com deficiência e buscar compreender os sentidos que atribuem à Educação Física na escola comum foi o que me motivou a realizar esta investigação. Mas, para isso, avaliei ser pertinente conhecer o que a academia tem produzido sobre o assunto. Neste capítulo, inicialmente, apresento a revisão de literatura realizada, com o intuito de conhecer a produção nas áreas da Educação Física e Educação Especial acerca da escolarização de alunos com deficiência. Seguindo, contextualizo a política de Educação Especial, destacando seus principais marcos e leis. Finalizo o capítulo discorrendo sobre como está compreendida a Educação Física nos documentos curriculares atuais e sobre a proposta de currículo do município em que a pesquisa foi realizada.

## 1.1 Revisão de literatura

Tendo em vista a temática desta investigação, realizei um levantamento bibliográfico a fim de conhecer o que tem sido produzido no âmbito acadêmico a respeito da temática da Educação Física e do processo escolar do aluno com deficiência, sob o olhar dos pais, dos gestores, dos professores e dos próprios alunos. A revisão foi feita em nível nacional. Selecionei periódicos qualificados<sup>6</sup> nas áreas de Educação Especial e Educação Física: *Revista de Educação Especial*, da Universidade Federal de Santa Maria, RS; *Revista Brasileira de Educação Especial*, vinculada à Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, da Universidade de São Paulo, SP; *Revista Movimento*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS; e *Revista Motriz*, da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, SP. Ainda fiz pesquisas nos Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), focalizando a produção do Grupo de Trabalho em Educação Especial (GT 15), e no Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Defini a

---

<sup>6</sup> Os periódicos nacionais selecionados vinculam-se a programas de Pós-Graduação em Educação Física e Educação com estratos de classificação entre A1 e B2, tendo como referência o triênio da Qualis Capes de 2013 a 2016, classificação disponível no primeiro semestre de 2018, quando a pesquisa foi feita.

estratégia de busca a partir da relação dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física.

Em todas as bases de dados, foram levantadas produções científicas publicadas de 2008 a 2018. A delimitação desse intervalo deu-se em função do ano da publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), de modo a abranger as pesquisas realizadas no período de 10 anos da implantação da política. As palavras-chave escolhidas para a busca foram: deficiência, inclusão escolar, percepção e Educação Física. Elas foram usadas de maneira isolada e com algumas combinações, como: Educação Física e inclusão escolar; Educação Física e percepção; Educação Física e deficiência; percepção e deficiência; deficiência e inclusão escolar. Nos anais da Anped, fiz pesquisas nos *sites* das reuniões dos anos de 2008 a 2017, considerando que, desde 2015, os encontros passaram a ocorrer a cada 2 anos. Nesse portal, não é possível realizar a procura pelas palavras-chave; desse modo, li os títulos e resumos dos trabalhos apresentados no GT 15. Não encontrei estudos com foco no sentido que os alunos, os familiares, os professores ou os gestores atribuem à Educação Inclusiva escolar no contexto das aulas de Educação Física.

Diante desses critérios, como resultados, encontrei um total de oito pesquisas sobre a percepção de professores acerca do processo de ensino para alunos com deficiência. Quatro trabalhos abordam a percepção de alunos sobre diferentes aspectos do processo escolar, a relação com os colegas, os sentimentos que afloram. Quatro discorrem sobre o ponto de vista de pais sobre o processo de escolarização. Dois relatam sobre como os diretores veem a temática. E três investigam aspectos sob o olhar dos discentes, tais como: sentimentos, sensações, emoções, adaptação, participação social, coletividade e vivências internalizadas por esses alunos, especificamente nas aulas de Educação Física. No Quadro 1, sistematizo os resultados encontrados.

Quadro 1 – Revisão de Literatura

Sujeitos	Fonte	Ano	Autores	Título	Modalidade	Instituição
Pais e Familiares	1. <i>Revista de Educação Especial</i>	2009	DUARTE, J. S.; MUNHÓZ, M. A.	“A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental: um estudo das expectativas das famílias”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria

	2. <i>Revista de Educação Especial</i>	2013	MELO, D. M.	“O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre a inclusão escolar de seus filhos?”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria
	3. <i>Revista de Educação Especial</i>	2014	SMEHA, L. N.; OLIVEIRA, V. L. P.	“Inclusão escolar: a perspectiva das mães de alunos com Síndrome de Down”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria
	4. <i>Revista de Educação Especial</i>	2015	FREITAS, E. M.; ARROJA, L. N.; RIBEIRO, P. M.; DIAS, P. C.	“Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria
Diretores e Gestores	1. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2013	SOUZA, D. P. G.; CARDOZO, R. M. D.	“Percepções das diretoras das escolas públicas estaduais e municipais da cidade de salinas acerca da educação inclusiva”	Artigo	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
	2. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2015	Autor: Claudio Adão Santos Vitório.  Orientadora: Suzete Araújo Oliveira Gomes.	<i>Inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na classe comum regular: percepções dos professores e diretores de três escolas da rede de ensino público na cidade do Rio de Janeiro</i>	Dissertação	Universidade Federal Fluminense
Professores	1. <i>Revista de Educação Especial</i>	2008	SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. V.	“Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria
	2. <i>Revista de Educação Especial</i>	2008	QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F.	“Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria

	3. <i>Revista Movimento</i>	2009	CASAL, J. C. V.; GORGATTI, M. G.; ROSE JUNIOR, D.	“Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de Educação Física”	Artigo	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	4. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2010	BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C.	“Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações”	Artigo	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
	5. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	2012	DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R.	“Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência”	Artigo	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
	6. <i>Revista de Educação Especial</i>	2017	FRAGOSO, F. M. R. A.	“Inclusão, atitudes, perspectivas e mentalidades: o caso do concelho de Évora”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria
	7. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2017	Autora: Jussania Basso Bordin.  Orientadora: Neusa Maria John Scheid.	<i>A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepções e práticas de professores</i>	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
	8. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2017	Autora: Jenifer Satie Vaz Ogasawara.  Orientadora: Luciene Maria da Silva.	<i>Percepção dos professores sobre os alunos em situação de inclusão</i>	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia
Alunos – Geral	1. <i>Revista de Educação Especial</i>	2009	VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.	“Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental?”	Artigo	Universidade Federal de Santa Maria
	2. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2014	Autora: Andréa de Oliveira Castanheira.  Orientadora: Celeste Azulay Kelman.	<i>Deixa que eu falo: a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual</i>	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro

	3. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2015	Autora: Liana Garcia Castro.  Orientadora: Sonia Kramer.	<i>Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças</i>	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
	4. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2017	Autora: Rogério Alves dos Santos.  Orientadora: Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães.	<i>A voz dos estudantes com deficiência intelectual: rebatimentos dos tempos de escola na construção identitária</i>	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Alunos – Educação Física	1. <i>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</i>	2013	ALVES, M. L. T.	“Aluno com Deficiência Visual nas Aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo”	Artigo	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
	2. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2014	Autora: Maria Luiza Tanure Alves.  Orientador: Edilson Duarte.	<i>A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso</i>	Tese	Universidade Estadual de Campinas
	3. Catálogo de Teses e Dissertações (Capes)	2016	Autora: Ieda Mayumi Sabino Kawashita.  Orientadora: Tércia Regina Silveira Dias.	<i>Deficiência intelectual e Educação física escolar</i>	Dissertação	Centro Universitário Moura Lacerda

Fonte: Organizado pelo pesquisador (2018).

Com a busca realizada nas plataformas mencionadas, constatei que, em um período de 10 anos, foram publicadas 21 pesquisas<sup>7</sup> com foco nas percepções sobre o processo escolar do aluno com deficiência, sob o olhar dos pais, dos gestores, dos professores e dos próprios educandos. De maneira geral, há ainda poucos trabalhos que focalizam a Educação Física com um olhar voltado à inserção de discentes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Como supracitado, apenas 3 pesquisas abordam o ponto de vista de discentes sobre as aulas de Educação Física.

A respeito das concepções que os diferentes participantes dos estudos têm sobre o processo escolar, há algumas divergências. Por parte dos gestores, existe uma concordância relacionada às críticas ao currículo escolar: menciona-se que o currículo é

<sup>7</sup> Possivelmente, após a data de minha busca nas plataformas mencionadas, novas pesquisas sobre a temática foram publicadas.

elaborado de uma forma que não possibilita a escolarização desses alunos. Os gestores ressaltam que os professores não estão preparados para trabalhar com esses alunos, e alguns afirmam que esses discentes não têm capacidade para acompanhar o ritmo de ensino dos demais colegas, mas que, por conta do sistema educacional, passam de ano.

Quanto ao olhar de docentes, as pesquisas apontam que eles têm percepções comuns. Eles sinalizam a falta de estrutura das escolas e de materiais apropriados para o processo de ensino desse alunado. Além disso, revelam não se sentirem preparados para lidar com esse público.

Em relação às percepções dos pais, há uma maior divergência. Alguns relatam sentimentos de felicidade ao ver os filhos matriculados em uma escola comum de ensino básico, apontam que seus filhos tiveram um aumento de autonomia, uma melhoria em seu desenvolvimento motor e cognitivo. Porém, outros indicam que seus filhos voltam desanimados, desmotivados da escola. E alguns cogitam a possibilidade de retirar seus filhos da escola comum.

Assim, saliento a importância desta pesquisa em buscar compreender o olhar dos alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo sobre suas vivências na escola comum, especificamente nas aulas de Educação Física. A seguir, apresento uma síntese das três pesquisas que abordaram as percepções dos alunos com deficiência acerca da Educação Física.

O estudo de Alves (2013) objetiva investigar o processo de ensino a partir da perspectiva do aluno com deficiência, buscando sua concepção e sua percepção a respeito das aulas de Educação Física. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com natureza exploratória, descritiva e analítica. Os participantes foram 8 alunos com deficiência visual, 5 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. Os alunos tinham idade entre 13 e 18 anos e cursavam o Ensino Fundamental II e Médio de uma escola comum. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com roteiro pré-definido, e anotações de campo. Como resultados, a autora conclui que a concepção de inserção dos alunos com deficiência visual está vinculada à participação ativa nas atividades propostas nas aulas de Educação Física bem como com a interação social com seus colegas de classe. No entanto, os alunos com deficiência não se sentem incluídos durante as aulas de Educação Física, devido à participação limitada nas atividades propostas e ao isolamento social do grupo.

O estudo de Alves e Duarte (2014) tenciona investigar o processo de escolarização a partir da perspectiva do aluno com deficiência dentro do contexto das

aulas de Educação Física. É qualitativo, com natureza exploratória, descritiva e analítica. Participaram da investigação 3 estudantes entre 12 e 21 anos, matriculados no Ensino Fundamental II, com deficiência motora e visual, do sexo feminino, de uma escola pública do município de São Paulo. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido e anotações de campo como instrumentos para a produção de dados. Os autores concluíram que o processo inclusivo no contexto das aulas de Educação Física está vinculado a 3 fatores essenciais: adaptação, participação social e capacidade. Ressaltam, ainda, que os educandos necessitam de uma adaptação às atividades e da boa vontade de seus pares em auxiliá-los a participar e indicam que, em alguns momentos, a participação está estreitamente ligada a suas capacidades.

Kawashita (2016), por sua vez, busca compreender como os alunos com deficiência intelectual que frequentam o ensino comum participam das aulas de Educação Física, como são suas relações com os colegas e com o professor bem como se, na perspectiva desses discentes, eles se sentem incluídos durante essas aulas. A pesquisa foi realizada em uma cidade de Minas Gerais, em escolas estaduais, no Ensino Fundamental II, com alunos com deficiência intelectual, com idade entre 12 e 17 anos. A pesquisa, de cunho qualitativo, tem como método o uso de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas visavam a relatar como os alunos percebiam sua participação nas aulas de Educação Física, sua interação com seus pares, professores. Os resultados encontrados apontam que os alunos participam das aulas de Educação Física, são aceitos pelos colegas e professores, têm conhecimentos sobre o que acontece no ambiente escolar de forma crítica e contextualizada. A autora conclui que, ao escutar os estudantes com deficiência, eles relatam de forma clara como integram as aulas de Educação Física.

Os estudos encontrados vão ao encontro de meu interesse de pesquisa, na medida em que visam a compreender a escolarização dos alunos com deficiência pela perspectiva dos próprios estudantes. Nota-se que alguns alunos revelam ter um bom relacionamento com os colegas e professores, sentem-se participativos e incluídos nas aulas de Educação Física. Entretanto, outros relatam não se sentir atuantes, encontrando dificuldades em se inserir nas atividades, e demonstram distanciamento por parte de seus pares e, conseqüentemente, um isolamento do grupo social.

Além do pequeno número de trabalhos a esse respeito, destaco o ineditismo de minha pesquisa, visto que os estudos acima descritos tomam como caminho metodológico a pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas, com roteiros orientados como meio de produção de dados; já nesta pesquisa, apoio-me nos estudos biográficos, com

foco nas narrativas dos alunos. Assim, ressalto que esta pesquisa permite escutar os alunos público-alvo da Educação Especial e entender como vivenciam seus processos de escolarização, assim como contribui com a elucidação dos estudos narrativos com crianças e adolescentes com deficiências e Transtorno do Espectro do Autismo, tema também pouco explorado no âmbito acadêmico, conforme apontam Pizzi e Freitas (2020).

Ainda, oriento-me pelas ideias de Stainback (1999) quando afirma que conhecer as perspectivas do aluno com deficiência sobre seu processo de ensino nas aulas de Educação Física norteia a possibilidade de uma maior compreensão sobre esse processo, permitindo ao professor, a partir desse conhecimento, atender melhor às necessidades dos alunos e (re)organizar as práticas pedagógicas das aulas. Diante do exposto, reitero a necessidade de olharmos para o aluno com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo considerando-o como um sujeito ativo, detentor de direitos, participativo nas práticas culturais e produtor de relações sociais, um sujeito que se constitui por meio de sua interação com o outro, com o meio cultural no qual está inserido, que atribui sentidos às vivências e têm muito a nos dizer.

## **1.2 A Educação Especial no âmbito das políticas educacionais**

No contexto mundial, ocorreu, a partir da década de 1990, um grande avanço nos direitos de acesso à escola comum do alunado com deficiência, tendo como destaque a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*. Na sequência, discorro brevemente sobre os marcos e ordenamentos legais que apontam para princípios e diretrizes que contribuíram para o delineamento da política de educação inclusiva.

A *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, resultou na *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990) e teve seu enfoque no atendimento escolar a todos, sem distinção, definindo ações que propuseram a universalização da Educação Básica, cujo objetivo foi promover o direito à educação e, com isso, avançar em prol da igualdade social. Os países signatários ficaram responsáveis por promover ações educativas para todos nas esferas básicas de aprendizagem. É importante ressaltar que a proposta não abrange, em específico, as pessoas com deficiência, mas sim todas as pessoas excluídas da escolarização.

A *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, em Salamanca, Espanha, culminou na *Declaração de Salamanca - sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1994). Essa declaração, embora mantenha o propósito de uma educação para todos, remete, especialmente, à escolarização de pessoas com deficiência. O documento objetiva legitimar que sujeitos com deficiência sejam incluídos em políticas educacionais, garantindo o acesso de alunos com deficiência à escola comum. A conferência é considerada uma das principais ações em prol da disseminação de ideias inclusivas.

As discussões realizadas nesses eventos não tinham como objetivo único abordar a escolarização das pessoas com deficiência ou condições atípicas, mas sim a de todos os indivíduos excluídos do processo formal de ensino. A partir dessas conferências, os países participantes comprometeram-se a elaborar e viabilizar propostas políticas que garantissem a matrícula de todos na escola comum. Em específico, a questão da garantia de matrícula de alunos com deficiência ganha maior proporção. Entretanto, garantir a matrícula e a permanência do aluno na escola comum não assegura que sejam disponibilizados meios, possibilidades, oportunidades reais de ensino para o processo de aprendizagem desse alunado; e, no âmbito brasileiro, esse tem sido um dos grandes desafios da implantação da política de educação inclusiva em curso (BRASIL, 2008), como atestam diversos estudos (FREITAS; MONTEIRO; CAMARGO, 2015; KASSAR, 2011; SOUZA, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) assume como proposta que a escola deve criar meios, promover e proporcionar condições de atender à diversidade. Seus pressupostos são de que não são os alunos que devem adaptar-se às condições da escola, mas sim a escola que necessita oferecer oportunidades e meios condizentes às demandas dos alunos. A política tem por objetivo garantir o acesso ao ensino regular, proporcionar um ensino gratuito e de qualidade, com participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A política destaca o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>8</sup> como parte da proposta pedagógica da escola, reconhecendo ser um serviço prestado de forma

---

<sup>8</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e instrumentos pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

complementar ou suplementar<sup>9</sup> à formação dos alunos no ensino comum, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública (BRASIL, 2008). Assim, a escola comum torna-se responsável pela escolarização dos alunos com deficiência, antes, atribuída às instituições especializadas. Todavia, as escolas e instituições especiais continuaram a existir e a atender aos alunos com deficiência, configurando-se, muitas vezes, como um lugar de tensão e disputas entre o ensino comum e o especial.

Há um embate de interesses e ofertas aos sujeitos público-alvo da Educação Especial por parte de diferentes esferas sociais (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação e do Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da Educação Especial, entre outros). Por um lado, há o entendimento de que as pessoas com deficiência devem ser escolarizadas na escola comum; contrapondo essa ideia, há a defesa de que essas pessoas necessitam de atendimentos em espaços distintos, clínicas especializadas (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

Esse embate entre os setores públicos e privados na educação de alunos com deficiência tomou maior proporção após a crise política instaurada no país a partir do golpe de 2016, que culminou no *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, afastando-a do cargo. Assim, entre os entraves dos setores de defesa pública e das forças do setor privado e em meio a interesses políticos duvidosos, já tínhamos indícios de um possível desmanche na Educação Inclusiva, que nos apontava para o direcionamento de um retrocesso nas políticas da Educação Especial (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; SILVA; MACHADO; SILVA, 2019).

É nesse contexto de tensão e contradição que, no dia 1 de outubro de 2020, o governo federal publicou, no Diário Oficial da União, o Decreto n.º 10.502<sup>10</sup>, de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O documento parte de alguns princípios, como: a educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e

---

<sup>9</sup> Suplementar, visa a compor a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação nas áreas em que o aluno apresenta interesse, facilidade ou habilidade; complementar, objetiva trabalhar com recursos que possibilitem ao discente transpor barreiras colocadas a sua aprendizagem na classe convencional (BRASIL, 2008).

<sup>10</sup> O referido Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), porque, ao contrário das leis, esse tipo de instrumento jurídico não tem poder de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. Nesse sentido, por infringir leis vigentes, o Decreto n.º 10.502/2020 foi considerado inconstitucional (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 2).

inclusivo; aprendizado ao longo da vida; ambiente escolar acolhedor e inclusivo; e participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada. Tem por objetivo garantir os direitos constitucionais de educação e de AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

Todavia, permanecem as tensões e disputas entre os setores públicos e privados na educação de alunos com deficiência. Assim, ainda que se possa observar grandes avanços em documentos e ordenamentos legais para a escolarização de pessoas com deficiência, penso que é preciso mudar alguns aspectos que vão além das políticas públicas, alguns pequenos detalhes imprescindíveis, como: um olhar, um gesto, uma atitude, uma palavra, que podem fazer a diferença. Isso me leva a concordar com o pensamento de Gorgatti e Rose Júnior (2009, p. 120): “não basta apenas criar legislações que garantam o acesso de alunos com deficiência na escola regular, mas é preciso que se modifiquem atitudes, comportamentos e visões estigmatizadas.”

O presente estudo tem como foco a escolarização de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro Autismo, em específico nas aulas de Educação Física. Portanto, é oportuno fazer uma menção sobre como está posta a Educação Física nos componentes curriculares na atualidade, tanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como no currículo da rede básica de ensino do município em que a pesquisa foi realizada.

### **1.3 A Educação Física nas prescrições curriculares: a BNCC e a proposta curricular da rede municipal em que a pesquisa foi realizada**

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à BNCC. O documento regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica do Brasil. Nele, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares *Língua Portuguesa*, *Língua Estrangeira Moderna* e *Arte*. A Educação Física é concebida e entendida como linguagem, tendo como propósito fundamental contribuir para a constituição da subjetividade humana. A justificativa para incluir a Educação Física na área da linguagem e entendê-la como linguagem se faz por compreender que, por meio das práticas corporais, é possível ter um maior entendimento sociocultural das linguagens e proporcionar seu uso como práticas, objetivando conhecer as manifestações da linguagem na promoção das relações humanas (BRASIL, 2017).

Essa visão de Educação Física como linguagem norteia todo o documento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, podendo ser notado a partir dos conteúdos indicados na proposta. A BNCC indica que o alunado deve compreender a origem e a dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, vivenciar e desfrutar dessas práticas, bem como ser capaz de utilizá-las no momento de lazer e cuidados com a saúde e reivindicar as condições necessárias para elas.

Essas práticas corporais devem estar organizadas, vinculadas ao lazer, ao cuidado com o corpo, centradas na relação com o meio social e cultural, de modo a evidenciar a cultura corporal do movimento. A organização sistêmica das atividades e dos anos escolares é a seguinte: 1) Ensino Fundamental (anos iniciais): jogos e brincadeiras, esporte, práticas corporais rítmicas e ginástica, com a inserção de lutas para os quartos e quintos anos. 2) Ensino Fundamental (anos finais): esportes, exercícios físicos, ginástica, lutas, práticas corporais rítmicas e práticas corporais de aventura, sendo retirado o conteúdo *ginástica* no oitavo e no nono ano; 3) Ensino Médio: esportes, exercícios físicos, práticas corporais alternativas, rítmicas e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2017).

O intuito deste documento é articular os conteúdos mencionados às seguintes dimensões de conhecimento: experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário. A Educação Física na BNCC está estruturada visando a contrariar o modelo tradicional que se fundamenta em esportes tradicionais, com o intuito de deixar de lado a sistematização de reprodução, tendo sob garantia promover um ensino-aprendizagem efetivo e de qualidade aos estudantes, proporcionando oportunidades de participação autônoma em contextos sociais e culturais e no âmbito de lazer e saúde.

Pessoa (2018) faz importantes considerações sobre a estrutura da Educação Física, presente na BNCC. De acordo com o autor, até a segunda versão ocorreu um processo democrático para a construção da base, com especialistas representantes da área da Educação Física. Entretanto, esse processo foi interrompido a partir da terceira versão, momento em que foi desligado o grupo que vinha estruturando a base dessa disciplina. Ademais, por exigência do Ministério da Educação (MEC), foi pedido para que essa área fizesse uma base mais *enxuta* e acelerada, o que, de certo modo, atrapalhou seu desenvolvimento e empobreceu a profundidade do documento.

A BNCC merece um olhar mais aprofundado. Embora apresente unidades temáticas e objetivos de aprendizagem, sua escrita se mostra superficial. Nesse sentido, conceitos centrais, como cultura e cultura corporal, não são descritos com grande aprofundamento teórico; o documento não apresenta discussões argumentativas que fundamentem esse conceito; o tema é abordado de forma sutil, o que pode levar a ser adotado de maneira equivocada, se utilizado em uma perspectiva prática. Desvela, ainda, algumas contradições e desconexões entre o que é proposto como currículo e a concepção de Educação Física anunciada, visto que propõe a valorização da educação do corpo em movimento ao mesmo tempo que direciona o ensino para práticas instrumentais, funcionalistas, mecanizadas, pautadas no desenvolvimento de competências e habilidades de repetição, de situações esvaziadas de criticidade (NEIRA, 2018; PESSOA, 2018; SILVA; ALVES; SOUZA, 2020).

Em linhas gerais, compreendo que a BNCC retrocede política e pedagogicamente, visto que ressuscita princípios técnicos pedagógicos e é revestida por um discurso de caráter neoliberal. A opção por um currículo pautado em competências e habilidades instrumentais prescritas diminui as possibilidades pedagógicas do professor e repercute na formação dos estudantes. Conforme pontua Neira (2018, p. 222), “um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes.”

Em minha opinião, a base se apresenta de uma maneira enfraquecida, e seus propósitos, seus ideais, precisam ser revistos. Seus autores devem esclarecer o ponto que desejam atingir com ela para que, assim, possamos entender seus desdobramentos e quais consequências trará para o futuro da sociedade e da educação brasileira. Não consigo visualizar uma base crítica, consistente, que contribua para uma formação humana emancipadora; enxergo uma base voltada para uma realidade social desigual, dado o momento histórico atual, marcado por gritantes ameaças à democracia brasileira.

Como observado, a Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Porém, para que ela se torne efetiva para os alunos público-alvo da Educação Especial, como ponderam as leis, penso ser necessário criar uma articulação entre escola, currículo e suas atribuições. Tendo isso em vista, a seguir apresento a proposta curricular da rede básica de ensino do município<sup>11</sup> em que a pesquisa foi realizada.

---

<sup>11</sup> As informações foram retiradas do currículo da rede básica de ensino do município onde a pesquisa foi realizada. Por questões éticas, optei por manter em sigilo a autoria do documento.

O documento é organizado por eixos temáticos: temas sociais, políticos, culturais, econômicos, estéticos e éticos. Tem por objetivo formar um aluno crítico, ético, sensível e humano, por meio de atividades que englobam a emancipação, a participação, a cooperação. A sistematização do currículo é dividida em dois ciclos. No ciclo I (primeiro a quinto ano), as atividades didáticas são: atletismo, dança, folclore, manipulação de bola(s), “pedipulação” de bola(s), lutas (jogos de lutas). No ciclo II (sexto a nono ano), as propostas são: ginástica, jogos/esportes de bola com as mãos, jogos/esportes de bola com os pés, lutas de curta, média e longa distância.

O currículo de Educação Física da rede municipal, no período da pesquisa, estava em vigência desde o ano de 2016. Foi desenvolvido com o intuito de proporcionar uma reflexão sobre a prática e a teoria, a fim de aprimorar o trabalho a ser desenvolvido nas aulas. Sua elaboração ocorreu entre os anos de 2014 e 2015, durante reuniões de formação continuada com os professores da rede básica de ensino, a fim de analisar e discutir os documentos já existentes a respeito da Educação Física. O atual texto tem como base o primeiro currículo de Educação Física da rede municipal, criado em 2012.

A carga horária da grade curricular das aulas de Educação Física do município segue os mesmos moldes vigentes da grade curricular do estado de São Paulo, 2 aulas semanais por turma, com duração de 50 minutos cada. Ressalto que procurei me informar se o currículo vigente da Educação Física do município sofreu alguma alteração perante o documento da BNCC. E, durante o trabalho de campo, em 2019, conversei sobre isso com a professora de Educação Física<sup>12</sup> da escola onde a pesquisa foi realizada; ela relatou que não recebeu informação de modificação curricular<sup>13</sup> e ressaltou que não participou de reunião em que tivesse sido mencionado algum tipo de mudança até o presente momento.

Entendo que a Educação Física, como integrante do currículo escolar, caminhe ao encontro de uma abordagem que trabalhe na perspectiva de inserir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Penso que essa ideia deva ir além de garantir apenas o direito e o acesso dos alunos com deficiência à escola comum. Assim, é necessário fazer com que os obstáculos encontrados para o processo de ensino-aprendizagem desses

---

<sup>12</sup> No capítulo metodológico, a professora de Educação Física será apresentada.

<sup>13</sup> Ressalto que, no ano de 2019, um novo currículo foi desenvolvido, apoiado na BNCC, entrando em vigor a partir de 2020.

alunos sejam eliminados, buscando caminhos de aprendizagem nas práticas sociais mediadas.

Autores da área, como Carvalho e Araújo (2018), Fiorini e Manzini (2018), Greguol, Malagodi e Carraro (2018), Castro e Telles (2020), entre outros, apontam, em seus estudos, que o processo de ensino dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante conflituosa e controversa. Os autores direcionam para alguns empecilhos e justificativas para a dificuldade em promover a participação desse alunado, como: políticas inclusivas elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; e ausência de estrutura das escolas e de materiais.

Entretanto, esses pesquisadores ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com deficiência, contribuindo e superando os estigmas acerca desses alunos. Ressaltam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as aulas de Educação Física proporcionam para esses alunos, como as contribuições na melhoria dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Como supracitado, são muitos os desafios encontrados para o processo educativo desses alunos nas aulas de Educação Física. Desse modo, direciono meu pensamento de que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades dos alunos com deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural. Estudos contemporâneos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, direcionam-me e apontam para algumas possibilidades de enfrentamento desses desafios.

Em consonância com esse pensamento, respaldadas pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, Souza e Smolka (2009) e Souza (2013) problematizam os dispositivos políticos pedagógicos das Políticas de Educação Inclusiva. As autoras apontam algumas incoerências e contradições encontradas no ambiente escolar, na maneira de olhar para o aluno com deficiência, sugerindo que o ambiente escolar apresenta um olhar voltado para um corpo/sujeito doente, impotente, incapaz. Na subjetivação criada por meio das relações sociais, o corpo/sujeito vai adquirindo significações que vão sendo produzidas nas relações sociais. Essas significações vão constituindo os alunos, de maneira a redimensionar as potencialidades desse corpo/sujeito.

Nessa direção, fundamentos pela perspectiva histórico-cultural, os estudos de Andrade e Freitas (2016), Barbuio (2016) e Barbuio, Camargo e Freitas (2019) discutem que, se há uma proposta de intervenção deliberada do professor, pode haver a participação e a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial nas aulas de Educação Física. Essas pesquisas salientam que a função do professor é preponderante na organização das práticas pedagógicas, disponibilizando atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Além disso, os autores destacam que, quando as práticas pedagógicas são voltadas para a potencialidade discente, com atividades significativas e intencionais, os educandos sentem-se mais motivados a participar das aulas.

A perspectiva histórico-cultural potencializa o desenvolvimento desta pesquisa, visto que compreendo a escola como um ambiente sociocultural, propício à mediação, às relações sociais, ao contato *eu-outro*, ao desenvolvimento da linguagem, à mediação semiótica e à valorização da diversidade e das subjetividades de seus indivíduos, cuja constituição tem sua fonte na coletividade, no meio social e cultural. Portanto, orientado e pautado por esse referencial teórico, e com base nos estudos referenciados no próximo capítulo, busco, por meio das narrativas dos alunos participantes desta pesquisa, colaborar com reflexões e encontrar respostas às questões iniciais sobre a escolarização desses alunos e sobre suas vivências no ambiente da escola comum e nas aulas de Educação Física.

## **2 CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO**

Neste capítulo, apresento o referencial teórico que norteia e baliza as discussões deste estudo, buscando imergir nas contribuições da perspectiva histórico-cultural para os campos da Psicologia e da Educação, particularmente, para a escolarização de alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo. Fundamento as discussões, em especial, pelo autor Lev Semionovitch Vigotski, com base em sua proposição central: a tese da natureza social do desenvolvimento humano. A fim de contextualizar essa discussão, em um primeiro momento, apresento aspectos da vida e obra do autor que auxiliam na compreensão da referida perspectiva. Em seguida, apresento conceitos que considero mais relevantes para a fundamentação desta pesquisa. Na sequência, sigo com uma discussão sobre a ideia de compensação social elaborada por Vigotski, a constituição de sujeitos com deficiência e a escolarização para esse alunado. A seguir, discorro sobre o conceito de *pereživânie* (vivência) nas obras do autor, buscando compreender o que Vigotski entendia pelo conceito e, por fim, tenciono realizar algumas aproximações entre a noção de vivência proposta pelo autor e as proposições do processo narrativo de Bruner (1991, 1997).

### **2.1 Perspectiva histórico-cultural: origens e pressupostos gerais**

A perspectiva histórico-cultural foi desenvolvida e estabelecida na Pós-Revolução Russa de 1917, tendo como principal representante Lev Semionovitch Vigotski. O autor se dedicou a compreender o processo de humanização do homem no entrelaçamento entre natureza e cultura. Também acenava seus estudos para áreas como Cinema, Artes, Filosofia e Literatura, e foi um estudioso do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Sua produção nessa área pode ser encontrada na coletânea *Fundamentos de Defectologia* (1997).

Prestes (2012), uma pesquisadora das obras de Vigotski, apresenta-nos dados relevantes da biografia do autor. Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, pequena cidade da Bielo-Rússia. Era de família judaica, culta e com boas condições econômicas, o que permitiu a ele uma formação sólida. Em parte de sua infância e no começo de sua adolescência, teve instruções com tutores particulares em sua própria

residência, ingressando apenas aos 15 anos em uma instituição escolar. Em 1913, formou-se em curso secundário. Em 1914, começou a frequentar aulas de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Entre os anos de 1914 e 1917, estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Na mesma universidade, começou a se interessar por estudos da área de Psicologia. Nessa época, participou ativamente de movimentos sociais e políticos e da busca para a construção de uma nova sociedade.

Vigotski iniciou sua carreira profissional em Gomel, em 1917. Nesse período, o autor conciliava várias atividades, escrevia críticas literárias e lecionava disciplinas de Lógica, Psicologia, Estética, Teoria da Arte e Filosofia em várias instituições. Em uma escola técnica de Pedagogia, organizou um laboratório de Psicologia e começou a desenvolver experimentos no âmbito da Psicologia e da Pedagogia. Ainda em Gomel, o autor realizou experimentos no laboratório de Psicologia e produziu incessantemente textos direcionados aos professores de escolas técnicas, institutos de Pedagogia e de escola básica, momento em que o autor identificou na Psicologia a base para a compreensão científica da Pedagogia.

Prestes (2012) destaca quão rica foi a produção de Vigotski, levando em consideração seu pouco tempo de vida (1896-1934). Afirma que, de acordo com um levantamento realizado pela filha do autor, Guita Vigotskaia, no ano de 1996, havia cerca de 274 títulos apresentados, muitos desses perdidos e confiscados por autoridades locais, e alguns ainda deteriorados pelo tempo, sem ser possível compreender suas ideias.

Ainda de acordo com Prestes (2012), em janeiro de 1924, ao participar do II Congresso de Neuropsicologia, Vigotski inseriu-se legitimamente no meio acadêmico. Nesse congresso, expôs seus pensamentos sobre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem. Nesse momento, conheceu Luria e Leontiev; ambos ficam impressionados com a explanação e a profundidade do autor ao abordar o tema. Após proferir sua palestra, Vigotski foi convidado para integrar o Instituto de Psicologia de Moscou. Pouco tempo depois, mudou-se para Moscou para integrar o grupo e se aproximou de Luria e Leontiev, estabelecendo, assim, uma parceria.

Nesse cenário, consolidou-se a formação de um grupo, denominado de Troika (trio), formado por Vigotski, Luria e Leontiev. Os três formaram a base para a construção da perspectiva histórico-cultural. Posteriormente, a perspectiva contou com a colaboração de outros estudiosos, tais como Bozhovich, Levina, Morozova, Alavina, Zaporozhetz, Galperin, Elkonin e Davidov. O grupo teve como tarefa inicial realizar uma revisão crítica da Psicologia na Rússia e do que era difundido pela Psicologia no mundo. As leituras

eram realizadas com base nas escritas de autores contemporâneos, como Kurt Lewin, Heinz Werner, Willham Stern, Karl Buhler, Charlotte Buhler, Wolfgang Kohler e Jean Piaget. Após pouco tempo, Vigotski se tornou líder do grupo, por ser reconhecido por todos por sua intelectualidade avançada e por já dominar consideravelmente a teoria de Marx e Engels, o materialismo histórico e dialético, na qual ele fundamenta suas proposições acerca do desenvolvimento humano (PRESTES, 2012).

Impulsionado por Vigotski, o grupo centrava seus estudos em investigações e experimentos sobre o desenvolvimento humano, visto a necessidade da época de construir um *novo* homem, que começava a ser estabelecido diante do socialismo. Alguns aspectos passaram a entrar em análise e ser discutidos pelo grupo, como uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento do psiquismo, a essência do psiquismo humano e os métodos utilizados (PRESTES, 2012).

A construção da perspectiva histórico-cultural não pode ser creditada somente à Revolução de 1917 e à criação da União Soviética. Segundo Prestes (2012), esse processo não se deu de maneira linear, foi fruto de uma série de acontecimentos existentes no período, de um árduo e longo percurso de lutas sociais, enfrentamentos políticos, concepções, pensamentos, que, por consequência, ocasionaram mudanças no modo de pensar e organizar a vida naquele momento histórico.

Portanto, pode-se compreender que a obra de Vigotski estava intimamente ligada às condições sociais, materiais e culturais do ambiente e à necessidade de se pensar a Psicologia, a Educação e a socialização humana por outro viés, tendo sido propiciada por esses fatores. Desse modo, é inviável deslocar a perspectiva histórico-cultural do momento em que ela foi constituída. A nomenclatura *histórico-cultural* para aludir às organizações teóricas de Vigotski, Luria, Leontiev, entre outros, não pode ser descontextualizada. De modo que, história e cultura são conceitos centrais nessa perspectiva.

O interesse de Vigotski estava em entender o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. À sua época, a ciência, de um modo geral, bem como a Psicologia enfrentavam uma crise epistemológica e metodológica, as teorias que predominavam em diversas áreas não respondiam às necessidades de construção de uma nova sociedade socialista que se estabelecia.

De acordo com Vigotski (1995), o que se encontrava na Psicologia eram dois campos distintos, a Psicologia tradicional, que buscava estudar o comportamento humano pelo viés biológico, e a Psicologia descritiva, que não conseguia comprovar

cientificamente os processos psíquicos humanos e procurava compreender a consciência do homem a partir de elementos de manifestação do espírito. O autor apontava e criticava esse dualismo como algo limitante para a Psicologia como ciência, o que acarretava um entendimento parcial e restrito do psiquismo humano. Portanto, esse dualismo gerou a necessidade de criar uma teoria que se estabelecesse na compreensão do desenvolvimento humano e do psiquismo humano.

Vigotski (1991) aponta para um desenvolvimento cultural; entretanto, menciona que se opor a um processo biológico não quer dizer que ele negue ou ignore a estrutura biológica do ser humano; para o autor, os processos de desenvolvimento humano não se definem apenas pelo aspecto biológico. O pesquisador deixa evidente a importância da construção de um olhar em que seja possível compreender o homem como pertencente a um meio não apenas natural, mas também cultural. Desse modo, o indivíduo vai se constituindo, sendo produtor de sua existência humana e não apenas alguém inserido no meio ambiente. O autor argumenta que é na vida social que se encontram as condições de desenvolvimento. Para ele, a partir do momento que se apropria de instrumentos culturais produzidos socialmente, o homem torna-se humano.

De acordo com Vigotski (1995), ao nascer, a criança insere-se no meio sociocultural e, dadas as condições concretas oferecidas neste, vai se apropriando das condições existentes que a precederam, iniciando um percurso de transformação de si e de sua realidade. Em uma perspectiva dialética, o fator biológico entrelaça-se com o desenvolvimento de formas culturais, em um processo de transformação. Assim, desde que nascemos, ao estarmos inseridos no meio social, vivenciamos e apreendemos significados culturais diferentes, proporcionados pelas práticas sociais desse meio, nas relações que estabelecemos com o outro.

O sujeito pode ser considerado um ser histórico, que sofre constantes transformações, em suas relações com o outro e com a cultura, “a cultura é produto da vida social e da atividade humana.”<sup>14</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa). Essas transformações fazem com que o sujeito e a sociedade, de modo coletivo, desenvolvam-se, o que evidencia o quanto a história e a cultura são fundamentais para compreender o desenvolvimento humano pela via da perspectiva histórico-cultural.

Para Pino (2000, 2005), há a necessidade de entender como o social se torna cultural, pressupondo a passagem da ordem biológica para a cultural. Segundo o autor, o

---

<sup>14</sup> “La cultura es producto de la vida social y de la actividad social del ser humano.”

fator social é mais abrangente que o cultural, pois é evidenciado por meio de certas formas de vida e, portanto, de sociabilidade biológica,

anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (PINO, 2000, p. 53)

Portanto, os fatores cultural e social podem alterar o biológico. Os três constituem a mesma história humana, ressaltando que o aspecto biológico não é determinante, mas se entrelaça com o fator cultural. É importante destacar que, segundo Vigotski (1997), a relação entre o fator biológico e o social no sujeito com deficiência, foco deste estudo, pode ser mais acentuada; desse modo, é necessária a participação mais ativa do grupo social e do ambiente no qual esse sujeito está inserido.

O social e o cultural são dois aspectos-base de todo o desenvolvimento humano, que se caracteriza como a transformação de um ser biológico para um sujeito sociocultural. Para o autor, funções da natureza não são encerradas na formação humana, mas sim redimensionadas à medida que o indivíduo estabelece relações sociais mediadas por signos culturais criados socialmente, os quais são significados e internalizados por ele, produzindo novas funções psíquicas mediadas.

Para Vigotski (1991), o meio social incide no homem fazendo com que se desenvolvam nele funções psíquicas, mediadas pelos instrumentos e signos<sup>15</sup> produzidos na/pela cultura humana. No desenvolvimento humano, entrelaçam-se duas séries de funções, as elementares (sensações, atenção involuntária, reflexos), de ordem biológica, inatas da espécie e as psíquicas mediadas (atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação, raciocínio, imaginação, vontade, emoção etc.), de origem social. Tais funções desenvolvem-se, inicialmente, no plano interpsicológico (social) e, pelo processo de mediação semiótica, no intrapsicológico (próprio do sujeito). A passagem do meio externo para o interno pode ser entendida como uma reconstrução da atividade psíquica,

---

<sup>15</sup> “O instrumento é orientado externamente, constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.” (VIGOTSKI, 1991, p. 72-73).

estabelecida por meio da mediação semiótica, possibilitando o domínio nos modos de pensar, agir, relacionar-se com o outro e consigo mesmo.

Conforme Vigotski (1997, p. 56, tradução nossa), todo conceito que no momento é interno para o indivíduo, em algum momento foi externo, “cada função psicológica superior era externa, isso significa que era social, antes de se tornar uma função, era uma relação social entre duas pessoas.”<sup>16</sup> Para ilustrar o processo de sentidos e significações empregados pelo outro, o autor utiliza o exemplo do gesto de apontar:

A criança tenta pegar um objeto colocado além de seu alcance, quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa mal sucedida da criança engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de uma outra pessoa [...]. Quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar. (VIGOTSKI, 1991, p. 63)

Inicialmente, o gesto de apontar é apenas um movimento exercido pela criança para determinado objeto, uma ação que não deu certo; quando a mãe/adulto interpreta a ação como uma indicação, o curso do movimento passa a ter outro sentido, a indicação se transforma em gesto e significação para o outro. A ação/movimento que, *a priori*, dirigia-se a um objeto passa a direcionar-se a outra pessoa. Assim, a relação entre a criança e o outro passa, no começo, pela significação que o outro atribuiu a seu movimento, apenas mais tarde a criança toma consciência de seu gesto, transformando sua movimentação de indicação em gesto para si. De uma simples ação de movimento para um objeto, a ação da criança passa a ser direcionada ao outro, o que se converte em forma de relação, “o movimento, afetado pela interpretação do outro, converte-se em meio de relação.” (SMOLKA, 2010, p. 113).

Ao problematizar essa questão, Smolka (2010) expõe o pensamento de que a significação só é possível na relação social e que o gesto é uma ação transformada por meio da relação social. Para entender esse processo, a autora ressalta a necessidade de compreender as relações entre os sujeitos de modo dialético, visto que é na transformação da ação do gesto que se iniciam as possibilidades de diferentes sentidos. É “ainda na complexificação do gesto e na possibilidade de (trans)formação do signo em palavra – ou

---

<sup>16</sup> “Cada función psicológica superior era externa, esto significa que era social, antes de convertirse en una función, era una relación social entre dos personas.”

na emergência do signo como palavra – que se (re)dimensionam as possibilidades do conhecimento humano.” (SMOLKA, 2010, p. 115).

Portanto, podemos entender que o caminho do desenvolvimento das funções psíquicas mediadas resulta das relações sociais, de sua interação com o meio e com o outro. Em outras palavras, o sujeito desenvolve sua singularidade pelo modo como significa as interações e os fatos estabelecidos pelo social. Essa internalização criada pelo sujeito e estabelecida pelo social determinará o homem como sujeito único, singular, pois os processos de apropriação e significação nunca serão iguais para todos os indivíduos. O autor compreende a internalização como uma apropriação das práticas socioculturais, na qual o sujeito se apropria de conceitos, atividades, vivenciadas no meio social e cultural ao qual pertence, de modo que começa a relacionar tais atividades com o outro e consigo mesmo (VIGOTSKI, 1995).

Vigotski (1995) indica a importância do papel da linguagem como mediador semiótico no desenvolvimento psíquico, uma vez que, por meio dela, os conceitos tomam formatos e se organizam. Ela é considerada o principal recurso de significação cultural construído socialmente e, portanto, signo por excelência. A criança, desde que nasce, está inserida no mundo social, cultural e histórico, isto é, em um mundo de significação, em que os outros intervêm, desde seu nascimento, com significados e interpretações. Dessa forma, vai se relacionando com os outros, com o meio, por um processo semiótico.

O signo, como meio de relação social, possibilita que a criança, inicialmente, internalize as formas de significados que o outro dá aos objetos do mundo a seu redor e, posteriormente, ela própria converte essas significações e as toma para si como funções psíquicas mediadas, organizando formas de pensamentos de maior complexidade. A partir do acesso simbólico da linguagem, a criança começa a criar representações psíquicas do mundo, a partir desse processo semiótico, comunicativo (linguagem). Ela começa a reelaborar/refletir sobre o mundo, sobre o meio sociocultural do qual é pertencente, iniciando a criar sentidos sobre ele. Como afirma Vigotski (1995, p. 150, tradução nossa), “o significado da palavra existe antes para os outros e só então passa a existir para a criança. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal entre adultos e crianças tornam-se funções psíquicas.”<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> “El significado de la palabra existe antes para los demás y sólo entonces entra en existencia para el niño. Todas las formas fundamentales de comunicación verbal entre adultos y niños más tarde se convierten en funciones psíquicas.”

Pode-se dizer, então, que a palavra é um signo fundamental para os indivíduos organizarem e mediarem suas relações sociais e sua própria relação com o mundo. Vigotski (1996, p. 35, tradução nossa) se vale do exemplo de uma criança ao se deparar com determinado objeto: “a criança, ao ver um novo objeto, pergunta como ele é chamado. Ela sente a necessidade da palavra e tenta ativamente se apropriar do signo que pertence a cada objeto, o signo que serve para nomear e comunicar.”<sup>18</sup>

Conforme aponta Freitas (2019), a narrativa como dimensão simbólica da linguagem tem papel preponderante na elaboração de novas funções psíquicas. As funções psíquicas mediadas se complexificam, inter-relacionam-se na dinâmica do psiquismo e mobilizam outras funções — memória, imaginação, formação de conceito, vivência, entre outras — tornando-se fonte para novas funções psíquicas.

Essas ideias permitem compreender a constituição humana. Tendo como base esses pensamentos, questiono-me: como se dá o processo de constituição da pessoa com deficiência? Em Vigotski (1997), encontro resposta a essa questão. Portanto, a seguir, abordarei as discussões levantadas pelo autor acerca da constituição do sujeito com deficiência e dos processos compensatórios.

## **2.2 Elaborações de Vigotski acerca da defectologia: a constituição do sujeito com deficiência e a educação escolar para alunos com deficiência**

Nesta subseção, disserto sobre as elaborações e discussões de Vigotski e autores contemporâneos acerca do desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiência e sobre o processo de escolarização desse alunado. Para isso, centro-me no conceito de compensação social e em suas implicações para a constituição desses sujeitos, discutido por Vigotski e publicado na coletânea *Fundamentos de Defectologia* (VIGOTSKI, 1997).

Com base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano, o autor expõe suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência, focalizando e discutindo possibilidades de desenvolvimento e educação desses sujeitos. Desse modo, seus estudos diante da defectologia têm como princípio central que o desenvolvimento da criança com deficiência é norteado pelas leis gerais que explicam o desenvolvimento humano de todas as pessoas.

---

<sup>18</sup> “El niño, cuando ve un nuevo objeto, pregunta cómo se llama. Siente la necesidad de la palabra y trata activamente de apropiarse del signo que pertenece a cada objeto, el signo que sirve para nombrar y comunicar.”

Em seus trabalhos iniciais relacionados ao âmbito educacional, Vigotski (1997) fez críticas diretas aos modelos escolares e métodos pedagógicos praticados nas escolas especiais de sua época. Discordando da ideia de que deveriam existir dois modelos de escola, um voltado para crianças com deficiência e outro para crianças sem essa condição, o autor aponta e defende a ideia de um sistema educacional que tenha como objetivo a integração dos princípios pedagógicos da Educação Especial com os da pedagogia geral, criando um sistema cujos princípios sejam os mesmos para todos os alunos.

As críticas apontadas pelo autor, relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, eram de que a escola tinha um olhar clínico para o aluno com deficiência, um olhar voltado apenas para o déficit que o aluno apresentava, para suas dificuldades. Desse modo, a escola colocava empecilhos e barreiras para o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos, mantendo-os apartados dos demais, estigmatizando-os como incapazes de aprender por decorrência de sua deficiência.

Para Vigotski (1997), as práticas pedagógicas realizadas nas escolas especiais tinham como foco trabalhar as funções elementares dos alunos com deficiência. Baseavam-se em técnicas mecanizadas, repetitivas e treinamentos de atividades, visando a um pensamento concreto, o que acabava gerando um limite no desenvolvimento e na aprendizagem desses educandos.

Em uma época em que o cenário social revelava a precariedade dos serviços públicos, com problemas nas áreas de Saúde e de Educação, o autor busca enfatizar, em seus estudos e análises, o objetivo de criar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem para a criança com deficiência, respeitando os mesmos princípios e linhas gerais utilizadas para os demais alunos. Vigotski (1997) aponta certa preocupação com a teoria da compensação existente em sua época, que se concentrava nos planos sensorial e orgânico. As limitações causadas pela deficiência eram valorizadas, o que resultava em poucas ações e possibilidades a favor do desenvolvimento de crianças com deficiência, pois se acreditava que a deficiência iria impedi-las de ir além, evitando, assim, seu desenvolvimento.

A visão de compensação, criticada por Vigotski, considerava que a dificuldade em uma capacidade seria compensada com o desenvolvimento, mais apurado, de outra. Ou seja, a criança que tinha déficit em determinado órgão, automaticamente, substituiria esse déficit pela compensação de outro. Esse pensamento voltava-se para a deficiência em si, para as limitações e para a incapacidade que a deficiência poderia gerar na criança, desconsiderando o desenvolvimento humano como um processo que acontece nas

relações sociais. Diante desses conceitos clínicos predominantes em sua época, Vigotski (1997) realizou uma série de experimentos, tendo como bases comparativas a criança com deficiência e a considerada *normal*. Esses experimentos fundamentavam-se em soluções de tarefas e tinham por objetivo englobar aspectos afetivos e intelectuais das crianças.

Após esses experimentos, Vigotski (1997, p. 271, tradução nossa) conclui que “a unidade do afeto e do intelecto constitui a tese fundamental sobre a qual - como se fosse uma pedra angular - a teoria sobre a natureza da fraqueza mental congênita na infância deve ser construída.”<sup>19</sup> Para o autor, os processos afetivos e intelectuais têm a representatividade de uma unidade, mas não uma unidade imóvel, concreta, já consolidada. É um processo que está em construção, permitindo uma remodelação e reorganização dos sistemas psíquicos. De acordo com o autor, as diferenças demonstradas nos experimentos entre a criança com deficiência e a sem essa condição não deveria ser analisada inicialmente pelo intelecto ou a partir do afeto, mas sim pela dimensão existente entre as relações na esfera psíquica e nas vias de desenvolvimento, que iniciam as conexões dos processos afetivos e intelectuais.

É importante ressaltar uma diferenciação que o autor faz sobre as questões de deficiência de ordem primária e secundária. Para Vigotski (1997), a deficiência primária é considerada como biológica, orgânica, o que o sujeito já tem consolidado biologicamente, como lesões cerebrais, má-formação orgânica, ou seja, características já apresentadas pelo sujeito. A deficiência secundária, o autor entende como consequências psicossociais da deficiência, que englobam o contexto cultural ao qual o sujeito pertence, o modo como esse meio social está estruturado e como interfere nesse sujeito.

Dessa forma, Vigotski (1997) nos chama a atenção para como o meio social interfere no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. O autor nos aponta que um contexto social com condições desfavoráveis pode acarretar que a deficiência primária se torne secundária. Em suas palavras,

um mau ambiente e a influência que surge durante o processo de desenvolvimento da criança, muito frequente e violentamente, conduzem a criança com deficiência mental a outros momentos negativos que, longe de ajudarem a ultrapassar o atraso, pelo contrário,

---

<sup>19</sup> “La unidad del afecto y del intelecto constituye la tesis fundamental sobre la cual - como si fuese una piedra angular - debe ser construida la teoría sobre la naturaleza de la debilidad mental congénita en la infancia.”

acentuam e agravam a sua insuficiência inicial.<sup>20</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 142, tradução nossa)

Vigotski (1997) ressalta que as limitações secundárias estão estreitamente ligadas ao ambiente cultural da criança e que elas devem ser mediadas socialmente. Se a criança está inserida em um ambiente que recebe pouca ou nenhuma influência social e cultural, isso certamente acarretará um atraso em seu desenvolvimento. Dessa forma, explica que

as complicações secundárias geralmente são o resultado de educação incompleta. No ambiente onde cresce, consumiu menos do que poderia; ninguém tentou aproximá-lo do meio ambiente; e se a criança teve pouco contato com uma comunidade infantil, complicações secundárias podem surgir aqui.<sup>21</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 144-145, tradução nossa)

A partir disso, Vigotski (1997) reelabora o conceito de compensação, objetivando a superação e os impedimentos causados pelo déficit do sujeito. Para ele, a condição biológica não é fator determinante para que aconteça (ou não) o desenvolvimento, mas sim a situação social, tendo essa um papel fundamental para a educação e para o desenvolvimento de novos conhecimentos em indivíduos com deficiência.

Existem dois tipos fundamentais de compensação: uma direta ou orgânica e outra indireta ou psíquica. O primeiro ocorre, na maioria das vezes, na presença de lesão ou retirada de um dos órgãos pareados. [...] Onde a compensação direta é impossível, o sistema nervoso central e o aparelho psíquico do homem assumem a tarefa, criando sobre o órgão doente ou insuficiente, uma superestrutura defensiva por meio das funções superiores que garantem seu trabalho.<sup>22</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 197, tradução nossa)

A compensação à qual Vigotski (1997) se refere ao elaborar suas ideias sobre as possibilidades de desenvolvimento de crianças com deficiência é a indireta ou psíquica. Com base em suas proposições centrais, é possível afirmar que é pela participação da

<sup>20</sup> “Un ambiente malo y la influencia que surge durante el proceso de desarrollo del niño, muy frecuente y violentamente conducen al niño mentalmente retrasado a momentos negativos adicionales que, lejos de ayudar a superar el retraso, por el contrario, acentúan y agravan su insuficiencia inicial.”

<sup>21</sup> “Las complicaciones secundarias son el resultado de una educación incompleta. En el ambiente donde crece, ha tomado menos de lo que podía; nadie intentó acercarlo al ambiente; y si el niño ha estado poco en contacto con una colectividad infantil, entonces aquí pueden surgir las complicaciones secundarias.”

<sup>22</sup> “Se diferencian dos clases fundamentales de compensación: una directa u orgánica y otra indirecta o psíquica. La primera se produce, la mayor parte de las veces, en presencia de una lesión o extirpación de uno de los órganos pares. [...] Allí donde la compensación directa es imposible, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre se hacen cargo de la tarea, creando sobre el órgano enfermo o insuficiente, una sobreestructura defensiva por medio de las funciones superiores que garantizan su trabajo.”

criança em práticas sociais, mediadas pela palavra e por signos e instrumentos, que a criança encontrará as vias de desenvolvimento,

a educação social das crianças é o único meio cientificamente válido para sua educação. E, às vezes, ela é o único que também é capaz de recriar as funções ausentes em que não há causa para o fracasso biológico da criança. Só a educação social pode superar essa demora e orientar a criança no processo de formação do homem.<sup>23</sup> (VIGOTSKI 1997, p. 246, tradução nossa)

Segundo Vigotski (1997), os processos de compensação não estão ligados e dirigidos completamente à deficiência, mas sim à eliminação das dificuldades existentes relacionadas a cada uma das deficiências. Assim, a compensação social cria condições e estabelece interações que possibilitam aos sujeitos com deficiência a apropriação da cultura por meio de suas relações sociais com outros indivíduos. Para o autor, “o desenvolvimento cultural é a área mais importante para compensar a insuficiência. Nos pontos em que o desenvolvimento orgânico é impossível, existem infinitas possibilidades de desenvolvimento cultural.”<sup>24</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 187, tradução nossa).

É nesse sentido que o autor apresenta um novo conceito de compensação, baseado no funcionamento sociopsíquico do indivíduo. Ou seja, antes de apontar para a deficiência do sujeito, primeiramente é preciso conhecer esse indivíduo e visualizar até que ponto as consequências do déficit primário impactam seu desenvolvimento psíquico. O autor afirma que, se há impossibilidades de algumas funções, também há possibilidades, ofertadas pelas condições socioculturais. Desse modo, Vigotski (1997) propõe um olhar para o indivíduo com deficiência de uma maneira prospectiva: não visualizar a deficiência como algo impeditivo, deixar de lado o olhar para a incapacidade de sujeitos com deficiência e focalizar suas potencialidades.

Para Vigotski (1997), as consequências da deficiência, dadas pelas condições orgânicas, podem ser alteradas, transformando-se pela relação do homem com o meio, com o outro. Desse modo, a limitação orgânica de uma pessoa com deficiência não determina seu desenvolvimento, o que o faz são suas relações sociais, que, às vezes, configuram-se de forma a não considerar a pessoa com deficiência como partícipe da vida social, coletiva. Portanto, a condição biológica não é o principal fator para que aconteça

---

<sup>23</sup> “La educación social infantil es el único camino científicamente válido para su educación. Y a veces, es el único que también resulta capaz de recrear las funciones que faltan allí donde no hay causa de la insuficiencia biológica del niño. Sólo la educación social puede superar este retraso y guiar al niño a través del proceso de formación del hombre.”

<sup>24</sup> “El desarrollo cultural es el ámbito más importante desde el que es posible compensar la insuficiencia. Allí donde el desarrollo orgánico es imposible, hay infinitas posibilidades de desarrollo cultural.”

ou não o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Em primeira ordem, o impedimento para o desenvolvimento vem do grupo social, em outras palavras, depende de como a sociedade e o meio recebem esse sujeito.

Dainez (2009, 2014), em seus estudos, busca adensar o conceito de compensação. Para a autora, o conceito não pode ser pensado apenas no plano sensorial e orgânico, mas, especialmente, deve vincular-se aos aspectos históricos, sociais e culturais. A autora ressalta que Vigotski defende uma compensação que ocorre pela linguagem, uma compensação dialética, realizada pela mediação social, cultural, de modo a constituir a subjetividade do deficiente diante das condições concretas de vida. A autora, em consonância com as proposições de Góes (2002), destaca o papel da linguagem e das relações intersubjetivas como central para os processos compensatórios.

Góes (2002) coloca que o professor deve promover o uso da linguagem como caminho possível para os alunos com deficiência. Contudo, a linguagem apenas pode ter significado quando corresponde a algo vivenciado pelo aluno, ocorrendo, assim, a verdadeira compensação. A linguagem propicia a formação de conceitos, contribui para o pensamento generalizante e para a construção das funções psíquicas mediadas. Com isso, essas proposições evidenciam a atribuição de um papel central ao outro e à linguagem. Góes (2002, p. 99) afirma que

para compreender o funcionamento humano é essencial considerar as compensações sociopsicológicas, que são distintas (embora possam ser vistas como análogas) das orgânicas. No plano sociopsicológico, as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências. A questão compensatória, assim concebida, não é uma iniciativa complementar da formação da criança com deficiência; ao contrário, deve ser assumida como central.

Para Góes (2002), o conceito de compensação social é uma prática pedagógica voltada para o pensamento abstrato. O autor enfatiza a ideia de que o professor deve investir na compensação social, libertando a criança das impressões concretas e conduzindo-a ao pensamento abstrato, por meio de suas funções psíquicas mediadas. Para Vigotski (1997), as crianças com deficiência, assim como todas as crianças, só desenvolvem suas funções psíquicas por meio do contato social, pelas mediações. Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência estão ligados essencialmente ao social:

a educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, também se dão tendências psicológicas de orientação oposta, se dão possibilidades compensatórias. Construir todo o processo educacional seguindo as tendências naturais à supercompensação significa não reduzir as dificuldades que derivam do defeito, mas sim tensionar todas as forças para compensá-lo.<sup>25</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 47, tradução nossa)

Como supracitado, Vigotski entende a compensação para o desenvolvimento da criança com deficiência partindo do pressuposto de um movimento dialético, social e cultural. No âmbito educacional, o autor considera o ensino e a aprendizagem de forma similar: parte de uma construção social, considera o aluno com deficiência em sua total singularidade e reconhece que existe condição de desenvolvimento, construída quando são possibilitadas condições de ensino e aprendizagem para esse estudante.

Dainez e Smolka (2019) discutem a função social da escola no contexto da política de Educação Inclusiva, argumentando que, para além da prática da socialização e da convivência dos alunos com deficiência no ambiente escolar, a função da escola tem outras implicações educacionais, que visem à ampliação do conhecimento para a criança, que a direcionem para uma educação que ofereça acesso aos bens culturais historicamente produzidos. A isso subjaz a ideia de um projeto educacional transformador, que leve aos sujeitos com deficiência aspectos próprios e conscientes de desenvolvimento, mantendo modos de participação efetiva nas diversas dimensões dentro de uma atividade colaborativa, organizada e social (DAINEZ; FREITAS, 2018).

Portanto, a escola deve partir do princípio de que os alunos com deficiência não fazem parte de uma espécie peculiar de indivíduos, mas sim são indivíduos com algumas peculiaridades. Para Vigotski (1997, p. 12, tradução nossa), “a criança cujo desenvolvimento está dificultado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, mas sim desenvolvida de outro modo”<sup>26</sup>, necessitando apenas de outros meios, outras vias específicas e adequadas para seu desenvolvimento. O autor reforça que

o objetivo da escola não é se adaptar ao defeito, mas superá-lo. A criança deficiente precisa, mais do que a chamada criança normal, que a escola desenvolva os rudimentos do pensamento, já que abandonada

<sup>25</sup> “La educación de niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultáneamente con el defecto, también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo.”

<sup>26</sup> “El niño cuyo desarrollo se ve obstaculizado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus compañeros normales, sino más bien desarrollado de otra manera.”

a sua própria sorte, não pode vir a se apropriar deles.<sup>27</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 151, tradução nossa)

O autor argumenta a favor de uma prática pedagógica na qual o aluno desenvolva atividades que ainda não estejam consolidadas e que não consegue desenvolver sem a ajuda de um adulto ou pares. Desse modo, são atividades que se desenvolvem por meio da interação social, com a ajuda do outro, de modo a possibilitar aos discentes uma constante transformação. Vigotski norteia para uma educação direcionada para a criança e não para sua deficiência em si; uma educação que considere os aspectos psicológicos e pedagógicos. Para o autor, a tarefa escolar, quanto à educação para a criança com deficiência, é a de introduzi-la em práticas sociais, criando processos compensatórios, que se dão pelas relações intersubjetivas mediadas semioticamente, para que, assim, esse educando possa alcançar sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Portanto, as relações sociais impactam o desenvolvimento da criança com deficiência, facilitando-o ou dificultando-o, a depender das possibilidades e caminhos que o meio e as relações sociais proporcionam a ela. Assim, é possível entender o conceito de compensação social como central para o desenvolvimento e para o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Em vista disso, compreendo que a maneira como o educador possa a vir olhar para a criança com deficiência incidirá no modo como essa criança se constituirá no âmbito escolar, assim como nos sentidos que o aluno com deficiência atribuirá a suas vivências escolares. Se o educador olhar para a criança com deficiência por uma ótica prospectiva, visualizando possibilidades, tenderá a ver caminhos de trabalho e agir de modo a ensinar esse aluno. Por outro lado, se *esquecer* de olhar para a criança em si e focalizar apenas o déficit que ela apresenta, possivelmente não será capaz de pensar práticas educativas que levem o aluno a aprender conceitos escolares. Ou seja, cairá na *crença* existente em nossa sociedade capitalista de *homens com corpos perfeitos e saudáveis*, o que, por consequência, levará à concepção de que a criança com deficiência não é capaz de aprender e se desenvolver.

A historicidade dos alunos com deficiência nos mostra algumas peculiaridades no modo como esse alunado vem se constituindo e significando suas vivências escolares. Amaral (1995) tece importantes reflexões acerca da concepção da deficiência e do modo

---

<sup>27</sup> “El objetivo de la escuela después de todo no es adaptarse al defecto, sino superarlo. El niño con discapacidad necesita más que el llamado niño normal, que la escuela desarrolla los rudimentos del pensamiento, ya que abandonó su propia suerte, no puede venir a apropiarse de ellos.”

como a compreensão da deficiência e da pessoa que a possui impacta sua constituição. Para a autora, devemos ter um olhar minucioso para os elementos culturais e sociais para observarmos a constituição do sujeito, que, em primeira instância, depende da maneira como o adulto interpreta a criança com deficiência.

Amaral (1995, p. 137) expõe:

na relação adulto-criança cabe ao primeiro a responsabilidade pela ótica da mensagem a ser transmitida, uma vez que em suas mãos repousa o poder decisório último. É, portanto, ao adulto que compete começar a alterar o rumo da história, no que concerne a construção social da diferença/deficiência. Alterar o rumo de uma história entranhada nos produtos culturais, que secularmente nos remetem a uma visão estereotipada e estigmatizante das diferenças.

A autora entende que o estigma, aliado aos estereótipos e preconceitos, cria barreiras que dificultam ou impedem a inserção de pessoas com deficiência em suas relações sociais (AMARAL, 1998). Para ela, os fatores individuais e sociais constituem nossas ações diante de uma pessoa ou grupo. O preconceito parte da elaboração mental dessas relações com determinados sujeitos. O estereótipo passa a ser a caracterização de uma pessoa ou grupo que sofre o preconceito; em outras palavras, “é a concretização/personificação do preconceito.” (AMARAL, 1998, p. 18). Aí reside a importância das relações estabelecidas e das significações dadas aos sujeitos com alguma diversidade.

Assim, estamos diante de uma perspectiva que não nos remete ao conformismo, aos limites biológicos, mas sim ao redimensionamento destes. Isso nos impulsiona para que seja estabelecido um novo modo de pensar e de nos posicionar a respeito de alguns questionamentos pré-estabelecidos que ainda enxergam a deficiência como fator impeditivo para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

As reflexões de Amaral (1995) acerca da construção social da deficiência remetem-me ao conceito de *pereživânie* (vivência) elaborado por Vigotski. Assim, tendo em vista o objetivo deste estudo, que focaliza compreender os sentidos que os alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo atribuem a suas vivências escolares, na próxima subseção, busco uma compreensão desse conceito.

### **2.3 A significação do conceito de vivência na perspectiva histórico-cultural**

Este estudo visa a compreender e interpretar quais os sentidos que os alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo atribuem a suas vivências no

ambiente escolar e, especificamente, às aulas de Educação Física. Portanto, busco, neste capítulo, compreender como o conceito de *vivência*<sup>28</sup> tem sido discutido por comentadores contemporâneos de Vigotski e como o termo é compreendido em sua obra.

Nesta pesquisa, ancorada na perspectiva histórico-cultural, compreendo o conceito de *pereživânie* (vivência) como um processo dinâmico, dialético, de desenvolvimento de um sujeito cultural. Nele, sua consciência/personalidade vai se constituir a partir de um ou vários momentos — que podem ocorrer simultaneamente, de determinada atividade, de certo meio e do modo como esse sujeito vai se apropriar das diversas situações que vivenciará no decorrer de sua vida e como dará significação a elas, que comporão a historicidade de cada um.

Meu primeiro contato com o termo *pereživânie*<sup>29</sup> se deu no segundo semestre de 2013, período em que ingressei no mestrado. O conceito foi apresentado no contexto de uma disciplina cursada nessa etapa formativa, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Paula de Freitas. Durante alguns anos, o conceito passou esquecido por mim, retomei o interesse em estudá-lo a partir do segundo semestre de 2018, ocasião em que eu cursava uma disciplina sobre narrativas no curso de doutorado, na qual abordávamos o sentido das palavras *experiência/vivência* em diferentes perspectivas teóricas. Desde então, voltei a ter interesse por essa noção, afinal, minha pesquisa gira em torno dela.

Para compreender de que modo o termo *pereživânie*<sup>30</sup> começou a ser discutido por Vigotski, recorro ao estudo de Magiolino (2010). A autora menciona que a referida palavra foi disseminada pelo diretor de teatro Stanislavski, que buscava elaborar uma técnica para preparar os atores para realizar uma *incorporação* de seus personagens. A técnica consistia basicamente em estimular os atores a criarem características em seus personagens, partindo do princípio de situações pelas quais eles já haviam passado em sua vida, tais como vivências, experiências, emoções, sentimentos.

Ainda para Magiolino (2010), Vigotski versa e argumenta sobre a técnica de Stanislavski em seu texto *Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator*. Nele, o autor levanta algumas questões sobre o processo de criatividade dos atores na

---

<sup>28</sup> É pertinente esclarecer que o termo russo utilizado nos textos de Vigotski é *pereživânie*. O termo vem sendo traduzido por alguns autores brasileiros como *vivência*; porém, o real significado e sentido do conceito ainda é motivo de contradições.

<sup>29</sup> Encontra-se diversas grafias para o termo: *pereživânie*, *perejivania*, *perezhivanie*. Neste estudo, opto por padronizar o registro *pereživânie*, visto que foi o mais encontrado entre estudos de pesquisadores brasileiros. Assim, são respeitadas as citações diretas.

atuação em peças teatrais, elaborando e realizando algumas ligações entre a criatividade e a Psicologia, discutindo o conceito de *pereživânie*<sup>31</sup> e a maneira pela qual os atores vivenciavam essa técnica nos palcos teatrais.

De acordo com Delari Junior e Passos (2009), o substantivo de *pereživânie* resulta do verbo *perezhivat*, composto por *pere* e *zhivat*. *Pere* pode ser considerado como: tempo ou sentimento. O verbo *zhivat* carrega o significado de viver. Os autores descrevem-no do seguinte modo: “Se fôssemos recompor *pere* e *jivanie* teríamos algo relativo a uma ‘transformação vital’/‘vida em transformação’ ou ‘transição vital’/ ‘vida em transição’, o que ainda não constitui conceituação precisa ou tradução confortável.” (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 09).

Segundo eles, a definição de *pereživânie*, ainda em busca de melhores explicações e apropriações, tem sido bastante explorada entre pesquisadores e estudiosos que prosseguiram as investigações do termo. Para os autores, o conceito vem sendo tratado como elemento bastante significativo nas mais diversas áreas de conhecimento, tais como Psicologia, Filosofia, Pedagogia, pois seu conceito está creditado a significados amplos e profundos. Para os autores, “a palavra ‘*pereživânie*’ denota ‘situação espiritual’, provocada, de um modo ou de outro, por fortes sentimentos e impressões.” (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 08).

Toassa (2011) salienta que a palavra *pereživânie* é apontada por intérpretes, tradutores e linguistas russos como de difícil tradução, ressaltando que o próprio Vigotski direciona-a para a singularidade e que ela passou por transformações nas escritas entre os anos de 1916 e 1934, resultando em uma difícil definição e apropriação do termo. Para ela, o termo *pereživânie* está intimamente ligado com as vivências dos indivíduos, acompanhadas por características abundantes de elementos psíquicos, carregadas de fortes marcas emocionais.

Prestes (2012) explica que existem muitas traduções do termo *pereživânie* como experiência, especialmente do russo para outras línguas. Porém, a autora afirma que essa palavra tem muito mais significados do que experiência e ressalta que a melhor tradução ou adequação do termo seria vivência. A autora aponta o termo *pereživânie* como algo que deve ser pensado como uma relação existente entre o interno do indivíduo e sua realidade, uma troca, uma relação entre ambos. Para ela, o termo deve ser compreendido

---

<sup>31</sup> Em momentos específicos do texto, utilizo o termo *pereživânie*, *pereživânie* (*vivência*) e *vivência*, de maneira intercambiável, a depender do significado empregado.

como uma unidade, isto é, como uma relação entre o ambiente social da criança e suas especificidades.

Veresov (2016, 2017) afirma que o conceito de *pereživânie* estabelecido por Varshava e Vigotski (1931) pode ser visualizado simultaneamente como um *processo* (ato, atividade) e como *conteúdo*. Como processo, pode ser “capturado e coletado como dados experimentais ou empíricos.”<sup>32</sup> (VERESOV, 2016, p. 139, tradução nossa). Como conteúdo, torna-se uma ferramenta para “a análise do papel e da influência da realidade social no decurso do desenvolvimento de uma criança.”<sup>33</sup> (VERESOV, 2016, p. 139, tradução nossa).

Varshava e Vigotski (1931 *apud* VERESOV, 2016, p. 130, tradução nossa) definiram a *pereživânie*, no dicionário psicológico russo (*Psihologicheskii Slovar*), da seguinte maneira:

experiência psicológica direta, compreendida como unidade na qual está representada, de um lado, a situação experienciada e, de outro, a forma como o sujeito vivencia essa situação. Isso é o mesmo que dizer, portanto, que em toda *pereživânie* se está lidando com uma unidade indivisível entre as características pessoais e os elementos situacionais, que são sempre históricos e culturais.<sup>34</sup>

Como observado por Smagorinsky (2011 *apud* VERESOV; FLEER, 2016), o termo *pereživânie*, até o momento, demonstra ser mais uma noção tentadora do que um conceito definido, segue sendo uma incógnita, sem uma definição, um significado claro, o que atenua o risco de se tornar um conceito com noção hipnótica. O autor frisa um fato relevante: enquanto não for determinado um significado desse conceito de forma mais abrangente, objetiva, clara, coloca-se em risco o legado teórico de Vigotski.

Após essas valiosas considerações de autores e estudiosos contemporâneos sobre o significado e a conceitualização dessa noção, penso ser importante adentrar nas obras de Vigotski a fim de compreender como ele entendia o termo *pereživânie*. Para tanto, recorri a alguns textos em que o autor discorre de maneira mais evidente sobre o termo. Após algumas leituras, foi possível visualizar algumas distinções de pensamento e posicionamento por parte do autor sobre o termo.

---

<sup>32</sup> “Captured and collected as experimental or empirical data.”

<sup>33</sup> “The analysis of the role and influence of social reality in the course of a child's development.”

<sup>34</sup> “Direct psychological experience, understood as a unit in which, on the one hand, the situation experienced is represented and, on the other hand, the way the subject experiences this situation. That is to say, therefore, that in all *pereživânie* we are dealing with an indivisible unity between personal characteristics and situational elements, which are always historical and cultural.”

### 2.3.1 *Pereživânie* (vivência) e seus múltiplos significados: na Arte e na Pedologia

Nos textos *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (VIGOTSKI, 1999) e *Psicologia da Arte* (VIGOTSKI, 2001), o autor faz análises e críticas sobre artes, discute questões sobre emoção, imaginação na experiência estética, experimentações por meio dos gêneros artísticos, das interpretações sobre atuações que os atores utilizam em peças teatrais, entre outras formas, nesse mesmo âmbito. No contexto empregado por Vigotski, pode-se compreender o termo como um processo psíquico, visto o modo que abrange uma variedade de processos psíquicos, tais como: experiência emocional, apropriação, internalização, interpretação e sentido. Nas palavras do autor, “dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência.” (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Por outro lado, em seus textos sobre a Pedologia, como *O problema do meio na pedologia* (VIGOTSKI, 2018) e a *A crise dos sete anos* (VIGOTSKI, 1996a), o autor realiza algumas críticas às teorias que, ao analisarem o papel do meio para o desenvolvimento da criança, acabam por esquecer-se de considerar a própria criança. Para ilustrar essa perspectiva, o autor apresenta o pensamento de uma relação existente entre o meio e o modo como a criança atribui sentidos a esse meio. Nesses textos, o autor emprega o termo *pereživânie* como um modo de explicar o desenvolvimento consciente da criança perante sua relação com o meio. Nas palavras do autor, “vivência é um conceito que permite a análise das leis do desenvolvimento do caráter e o estudo do papel e da influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Há uma diferenciação entre a *pereživânie* (vivência) adotada nos textos de Vigotski sobre a arte, a criação, a imaginação, e a empregada nos escritos sobre a Pedologia. Se, nos primeiros textos, Vigotski se referia ao termo como um processo que abrange vários processos psíquicos, nos seguintes, utiliza-o para explicar a relação entre o desenvolvimento da criança e o meio.

Dessa maneira, a *pereživânie* (vivência) é uma unidade, pela qual há uma indivisibilidade entre o meio, o que é vivenciado, aquilo que é disponibilizado fora do indivíduo e o modo como o sujeito vivenciará isso. Ou seja, todas as peculiaridades do indivíduo e todos os elementos que compõem o meio são representados na *pereživânie* (vivência). Para o autor, “vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada

a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso.” (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Para Pino (2010), Vigotski aponta e defende a tese de que vivência é um elemento entre o meio, o que é experimentado e o que é significado pelo sujeito, uma unidade indivisível. Para o autor, o conceito de vivência na obra de Vigotski não pode ser reduzido a apenas uma realidade de situação experimentada, mas deve ser considerado um comprometimento mental consciente e inconsciente por parte do sujeito; além das manifestações experimentadas, estão dadas manifestações de significados para essas situações proporcionadas pelo meio, “pode-se dizer que a ‘vivência’ de uma experiência envolve, de alguma forma, elaborar o significado do que ela acarreta” (PINO, 2010, p. 751).

Portanto, retomando o conceito do autor sobre o psiquismo humano, as determinações sociais que o meio emprega ao sujeito são sentidas de maneira imediata, porém não são absorvidas de modo direto, instantâneo, mas sim vão sendo apropriadas, significadas, mediadas pelo sujeito. À medida que acontece esse entrelace, a *pereživânie* (vivência) serve de elo intermediário entre o meio e o sujeito, como caracteriza o autor: “a vivência como uma unidade de momentos do meio e da personalidade.” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Partindo do princípio de que os sujeitos se constituem por meio do outro, do meio, das mediações semióticas, e compreendendo a vivência como parte desse processo, penso que a dinâmica da vivência no âmbito escolar pode interferir no desenvolvimento dos alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo, sujeitos deste estudo. Ela pode favorecer ou prejudicar seu processo de escolarização, seu desenvolvimento e seu ensino-aprendizagem.

Para elucidar o pensamento de como as vivências experienciadas no meio afetam os indivíduos, Vigotski (2018) apresenta um experimento com três crianças, de diferentes idades, que experienciaram a mesma situação, são oriundas de uma família com alguns conflitos — mãe com problemas relacionados ao uso de bebidas alcoólicas e transtornos psicológicos. O autor apresenta o exemplo da seguinte maneira:

estamos lidando com três crianças da mesma família. O ambiente externo a essa família é igual para as três crianças. Em essência, é uma situação muito simples. A mãe bebia e, pelo que se viu, sofria de transtornos nervosos e psíquicos por causa disso. As crianças se deparavam com uma situação extremamente difícil. Certa vez, em um momento de embriaguez ou por ocasião de uma crise decorrente do

transtorno, a mãe tentou atirar um filho pela janela, espancou e derrubou as crianças no chão. Numa palavra, as crianças viviam num ambiente de pavor e terror. (VIGOTSKI, 2018, p. 75)

Vigotski (2018) descreve que, apesar da circunstância externa ser igual para as três crianças, cada uma apresentou quadros completamente diferentes em seu desenvolvimento, causados pela mesma situação. A criança mais jovem reagiu à situação desenvolvendo um quadro de sintomas neuróticos, sintomas de natureza defensiva. O filho do meio revelou um processo de atormentamento profundo, de conflitos internos. Já o filho mais velho deu sinais de compreensão sobre o fato, demonstrando maturidade precoce, cuidando dos irmãos mais novos e acolhendo a mãe.

Por esse episódio, pode-se notar como o meio afeta, impacta o desenvolvimento da criança. O exemplo mostra que o mesmo ambiente social foi apropriado, significado, de diferentes modos por cada criança. Para autor, “a vivência não representa apenas a conjugação dessas particularidades pessoais da criança, que, por sua vez, definem como esta vivenciou determinado acontecimento, mas também os diversos acontecimentos vivenciados de diferentes maneiras pela criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Ao explicar como ocorre esse processo de apropriação e significação da criança em sua relação com meio, Vigotski (2018) utiliza os termos *refração* e *prisma*. Para compreender melhor esse processo, recorro a uma explicação pelas palavras do autor: “não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 75).

Desse modo, é por meio da *pereživânie* (vivência) que cada sujeito vai se apropriar, elaborar, significar, como cada evento ou episódio vai ser estabelecido em sua vida. Desse modo, não é possível associar a vivência a um fenômeno único, indissociável, mas sim a um processo no qual as relações sociais são dadas diante de determinado contexto e são refratadas<sup>35</sup> por cada sujeito de forma única, singular, em consonância com as características e as trajetórias igualmente particulares do ambiente.

Para Veresov (2016, 2017) e Veresov e Fleer (2016), o conceito de *pereživânie* direciona para a compreensão de um caráter dialético do desenvolvimento, de como o social se torna individual. Os autores apontam que, ao conceituar o desenvolvimento dessa maneira, é possível investigar como determinadas situações sociais se tornam uma

---

<sup>35</sup> O termo *refratada* é compreendido aqui como significação, partindo do pressuposto de que Vigotski (2018) compreende significação a partir da relação dialética entre a criança e o meio.

circunstância de desenvolvimento. Entretanto, enfatizam que, sem o conceito de *pereživânie*, não é possível chegar ao de situação social de desenvolvimento.

Ainda para Veresov (2016, 2017) e Veresov e Fler (2016), a concepção de situação social de desenvolvimento representa um modo de relação especial entre a criança e o meio, uma espécie de relacionamento único e dinâmico, um momento inicial, um mecanismo de ponto de partida para o desenvolvimento das formas mais elevadas de comportamento e consciência da criança. Os autores fazem uma diferenciação entre situação social e situação social de desenvolvimento. Para eles, toda situação é social, mas isso não quer dizer que todas se articulem ao desenvolvimento.

Em outras palavras, uma situação social do desenvolvimento seria como determinada realidade social afeta o desenvolvimento da criança, processo que só ocorre por meio da *pereživânie*. Ademais, os autores destacam que, para que uma situação social se torne ou se constitua em uma situação social do desenvolvimento, é preciso que seja realizada uma intervenção, uma propulsão, que impulse a criança a ir adiante, avançar.

Por esse conceito apresentado pelos autores, pode-se compreender que as transformações do desenvolvimento humano são sintetizadas pelas situações sociais de desenvolvimento. Isso ressalta o pensamento de Vigotski de que o desenvolvimento ocorre durante toda a vida do sujeito, de maneira não linear, desde sua infância; ao contrário da situação social de desenvolvimento, limitada a pequenos episódios, representada por certo momento da trajetória do indivíduo. Vigotski (1996b, p. 264, tradução nossa) nos ajuda a compreender melhor essa dinâmica ao discorrer sobre o período de cada idade:

a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina total e completamente as formas e o caminho ao longo do qual a criança adquirirá características de personalidade cada vez mais novas.<sup>36</sup>

Assim, é possível interpretar que a situação social de desenvolvimento se refere ao modo como a criança apropria-se das situações experienciadas em cada período de seu desenvolvimento, sendo que suas particularidades, seus modos, significam as circunstâncias vivenciadas. Portanto, podemos considerar que uma situação social de

---

<sup>36</sup> “La situación del desarrollo social es el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada época. Determina total y completamente las formas y el camino por el que el niño adquirirá características de personalidad cada vez más nuevas.”

desenvolvimento limita-se a um curto período no desenvolvimento e se apresenta de maneira específica em cada momento etário.

Vigotski (2018) afirma que cada criança tem sua relação singular com o meio, apropria-se dele, interpreta-o e significa-o de uma maneira específica. Para o autor, é por meio da vivência que fica evidenciado o papel que o meio exercerá sobre o desenvolvimento de cada criança. Entretanto, Vigotski (2018) ressalta que apenas uma simples e pura relação social não levará a criança ao desenvolvimento, mas sim *o tipo* de relação será estabelecido. Ainda conforme o autor, nas relações estabelecidas entre a criança e o meio devem ser levadas em consideração as particularidades tanto do sujeito quanto do meio.

Vigotski (2018), ao criticar e se posicionar contra as teorias de desenvolvimento existentes em sua época, explica que o desenvolvimento e o meio eram vistos como um processo determinado por um grupo de fatores. Em sua teoria, caracteriza o meio não como um fator, mas como uma fonte de desenvolvimento: “o meio tem o papel de fonte do desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2018, p. 87). O autor direciona o pensamento de que a criança deve dar um passo à frente, avançar em seu desenvolvimento partindo do entrelaçamento entre as interações de formas *ideal* e *inicial*, encontradas no meio.

Vigotski (2018) explica que a interação entre a forma *ideal* e a *inicial* é uma característica distintiva, sendo a maior peculiaridade do desenvolvimento infantil em distinção com outros tipos. Para o autor, se a forma *ideal* não for disponibilizada/proporcionada pelo meio ou o desenvolvimento da criança ocorrer fora das condições sociais e essa criança não tiver acesso direto à forma ideal, ela não alcançará possibilidades mais elevadas de desenvolvimento. Ele pontua:

se no meio não existe a forma ideal correspondente e se o desenvolvimento da criança, por força de quaisquer circunstâncias, transcorre fora dessas condições específicas sobre as quais já lhes falei, ou seja, fora da relação com a forma final, então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança. (VIGOTSKI 2018, p. 87)

Para ilustrar melhor esse pensamento de como as formas ideal e inicial influenciam o desenvolvimento da criança, o autor introduz o seguinte exemplo:

imaginem uma criança que cresça entre pessoas surdas, entre pais e parentes surdos-mudos. Sua fala irá se desenvolver? Não. E o balbucio? Sim. Até as crianças surdas-mudas desenvolvem o balbucio. Isso significa que o balbucio pertence a um conjunto de funções que está mais ou menos diretamente enraizado no que é inato. Mas a fala da

criança não irá se desenvolver. Para que se desenvolva, é necessário que a forma ideal, que interage com a inicial e conduz a criança ao desenvolvimento, esteja presente no meio. (VIGOTSKI, 2018, p. 87)

Para Vigotski (2018, p. 90), “o meio é a fonte de desenvolvimento das características e qualidades especificamente humanas”; com isso, quanto maior for o contato da criança com o meio, maiores serão as condições que ela terá para desenvolver as mais altas qualidades humanas. Entretanto, o autor ressalta que apenas o meio em si não proporciona tal desenvolvimento, este é promovido pelas relações consolidadas entre a criança e o meio, de modo que, nesse processo, a criança se transforma e transforma o meio também. Diante do exposto, a seguir, realizo algumas aproximações entre o conceito de *pereživânie* (vivência) e o de narrativas, partindo do pressuposto de que narrativas são mobilizadoras de novas funções psíquicas (FREITAS, 2019).

#### **2.4 A *pereživânie* (vivência) e as narrativas: algumas aproximações**

Parto do princípio de que é por meio da *pereživânie* (vivência) que cada indivíduo experimenta, sente, interpreta, significa determinado episódio no decorrer de sua vida. Também considero que o desenvolvimento do sujeito progride no meio, em suas relações, suas vivências experienciadas, e que essas transformam, afetam, impactam o desenvolvimento humano. Tendo isso em vista, reflito sobre como o processo narrativo se desenvolve a partir da *pereživânie* (vivência).

Ao realizar algumas (in)devidas aproximações entre a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski e as proposições sobre as narrativas de Bruner (1991, 1997), cabe responder à questão: qual a implicação teórica em realizar essa articulação? Seria porque teríamos uma predisposição inata para narrar? Assim, parto da teoria bruneriana ao inferir que “teremos de aceitar o ponto de vista de que a mente humana não pode expressar seus poderes inatos sem a habilitação dos sistemas simbólicos de cultura.” (BRUNER, 1991, p. 19-20).

Bruner (1997) aponta que pesquisadores sempre procuraram entender a narrativa pelo viés de seu significado; porém, pouco foi pesquisado sobre os processos de pensamento que geram uma narrativa e sobre as formas como essas narrativas passam a ter significado. Nessa perspectiva, seria possível compreender a narrativa como mobilizadora de novas funções psíquicas por meio do conceito de *pereživânie* (vivência)?

No âmbito da Psicologia, Bruner (1997, p. 74) afirma que a narrativa não se conceitua apenas como uma realização mental, mas também como uma realização de

prática social, “embora tenhamos uma predisposição ‘inata’ e primitiva para a organização narrativa [...], a cultura logo nos equipa com novos poderes de narração através de seu kit de ferramentas.” Para o autor, a narrativa é um sistema “pelo qual as pessoas organizam sua experiência no mundo social”, (BRUNER, 1997, p. 41), uma forma de organizar a experiência humana por meio da transmissão cultural de significados. Ele explica que, por abranger dois planos (interno e externo), o movimento dialético da narrativa não é um ato simples do narrador em sua condição singular, mas representa, também, a cultura à qual o narrador é pertencente.

Em meu entendimento, Bruner, ao referir-se à disposição inata, orienta-se para a ideia de que a linguagem é uma capacidade tipicamente humana; portanto, só o homem teria a condição de narrar. Nessa direção, Passeggi (2010) expõe a ideia de que narrar é humano. Mesmo fazendo a afirmação da existência de um impulso humano inato para a organização narrativa humana, o autor destaca o papel sociocultural no desenvolvimento narrativo. Para ele, a narrativa está condicionada a um aspecto de modelagem cultural da produção de significado, de modo a não existir natureza humana independente da cultura. Conforme menciona, “a atividade mental humana depende, para sua expressão completa, de estar ligada a um conjunto de ferramentas culturais.” (BRUNER, 1997, p. 16). Nessa perspectiva, compreendo a narrativa como um modo de (re)constituir a realidade vivenciada, mediada pelo campo semiótico.

Bruner (1997, p. 40), em consonância com o pensamento de Vigotski (1995, 2000), aponta que a cultura é o aspecto mais relevante para o desenvolvimento humano e não os aparatos biológicos: “as culturas caracteristicamente criam dispositivos protéticos que nos permitem transcender os limites biológicos.” Ressalta, ainda, que são as relações do sujeito com a cultura que possibilitam significações, uma operação interpretativa e significativa, inerente aos sistemas simbólicos, como a linguagem. Segundo o autor, o enfoque nos “processos de significação traduz um estudo adequado do funcionamento psicológico humano uma vez que os sistemas simbólicos que os indivíduos usam para construir significados arraigados na cultura e na linguagem.” (BRUNER, 1997, p. 98).

Nesse sentido, compreendo que a narrativa se configura em um modo de pensamento, condutor de significação, visto que “a linguagem é base do elemento que realiza nosso pensamento como sistema de organização interior da experiência.” (VIGOTSKI, 2010, p. 229). Para Vigotski (2009b), a linguagem é compreendida como mediador semiótico preponderante entre o sujeito e o mundo, visto que um dos primeiros modos de a criança se relacionar com o mundo é usar as palavras: “desde os primeiros

dias de seu desenvolvimento, a palavra é o meio de comunicação e compreensão mútua entre a criança e o adulto.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 197).

De acordo com Vigotski (2009b), o pensamento e a fala têm caminhos distintos, desenvolvidos por esferas independentes. O pensamento se desenvolve primeiro, sem estar relacionado à fala, mas, ao longo do desenvolvimento humano, ele se conecta a ela, criando um vínculo que se transforma. Assim, a linguagem constitui o pensamento do sujeito e atua como organizadora desse pensamento, o que me leva a entender que, à medida que narramos, vamos (re)estruturando, organizando nossos pensamentos, conhecimentos, significando nossas vivências experienciadas.

Entretanto, de acordo com Vigotski (2009b), esse processo só é possível por meio do significado das palavras, ocasionado pelo entrelaçamento entre pensamento e linguagem. O autor define o processo como um “fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 398). Para ele, é no significado das palavras que está a premissa da linguagem, significado esse desenvolvido por meio das relações e interações com o outro, em um processo dialético e dinâmico.

Assim como Vigotski, Bruner (1997) considera a linguagem o signo mais importante para o desenvolvimento humano. Para o autor, embora a fala e o pensamento não sejam interligados primariamente, no decorrer do desenvolvimento, eles se conectam, modificam-se e transformam-se, abrindo caminhos para a significação humana, visto que é o “impulso humano para organizar narrativamente a experiência que assegura a alta prioridade que essas características assumem no programa de aquisição da linguagem.” (BRUNER, 1997, p. 72).

Para o autor, esse processo de significação está associado a aspectos culturais e históricos, vinculados às práticas já estabelecidas historicamente. Para ele, uma narrativa de si mesmo “é uma narrativa que carrega passado e presente no seu contexto histórico-cultural.” (BRUNER, 1997 p. 104). Vigotski (1995, 2000) aponta que o sujeito constrói sentidos/significados que surgem a partir de processos simbólicos advindos da cultura, símbolos esses que geram representações psíquicas sobre o mundo. Portanto, entendo que as interações sociais estruturadas culturalmente assumem um caráter narrativo, de modo que essas representações narrativas se tornam um meio condutor de organizar as vivências experienciadas pelo sujeito.

Para Vigotski (1995, 2000), o sujeito é constituído por meio das relações estabelecidas com o outro e com meio no qual está inserido; “nós nos tornamos nós

mesmos, através dos outros.” (VIGOTSKI, 2000, p. 56). Bruner (1997) expõe que uma das formas de ter acesso e interpretar a cultura é utilizar o discurso narrativo, que promove a mediação da própria experiência com o meio e configura a construção da realidade. Segundo ele, a cultura é constituída por processos de significados construídos e compartilhados socialmente, “as realidades sociais não são tijolos nos quais tropeçamos ou nos contundimos quando os chutamos, mas os significados que conquistamos ao partilharmos cognições humanas.” (BRUNER, 1997, p. 128). Nesse sentido, os pressupostos elucidados no processo narrativo proposto por Bruner se aproximam da teoria vigotskiana, que compreende o homem enquanto ser que constitui bem como é constituído pelo outro.

Freitas (2019, p. 49) entende que a narrativa pode ser compreendida como instrumento técnico-semiótico, visto que “narrar é uma atividade tipicamente humana, que não é dada a priori, mas constituída pelo sujeito ao longo de sua vida, nas interações que estabelece com os outros, em diferentes práticas sociais.” Nesse contexto, Vigotski (1996, p. 383, tradução nossa) assevera: “em minha vivência se manifestam, na medida em que participam, todas as minhas propriedades que se formaram ao longo de meu desenvolvimento em um momento determinado.”<sup>37</sup> Assim, pode-se entender que a narrativa não é um processo psíquico construído isoladamente, intrínseco ao sujeito, a narrativa é gerada das relações interpessoais, podendo ser produzida em maior ou menor dimensão, a depender das relações socioculturais do indivíduo.

Em acordo com Freitas (2019), compreendo que as narrativas possam ser entendidas como instrumento técnico-semiótico. As vivências experienciadas pelo sujeito são sentidas, interpretadas, significadas; e por meio do processo narrativo, a vivência se personifica, na medida em que narrar é um modo de organizar o que foi experienciado social e culturalmente, pois “a preocupação central não é como o texto narrativo é construído, mas como ele opera como um instrumento mental de construção de realidade.” (BRUNER, 1991, p. 5).

Assim, observa-se a duplicidade das narrativas no processo psíquico humano quando se narra. Essa narrativa é refratada pela *pereživânie* em um prisma particular do sujeito (VIGOTSKI, 2018), de modo que o sujeito vai atribuindo sentidos para sua narrativa, significando o que foi vivido em suas práticas socioculturais. Inicialmente,

---

<sup>37</sup> “En mi experiencia, en la medida en que participan, se manifiestan todas mis propiedades que se formaron durante mi desarrollo en un momento dado.”

ambos os processos eram externos<sup>38</sup> e tornaram-se internos; ao narrar, o narrador afetou e foi afetado, transformou e foi transformado, promoveu sentidos e significados; assim, por meio desse processo, o sujeito transformou-se psicologicamente, o narrar exerceu sobre ele novas funções psicológicas.

Quando narro, meu pensamento se materializa na palavra “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 412). Ou seja, por meio da dimensão semiótica — pensamento, linguagem, palavra —, as narrativas envolvem uma (re)transformação das/nas funções psicológicas. Ao narrar, meu pensamento se reorganiza e se altera; “ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica.” (VIGOTSKI, 2009b, p. 412). Nesse processo, o pensamento se complexifica com outras funções psicológicas mediadas, realizando uma (re)construção na/da atividade psicológica do sujeito, de modo a mobilizar funções psicológicas.

Conforme afirma Freitas (2019, p. 50), quando narra, “o sujeito mobiliza funções psicológicas superiores: imaginação, memória, elaboração conceitual, emoção.” Embasado no princípio da interfuncionalidade, a narrativa pode ser entendida como função psicológica mediada, de modo que mobiliza e redimensiona outras funções tipicamente humanas. Ao narrar uma situação, um episódio, o narrador em uma relação com o outro atribui sentidos, reflete sobre o vivenciado, (re)significa suas experiências, construindo e elaborando novos modos de conhecimentos (FREITAS, 2019).

Freitas (2019) discorre sobre essa ideia ao apresentar a narrativa como instância simbólica da linguagem — signo. Para a autora, ao narrar, o sujeito regula, organiza seus pensamentos, elevando-os, permitindo atribuir sentidos e significados a suas vivências experienciadas. Dessa forma, a narrativa possibilita uma “elaboração de pensamento, uma compreensão de fatos, vivências, conceitos, que antes não era possível e assim, ao narrar, o sujeito opera com a dimensão cognitiva na organização da experiência e na regulação do pensamento.” (FREITAS, 2019, p. 49).

Diante do exposto, entendo as narrativas como importante instrumento pelo qual é possível ao sujeito, detentor de experiências, construir seu discurso singular. Entretanto, compreendo que as construções de significado de nossas vivências experienciadas não podem ser desvinculadas de nossas práticas culturais, ou seja, o processo narrativo vem estruturado por significados carregados de significações socioculturais construídas em nossa historicidade. Conforme, Bruner (1997, p. 105), “negociar e renegociar os

---

<sup>38</sup> “Tudo o que é interno nas funções superiores, foi externo: isto é, ter sido para os outros o que agora é para si.” (VIGOTSKI, 1991, p. 24).

significados por intermédio da interpretação narrativa é um dos corolários das conquistas do desenvolvimento humano, no sentido ontogenético, cultural e filogenético desta expressão.”

Destarte, o desenvolvimento humano decorre das relações estabelecidas com o outro, com o meio e o modo como serão significadas pelo sujeito. Se pensarmos que toda relação humana é constituída e mediada pelo outro, por meio de signos e instrumentos semióticos que operacionalizam toda atividade humana, podemos entender que a narrativa é constituída por e constitui processos de mediação, visto que sua forma discursiva decorre da relação entre o eu e o outro, a partir de processos semióticos; nesse sentido, a narrativa por ser compreendida como uma relação mediada, que possibilita a interação entre sujeitos. Assim, “a narrativa, como prática cultural, é um modo de pensamento socialmente mediado que possibilita processos de transmissão e apropriação de conhecimentos e saberes.” (FREITAS, 2019, p. 47).

O diálogo aqui proposto objetivou apontar semelhanças entre o conceito de *pereživânie* (vivência) de Vigotski e as proposições sobre narrativas apresentadas por Bruner (1991, 1997). A tentativa de aproximar as teorias se deu pelos objetivos desta pesquisa e pela necessidade de embasar a tese que defendo neste estudo de que: as narrativas revelam os modos de constituição dos alunos nas relações de ensino e, por meio delas, produzem sentido ao que vivenciam; ou seja, as narrativas condensam as vivências dos estudantes. Assim sendo, a narrativa, enquanto instrumento técnico-semiótico (FREITAS, 2019), proporciona-nos levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, de modo a colaborar com a elaboração de práticas pedagógicas que promovam a real escolarização desse alunado.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os caminhos teórico-metodológicos percorridos durante a pesquisa. Realço, em um primeiro momento, a perspectiva histórico-cultural e os estudos sobre narrativas com crianças e adolescentes. Seguindo pelo contexto pesquisado, apresento o local de pesquisa, seus participantes e os modos de interação estabelecidos entre mim — pesquisador — e os alunos participantes. Além disso, discorro sobre como efetuei a construção do trabalho empírico. Por fim, exponho os procedimentos utilizados para análise dos dados, entrelaçando o Paradigma Indiciário e a perspectiva histórico-cultural.

#### 3.1 A pesquisa na perspectiva histórico-cultural

Discutir sobre método na perspectiva histórico-cultural me remete ao conteúdo abordado no capítulo teórico deste estudo e à necessidade do aprofundamento no olhar epistemológico e ontológico, ou seja, do direcionamento do olhar de mundo pautado em um processo histórico-dialético. Falar de método na perspectiva histórico-cultural implica debater a produção do conhecimento a partir de todo o processo na/da relação entre sujeito e objeto, “o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”<sup>39</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa), e de uma organização dos instrumentos e procedimentos que serão utilizados pelo pesquisador em seu processo investigativo. O “método, neste caso, é tanto premissa como produto, ferramenta e resultado da investigação.”<sup>40</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa).

Como destacado anteriormente, Vigotski fez críticas aos métodos existentes em seu tempo. A partir disso, buscou elaborar uma nova abordagem para a Psicologia, apoiando-se teórica e metodologicamente nos pensamentos filosóficos de Marx e Engels e no conceito histórico-dialético. Partindo disso, na busca da elaboração de um novo conceito, desenvolveu o que denominou de “psicologia do homem concreto”. Segundo o autor, “em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise.”<sup>41</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa).

---

<sup>39</sup> “Objeto y el método de investigación mantienen una relación muy estrecha.”

<sup>40</sup> “El método, en este caso, es tanto premissa como producto, herramienta y resultado de investigación.”

<sup>41</sup> “En general, cualquier enfoque fundamentalmente nuevo de un problema científico conduce inevitablemente a nuevos métodos de investigación y análisis.”

Conforme o autor, a questão a ser investigada tem ligação direta com o método que será utilizado; ou seja, para obter sucesso no que será analisado, o caminho entre objeto e metodologia deve ser coerente com o que se pretende alcançar. Para ele, o método é uma unidade que engloba vários fatores, que devem ser observados com um olhar para o todo, para o processo em si, sem etapas pré-determinadas ou investigações isoladas. “O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda. A elaboração do problema e o método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação.”<sup>42</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 47, tradução nossa).

Orientado para a análise das funções psíquicas, Vigotski (1991) apresenta três princípios metodológicos como base de investigação: “[...] A análise de processos e não objetos. [...] Explicação versus descrição. [...] O problema do comportamento fossilizado.” (VIGOTSKI, 1991, p. 81). O primeiro aponta para a historicidade do fenômeno pesquisado, para uma análise dinâmica, um olhar detalhado para todo o processo, e não apenas para o objeto, de modo isolado. Isso implica em o pesquisador estar atento à ação como um todo, ao passado e ao presente do que se investiga, um processo inacabado, que está em constante movimento. Para o autor, “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento em seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético”<sup>43</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 6, tradução nossa).

O segundo princípio direciona-se para o risco em estudar apenas o que se vê, de modo direto. O autor ressalta que, embora a tarefa descritiva faça parte de um estudo, ela não pode ser considerada um fim ou algo concreto. Nesse sentido, a descrição de um objeto não quer dizer que necessariamente o pesquisador chegou à compreensão dele, de modo que é impossível desvendar os fenômenos dinâmico-causais, por meio da descrição. De acordo com Vigotski (1991, p. 82), “um fenômeno é explicado com base na sua origem, e não na sua aparência externa.”

O terceiro está ligado às formas superiores de comportamento automatizadas ou mecanizadas. Para o autor, a dificuldade em analisar fenômenos humanos e psíquicos está em, ao longo do tempo, alguns processos se modificarem, apagarem-se, perderem sua

---

<sup>42</sup> “El método debe ser adecuado para el objeto que se está estudiando. La elaboración del problema y el método se desarrollan juntos, aunque no en paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas más importantes en la investigación.”

<sup>43</sup> “Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento en su desarrollo histórico.”

aparência original, tornando-se fossilizados ou automatizados. Portanto, para ele, o pesquisador deve estudar esses processos em um movimento de constante mudança, vinculando-se, mais uma vez, à necessidade de se voltar para a historicidade. É preciso que o investigador se debruce no “próprio processo de estabelecimento das formas superiores”, buscando alterar o caráter “automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento.” (VIGOTSKI, 1991, p. 85).

Desse modo, um processo investigativo pautado na perspectiva histórico-cultural, conforme apresentado por Vigotski, parte do pressuposto de que a resposta não se dará no produto da investigação, mas sim será revelada em todo o processo. Isso requer, do pesquisador, um olhar para todo o movimento histórico, ou seja, estudar, por meio do processo histórico-dialético, atentando para suas mudanças, para o resgate, para um retorno à origem do que foi pesquisado. Investigar em um processo histórico-dialético não significa ter um auxílio, mas sim, sua base.

### **3.2 A pesquisa com narrativas de crianças e adolescentes**

No campo educacional, de acordo com Sarmiento (2018), os estudos ancorados no método biográfico desenvolvidos com base na voz e no pensar da criança<sup>44</sup> são uma área em emergência. Em suas reflexões, a autora aponta para alguns questionamentos sobre o método biográfico com crianças: como possibilitar a construção das narrativas de crianças, como lidar com as questões éticas e como interpretar essas narrativas biográficas.

Discorrendo sobre o assunto, Sarmiento (2018) relata que, nas mais diversas áreas como — Pedagogia, Sociologia, Psicologia e Educação — existe um movimento orientado para as narrativas de crianças. São estudos desenvolvidos por pesquisadores e profissionais que acreditam e compreendem que a fala da criança é a base e a sustentação para o conhecimento sobre o que sentem, pensam e aprendem e sobre como se desenvolvem. Para a autora, a criança elabora narrativas naturalmente, em seu dia a dia, sem que seja necessário criar situações específicas ou provocá-las, apenas criam, seja em situações naturais, como o ato de brincar, conversar, seja em ambientes educativos ou em situações com propósitos determinados, como uma pesquisa previamente combinada.

---

<sup>44</sup> Nesta pesquisa, focalizo adolescentes com deficiência. Todavia, os estudos apoiados no método biográfico, com foco para as narrativas com crianças, são importantes pela discussão que levantam a respeito das questões éticas e pelo vislumbre de diferentes possibilidades de instrumentos de produção de dados narrativos.

De acordo com Passeggi *et al.* (2014), ainda são poucos e recentes os estudos que garantam a centralidade da criança como um sujeito que detém direitos, que busquem alcançar um entendimento da criança, de seu pensamento, movimento, ação, emoção, e, principalmente, que procurem reconhecer os modos de ela ver o mundo como detentora do ser e fazer parte de uma sociedade. Com interesse nas narrativas de crianças com deficiência, Pizzi e Freitas (2020) realizam uma revisão de literatura acerca da pesquisa narrativa com essas crianças e constataam a ausência de estudos com esse foco.

Herrera (2016)<sup>45</sup> procura compreender os significados construídos narrativamente por crianças com deficiência intelectual sobre suas experiências em uma escola estadual da cidade de São Paulo. Participaram da pesquisa, cinco alunos com deficiência intelectual que cursavam o Ensino Fundamental I. Para a produção de dados, a autora utilizou fotografias, registradas pelos próprios alunos, um diário de campo e depoimentos de professores.

De acordo com a autora, as análises realizadas por meio de fotografias revelam que a escola não está preparada para disponibilizar a esses alunos o conhecimento esperado e que se mantém com um conceito de instituição integrativa, sendo muito mais um espaço de socialização, de integração para os alunos com deficiência, do que uma instituição que oferta conhecimento e uma educação inclusiva para esse alunado. A utilização de narrativas como fonte de busca e método de pesquisa deposita a ideia no pressuposto e no reconhecimento do que é legítimo da criança e do adolescente como indivíduos de direitos, aptos e capazes de narrar sua própria história e refletir sobre ela (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

### **3.3 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada na Zona Leste de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A instituição oferece estes níveis de ensino: Ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Em 2019, ano da realização do estudo, havia um total de 1.032 alunos matriculados, sendo 492 no Ensino Fundamental I, 376 no Ensino Fundamental II e 164 alunos na EJA. Dos alunos do Ensino

---

<sup>45</sup> O estudo de Herrera (2016) não consta no quadro de revisão de literatura, pois as palavras-chave dele não condizem com as utilizadas na busca de minha pesquisa.

Fundamental, 24<sup>46</sup> tinham diagnóstico de alguma deficiência, sendo 17 nos anos iniciais e 7 nos finais.

A escola possui uma boa estrutura. Conta com 3 andares. Tem 30 salas de aula, 10 por andar, 1 pátio grande com cobertura, cantina, laboratório de Informática, sala de recursos multifuncionais para AEE, 1 quadra de esportes coberta, com ótima estrutura, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida. Também dispõe de alimentação escolar para todos os discentes. De modo geral, gostei bastante de realizar a pesquisa nessa escola. Ela tem uma boa estrutura, o que, de certa maneira, facilitou o estudo. Além disso, a direção e os funcionários foram bem prestativos e dispostos a ajudar sempre que necessário.

Passo agora a relatar como ocorreu a seleção da escola na qual esta investigação foi realizada. Inicialmente, redigi dois documentos: o primeiro era uma carta de apresentação, com informações pessoais, constando estar matriculado regularmente no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF; o segundo continha minha proposta de pesquisa a ser realizada em uma escola da rede municipal. Posteriormente, dirigi-me até a Secretaria de Educação do município e realizei as apresentações para uma Supervisora responsável pelo Ensino Fundamental das escolas municipais. Na sequência, a supervisora fez um levantamento das escolas que continham um maior número de alunos com deficiência matriculados. Em seguida, indicou-me o desenvolvimento do estudo em uma escola que, segundo ela, tinha uma melhor organização educacional e um maior número de discentes com deficiência matriculados regularmente, todos com laudos médicos.

### **3.4 Participantes da pesquisa**

Os participantes desta pesquisa são: Lipão, Daniele, Sonic e Roberta<sup>47</sup>, matriculados no Ensino Fundamental II, especificamente no oitavo e no nono ano, em 2019. Daniele, Sonic e Roberta frequentavam o oitavo ano, e Lipão estava no nono. Lipão estava com 16 anos e tinha diagnóstico de deficiência motora. Daniele tinha 14 anos e diagnóstico de deficiência intelectual. Sonic tinha 13 anos, era diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo. Roberta estava com 14 anos e diagnóstico de

---

<sup>46</sup> Sendo 15 alunos com deficiência intelectual, 5 com Transtorno do Espectro do Autismo, 3 com deficiência motora, 1 com Síndrome de Down.

<sup>47</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes.

Síndrome de Down. Esclareço que mantive os diagnósticos que constavam nos prontuários dos alunos.

Para a realização desta pesquisa, tive grande preocupação com a questão ética dos participantes, buscando a todo o instante criar um ambiente descontraído e ter um olhar sereno e uma escuta sensível durante a construção dos dados. Inicialmente, antes de entrar no campo de pesquisa, realizei alguns procedimentos éticos<sup>48</sup>; expus a proposta do estudo para a diretora responsável pela escola, que assinou o termo de autorização para o desenvolvimento do estudo no local. Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética, ele foi apresentado aos pais/responsáveis e aos alunos pela diretora, que se encarregou, também, de apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais/responsáveis dos alunos e o Termo de Assentimento Livre Esclarecido, assinado pelos alunos.

A intenção de escolher esses alunos justifica-se em função de estarem em um nível intermediário de suas vidas escolares e já carregarem consigo uma trajetória escolar maior. Essa escolha foi definida após a realização de observações com os 24 alunos com deficiência ou com Transtorno do Espectro do Autismo. As observações foram realizadas durante as aulas de Educação Física dos alunos. Um dos critérios escolhidos por mim para definir os participantes foi a frequência assídua na escola, assim, evitando possíveis contratempos para a pesquisa.

As aulas de Educação Física eram ministradas pela mesma professora para os quatro participantes desta pesquisa. Segundo ela, era efetiva na rede básica do município há pouco mais de 2 anos, ministrava aulas na escola apenas no período matutino e estava na instituição pelo mesmo tempo em que foi efetivada na rede básica de ensino do município. Era jovem, não posso afirmar de maneira precisa sua idade, pois não tenho essa informação, porém aparentava estar na faixa etária de 30 anos de idade. Durante a pesquisa, foi bastante sociável comigo nos momentos em que estivemos juntos. Por vezes, tive a sensação de que se sentia incomodada com minha presença, observações e anotações; todavia, nunca se manifestou contra isso.

Com base em minhas observações, de modo geral, a docente não realizava grandes interações com os alunos nem com os quatro participantes desta pesquisa. A dinâmica da professora e das aulas Educação Física ocorria basicamente de forma padronizada em todas as aulas: buscava os estudantes na sala de aula convencional;

---

<sup>48</sup> O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USF, processo n.º 3.346.13.

percorria com eles o percurso até a quadra; realizava a chamada; passava a atividade a ser realizada; mantinha-se atenta às atividades, porém sem muita interferência, apenas em momentos esporádicos, como em caso de grandes discussões entre os alunos ou de algum acidente, quando o educando se machucava. Próximo ao término da aula, parava a atividade, guardava os materiais e acompanhava os alunos até a sala de aula.

### 3.4.1 Lipão

Lipão tinha 16 anos de idade à época do estudo, com diagnóstico de deficiência motora. Cursava o nono ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada há 3 anos. Residia em um bairro um pouco afastado da escola, percorrendo o trajeto em um ônibus escolar, sem precisar do auxílio de outras pessoas. Em decorrência de sua deficiência motora, ele apresentava um pouco de dificuldade para se locomover e uma fala mais lenta, com alguma dificuldade de articulação das palavras.

Sua deficiência não é congênita. Lipão sofreu um acidente de carro com familiares, aos 9 anos de idade, o que acarretou as sequelas motoras. O garoto aparentava ser um jovem desinibido, bem descontraído, e mantinha um bom relacionamento com colegas e professores. Em relação a sua aprendizagem, em seu prontuário consta: lê bem; escreve com dificuldade; tem boa interpretação de texto; realiza as quatro operações matemáticas. De acordo com o prontuário da escola, o aluno realizava atividades diferenciadas, pois não conseguia escrever com fluidez. Em seu laudo médico, indica-se que ele sofreu um trauma cranioencefálico, com decorrentes alterações cognitivas — disartrofonía, lentificação e déficit de memória.

Meu primeiro contato com Lipão surgiu no decorrer de uma aula de Educação Física que eu observava. Era início de aula, os alunos formavam os times para jogar futebol; após a formação do time, Lipão *sobrou*. O aluno não foi escolhido por seus colegas e foi se sentar em um banco de madeira que fica do lado de fora da quadra. Esperei os discentes darem início às atividades para ficar um ambiente mais tranquilo e me dirigi ao educando para conhecê-lo. O estudante, a princípio, ficou bastante desconfiado de minha aproximação, sentei-me a seu lado, cumprimentei-o e introduzi algumas perguntas, de uma conversa rotineira. Ele pouco falou e nada perguntou; apenas durante sua entrevista foi se soltando e se aproximando de mim, de maneira mais desinibida, fazendo perguntas e contando coisas de sua vida pessoal.

### 3.4.2 Daniele

Daniele tinha 14 anos de idade à época do estudo, com diagnóstico de deficiência intelectual. Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada há 2 anos. Residia em um bairro um pouco afastado da escola, percorrendo o trajeto em um ônibus escolar, sem precisar do auxílio de outras pessoas. A adolescente era bastante introspectiva, tímida, muito quieta, de pouca fala. Daniele passava o tempo todo sozinha, em algum lugar reservado, longe dos colegas, sempre com um olhar assustado, observava todos com um ar de desconfiança, como se estivesse sendo perseguida, na maior parte do tempo permanecendo de cabeça baixa.

Em relação a sua aprendizagem, em seu prontuário constava: lê com dificuldade; escreve com dificuldade; tem dificuldade na interpretação de texto; realiza adição e subtração; não realiza divisão e multiplicação. Observei que, durante as aulas de Educação Física, sua participação era inexistente, permanecia o tempo todo sentada, em um banco de madeira ao lado da quadra. Sua professora, em todas as vezes que presenciei, nunca chamou a aluna para participar das aulas.

Daniele, dentre os quatro participantes da pesquisa, foi, sem dúvida, a aluna com que encontrei maior dificuldade em constituir uma relação. Em todas as tentativas de contato com a jovem, ela sempre se manteve reclusa, não correspondia a minhas investidas, permanecia o tempo todo de cabeça baixa. Dentro do exposto, penso que a aluna, inicialmente, via-me como alguém que não se aproximaria dela ou se aproximaria para fazer *brincadeiras* vexatórias, como aquelas com as quais ela já estava acostumada e acabaram tornando-se algo normal para ela. Entretanto, com o decorrer do tempo, Daniele mudou seu relacionamento comigo, isso ocorreu após alguns episódios em que a garota se encontrava sozinha, isolada em seu canto, e eu me aproximava para conversar. Por vezes, almocei com a garota no intervalo. Ela, que, no início da pesquisa, não olhava para meu rosto, ao fim, procurava-me, conversava, sorria.

### 3.4.3 Sonic

Sonic tinha 13 anos de idade à época do estudo, com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada há 3 anos. Residia em um bairro próximo à escola, os pais o levavam de automóvel. O jovem

apresentava movimentos involuntários no corpo, momentos de crises, ficando um pouco irritado e nervoso. Não conversava nem interagia com os colegas, e estes também não o procuravam para dialogar ou inseri-lo no grupo social, permanecia sempre ativo, percorrendo todo o ambiente escolar, porém de maneira isolada.

Em relação a sua aprendizagem, em seu prontuário, consta: lê bem; escreve bem; tem boa interpretação de texto; realiza as quatro operações matemáticas. O garoto tinha alguns problemas de indisciplina na escola, costumava ficar irritado, chutar e derrubar mesas, cadeiras e alguns objetos. Presenciei esses momentos por vezes, o que pude perceber é que esses fatos ocorriam quando o aluno era contrariado, quando o mandavam ficar em silêncio, parar de correr ou fazer determinadas tarefas contra sua vontade.

Meu contato com Sonic foi bastante intenso desde o início da pesquisa, era um jovem falante, ativo, adorava contar suas histórias e ficava bravo se eu não prestasse atenção ou não demonstrasse muito interesse. Por várias vezes, disse-me: *“Você está prestando atenção no que estou dizendo?”* A relação com o garoto se tornou muito intensa e muito interessante para mim, às vezes, parecia que nos conhecíamos há anos.

#### 3.4.4 Roberta

Roberta tinha 14 anos de idade à época do estudo, com diagnóstico de Síndrome de Down. Cursava o oitavo ano, ingressou no ensino básico dentro das expectativas idade/ano e frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada há 2 anos. Residia em um bairro próximo à escola, a mãe a levava de automóvel. A garota era tímida, reservada, porém muito carinhosa, afetiva e educada, tinha bom relacionamento com os colegas e professores. Os colegas também demonstravam boa interação com ela.

A aluna tinha dificuldade articulatória, repetindo algumas palavras, e incoerência na questão cronológica/temporal; em algumas situações, não distinguia a ordem de ocorrência dos fatos, começava a falar sobre determinado assunto, em seguida, perdia-se, não sabendo determinar ao certo quando tal acontecimento ocorreu. Em relação a sua aprendizagem, em seu prontuário, consta: lê com dificuldade; escreve com dificuldade; tem dificuldade na interpretação de texto; realiza adição e subtração; não realiza divisão e multiplicação.

Meu contato com a aluna ocorreu de maneira muito afetuosa. Desde o princípio, mantivemos uma interação de bastante cordialidade. Sempre muito respeitosa, inibida, porém bastante curiosa, desde o início, Roberta se mostrou interessada no porquê de

minhas perguntas, no que eu estava fazendo ali, no porquê disso e daquilo, mesmo com toda sua timidez, nosso relacionamento foi ótimo.

A seguir, apresento um quadro sintetizando as informações dos participantes da pesquisa (Quadro 2). Os dados apresentados foram extraídos de minhas observações registradas em diário de campo e do prontuário escolar de cada participante.

Quadro 2 – Características dos participantes

<b>Identificação: nome, idade, ano, deficiência</b>	<b>Queixas da escola: prontuário</b>	<b>Observações do pesquisador</b>	<b>Participação no contexto escolar</b>	<b>Participação nas aulas de Educação Física</b>
Lipão; 16 anos; 9º ano; Deficiência motora (não congênita); Traumatismo craniano (Sequelas de um acidente automobilístico).	Lê bem. Escreve com dificuldade. Tem boa interpretação de texto. Realiza as quatro operações matemáticas. Tem dificuldade na linguagem oral. Possui dificuldade de locomoção. Realiza atividades diferenciadas, pois não consegue escrever com fluidez. Tem déficit cognitivo.	Desinibido e alegre; Dificuldade na linguagem oral; Dificuldade de locomoção; Boa sociabilidade com membros da escola e pares; Bom relacionamento com pesquisador.	Não participa das atividades em sala de aula, passa boa parte do tempo na sala de Informática. Interage com pares e membros da escola.	Não participa.
Daniele; 14 anos; 8º ano; Deficiência intelectual.	Lê com dificuldade. Escreve com dificuldade. Tem dificuldade na interpretação de texto. Realiza adição e subtração. Não realiza divisão e multiplicação. Possui dificuldade de socialização.	Tímida e triste; Dificuldades de sociabilidade com os pares; Boa interação com membros da escola; Bom relacionamento com pesquisador.	Participa das atividades na sala de aula. Não interage com os pares, permanece o tempo todo sozinha.	Não participa.
Sonic; 13 anos; 8º ano; Transtorno do Espectro Autista.	Lê bem. Escreve bem. Tem boa interpretação de texto. Realiza as quatro operações matemáticas. Apresenta dificuldade de socialização. Tem episódios de agressividade, crises nervosas e	Momentos de desinibição e timidez; Bastante sagaz; Momentos de agressividade e indisciplina; Dificuldades de sociabilidade com os pares e membros da escola; Bom relacionamento com pesquisador.	Participa das atividades na sala de aula, porém costuma se ausentar da sala e ir para algum ambiente aleatório da escola. Não interage com os pares e membros da	Momentos de participação e ausência.

	atos de indisciplina escolar.		escola, permanece o tempo todo sozinho.	
Roberta; 14° anos; 8° ano; Síndrome de Down.	Lê com dificuldade. Escreve com dificuldade. Tem dificuldade na interpretação de texto. Realiza adição e subtração. Não realiza divisão e multiplicação.	Tímida e afetiva; Dificuldade na articulação das palavras; Incoerência na questão cronológica/temporal; Boa sociabilidade com pares e membros da escola; Bom relacionamento com pesquisador.	Participa das atividades na sala de aula. Interage com pares e membros da escola.	Momentos de participação e ausência.

Fonte: Organizado pelo pesquisador com base no prontuário escolar dos participantes e nas observações do pesquisador (2021).

Apresentei nesta seção os alunos que integram este estudo. Na próxima, descrevo como foram construídos os dados da pesquisa.

### **3.5 O pesquisador e a construção dos dados narrativos com alunos com deficiência: as idas e vindas do processo**

Antes e durante a produção empírica deste estudo, eu tinha uma preocupação em ser totalmente neutro, em não ser influenciado pelos participantes nem os influenciar, para, assim, não direcionar possíveis resultados obtidos. Naquele momento, esse era meu pensamento; porém, após algumas leituras, tive consciência de que a neutralidade na pesquisa é pura ilusão, ela não existe. Ainda que tivesse essa visão, ao me inserir no campo pesquisado, durante a construção de dados, ocorreram algumas mudanças no modo como eu conduzi o trabalho investigativo. Além de ser pertinente a textualização de todo o processo, penso ser importante e válido relatar a situação para possíveis pesquisadores que pretendam construir dados narrativos com alunos com deficiência.

Amorim (2001) descreve que, quando o pesquisador se insere no campo de pesquisa para realizar sua investigação, ele torna-se pertencente àquele ambiente. Mesmo que de maneira inconsciente, ele já está inserido na cena, sem possibilidade de retorno. Ou seja, qualquer tipo de neutralidade que o investigador vislumbre alcançar, distanciando-se de seu pesquisado, será absolutamente artificial.

No decorrer das observações no campo de pesquisa, fui percebendo que os alunos com deficiência têm um tratamento *desigual* dos demais alunos sem essa condição. Os membros da escola — gestores, funcionários, professores e boa parte dos colegas — de modo geral, ainda têm um olhar filantrópico, de diferença, de cuidado, um olhar para

a *incapacidade* desses alunos e, assim, lidam de modo diferente com eles. Pude notar que os estudantes percebem isso e sentem-se incomodados. Eles não querem ser tratados como o *diferente*, o *especial*, o *coitadinho*, eles querem ter o mesmo tratamento dos demais discentes da escola.

Embora eu tivesse essa compreensão desde o início da investigação, demorei para perceber que eu estava agindo dessa forma. Ou seja, eu também tinha um olhar de *cuidado*. Infelizmente, fui ter essa percepção apenas no quarto mês de pesquisa, ao me dar conta que o trabalho empírico não fluía da maneira que eu havia planejado e que isso se relacionava diretamente ao modo como eu *olhava* para esses alunos.

Os estudantes pouco falavam, tampouco interagiam comigo, a pesquisa estava *parada*, não caminhava, não se desenvolvia, eu estava sem motivação para continuá-la. Nesse momento, tive uma crise pessoal em relação a meu papel como pesquisador e comecei a questionar o método que utilizava, com pensamentos como: “*Não sei porque a Professora Ana Paula sugeriu a pesquisa com narrativas; na teoria, é lindo, mas na prática não funciona.*” Até que, em um momento de reflexão, retomando os objetivos deste texto, pensei: “*Para eu compreender esses alunos, eu preciso me aproximar de como eles vivem, de como gostariam de ser tratados e de como pensam.*” Após esse instante reflexivo, mesmo sem saber se essa postura resultaria em algo, decidi traçar um novo planejamento no campo de pesquisa, partindo basicamente para duas mudanças: minha frequência à escola e minha postura diante desses alunos.

Para Veresov (2016, 2017), em uma perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento é complexo e não ocorre linearmente. Para o autor, as interações sociais são processos dramáticos, vividos dramaticamente, e produzem mudanças nos sujeitos envolvidos. Pude identificar a complexidade desse movimento quando fui afetado pelas relações que estabeleci com os participantes, que culminou em uma crise pessoal, que me fez refletir e ver que era preciso realizar mudanças no modo de produção de dados. Ainda pelo pensamento do autor, quando fui afetado, criou-se, para mim e para os participantes, uma nova situação social de desenvolvimento, ou seja, um novo caminho, um ponto de partida para mim e para eles.

Inicialmente, eu frequentava a escola 3 vezes por semana, apenas por 50 minutos, nas aulas de Educação Física. Pois bem, passei a frequentá-la durante todo período escolar, das 7:00h às 12:00h, acompanhando-os em quase todos os momentos, desde a chegada deles à escola até sua saída. Passei a tomar café da manhã com eles, a almoçar no intervalo; comecei a frequentar a sala de Informática, de Artes e, em algumas

oportunidades, as aulas convencionais. Procurei *vivenciar* o que eles viviam no contexto escolar, tentar *sentir* o que eles sentiam, tentei *pensar* como eles pensavam, queria saber como eram tratados, como se relacionavam, o que faziam.

Esse movimento de tentar me inserir de maneira mais enfática no ambiente escolar para me aproximar da realidade desses alunos é explicado por Amorim (2001) da seguinte maneira: o pesquisador ocupa um lugar que não é do outro, mas sim seu próprio lugar. O olhar do pesquisador sobre o outro nunca será o mesmo olhar que o outro terá de si mesmo. O pesquisador tem a missão de tentar captar algo como o outro vê e, somente depois, reproduzir textualmente o que vê do que o outro vê.

Assim, posso dizer que a mudança fundamental para a produção de dados desta pesquisa foi no *modo* como eu passei a me relacionar com esses alunos. No início, ao assumir um *papel* de doutorando, por conta de algumas leituras que eu havia feito sobre entrevista narrativa, sobretudo, acerca da construção de dados narrativos com adultos, fiquei com certa insegurança em como produzir as narrativas dos alunos.

Penso ser pertinente pontuar que a leitura por mim mencionada se trata do texto de Jovchelovitch e Bauer (2002), uma produção acadêmica sobre a entrevista narrativa, com etapas a serem seguidas, parecida com um tutorial, com estruturas e modelos pré-determinados, o que me fez *idealizar* que existia uma fórmula pronta, exata, correta para a produção dos dados. Isso me levou a ter uma postura muito *formal*, modos, expressões corporais, palavras de difícil compreensão, que, por consequência, geravam desconfiança nos alunos e um afastamento entre nós.

Nesse momento, a transformação foi na relação interpessoal com cada aluno, passei a deixar de lado o tratamento formal, instrumentalizado, mecanizado, e passei a me relacionar com eles, digamos, de uma maneira mais *leve*, espontânea, bem descontraída, com piadas, brincadeiras, assuntos informais etc. Ou seja, mudei meu olhar para eles e, a partir desse momento, a relação se transformou: eles também mudaram comigo; se, antes, eu tinha que ir até eles, eles passaram a vir até mim, onde eu estava, eles iam curiosos, faziam perguntas, queriam conversar, contar novas piadas, brincadeiras, assuntos nem sempre relacionados ao contexto escolar.

Isso me leva a refletir sobre a constituição humana, sobre como são construídas as relações humanas e como isso nos afeta. Vigotski (2000) afirma que, para conhecer como o homem se constitui, é preciso conhecer suas relações sociais e históricas, o meio social do qual o indivíduo é pertencente. Desse modo, essa estruturação ocorre por meio

do outro, diante das relações estabelecidas entre ambos, geradas pelas práticas culturais, mediadas pelo outro, por meio de signos, pela criação de instrumentos, pela linguagem.

Talvez eu estivesse fugindo de mim mesmo, de minha personalidade, de meus modos, mas felizmente esses quatro alunos me *resgataram* a tempo, e pudemos viver bons momentos. Assim, o que no início era desconfiança, tornou-se confiança; o que era conflituoso, tornou-se natural e espontâneo; o que era difícil, tornou-se fácil e prazeroso. E posso afirmar: o Rodrigo que iniciou essa pesquisa não foi o Rodrigo que terminou, não me refiro apenas à *mudança profissional*, mas também a minha posição como ser humano.

Amorim (2001), respaldada pelo pensamento de Bakhtin, explica que essa transformação exercida pelo campo de pesquisa ocorre quando o pesquisador se propõe a conhecer o outro, o que gera, instantaneamente, uma duplicidade em sua tarefa — ser sujeito do conhecimento e ser matéria de conhecimento. Segundo ela, tomar conhecimento dessa singularidade científica gera um impacto no modo como é estabelecida a relação *eu-outro*. Desse modo, o conhecimento construído na pesquisa não gera apenas uma reflexão sobre a realidade pesquisada, mas também remete a uma reflexão sobre o modo como as condições afetaram o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada somente por meio de duas entrevistas narrativas com cada participante. Todavia, ao mudar o modo de me relacionar com os alunos, utilizei outras fontes de dados narrativos: rodas de conversa, fotografias e desenhos. O trabalho empírico foi registrado por meio de diário de campo e audiogravações. Para as audiogravações, utilizei um *smartphone Samsung-S8*. Todas as gravações foram transcritas, com base na ortografia regular.

### **3.6 Instrumentos utilizados para a produção de dados**

O método que norteia esta pesquisa é o histórico-dialético (VIGOTSKI, 1991, 1995); entretanto, a pesquisa apoia-se nos estudos biográficos ao ter a narrativa como instrumento de construção e um modo de elaboração para a produção do trabalho empírico. Para o desenvolvimento de construção de dados desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, entrevista narrativa individual, rodas de conversa, fotografia e desenho. A seguir, exponho, de modo mais detalhado, os instrumentos e o modo como cada recurso metodológico foi desenvolvido no decorrer da pesquisa.

### 3.6.1 Diário de campo

De acordo com Weber (2009), o diário de campo é utilizado diretamente no campo de pesquisa e é onde o pesquisador anota suas observações e reflexões em primeira mão, no ato do acontecimento, tentando registrar o ocorrido o mais próximo da realidade observada. Em posterior momento, essas anotações serão enriquecidas, de modo a preencher possíveis lacunas com maiores detalhes, de forma mais completa. A autora ressalta a importância de realizar essas anotações o mais rápido possível, em relação ao momento em que ocorreu a observação, para poder se atentar a todos os detalhes possíveis.

Fiz o uso do diário de campo para registrar as relações observadas entre os 4 participantes do estudo, com seus pares, sua professora de Educação Física, demais membros da escola e comigo. Tomei nota de situações que me chamaram a atenção durante o processo. As anotações no diário de campo ocorreram durante o ano letivo escolar de 2019. Inicialmente, as visitas à escola ocorriam 3 vezes por semana, no período matutino, quando eram observadas apenas as aulas de Educação Física dos participantes, com duração de 50 minutos.

Após mudanças em meus modos investigativos, além das aulas de Educação Física, foram realizadas observações em outros ambientes da escola, como: intervalo escolar com duração de 20 minutos e, em oportunidades esporádicas, na sala de Informática e de Artes e na sala de aula convencional. O intuito de realizar observações dos alunos em diferentes ambientes e situações se deu pelo motivo de tentar me aproximar o máximo possível da realidade vivenciada por eles. A seguir, cito 2 situações para ilustrar o movimento de minhas anotações:

*A situação ocorreu entre a participante Daniele e seus colegas. Era horário de intervalo; os alunos comiam suas merendas espalhados pelo ambiente do pátio; Daniele encontrava-se comendo sua merenda sentada à mesa, sozinha, como de costume. Em determinado momento, um garoto, mastigando comida em sua boca, se aproxima de Daniele e dispara: “Louco come pedra, e porco come lavagem”. E cospe a comida que mastigava no prato da aluna. Daniele permanece comendo sua comida. (Situação registrada em 2 set. 2019)*

*A situação ocorreu entre Sonic, sua monitora e eu. Estávamos os três sentados na arquibancada da quadra de Educação Física. Sonic se levanta, vai em direção à quadra e começa a correr ao redor da quadra, sozinha, antes de o aluno completar a primeira volta nas demarcações da quadra, sua monitora grita para que o aluno pare de correr, não é atendida; ela se levanta e dirige-se a mim: “Deixa eu ir*

*segurar o 'retardadinho'". Nesse momento, questiono-a: "Por que ele é retardadinho?" Ela responde: "Não sei, só sei que aturo ele, porque ele paga minha faculdade." (Situação registrada em 23 set. 2019)*

As situações usadas como exemplo revelam a importância do diário de campo. Esse instrumento permitiu um registro de circunstâncias significativas para a constituição dos sujeitos pesquisados. Vejamos agora como a entrevista foi proposta aos participantes.

### 3.6.2 Entrevista

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) denominam as entrevistas construídas a partir de uma metodologia biográfico-narrativa como entrevistas biográficas. Segundo os autores, esse tipo de entrevista é muito semelhante a uma conversa *normal* entre dois sujeitos, o que se diferencia é que a voz do entrevistador permanece em segundo plano. O entrevistador, nessa situação, fica encarregado de incentivar o entrevistado a narrar suas histórias, experiências ou momentos específicos que contribuem para a pesquisa. Para eles, durante a entrevista, o “entrevistado ou narrador, induzido ou guiado pelo entrevistador, conta como foi sua vida como uma totalidade de dimensões mais relevantes, ou resume alguns momentos ou temas específicos.” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 159).

Para a entrevista, criei um roteiro com alguns temas disparadores, objetivando iniciar as narrativas dos alunos:

- 1) Conte-me um pouco sobre você, sobre sua história de vida, sobre sua família.
- 2) E a escola, fale-me sobre como é na escola. Como é sua relação com seus colegas e professores na escola?
- 3) E as aulas de Educação Física, como são suas aulas? Fale-me sobre suas aulas. Como é sua relação com seus colegas e seu professor durante as aulas de Educação Física?
- 4) O que você acha de suas aulas de Educação Física? Conte-me o que você faz nas aulas de Educação Física.
- 5) Você acha que alguma coisa poderia ser diferente em suas aulas de Educação Física? O que você acha que poderia ser diferente em suas aulas?
- 6) Como você acha que deveria ser uma aula de Educação Física?
- 7) O que você sente? Qual o sentimento ou emoção que você tem ao participar das aulas de Educação Física?

As entrevistas com os alunos foram realizadas individualmente, na escola, em uma sala de aula, situada no terceiro e último andar, disponibilizada pela diretora. As entrevistas com os 4 participantes ocorreram no horário da aula da Educação Física, em data combinada previamente com o aluno e a diretora. Na sala, durante a entrevista, permaneceram apenas o aluno entrevistado e eu. As entrevistas tiveram uma média de duração de aproximadamente 16 minutos. As gravações foram transcritas na íntegra e devolvidas aos alunos, em 2 vias, uma para eles, outra para os pais/responsáveis.

O objetivo da devolutiva era ver se os participantes estavam de acordo com o que foi dito naquele momento, se gostariam de alterar ou acrescentar algo. Na devolutiva das entrevistas aos alunos, após a transcrição, eu li, para cada um, o que haviam narrado e todos mencionaram que não gostariam de acrescentar nada à narrativa e que estavam de acordo com o conteúdo. Quanto à devolutiva aos pais/responsáveis, nada foi alterado, não obtive resposta da devolutiva referente aos alunos Sonic e Daniele, eles disseram que os pais/responsáveis não tiveram interesse pelo *papel* que eu havia pedido para que entregassem.

As entrevistas ocorreram de maneira tranquila. Eles mostraram-se empolgados em participar, penso que por ser algo novo, diferente para eles — acredito que nunca tinham participado de algo parecido. Porém, durante as entrevistas, encontrei algumas dificuldades, não propriamente em sua realização, mas no desenvolvimento delas. Quando escolhi essa modalidade para desenvolver a pesquisa, eu estava totalmente motivado, tinha um pensamento de que, ao realizar as entrevistas narrativas, apresentaria para os alunos um determinado tópico e, a partir daí, eles me contariam sobre sua vida, relatariam sobre suas atividades escolares e sobre suas aulas de Educação Física, contariam o que gostavam de fazer durante as aulas, suas atividades preferidas, descreveriam momentos vivenciados e emoções mobilizadas durante as aulas.

Porém, ledô engano, as entrevistas não se desenvolveram da maneira que eu havia imaginado. Em outras palavras, eu esperava encontrar alunos falantes, desinibidos, e o que encontrei foram alunos tímidos, de pouca ou quase nenhuma fala. Os estudantes falavam muito pouco, de maneira breve e direta, apenas mediante meus questionamentos, o que, conseqüentemente, ocasionou certa dificuldade na condução das entrevistas. Posteriormente, ao ler as transcrições, as pequenas frases, as falas curtas, fiquei um pouco frustrado e bastante preocupado com o desenvolvimento da pesquisa. Perguntas e dúvidas afluíam em meu pensamento: “*O que irei analisar aqui? Como vou desenvolver uma*

*pesquisa com três, quatro frases curtas? Será que o problema sou eu? Será que realizei as entrevistas de maneira correta? O que eu fiz de errado?”*

Em busca de respostas para meus questionamentos, encontrei o estudo de Camargo (2012), que aponta que as narrativas com crianças com deficiência nem sempre se dão de maneira autônoma, independente, pois, muitas vezes, esse processo narrativo só é possível com a ajuda do outro, no caso, com a ajuda de um adulto, questionando ou complementando a fala da criança. A autora ressalta que a criança com deficiência manifesta um desejo de ser o narrador central da história, mas que nem sempre consegue manter-se no papel durante todo o tempo. Destaca ainda que a gestualidade e os pequenos fragmentos são imprescindíveis para compor a narrativa de crianças com deficiência.

Como já explicitiei, inicialmente, a produção de dados desta pesquisa seria composta apenas por duas entrevistas narrativas com cada sujeito. Diante do exposto e da real necessidade de levantar novos dados, foram surgindo outras ideias para a produção dos dados. Assim, além das entrevistas, realizei rodas de conversa com os alunos, posteriormente utilizei o recurso das fotografias retiradas por eles dos espaços escolares; e a partir da ideia das fotografias, surgiu a de solicitar a eles o desenho.

### 3.6.3 Rodas de conversa

Para Warschauer (2004), a roda de conversa representa uma técnica ou recurso utilizado dentro da pesquisa narrativa como meio para a produção de dados, consiste na participação coletiva, na promoção de um diálogo e discussões sobre determinado assunto, gerando um compartilhamento de pensamentos, ideias, reflexões e sentidos de todos os envolvidos. Para a autora, o pesquisador tem papel importante nesse contexto, atuando como sujeito participativo da pesquisa por sua atuação na conversa e na geração de dados no decorrer da discussão, provocando e estimulando situações.

Ainda para Warschauer (2004), ao utilizar as rodas de conversa como fonte de dados, é necessário que o pesquisador tenha certa sensibilidade ao lidar com algumas possíveis situações, saber inserir-se na conversa, saber ouvir, respeitar o momento de pausa, o silêncio, lidar com as diferenças, colocar-se no lugar do outro e realizar uma mediação para que o encontro seja leve, espontâneo e prazeroso para todos. Para a autora, o investigador deve atentar para produzir um ambiente propício para o diálogo, de modo que todos se sintam à vontade para falar e escutar. A autora ressalta a importância da escuta, pois esses momentos costumam ser mais numerosos que os momentos de fala e tendem a levar o outro ao pensamento, à reflexão sobre o que foi falado. Destaca tal

importância, pois as falas de cada participante são produzidas por meio da interação com o outro, seja para concordar, discordar ou complementar o que o outro partilhou.

Na presente pesquisa, a roda de conversa foi concebida como um diálogo singular de compartilhamento de cada participante, um exercício de troca, escuta e fala entre todos. Os pensamentos, as reflexões, as afirmações foram construindo-se a partir da fala do outro, da interação entre os participantes. As rodas de conversa ocorreram em duas oportunidades, conduzidas por um tema disparador, visando a estabelecer um diálogo inicial. Os temas foram divididos em dois eixos temáticos: 1) Qual o significado da escola? 2) Qual o significado das aulas de Educação Física? Escolhi esses temas a fim de atender aos objetivos da pesquisa.

Para as rodas de conversa, realizei um novo contato com a diretora da escola para expor a ideia e obter sua autorização, pois elas não estavam na proposta inicial da pesquisa de campo. A responsável pela escola autorizou a realização das rodas, desde que fossem tomados os devidos cuidados éticos com os participantes. As rodas de conversa ocorreram apenas com os quatro participantes da pesquisa, no horário de aula da Educação Física, em data combinada previamente com os alunos e a diretora.

As rodas aconteceram em uma sala de aula, no terceiro andar da escola, disponibilizada pela diretora. Para a organização, procurei deixar o ambiente o mais natural, tranquilo e descontraído possível. Achei melhor realizar as rodas de conversa com os participantes sentados no chão, em círculo, pois uma roda de conversa com os alunos sentados em cadeiras poderia deixá-los mais inibidos. Eu já estava na sala; os alunos foram chegando, levados por suas monitoras<sup>49</sup>. Fui logo cumprimentando e brincando com cada um que chegava, com a intenção de que todos se sentissem à vontade. Com todos os participantes sentados no chão, realizei uma atividade lúdica<sup>50</sup> de apresentação, visando a *quebrar o gelo* entre todos. A atividade utilizada denominava-se *quem é você e o que você gosta fazer?* Baseava-se na ação de o aluno se apresentar e dizer alguma ação que gostasse de realizar.

Em seguida, expliquei como funcionaria a roda, explicitiei o tema em questão: “Qual o significado da escola?” O objetivo desse tema foi incentivar os alunos a falarem

---

<sup>49</sup> Na rede básica de ensino do município, os alunos público-alvo da Educação Especial têm acompanhamento de uma monitora, vaga ocupada por estudantes de graduação dos cursos de Pedagogia ou Psicologia, contratada pela prefeitura.

<sup>50</sup> As atividades propostas em ambas as rodas de conversa tinham por objetivo único proporcionar um ambiente lúdico, descontraído, sem qualquer pretensão/relação com o tema disparador das rodas de conversa.

sobre a escola, como eles a concebem, o que pensam sobre ela. A princípio, os participantes ficaram tímidos, poucas palavras e afirmações foram proferidas. Ao perceber que a conversa não fluía, inseri-me no diálogo, dando minha opinião sobre como era determinado assunto para mim. A partir desse momento, as conversas começaram a fluir, os alunos foram se *soltando*, faziam comentários, ao mesmo tempo, um colega atravessava o assunto ou rebatia a fala do outro.

A segunda roda de conversa teve esta questão disparadora: “Qual o significado das aulas de Educação Física?” Os alunos manifestaram-se acerca de seus sentidos e motivações para realizar ou não as atividades. Nessa segunda roda, os procedimentos foram parecidos com a anterior, alunos e eu, sentados no chão, e uma atividade lúdica inicial. Dessa vez, a atividade realizada foi: *mímica animal*. A atividade se baseava na ação de os alunos imitarem animais por meio de expressões e gestos, sem poder emitir sons. Ao contrário da roda anterior, nessa, os alunos estavam mais desinibidos, acredito que por saberem como seria o proceder da atividade.

Antes, durante e no decorrer dessas rodas de conversa, eu estava bastante apreensivo sobre como seriam. Mas tudo ocorreu de maneira bastante satisfatória, os alunos falaram bem mais do que eu esperava, penso que impulsionados pelo outro.

#### 3.6.4 A pesquisa narrativa por meio da imagem: fotografia e desenho

As representações por imagens, seja qual for sua natureza, ainda são um instrumento pouco utilizado como estratégia para a construção de dados narrativos em pesquisas em Educação e em estudos com crianças ou adolescentes com deficiência. De acordo com Loizos (2002), quando utilizamos a estratégia de uma imagem em um estudo de campo para a produção de dados, devemos concebê-la como uma forma de ver e pensar o mundo sob a ótica dos sujeitos participantes. O acesso às imagens nos possibilita tentar compreender as dimensões criativa, espontânea e afetiva, expressadas de forma singular pelos sujeitos, fundamentais para que compreendamos como as representações sociais são constituídas por meio do grupo social do qual o sujeito é pertencente.

O autor descreve a importância da imagem como um poderoso instrumento para a produção de dados em pesquisa, seja qual for o tipo de imagem, fotografias e desenhos, ou o suporte dela, revistas e jornais. Uma ilustração pode dizer muito, o sujeito que a criou/recortou pode descrevê-la, dar sentido a ela, apontar os significados que enxerga nela, podendo fazer importantes revelações individuais. “Não existem limites para a

amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas, por uma imagem ou fotografia.” (LOIZOS, 2002, p. 149).

Loizos (2002) destaca que as imagens produzidas por sujeitos participantes de uma pesquisa não podem ser pensadas como objetos isolados, independentes. A ilustração deve aliar-se a um contexto verbal de quem a produziu, deve ser descrita e pensada pelo olhar de quem a criou/recortou. O autor menciona que essa é uma fase importante para a pesquisa com imagens, pois os sujeitos podem dar sentidos às imagens, elucidar, realizar reflexões, análises e significações.

Nesta pesquisa, empreguei o uso de fotografias e desenhos para a produção de dados. O estudo de Herrera (2016) me fez refletir sobre possíveis modos de criar estratégias para trabalhar com pesquisas narrativas com crianças e adolescentes com deficiência. Como supracitado, a autora utiliza o recurso de fotografias, registradas pelas próprias crianças, para sua produção de dados. Após ler seu estudo, identifiquei-me com esse instrumento, gostei da estratégia utilizada pela autora e resolvi incorporá-la à produção dos dados desta pesquisa.

Inicialmente, expliquei para os alunos que faríamos algumas fotos. Assim, foi pedido para cada um tirar fotos de ambientes, objetos ou algo na escola que representasse o que eles mais gostavam ou que fizesse mais sentido para eles. As fotos foram registradas dentro do ambiente escolar de modo geral e, especificamente, na quadra de Educação Física, com uma câmera profissional, modelo Nippon. Foi realizada uma sessão de fotos com cada participante, individualmente, no horário de aula da Educação Física, em data combinada previamente com os alunos e a diretora.

O momento da realização das fotos pelos alunos foi bastante agradável e muito motivador. Nele, percebi que pequenos gestos, mínimos detalhes, novas alternativas podem fazer a diferença na vida desses alunos, eu os vi sorrir, seus olhos brilhavam, acredito que por conta do protagonismo dado a eles. Após a realização das fotografias, elas foram impressas e, na semana seguinte, apresentadas a cada estudante, com o objetivo de fazer com que eles falassem o motivo de cada fotografia registrada, apontando os sentidos e significados que os registros tinham para eles.

Entretanto, ao refletir sobre esse recurso, pensei na possibilidade de tentar ir um pouco além das fotografias e trabalhar com outro tipo de imagem, um desenho. Para os registros dos desenhos, pedi para que os alunos desenhassem duas imagens: a de uma *escola* e a de uma aula de *Educação Física*. Disponibilizei aos educandos duas folhas de papel sulfite e uma caixa de lápis colorido, materiais que havia na escola. A produção de

desenhos foi realizada com cada participante, de maneira individualizada, no horário da aula de Educação Física, em data combinada previamente com os alunos e a diretora.

Vigotski (2009a) explica que o desenho é compreendido como atividade humana simbólica, vinculada à imaginação e à criação. A imaginação é uma atividade intrinsecamente apropriada da cultura, mediada pelo outro, elaborada com base nas situações que a criança leva consigo. Para o autor, ao desenhar, a criança faz o uso de sua imaginação, fruto do acúmulo de suas experiências anteriores, “seria um milagre se a imaginação inventasse do nada ou tivesse outras fontes para suas criações que não a experiência anterior.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 20). Ainda para ele, o desenho tem uma expressão narrativa, pois a criança desenha e ao mesmo tempo narra, “enquanto desenha, a criança pensa no objeto que está representando, como se estivesse falando com ele.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 109).

A realização dos desenhos foi um momento único, alunos motivados, empolgados, porém, ao contrário da ocasião em que tiraram as fotografias, os discentes demonstraram concentração, parecia um momento de conexão entre eles e os lápis coloridos. Durante a realização dos desenhos, ao observar os educandos desenhando, tive a sensação de que eles pareciam estar longe daquela sala de aula, pouco se importavam com minha presença, não diziam palavra alguma tampouco olhavam para mim, apenas desenhavam. Ao concluírem os desenhos, pedi para que eles os apresentassem para mim, falando sobre o que era cada imagem, qual o sentido, o significado, que o desenho tinha para eles, o motivo das cores usadas, entre outros questionamentos.

### **3.7 O Paradigma Indiciário e a perspectiva histórico-cultural**

O material empírico produzido na pesquisa foi motivo de minha preocupação, inicialmente, pelas frases curtas emitidas pelos alunos. Ao final desse processo, essa preocupação tomou uma dimensão ainda maior, pelo volume do material produzido. Pois bem, lá estava eu. Por onde começar? Para onde olhar? Como olhar? Enfim, chegado o momento de organizar e analisar esse material, recorri a alguns aportes teóricos: a princípio, li as obras *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*, de Ginzburg (1989), e *O Queijo e os vermes – o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, também de Ginzburg (2006).

Nas obras mencionadas, o historiador Carlo Ginzburg apresenta e utiliza um método fundamentado na investigação, por meio de pistas, sinais, indícios, que buscam revelar fenômenos da realidade, denominado de Paradigma Indiciário. Para Ginzburg

(1989), essa abordagem deriva do *saber venatório*, que reside na possibilidade de o homem reconstruir, recriar uma realidade, a partir de fatos que, a princípio, são imperceptíveis, irrelevantes, desprezíveis, ou que, ao menos, não podem ser notados, nas palavras do autor, “venatório, é capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente.” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Ginzburg (1989), ao discorrer sobre o Paradigma Indiciário, faz uma analogia ao uso empregado por Giovanni Morelli, Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud. Morelli, historiador da arte, examinava obras dos museus italianos buscando identificar a originalidade. Doyle, inspirado no método indiciário, criou o personagem Sherlock Holmes, conhecido por desvendar crimes por meio de investigações minuciosas. Freud também havia seguido o método ao iniciar sua construção na teoria da Psicanálise ao desenvolver uma análise na qual teria acesso ao inconsciente de seus pacientes. Ginzburg (1989, p. 150) faz a seguinte consideração: “nos três casos, pistas talvez infinitésimas permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli).”

O Paradigma Indiciário, conforme apresentado por Ginzburg, contribui efetivamente para orientar e organizar o trabalho empírico desta pesquisa, visto o modo como o processo investigativo é desenvolvido — pistas, indícios, rastros, aspectos que, a princípio, podem parecer irrelevantes, mas que são peças fundamentais para montar o *quebra-cabeça* narrativo produzido pelos participantes desta pesquisa. Essa postura investigativa vai ao encontro de meu interesse em *decifrar* os sentidos que os alunos atribuem ao contexto escolar e a suas aulas de Educação Física.

Os pequenos detalhes, o que não se consegue enxergar, o que é negligenciado, mas que existe; não pode ser evidenciado, mas está escancarado; não pode ser dito, mas está lá, subsumido e oculto, entre os muros da escola, no semblante, no olhar, no silêncio de cada aluno. Ginzburg (1989) ressalta a importância histórica da origem da narração, que tem um olhar voltado para o sentido inicial da palavra em seu contexto histórico, algo que é contado e narrado e, talvez, tenha se originado no passado. Como descreve, “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas uma série coerente de eventos.” (GINZBURG, 1989, p. 152, grifo do autor).

As narrativas produzidas neste trabalho se deram por pequenos fragmentos desordenados, pequenas frases e dizeres. Portanto, inspirado de maneira mais enfática

pelo texto “Sinais: raízes de um paradigma indiciário” (GINZBURG, 1989), retomo as narrativas dos alunos participantes do estudo, atentando para realizar uma análise cuidadosa, buscando indícios nos discursos dos sujeitos, de maneira a transformar aquelas poucas e isoladas palavras em uma narrativa coesa e coerente, respeitando a história narrada e a singularidade do narrador.

Nesse momento, deparo-me com mais uma questão. Como entrelaçar o método indiciário com a perspectiva histórico-cultural, base teórica que norteia e conduz este trabalho? Para isso, recorro às obras de Góes (2000) e Pino (2005), estudiosos e pesquisadores contemporâneos da perspectiva histórico-cultural, que discutiram em seus estudos o método indiciário de Ginzburg.

Góes (2000) apresenta importantes aproximações entre o Paradigma Indiciário e a perspectiva histórico-cultural ao realizar a discussão sobre a análise microgenética e sua vinculação com a perspectiva histórico-cultural, destacando as peculiaridades existentes entre ambas. A autora discorre sobre a análise microgenética inserida em uma interpretação histórico-cultural e semiótica dos processos humanos. Destaca a visão abrangente que Vigotski tinha sobre o método; elenca elementos de vários tipos de investigação; considera e observa os detalhes de todo o processo investigativo, atentando para as minúcias das transformações do sujeito durante o período investigado, sem privilegiar ou estudar aspectos isolados para compreender a tese da gênese social das funções psíquicas mediadas ao longo do desenvolvimento humano.

Para a autora, existe uma diversificação quanto à implementação do método indiciário nos estudos da perspectiva histórico-cultural, que vai desde um ato complementar até um regimento como referência metodológica, “uma incorporação mais consistente do paradigma indiciário, do ponto de vista conceitual, metodológico e epistemológico.” (GÓES, 2000, p. 20). Pino (2005, p. 178) nos ajuda a visualizar e compreender algumas aproximações entre o Paradigma Indiciário proposto por Ginzburg e o método na perspectiva histórico-cultural de Vigotski:

[...] procurar indícios de um processo é muito diferente de procurar relações causais entre fatos. [...] procurar indícios implica em optar por um tipo de análise que siga pistas, não evidências, sinais, não significações, inferências, não causas desse processo. [...] verificar a existência de processo não é, simplesmente, mostrar os fatos que façam parte dele, mas seguir o curso dos acontecimentos para verificar as transformações que se operam nesse processo.

Pino (2005) faz o uso do método que denomina de indicial para investigar a constituição cultural de uma criança, procurando desvelar a dinâmica dessa constituição, destacando que, para observar esse processo, é preciso pensar como Ginzburg, observar fatos não observáveis, traços, pistas, marcas. O autor ressalta que esses indícios não são elementos isolados e devem ser observados dentro de um tempo, espaço, contexto, e pertencem a um processo dialético; “interpretar indícios é procurar a significação que eles têm para o olhar interpretativo do pesquisador, esse olhar deve levar em conta a natureza dialética do processo de que os indícios participam.” (PINO, 2005, p. 189). Ao discutir o método em Vigotski, o autor direciona-se para um processo histórico-genético, dialético e interpretativo: “histórico-genético porque o processo de cuja à existência se procuram os indícios é o processo. [...] Dialético porque constitui a essência desse processo. [...] Interpretativo porque toda a análise implica alguma forma de interpretação.” (PINO, 2005, p. 180).

Como apresentado neste capítulo, a produção de dados foi desenvolvida por meio de registros em diário de campo, entrevistas narrativas, rodas de conversa, fotografias e desenhos. Para a apresentação, a análise e a discussão dos dados, selecionei fragmentos narrativos<sup>51</sup> mais significativos e relevantes para responder aos objetivos deste estudo. Para tanto, organizei as discussões em três eixos temáticos: 1) Os sentidos que os estudantes atribuem à escola e às aulas de Educação Física; 2) A escola como ambiente de silenciamento e exclusão; 3) Os modos de interação entre o pesquisador e os alunos com deficiência.

A escolha dos eixos se deu por dois motivos. O primeiro envolve uma análise preliminar, na qual realizei um levantamento de todos os dados produzidos no trabalho de campo. Nela, foi possível perceber as temáticas prevalentes e, desse modo, os eixos concernentes a essas temáticas. Além disso, houve sugestões da banca relacionadas a esse fator na apresentação dos relatórios de primeira e segunda qualificação.

Diante das reflexões sobre o método do Paradigma Indiciário e dos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, reencontro-me com o material empírico. Busco fazer uma análise interpretativa e explicativa dos dados, olhando para as anotações, os indícios, as pistas que desvelam os sentidos que os alunos têm sobre a escola e as aulas de Educação Física. No capítulo seguinte, apresento essas discussões.

---

<sup>51</sup> Fragmentos narrativos podem ser entendidos como micronarrativas que constituem sequências narrativas, construídas coletivamente (NASCIMENTO; PASSEGGI, 2018, p. 286).

## 4 EU FALO, VOCÊ FALA, NÓS FALAMOS: AFINAL, O QUE FALAM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO SOBRE A ESCOLA COMUM E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para o alcance dos objetivos deste estudo, qual seja, compreender os sentidos que os alunos com deficiência e com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) atribuem ao modo como vivenciam seus processos de escolarização, neste capítulo, apresento as narrativas dos alunos e busco analisá-las, perseguindo as pistas que possam me orientar para o entendimento dos sentidos atribuídos pelos estudantes a suas vivências escolares. Os dados estão compostos por recortes de diferentes fontes: observações em campo, entrevista, rodas de conversa, fotografias e desenhos. As situações estão nomeadas com frases extraídas das narrativas dos alunos.

### 4.1 Eixo 1 – Os sentidos que os estudantes atribuem à escola e às aulas de Educação Física

Neste eixo, busco compreender e interpretar o que sentem, pensam e falam os alunos e quais os sentidos que atribuem à escola e às aulas de Educação Física. Para isso, meu olhar assume “um método interpretativo, centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores, pormenores, normalmente considerados sem importância.” (GINZBURG, 1989, p. 150).

#### 4.1.1 Lipão – “*Eu queria fazer igual todos faz*”

Narrativas de Lipão sobre a escola:

<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>E a escola, me fale sobre como é na escola.</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>É... É... É... Aqui na escola, é... É... É... É, bom, é... É... É... Bem, é... É... É... As Dona não passa, é... Não passa. Igual... Igual hoje, é... É... É... tinha prova hoje, né? Hoje... Ela não queria passar pra mim... Prova, né? A Dona falou que eu ia fazer outra. É... É... É... Outro tipo lição. É, isso que me mata de raiva, é... É... É... Muito, né?</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Que tipo de outra lição? O que você faz?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Caderno quadriculado. Bem, é, eu faço só o caderno quadriculado...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Como que é? O que você faz nesse caderno?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é... É... É... De fazer assim, oh... Vai é... É... É... Ligando um no outro. É... é, chato... É de pintura... Uns números, uns desenhos... E tem que ir seguindo, fazendo, ligando nos outros... Entende?</i></p>
---

**Pesquisador (Rodrigo):** *Você falou que fica com raiva de fazer esse caderno, por que você fica com raiva?*

**Lipão:** *Bem, eu queria, é... É... É... Fazer igual os outros faz... Mas a Dona não deixa...*

Fonte: Recorte extraído da entrevista (15 abr. 2019).

**Lipão:** *Bem, é, é, eu gosto da escola, gosto mais ou menos, né? Bem, é isso... Bem, é, é, eu queria fazer igual todos faz...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Continua, Lipão... Fala mais pra gente...*

**Lipão:** *Bem, é, é, eu gosto mais não gosto, porque eu queria fazer igual todos faz...*

**Lipão:** *Bem, é, é, eu faço o caderno quadriculado... E é chato... Eu queria fazer igual todos faz... Bem, é, é, as Dona fala que, é, é tenho que fazer esse...*

Fonte: Recorte extraído da roda de conversa (30 jul. 2019).

Lipão, ao falar sobre a escola, diz: “É... É... É... Aqui na escola, é... É... É... É, bom é... É... É... Bem, é, é, eu gosto da escola... Assim, gosto mais ou menos, né? É que, é, é, eu gosto, mas não gosto...” Inicialmente, destaco que o aluno afirma gostar da escola, porém, ao utilizar os dizeres “*mais ou menos*” e “*eu gosto, mas não gosto*”, interpreto que algo em seu contexto escolar não é da maneira como Lipão gostaria. Em seguida, peço para que o aluno fale o motivo de gostar mais ou menos da escola, e ele faz importante revelação: “*Porque eu queria fazer igual todos faz...*” Nesse fragmento narrativo, interpreto que Lipão não realiza as mesmas atividades que os demais colegas. Outro fato que me chama atenção na fala do aluno é que isso o incomoda, pois ele afirma querer/ter vontade de fazer as mesmas atividades que seus colegas.

Esse incômodo revelado por Lipão pode ser explicado com base nas elaborações de Vigotski (2018) acerca da vivência, que, para o autor, não corresponde apenas à singularidade do indivíduo ou à particularidade do meio, mas também à relação existente entre o sujeito e o meio, ou seja, ao modo como o indivíduo significa o que por ele é vivenciado. Toda vivência passa pelo processo de significação, o sujeito produz significados e sentidos sobre o que é vivenciado e como é vivenciado. Portanto, se levamos essa ideia para o contexto escolar, podemos dizer que todas as práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos serão por eles sentidas e significadas, tanto no plano emocional quanto no intelectual. Transportando essa ideia para a realidade vivida por Lipão, o jovem está inserido em um ambiente que lhe proporciona atividades pouco significativas, o que acaba gerando no discente esse sentimento de gostar mais ou menos, de “gosto, mas não gosto”.

Peço para que Lipão conte-me mais para compreender melhor seus dizeres. O aluno narra: “*Bem, é... É... É... As Dona não passa, é... Não passa, igual... Igual hoje, é... É... É... Tinha prova hoje, né? Ela não queria passar pra mim... Prova, né?*” Aqui, o

aluno afirma que sua professora não oferece a ele os conteúdos ofertados aos demais colegas, complementando ele diz: “*A Dona falou que eu ia fazer outra. É... É... É... Outro tipo lição.*” A narrativa do aluno traz indícios de que ele recebe um tratamento diferenciado na escola, de que sua professora passaria outra atividade para ele e não a prova que seus colegas realizariam. Ao completar sua narrativa, ele revela: “*É, isso que me mata de raiva. É... É... É... Muito, né?*”

Lipão revela um incômodo em relação às propostas escolares de sua professora, talvez por elas serem pouco significativas para ele. Pela atividade que ele revela fazer, há indícios de que ele não acompanhava a turma em termos de conteúdo. Mas, visto a maneira como Lipão se expressa, como fica para um adolescente realizar uma atividade simplificada, enquanto seus colegas fazem outras? Como isso afeta suas motivações para o processo de ensino-aprendizagem? Quais emoções afloram no jovem?

Segundo Vigotski (2010), a emoção deve ser compreendida dentro de uma cadeia de processos psíquicos, que organizam e regulam as ações internas do pensamento, devendo ser compreendidas de acordo com o modo como influenciam e modificam o comportamento humano em determinado contexto. “As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento.” (VIGOTSKI, 2010, p. 139). Em outras palavras, a emoção pode ser compreendida como o modo como cada sujeito é afetado pelos acontecimentos de sua vida ou pelos sentidos que esses acontecimentos têm para cada um. Conforme o autor, a emoção não pode ser compreendida isoladamente, visto que compõe a base afetivo-volitiva dos processos psíquicos.

De acordo com Vigotski (1993), é a base afetivo-volitiva que processa os significados e sentidos que o homem atribui à vida social, de modo que as emoções se expressam por meio do pensamento. Para ele, a base afetivo-volitiva deve ser entendida a partir de um sistema de relações entre funções psíquicas, pensamento e linguagem, intelectual e afetiva, razão e emoção, de maneira indissociável “existe um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem.”<sup>52</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 19, tradução nossa).

Dentro dessa base afetivo-volitiva, encontra-se a vontade. Segundo Vigotski (1995), a vontade é a atividade psíquica que executa e potencializa outras, a vontade é

---

<sup>52</sup> “Hay un sistema dinámico de significados en el que lo afectivo y lo intelectual se unen.”

vista como sinônimo motivação. Para ele, a vontade faz parte de processos psíquicos e não consiste em uma propensão interna, uma decisão de livre-arbítrio, mas sim em motivos externos, “a ilusão de livre-arbítrio se perde assim que pretendemos analisar o determinismo da vontade, sua dependência de motivos.”<sup>53</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 287, tradução nossa). Se pensarmos que a vontade, ou motivação, depende de motivos externos e se relacionarmos isso com as atividades que Lipão realiza, podemos entender o motivo das frustrações do aluno: ele realiza atividades que não o afetam, não fazem sentido para ele; logo, ele não encontra vontade, motivação para fazê-las, por isso há a manifestação negativa de suas emoções.

Na obra de Vigotski (2010), o afeto é visto como inerente à condição humana, sendo fonte de explicação para condutas e regulador dos comportamentos humanos, tendo sua fonte no social, por meio das significações. Nesse sentido, Smolka (2000, p. 31), ao problematizar o conceito de significação, ressalta que é por meio das relações entre sujeitos que “todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações.” Em consonância com esse pensamento, no âmbito escolar, professores e alunos são afetados; “como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras.” (SMOLKA, 2000, p. 31).

Toassa (2009, 2011), ao problematizar as discussões de Vigotski sobre a relação das emoções no processo educativo, afirma que o autor muito contribuiu, pois conseguiu identificar que as emoções, especialmente as voltadas para o afeto, são essenciais para o desenvolvimento do aluno. Segundo a autora, Vigotski entendia o afeto no processo escolar como algo relacionado ao bom relacionamento e ao respeito entre quem ensina e quem aprende bem como ao significado que essa interação representa para ambos os sujeitos. Para a autora, quando a relação entre educador e educando é mediada pelo afeto, ela é potencializadora no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando confiança, vontade e determinação em ambos os indivíduos.

No contexto educacional, o professor é o principal mediador na interação entre o aluno e o conhecimento sistematizado. Penso que a qualidade dessa mediação tem impacto direto sobre o processo de ensino e de aprendizagem, podendo direcionar o aluno ao sucesso ou ao fracasso escolar. Assim, entendo que, se o educador observar as relações

---

<sup>53</sup> “La ilusión del libre albedrío se pierde tan pronto como pretendemos analizar el determinismo de la voluntad, su dependencia de los motivos.”

que vão se estabelecendo com o aluno, tendo um olhar atento, sentindo e percebendo como cada aluno compreende a realidade, conseguirá promover vínculos afetivos e atividades que envolvam o aluno, de modo a afetá-los.

Ao discutir as possibilidades de aprendizagem para alunos com deficiência, Góes (2002) menciona que a escola não pode ficar presa aos limites pré-estabelecidos decorrentes da deficiência, tampouco pode exercer atividades restritivas, repetitivas. A autora aponta para uma educação que envolva os alunos nas relações do mundo, ou seja, no ambiente social, coletivo. Para ela, “a peculiaridade da educação especial está em promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas gerais, o que é indispensável para o desenvolvimento cultural da criança.” (GÓES, 2002, p. 7).

Ainda para a autora, o trabalho educativo com alunos com deficiência deve promover a construção de funções psíquicas mediadas, visto que a deficiência orgânica, à qual estão associadas as funções elementares (menos flexíveis), pouco pode ser alterada pelo trabalho educativo. Assim, “o funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa.” (GÓES, 2002, p. 6).

Pergunto ao aluno como são as atividades que ele realiza. Lipão narra: “*Bem, é... É... É... De fazer assim, oh... Vai é... é... é... Ligando um no outro. É... é, chato... É de pintura, uns números, uns desenhos...*” Aqui, o garoto explica com mais detalhes como são as atividades que realiza; nesse momento, compreendo o porquê de o aluno não gostar da atividade proposta. Questiono-me: quais os sentidos que têm para um adolescente frequentar a escola e fazer atividades em um caderno com atividades um tanto quanto infantilizadas? Lipão expressa sua vontade, seu desejo, de realizar atividades além das que são propostas para ele.

Freitas, Pinto e Monteiro (2019) problematizam a não valorização de conteúdos elaborados e a utilização de atividades descontextualizadas para alunos com deficiência. As pesquisadoras analisam e discutem uma situação em que um adolescente de 15 anos de idade, matriculado no sexto ano do Ensino Fundamental, realiza atividades diferentes das que a turma realiza. Enquanto todos desenvolvem tarefas envolvendo o gênero textual *poesia*, o aluno realiza, junto com a professora, uma atividade de montar palavras. São tarefas simplificadas, empobrecidas, descontextualizadas e pouco significativas para ele. Portanto, se cotejarmos o caso apontado nesse estudo com o de Lipão, observamos que ambos estão na escola, mas são excluídos do acesso aos conteúdos mais elaborados.

De acordo com Vigotski (1996), é na adolescência que ocorre uma ascensão no desenvolvimento das funções psíquicas mediadas e na formação de conceitos. Para o autor, nesse período, o adolescente tem um salto qualitativo na assimilação e na formação de conceitos. Nas palavras do autor, “o pensamento em conceitos é uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, um novo mecanismo intelectual.”<sup>54</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 60, tradução nossa).

Ainda para o autor, o pensamento conceitual caracteriza-se pela mudança no conteúdo e na forma de pensar do adolescente. Esse novo pensamento é o pensar por conceitos, que proporciona ao adolescente conhecer a realidade interna, externa, e as múltiplas determinações do fenômeno, “graças ao pensamento por conceitos chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa. Esta é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente.”<sup>55</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 73, tradução nossa). Nesse sentido, a escola passa a ser preponderante diante do desenvolvimento do adolescente, visto que o papel dela é proporcionar e construir conteúdos sistematizados necessários para a formação de novos conceitos. Portanto, entendo que a escola esteja privando Lipão da formação de conceitos ao promover práticas pedagógicas simplificadas, infantilizadas, repetitivas e restritas.

Durante sua sessão de fotos, na qual pedi para que o aluno fotografasse aspectos da escola que tinham alguma significação para ele ou lhe chamassem a atenção, Lipão registra uma lousa e explica a escolha conforme o diálogo da (Foto 1).

Foto 1 – Primeiro registro de Lipão

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Me fale sobre essa foto.</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é, que eu queria fazer lição igual os outro faz, da lousa... É... Bem, deixa eu tentar explicar para você... Eu queria copiar lição da lousa...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Hum... Entendi... Você não copia nada da lousa?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>E, é... Muito pouco... Elas não deixam, fala que preciso fazer o caderno...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Elas quem?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>As Dona...</i></p>
<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi... Todas as professoras falam isso?</i></p>	

<sup>54</sup> “El pensamiento conceptual es una nueva forma de actividad intelectual, una nueva forma de conducta, un nuevo mecanismo intelectual.”

<sup>55</sup> “Gracias al pensamiento a través de conceptos llegamos a comprender la realidad, la de los demás y la nuestra. Esta es la revolución que se da en el pensamiento y la conciencia del adolescente.”

**Lipão:** *É... Bem, que eu tenho que fazer, porque eu preciso... Bem, mas eu não gosto disso... E... É, eu queria fazer normal, igual os outro...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Você já disse isso para elas?*  
**Lipão:** *Ishii... Já falei um monte... Bem, é... E eu fico nervoso e saio da sala, toda vez...*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Ao falar sobre a foto, Lipão retoma a narrativa sobre não realizar as mesmas atividades que seus colegas e revela: *“Bem, é, que eu queria fazer lição igual os outro faz, da lousa... Eu queria copiar lição da lousa...”* Mais uma vez, o garoto expressa sua vontade, seu desejo de participar, realizar as mesmas atividades que os colegas fazem, como copiar lição da lousa. Tendo em vista o exposto, penso que a escolarização para alunos com deficiência necessita de algumas mudanças por parte dos professores e de suas práticas pedagógicas.

É preciso uma prática que vise à desconstrução de atividades pedagógicas simplificadas e segregadoras, assim, objetivando promover tarefas que contemplem as potencialidades e as singularidades de cada aluno. Nesse sentido, concordo com o pensamento de Drago (2011, p. 89): *“parte do sucesso da inclusão depende do trabalho pedagógico adequado às diversidades dos discentes no cotidiano escolar.”* Ademais, vale ressaltar as palavras de Góes e Laplane (2002, p. 99): *“não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.”*

Para Góes (2008), as tarefas escolares devem ser direcionadas para atividades culturalmente significativas para o aluno, buscando elevar os níveis do pensamento e o processo de significação. A autora afirma: *“o trabalho educativo precisa ser orientado para o domínio de atividades culturalmente relevantes, para a elevação dos níveis de generalidade do pensamento e para capacidade de significar o mundo.”* (GÓES, 2008, p. 40). De acordo com ela, se o professor não atuar de maneira intencional para levar esse aluno para o mundo da significação, esse discente não conseguirá desenvolver um funcionamento psíquico mediado. Portanto, como as possibilidades de aprendizagem ofertadas para Lipão são práticas simplificadas, reduzidas, podemos inferir que o aluno não alcançará níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento.

Pergunto ao discente se suas professoras sabem que ele não gosta das atividades que elas propõem a ele ou se ele já deixou isso em evidência para elas. O jovem esclarece: *“Ishiii... Bem, é... Já falei um monte... Bem, é, é, mas as Dona fala que, é, é tenho que*

*fazer esse...*” Nos termos “*já falei um monte*”, observamos que o garoto já deixou evidente sua insatisfação a elas, porém ele parece não ser atendido. Ao encerrar sua narrativa, ele faz outra revelação: “*Bem, é... Eu fico nervoso e saio da sala, toda vez...*” O aluno revela que fica incomodado com a situação e acaba se retirando da sala de aula. A última expressão usada por Lipão — “*toda vez*” — leva-me a entender que essas suas saídas da sala de aula acontecem com certa frequência.

Diante do exposto, faço algumas interpretações: o aluno mencionou já ter dito a suas professoras sobre seu descontentamento sobre as atividades que realiza; entretanto, não é escutado. Desse modo, pergunto-me: por que suas professoras não atendem sua solicitação em realizar as mesmas atividades que os demais alunos? Seria em decorrência de sua deficiência? Seria pelas ideias pré-determinadas do que deveria, na visão das docentes, ser o trabalho com aluno com deficiência? Isso decorreria da marca histórica da Educação Especial, que trabalha com atividades descontextualizadas, empobrecidas de significados?

Vigotski (1997) afirma que o responsável por conduzir e proporcionar o ensino-aprendizagem do aluno com deficiência pode facilitar ou dificultar esse processo. Segundo o autor, a priorização do defeito limita as possibilidades de desenvolvimento desse aluno. Portanto, há a necessidade de proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas, rompendo com as atividades reprodutivas e minimalistas que atrasam e impedem o desenvolvimento do aluno. Segundo o autor, “a educação social da criança é o único caminho cientificamente válido para sua educação.”<sup>56</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 246, tradução nossa).

Monteiro e Freitas (2013) refletem sobre a função dos professores e colegas diante das possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência no contexto da Educação Inclusiva. A pesquisa foi desenvolvida por meio de reuniões entre uma das pesquisadoras, a professora e um aluno de 6 anos de idade com atraso no desenvolvimento global. As autoras destacam que o estudante obteve resultados satisfatórios perante as atividades realizadas com os colegas e a docente. Ainda ressaltam que as aquisições de aprendizagem pelo aluno foram efetivadas nos processos interativos realizados na dinâmica da sala de aula. Portanto, esse pensamento vai de encontro ao que as professoras de Lipão dizem ao mencionar ao aluno que ele precisa fazer o caderno quadriculado.

---

<sup>56</sup> “La educación social del niño es el único camino científicamente válido para su educación.”

Freitas, Pinto e Monteiro (2019) discutem o ensino para alunos com deficiência no contexto de um grupo de formação continuada para docentes no contexto da Educação Inclusiva. As autoras buscam, em conjunto com professores, compreender possibilidades de elaboração de conhecimentos para esses alunos e refletir sobre novos modos de atuação. Para as autoras, a vivência ocorrida no grupo formativo é compreendida como meio de produção de significação, de modo, a colaborar com análises sobre as ações pedagógicas das docentes, mobilizar reflexões, contribuir e “vislumbrar possibilidades de (re)elaboração de conceitos e (trans)formação do desenvolvimento docente.” (FREITAS; PINTO; MONTEIRO, 2019, p. 513).

Lipão narra os sentidos que atribui à escola de maneira muito explícita, expressa seus desejos, suas vontades. O aluno narra que gosta do ambiente escolar, diz se sentir feliz de frequentar a escola, menciona sua vontade e seu desejo de realizar as atividades, porém é impedido por seus professores, que afirmam que o jovem necessita realizar uma atividade alternativa, diferente da proposta aos demais, o que, por consequência, gera uma revolta, uma frustração, um sentimento de incapacidade e tristeza no aluno.

#### 4.1.2 Lipão: “*Eles falam que o time fica com um a menos*”

Narrativas de Lipão sobre a Educação Física:

**Lipão:** *É... É... É... As aulas de Educação Física... É... É... É legal... Então, eu queria jogar bola, né? Mas os menino nem, é... é..., num toca pra mim a bola, né? Aí eu fico triste...*

Fonte: Recorte extraído da entrevista (15 abr. 2019).

**Pesquisador (Rodrigo):** *Lipão, fala pra gente sobre a Educação Física...*  
**Lipão:** *Bem, é, eu gosto, eu gosto de futebol...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Certo, você participa das aulas, conta pra nós...*  
**Lipão:** *É, bem, é, eu participo e não participo, entende?*

Fonte: Recorte extraído das rodas de conversa (6 ago. 2019).

Ao narrar sobre as aulas de Educação Física, Lipão revela: “*É... É... É... As aulas de Educação Física... É... É... É legal... Então, eu queria jogar bola, né? Mas os menino nem... É... é... é... Num toca pra mim a bola, né? Aí eu fico triste...*” Lipão dá algumas pistas dos sentidos que as aulas de Educação Física têm para ele. Ele parece gostar delas, pois afirma achar a aula legal e mostra sua predileção pela prática esportiva do futebol ao mencionar querer jogar bola. Porém, há indícios de que o aluno não participa ativamente da aula ao mencionar “*participo e não participo*”.

Para compreender as relações estabelecidas entre Lipão e seus colegas, recorro a Vasconcellos *et al.* (2016), Morgado *et al.* (2017), Trento, Araújo e Drago (2018), que investigaram as interações sociais entre educandos com deficiência e estudantes sem essa condição durante as aulas de Educação Física. Para os autores, as relações sociais estabelecidas nas aulas apresentaram um aspecto negativo, foram percebidas poucas interações entre os alunos. Os pesquisadores ressaltam que os alunos foram frequentemente alvo de discriminação, rejeição e exclusão por parte de seus colegas, fato relacionado a esses discentes apresentarem algumas particularidades físicas e cognitivas. Acrescentam, ainda, que os alunos sem a condição de deficiência demonstraram um olhar patológico, caracterizado pela limitação, por uma perspectiva que destaca a incapacidade de seus pares com deficiência.

Para compreender melhor os sentidos atribuídos por Lipão a suas aulas de Educação Física, peço que o aluno fale sobre como é sua participação nas partidas de futebol durante suas aulas. E ele responde ao explicar a (Foto 2).

Foto 2 – Segundo registro de Lipão

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Me fala dessa foto...</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é, eu tirei, porque eu gosto de futebol...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Legal. Você costuma jogar na aula de Educação Física?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Não muito...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Mas eu já vi você jogando...</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é, mas não é jogar, jogar, de verdade... Bem, é, eu jogo, mas é como se eu não jogasse... É... é, tipo assim... Vou tentar explicar para você... Eu jogo, mas eu nunca chuto a bola no jogo... Entende?</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Mais ou menos, fala mais, pra eu entender melhor...</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é, eu não chuto a bola, é, porque os meninos não tocam a bola para mim... Bem, é, aí, eu jogo, mas não jogo, entende o que quero dizer para você?</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Deixa eu ver se entendi, você joga a partida, mas você não participa ativamente dela, você joga, mas não toca na bola em nenhum momento, é isso?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>É... Isso... Bem, é, para mim, isso é jogar, mas não jogar de verdade... Entende?</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi... Seus colegas nunca tocam a bola pra você?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Ah... Muito difícil... E... É... Eu fico triste com isso, porque eles não tocam a bola para mim... E... É... Sempre sai briga por isso, porque eles não quer eu no time deles... Porque eles fala que o time fica com um a menos... Bem, é, eles fala que o time fica fraco... Aí eu fico nervoso e saio do jogo...</i></p>
---	---

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Ao explicar sobre a fotografia da trave da quadra de futebol, Lipão diz: “*Bem, é, eu jogo, mas é como se eu não jogasse... É... é, tipo assim... Vou tentar explicar para*

*você... Eu jogo, mas eu nunca chuto a bola no jogo... Entende?"* Há uma narrativa um pouco contraditória, inicialmente ele diz jogar, em seguida, emite uma fala que soa com um duplo sentido, como se ele jogasse, mas não participasse efetivamente do jogo. Na sequência, ao complementar sua fala, narra: *“Bem, é, eu não chuto a bola, é, porque os meninos não tocam a bola para mim... Bem, é, aí, eu jogo, mas não jogo, é, para mim, isso é jogar, mas não jogar de verdade...”* Assim, o aluno vai revelando que o motivo de não se sentir participativo está relacionado a seus colegas não passarem a bola para ele, o que gera tristeza no estudante. O educando mostra, mais uma vez, indícios de incômodo por seus colegas não tocarem a bola para ele, o que, por consequência, faz com que Lipão não se sinta inserido na atividade.

Do mesmo modo que o apontado por Trento, Araújo e Drago (2018), neste estudo, identifiquei a exclusão de Lipão durante as aulas de Educação Física. Os autores indicam que, enquanto os educadores não compreenderem o importante papel que desempenham na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, estudantes como Lipão continuarão a se sentir rejeitados, excluídos, ociosos, observando seus colegas participarem das aulas e imaginando como seria sentir a emoção de participar e executar as atividades efetivamente durante as aulas.

Ao refletir sobre as ideias dos autores e relacioná-las com minhas observações durante as aulas de Educação Física, noto que os participantes da pesquisa passavam boa parte do tempo sem participar das atividades propostas pela professora. Eles estavam sentados ora em um banco de madeira, sozinhos, ora na arquibancada da quadra. Durante todo o período de observação, a professora não realizava intervenção com esses alunos, não os chamava para participar nem buscava estratégias para inseri-los nas atividades.

Sobre a intervenção de professores durante as aulas de Educação Física, no contexto da Educação Inclusiva, Andrade e Freitas (2016) destacam situações de mediação de docentes com os alunos com deficiência durante as aulas. Segundo os autores, a intervenção, quando realizada de maneira efetiva, prospectiva, com atividades pedagógicas e intervenções adequadas, proporciona meios e condições para que os discentes participem das aulas, aprendam e interajam com seus pares. Ainda, segundo eles, se os professores atuarem de maneira intencional, com o olhar voltado para as potencialidades dos alunos com deficiência, é possível que a participação desse alunado se intensifique nas aulas de Educação Física.

Vigotski (1997) aponta que é necessário romper com o pensamento de que a deficiência significa menos, de que o déficit é um fator impeditivo para o

desenvolvimento do aluno com deficiência. Assim, em consonância com o pensamento dialético, o autor direciona para o oposto da deficiência: a potência. Desse modo, assumir o pensamento de que o defeito é potencialidade, é direcionar o professor a modificar suas práticas pedagógicas. A educação de crianças com diferentes deficiências “deve basear-se no fato de que, simultaneamente com a deficiência, também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência.”<sup>57</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 47, tradução nossa).

Andrade e Freitas (2016), Barbuio (2016) e Barbuio, Camargo e Freitas (2019) apontam que, quando as ações pedagógicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial são orientadas para um olhar que vai além de seu comprometimento biológico, é possível proporcionar a participação desses alunos nas aulas de Educação Física. Ademais, ressaltam a necessidade de estratégias de ensino que acolham as singularidades dos alunos, de modo a possibilitar condições e práticas de trabalho que visem a relações sociais e atividades significativas para todos.

Na sequência, ao ser questionado se o aluno achava que o motivo dessa não participação durante o jogo relacionava-se a seus colegas não tocarem a bola para ele, Lipão narra: “*É... É... Sempre sai briga por isso, porque eles não quer eu no time deles... Porque eles fala que o time fica com um a menos, é, eles fala que o time fica fraco...*” O discente revela existir alguns conflitos com seus colegas durante as aulas, fato vinculado a sua *participação* no jogo. Os colegas de Lipão têm um tratamento um pouco hostil com o jovem ao atribuírem a fraqueza e a desvantagem do time a um único jogador — Lipão. Nessa fala do aluno, indago sobre um fato que me chama bastante atenção: como seus colegas o enxergam ou não o enxergam?

Kelly (2012) aborda e discute o processo escolar de alunos com deficiência por dois olhares: a visibilidade e a invisibilidade desses sujeitos. Para a autora, os alunos com deficiência são *sujeitos visíveis* por terem seu direito de frequentar um espaço institucional, ter o reconhecimento de seus direitos, ter sua matrícula assegurada pelos órgãos públicos, por frequentar a escola e as aulas. Entretanto, são *sujeitos invisíveis* devido a suas impossibilidades; a partir das particularidades apresentadas por sua condição, o aluno está ali, posto na escola, mas não é visto, ele ocupa um lugar de invisibilidade.

---

<sup>57</sup> “La educación de los niños con diferentes discapacidades debe basarse en el hecho de que, simultáneamente con la discapacidad, también se dan tendencias psicológicas de la orientación contraria, se dan las potencialidades compensatorias para superar la discapacidad”.

Pois bem, estaria, então, Lipão sendo inserido no lugar de *sujeito invisível*, como apontado pela autora? Ele frequenta a escola e as aulas de Educação Física, porém não é enxergado por seus colegas, ele é considerado um *não jogador*, é reconhecido apenas por um corpo marcado pela deficiência (SOUZA, 2013; SOUZA; SMOLKA, 2009), é reconhecido por aquilo que ele não tem e não por suas possibilidades. Como mencionado, as leis garantem que Lipão seja um *sujeito visível*, mas, na prática, por meio de sua narrativa, notamos que seus colegas o colocam como um *sujeito invisível*, ele ocupa um lugar de invisibilidade em suas aulas de Educação Física. Sobre isso, Kelly (2012, p. 152) reflete que “as pessoas com deficiência vão sendo gradativamente invisibilizadas, como não é possível bani-las, opta-se por simplesmente não vê-las.”

Na história, o aluno com deficiência é sempre posto em posição de desconfiança, de alguém que pode menos, que não tem condições de aprender e se desenvolver. Nesse sentido, Vigotski (1997) direciona-se para uma ideia de compensação social, em que a fonte de desenvolvimento para as pessoas com deficiência está nas relações sociais, ou seja, na possibilidade dada a esses alunos de ter acesso ao que é da cultura humana por meio das relações sociais, mediada pelo outro, por signos e instrumentos. Isto é, pela mediação semiótica, o aluno tem possibilidades de aprender e se desenvolver; conforme expõe o autor, “o que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial.”<sup>58</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 19, tradução nossa). Logo, o déficit em si não é fator determinante para o sujeito no processo de desenvolvimento, mas sim as relações sociais estabelecidas no contexto cultural e social.

Desse modo, a narrativa de Lipão é marcada por contradições — gosto, desejo, frustração, conformismo. Essas divergências acabam sendo reveladoras das con(tra)dições existentes no cotidiano escolar no que se refere à escolarização de alunos com deficiência. O aluno revela gostar da Educação Física, demonstra vontade em participar das atividades, gosta de jogar futebol, tenta participar, mas não é aceito no jogo, a situação apresenta-se como rotineira, pois o aluno se conforma e aceita o ocorrido, o que acaba gerando no estudante desinteresse e desmotivação em participar das aulas.

---

<sup>58</sup> “Lo que finalmente decide el destino de la persona no es el defecto en sí mismo, sino las consecuencias sociales, su realización psicossocial.”

## 4.1.3 Daniele – “Não! Pode usar pra equilibrar”

Narrativas de Daniele sobre a escola:

Foto 3 – Primeiro registro de Daniele



**Pesquisador (Rodrigo):** *Vai, jovem... Me explica...*  
**Daniele:** *É... Um banco...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Certo, um banco... Por que você tirou foto de um banco?*  
**Daniele:** *É... Pra que serve um banco? [Sorrindo].*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Olha, a gente pode utilizar para várias coisas, mas o mais comum é usar pra sentar... [Sorrindo].*  
**Daniele:** *Não! Pode usar pra equilibrar... [Sorrindo].*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Olha só, não havia pensado nisso... [Sorrindo].*  
**Daniele:** *É... É... É... Igual, aqueles... É... É... Esqueci...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Esqueceu não, lembra aí... Aqueles o quê?*  
**Daniele:** *É... Aqueles alto... É... De equilibrar...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Aqueles alto?*  
**Daniele:** *É...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Como assim?*  
**Daniele:** *Deixa...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Deixo não, me fala!*  
**Daniele:** *[Sorri]. É... igual aquele que as menina usa pra equilibrar e pular...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Hum... Acho que sei do que você está falando... Mas me fala mais pra ver se é o que tô pensando...*  
**Daniele:** *O que você tá pensando?*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Tô pensando em nada... Continua! [Sorrindo].*  
**Daniele:** *Aqueles que as meninas usam pra equilibrar e pular...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Tá, onde elas fazem isso?*  
**Daniele:** *É... Na “TV”...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Na televisão passa isso, mas onde elas fazem isso?*  
**Daniele:** *É... É... Na provas de equilibrar e pular...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Hum... Acho que agora entendi... Você tá falando aquelas provas, de campeonato de competição, é isso?*  
**Daniele:** *É... É... É... Prova de medalha! [Sorrindo].*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Daniele, ao fotografar ambientes da escola, registra a foto de um banco, que fica localizado no pátio da escola e é utilizado para os alunos fazerem suas refeições. Ao ser questionada sobre sua foto, ela narra: “É um banco...” Ao indagá-la sobre o motivo de fotografar um banco, sorrindo e bem entusiasmada, ela me questiona: “É... Pra que serve um banco?” Complementando sua narrativa, dispara: “Pode usar para equilibrar... Igual aqueles alto, de equilibrar, que as meninas usam para equilibrar e pular...” Nesse

momento, eu me questionava: “*Por que Daniele ao falar sobre a escola fazia referência a um banco e falava em se equilibrar?*”

A resposta veio na sequência de sua narrativa: “*É... É... Na provas de equilibrar e pular... É... É... É... Prova de medalha!*” A narrativa da aluna revela sua predileção por esporte olímpico ao se referir às provas de ginástica artística e às de equilíbrio nas travas e cavalos olímpicos, que, possivelmente, a aluna acompanha nas competições esportivas transmitidas pela televisão. É importante observar que Daniele não sabe o nome da modalidade esportiva que está narrando nem os nomes dos aparelhos aos quais se refere, mas mostra ter conhecimento sobre o assunto, ou seja, carrega consigo um conhecimento que transcende os muros da escola. Para compreender melhor essa questão, recorro à elaboração conceitual discutida por Vigotski.

Vigotski (1993) indica que há os conceitos espontâneos/cotidianos e os não espontâneos/científicos. Os primeiros são produto da inserção da criança em práticas culturais; assim, Daniele, ao narrar, revela seus saberes cotidianos em relação ao esporte olímpico. Para que tais saberes sejam transformados em conceitos científicos, é necessária a sistematização. Nela, os conceitos são (re)elaborados e se efetivam por meio das práticas sociais e escolares, porém o autor ressalta que essas práticas devem ser significativas para o sujeito. Para que isso ocorra, é necessário levar em consideração o conhecimento, a vivência que o indivíduo já tem, aliado aos saberes produzidos em aula, de modo a promover o desenvolvimento dos conceitos espontâneos/cotidianos e dos não espontâneos/científicos, de maneira simultânea.

Góes (2002) e Padilha (2017), apoiadas nas ideias vigotskianas, afirmam que os sujeitos com deficiência têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento que os indivíduos sem essa condição, desde que sejam oferecidas condições, dadas por caminhos peculiares. A elaboração conceitual não se desenvolve de maneira natural, imediata, o desenvolvimento das elaborações conceituais é fruto da produção cultural, pertencente à cultura, à história do indivíduo, construída nas relações da vida social.

Portanto, considero que o conhecimento cotidiano de Daniele perante o esporte olímpico poderia ser mais explorado no contexto escolar. Como destacado por Vigotski (1993), as atividades devem ser significativas; para isso, os alunos precisam encontrar um motivo/sentido para a atividade. Como aponta Vigotski (1993), a motivação é uma função psíquica mediada que se constitui nas relações sociais, ou seja, não é algo inerente do sujeito (a pessoa pode ou não nascer com tendência a manter-se motivada), é algo que depende da situação social, das relações estabelecidas com os outros. Como é possível

ver nas ideias do autor, a motivação está diretamente ligada às relações sociais, ao meio social e às ações que o meio oferta para os indivíduos.

Se o ambiente social propiciar meios favoráveis, isto é, se as situações ofertadas produzirem significação para o sujeito, este encontrará nesse meio a fonte para a motivação; porém, se isso não ocorrer, haverá desinteresse. Neste episódio, ao falar sobre o ambiente escolar, Daniele faz referência a um banco que, por seus dizeres, pode ser utilizado para atividades de equilíbrio e salto. É importante destacar o conhecimento que a aluna tem sobre as modalidades esportivas olímpicas desenvolvidas em competições e a relação que faz com seu contexto escolar.

#### 4.1.4 Daniele – “É, meio solta... É, livre”

Narrativas de Daniele sobre a Educação Física:

Figura 1 – Desenho de Daniele

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Daniele, me explica o seu desenho.</p> <p><b>Daniele:</b> É... Essa aqui é eu, equilibrando na linha... [Aponta para o desenho]</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Você está até com a perna erguida. [Sorrindo]</p> <p><b>Daniele:</b> É... Se não tiver com uma perna só, não é equilíbrio...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Certo...</p> <p><b>Daniele:</b> E... Esse oh... É... É... Eu pulando corda... [Aponta para o desenho]</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Hum.. Não sabia</p>
<p>que você gostava de pular corda...</p> <p><b>Daniele:</b> É... Você nunca perguntou...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Verdade... Não perguntei... Então, você gosta?</p> <p><b>Daniele:</b> Gosto! [Afirmando com precisão]</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Então você pula corda na aula de Educação Física?</p> <p><b>Daniele:</b> É... Não tem... É, tem... É... Mas não tem...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Pera, como assim? Tem e não tem? Ou tem ou não tem...</p> <p><b>Daniele:</b> Ah... É... Você não entendeu... É... Tem corda... É... Mas não faz com ela... É... É... É... A Dona não usa... A Dona só bola... Bola... Bola...</p>	

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Daniele, ao explicar seu desenho sobre as aulas de Educação Física, narra: “É... Essa aqui é eu, equilibrando na linha.” Comento que ela está com uma perna erguida, a aluna dispara: “É... Se não tive com uma perna só, não é equilíbrio...” Aqui, a aluna retoma os dizeres sobre equilíbrio e começa a dar indícios de que gosta da atividade. Araújo e Araújo (2017), em estudo realizado nas aulas de Educação Física no contexto

da Educação Inclusiva na escola comum, apontam que os alunos com deficiência revelaram ter predileções por determinadas atividades. Para os autores, as preferências por algumas atividades em específico têm estreita ligação com as dificuldades encontradas com as atividades pedagógicas propostas em suas aulas, em sua grande maioria, atividades de competição.

Em seguida, a aluna narra: “*E... Esse oh... É... É... Eu pulando corda...*” Ao ser questionada se gosta da atividade e se a realiza na aula, ela revela: “*Gosto! Mas não faz com ela... É... É... É... A Dona não usa...*” Daniele diz gostar de pular corda; porém, revela que sua professora não utiliza o material durante as aulas. Por sua narrativa, podemos afirmar que tais atividades mencionadas pela aluna não são proporcionadas no decorrer das aulas. Ao complementar sua fala, ela demonstra certa insatisfação por parte das atividades realizadas: “*É... A Dona só bola... Bola... Bola...*”

Vigotski (2018), ao discorrer sobre o papel que o meio exerce sobre a criança, ajuda-nos a compreender as significações de Daniele perante as atividades desenvolvidas em suas aulas. Para o autor, o meio não é uma mera circunstância de vida, e sim fonte de desenvolvimento. Os fatores externos (sociais) não determinam de maneira direta o desenvolvimento do indivíduo, mas constituem o modo como o sujeito significa, elabora, interpreta determinada realidade vivenciada.

Ainda para Vigotski (2018), cada indivíduo tem sua relação singular com o meio, cada qual se relaciona, interpreta e significa de tal maneira, ou seja, as vivências dos sujeitos no meio são singulares. Assim, os sentidos que Daniele dá para as atividades desenvolvidas em suas aulas de Educação Física são pouco significativas para ela, visto o modo como ela se expressa. Com o interesse em descobrir mais sobre seus modos de participação durante as aulas, peço para que fale mais, ela narra por meio de suas fotografias (Fotos 4 e 5).

Foto 4 – Segundo registro de Daniele



Foto 5 – Terceiro registro de Daniele



**Pesquisador (Rodrigo):** *Daniele, me fala dessas fotos.*  
**Daniele:** *É... É... É, uma linha, eu gosto de brincar na linha...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Ah, entendi... Você usa a linha para brincar, é isso?*  
**Daniele:** *É... É... É... Equilibrar!* [Demonstração de entusiasmo]  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Ah, entendi... Você gosta de se equilibrar na linha?*  
**Daniele:** *Gosto!* [Expressão de afirmação]  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Você tirou duas fotos de linhas e fala de equilibrar... Fiquei curioso, o que você sente quando você fica se equilibrando nas linhas?*  
**Daniele:** *É... Ah... É... É... Solta...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Solta como?*  
**Daniele:** *É... É... Meio solta...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Continua, meio solta, o que mais?*  
**Daniele:** *É... Meio... É... Meio que esqueço das coisa...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Me fala um pouco mais... Meio solta, esquece das coisas, o que mais?*  
**Daniele:** *É, meio solta... É, livre...*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Solicito que Daniele fale sobre suas fotografias, duas linhas que demarcam as dimensões da quadra esportiva, ela diz: “*É... É... É, uma linha, eu gosto de brincar na linha...*” Ao questioná-la sobre o que ela fazia sobre as linhas, de forma bastante entusiasmada, ela narra: “*É... É... É... Equilibrar...*” Diante da euforia que a aluna demonstra quando se refere ao equilibrar-se, peço para que me conte o que sentia quando estava se equilibrando, ela diz: “*É... Ah... É... É... Solta... É... É... Meio solta...*” Daniele, ao narrar, revela-nos o que sente ao realizar a atividade.

Isso me leva a refletir sobre esse sentimento estar associado ao modo como a aluna se constitui nas relações sociais que estabelece no âmbito escolar. Para compreender melhor, peço para que ela fale mais sobre o sentimento, ela narra: “*É... Meio... É... Meio que esqueço das coisa...*” Aqui me questiono, o que será que Daniele quer esquecer? Podemos ter indícios de que a aluna sofra um preconceito *velado* na escola? Nesse sentido, Jannuzzi (2012) menciona que a construção histórica da pessoa com deficiência intelectual é marcada por uma visão marginalizante, qual recebiam quando eram segregados da sociedade. Estaria a aluna fazendo parte dessa estatística histórica?

Desse modo, reflito: “*Seria a aula de Educação Física um momento em que a aluna poderia se sentir mais solta e livre?*” Ela narra: “*É, meio solta... É, livre...*” Recorro a Vigotski (1995) para compreender o sentimento de liberdade apresentado por Daniele. Para o autor, o conceito de liberdade está associado às vias da imaginação, da criação, da emoção e da linguagem, de maneira indissociável. O autor direciona o conceito de liberdade para o ato volitivo, como domínio da própria conduta do indivíduo, que se conclui com a tomada de consciência. O autor define-o da seguinte maneira: “a liberdade

humana consiste precisamente no que se pensa, quer dizer, em tomar consciência da situação criada.”<sup>59</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 288, tradução nossa).

Entendo que, quando o autor diz tomar consciência da situação criada, ele está se referindo a tomar consciência de determinadas situações, circunstâncias individuais, sociais. Pois, para ele, o conceito de liberdade não diz respeito apenas à capacidade de pensar, refletir, mas também à potência do indivíduo de tomar decisões, de agir, não apenas como função de ordem da consciência, mas também de suas emoções.

Toassa (2004) procura compreender o conceito de liberdade discutido por Vigotski pelo viés da atividade criativa consciente. Para a autora, o processo criativo está associado ao plano de desenvolvimento humano. Ela aponta que não é possível chegar ao conceito de liberdade proposto pelo autor sem associá-lo ao pensamento criativo e consciente; assim, “é a criação dos meios de domínio da natureza que tornam os homens livres.” (TOASSA, 2004, p. 7).

Segundo a autora, Vigotski aponta que as relações sociais se voltam para um processo de drama, de lutas, no qual o indivíduo se torna consciente da realidade, em vez de reagir de maneira imediata aos estímulos já existentes na sociedade. Se fizermos uma alusão às narrativas de Daniele, podemos ver a vivência da aluna como uma luta, um drama vivido no ambiente escolar. Em seu relato, há indícios de que Daniele sofra um preconceito velado quando afirma que, ao se equilibrar no banco, esquece-se de coisas.

Ao analisar esta narrativa, interpreto sua vivência como sendo preenchida por desentendimentos com seus colegas. Em outros momentos, a aluna tinha comentado sobre isso comigo, e eu mesmo tive a oportunidade de observar algumas situações conflituosas entre ela e os colegas. Também, ao narrar, ela revela que, em suas aulas de Educação Física, não são contempladas atividades que a mobilizem a participar, de modo que podemos inferir que ela busca uma *libertação* por meio da atividade de equilíbrio.

No excerto analisado, ao narrar sobre suas aulas de Educação Física, a aluna reafirma sua predileção por atividades de equilíbrio, aponta certo descontentamento pela atividade não ser ofertada em suas aulas, assim como mostra sua insatisfação em realizar apenas atividades com bola. Isso pode ser compreendido pelo prazer e pela emoção ao realizar a atividade de equilíbrio que transparece na narrativa da estudante.

---

<sup>59</sup> “La libertad humana consiste precisamente en lo que se piensa, es decir, en tomar conciencia de la situación creada.”

#### 4.1.5 Sonic – “Ela manda eu não corre, não corre, não corre”

Narrativas de Sonic sobre a escola:

**Pesquisador (Rodrigo):** *Jovens, o que vocês acham da escola?*  
**Sonic:** *Eu gosto da escola... Eu sou inteligente... E vou ficar mais inteligente na escola... Estudar, estudar para ficar inteligente...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *O que vocês não gostam da escola?*  
**Sonic:** *Eu não gosto quando a monitora grita: “Sonic não corre, Sonic não corre, Sonic não corre...”*

Fonte: Recorte extraído das rodas de conversa (30 jul. 2019).

Durante as rodas de conversa, ao falar sobre a escola, Sonic narra: “*Eu gosto da escola... Eu sou inteligente... E vou ficar mais inteligente na escola... Estudar, estudar para ficar inteligente...*” Por sua narrativa, ele afirma gostar da escola, menciona ser inteligente e diz que tem que estudar para ficar ainda mais inteligente. Ao ser questionado sobre o que não gosta na escola, ele revela: “*Eu não gosto quando a monitora grita: ‘Sonic não corre, Sonic não corre, Sonic não corre...’*” Em sua narrativa, o aluno manifesta seu desacordo quando sua monitora pede para que ele não corra na escola.

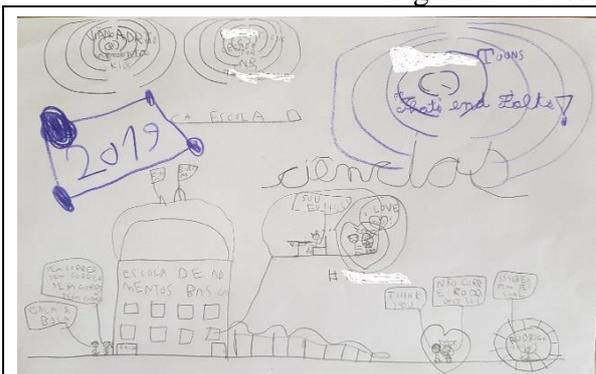
Para Vigotski (2000), as contradições presentes nas relações intersubjetivas são reproduzidas no psiquismo do sujeito. Desse modo, ele nos chama atenção para analisar o psiquismo do indivíduo como um drama. Para o autor, o drama pode ser compreendido como unidade de análise, um recurso conceitual que acopla emoção e pensamento, sujeito e meio, contradições e conflitos, que permitem compreender as divergências e contradições existentes na realidade.

Assim como na arte, na vida, temos enredos e personagens, estamos sempre lidando com o drama da convivência humana e seus conflitos; a cada etapa percorrida, assumimos novos personagens e papéis; entre um papel e outro, o sujeito vai se constituindo por meio de um processo dialético, que engloba relações internas e externas (VIGOTSKI, 2000). No excerto aqui analisado, Sonic e sua monitora fazem parte desse universo dramático, em que ambos vão se constituindo mediante suas colisões sociais.

Se refletirmos sobre as narrativas constituídas por Sonic sobre suas vivências com sua monitora com base no conceito de drama, podemos dizer que a narrativa é movida pelo drama, por construções psicossociais, ou seja, constituída pelo outro, culturalmente. As narrativas, orientadas pela noção de drama, condensam as vivências dos sujeitos que narram e revelam a dimensão conflituosa do psiquismo humano.

A fim de compreender melhor suas vivências dramáticas sobre a escola, peço para Sonic explicar seu desenho sobre o ambiente escolar, pela (figura 2).

Figura 2 – Desenho de Sonic



**Pesquisador (Rodrigo):** *Sonic, explica o desenho da sua escola, fazendo um favor.*

**Sonic:** *Tá... Isso é uma vinheta, todo desenho tem uma vinheta, o Looney Tunes tem uma vinheta, o Sonic tem uma vinheta, o desenho da escola tem uma vinheta...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Entendi, continua.*

**Sonic:** *Esse sou eu na aula de Ciências, eu gosto muito da aula de Ciências...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Certo, continua explicando, por favor...*

**Sonic:** *Aqui é a monitora gritando: “Não corre, não corre, não corre...”*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Certo, vocês se dão bem? Conta como é, por favor.*

**Sonic:** *Conto como é, temos, temos mais ou menos...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Mais ou menos como?*

**Sonic:** *Mais ou menos, que ela manda eu não correr: “Não corre, não corre...”*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Entendi... E aí, o que acontece depois?*

**Sonic:** *Acontece que ela manda eu ficar sentado na escada pensando...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Me fala uma coisa, só ela manda você para a escada pensar ou mais alguém aqui da escola?*

**Sonic:** *Aqui da escola, manda para a escada, só ela...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Entendi... Você sabe me dizer se algum responsável aqui da escola sabe que ela te manda para a escada para pensar?*

**Sonic:** *Eu não sei te dizer, mas a minha mãe manda eu ficar trancado no quarto pra pensar, pensar, pensar...*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Sonic inicia sua explicação apresentando suas vinhetas de desenhos animados, justifica que todos os desenhos têm uma vinheta e que o desenho da escola também deveria ter uma: *“Todo desenho tem uma vinheta, o Looney Tunes tem uma vinheta, o Sonic tem uma vinheta, o desenho da escola tem uma vinheta...”* O aluno apresenta ter conhecimento sobre desenhos animados ao mencionar o *Looney Tunes*, uma série de curtas-metragens de desenhos.

Sonic tem 13 anos; portanto, está em uma fase da vida transitória, como é o desenvolvimento de um adolescente (VIGOTSKI, 1996). Ao mesmo tempo que o aluno revela um interesse pelos desenhos animados, ele indica uma predileção pelas aulas de Ciências. Ao analisar os interesses narrados pelo aluno, é preciso compreendê-los tendo em vista a dinâmica do psiquismo humano. Como argumenta Vigotski (1996, p. 42, tradução nossa) ao discorrer sobre a idade de transição, o desenvolvimento do adolescente constitui “um processo complexo e pleno de transformação das atrações em necessidades e interesses humanos.”<sup>60</sup>

<sup>60</sup> “Un proceso complejo y largo de transformación de las atracciones en necesidades e intereses humanos.”

Seguindo por sua narrativa, o aluno retoma seus dizeres sobre sua monitora que lhe manda parar de correr: “*Aqui é a monitora gritando: ‘Não corre, não corre, não corre...’ Acontece que ela manda eu ficar sentado na escada pensando...*” Assim, questiono sobre como esse aluno é afetado por sua monitora quando ela pede que ele não corra? A narrativa de Sonic é reveladora de como as relações humanas são complexas e norteadas por colisões sociais (VIGOTSKI, 2000).

Veresov (2016, 2017) postula que colisões dramáticas são contradições dialéticas e forças essenciais para o desenvolvimento. Ressalta que as contradições dialéticas acontecem nos planos intersíquicos e intrapsíquicos, sendo fundamentais para um desenvolvimento cultural. Ademais, pontua o conceito de vivência como fator importante para descobrir como o processo dialético se transforma ao sair do plano intersíquico para se tornar intrapsíquico, ou seja, como o social se torna individual.

Ao ser questionado sobre alguém da escola ter conhecimento sobre os modos de tratamento que recebia por parte de sua monitora, ele narra: “*Eu não sei te dizer, mas a minha mãe manda eu ficar trancado no quarto pra pensar, pensar, pensar...*” Sonic narra um acontecimento vivido e o sentido que este teve para ele. Sua narrativa não revela se havia regras claras sobre poder correr ou não no pátio da escola; porém, sua ação não está sendo bem aceita pela monitora nem pela mãe. Assim, destaco os sentidos atribuídos pelo aluno ao ter sido repreendido em decorrência de sua corrida pelo pátio da escola.

Sonic, ao narrar suas significações sobre a escola, desvela as contradições que permeiam esse espaço, o gosto pelas aulas ciências, o desejo de aprender e ficar ainda mais inteligente, conforme seus dizeres. Ao mesmo tempo, expõe as colisões dramáticas que permeiam a relação com sua monitora, a qual parece ter um olhar repreensivo sobre ele, e as ações que ele realiza, como correr pelo pátio da escola.

#### 4.1.6 Sonic – “*Eu sinto... Sinto, felicidade e emoção, igual o Sonic!*”

Narrativas de Sonic sobre a Educação Física:

<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>E as aulas de Educação Física, como são suas aulas?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Gosto da Educação Física. Eu fiz na aula de Educação Física, eu corri, corri até eu ganhar. Eu corri, corri bastante até pegar a bola.</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Qual o sentimento, o que você sente ao participar das aulas de Educação Física?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Eu senti, eu tô, tô... Eu senti, sinto emoção e feliz. Eu sinto..., sinto, felicidade e emoção, igual o Sonic! Corri... Corri... Igual o Sonic!</i></p>
--

Fonte: Recorte extraído da entrevista (23 abr. 2019).

**Pesquisador (Rodrigo):** *Jovens, vamos começar mais um bate-papo... Hoje, sobre as aulas de Educação Física...*

**Sonic:** *Eu gosto de fazer aulas... Eu corro, corro, corro rápido igual o Sonic... Eu gosto de correr com a bola, correr, correr, correr com a bola...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *O que vocês sentem quando fazem a aula de Educação Física?*

**Sonic:** *Eu fico feliz quando eu corro, corro, corro, corro igual o Sonic... E fico triste quando gritam: “Não corre, não corre, não corre...”*

Fonte: Recorte extraído das rodas de conversa (6 ago. 2019).

Em suas revelações iniciais sobre as aulas de Educação Física, Sonic narra: “*Gosto da Educação Física, eu gosto de fazer aulas... Eu corro, corro, corro rápido igual o Sonic... Eu gosto de correr com a bola, correr, correr, correr com a bola...*” Os fragmentos narrativos mostram que o aluno gosta das aulas, realiza-as, tem conhecimento sobre um personagem fictício de desenhos animados/jogos de *video game*, *Sonic*, e prefere a modalidade esportiva de corrida, aliada ao futebol, ao mencionar gostar de correr com a bola.

Em meio a conversas informais e durante suas narrativas, fui percebendo que o aluno ficava bastante eufórico e entusiasmado sempre que falava sobre o personagem fictício *Sonic*. Essa movimentação do aluno foi me deixando curioso em saber o sentido/significado que esse personagem tinha para o garoto. O que me fez começar a ter alguns questionamentos: o aluno se inspira no personagem para correr? Imagina-se como ele? O personagem em questão é conhecido por ser bastante veloz e, estar sempre *correndo*. Procurando desvendar os sentidos que o aluno atribui ao personagem, recorro a Vigotski (1996, 2001, 2009a) para uma explicação acerca dos processos imaginativos. De acordo com Vigotski (2009a), agir de maneira independente de uma situação real ou criar uma circunstância imaginária pode ser considerada uma forma de desenvolver uma atividade criadora.

Para o autor, “a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana” (VIGOTSKI, 2009a, p. 25), tendo sua importância para o desenvolvimento por possibilitar a ampliação da experiência humana, proporcionando o que não é visto e vivido, mas elaborado por descrições, imagens. A atividade criadora mescla elementos de experiências anteriores, internalizadas pelo sujeito, reelaborando o modo de apresentar algo novo, novas situações ou comportamentos. Para o autor, “a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 25).

Para Vigotski (1996), na adolescência ocorre uma propulsão da estrutura psíquica a partir da formação de conceitos. Desse modo, a fantasia infantil torna-se fantasia criadora na adolescência, essa redefinição passa pela formação de conceitos, que age como ação transformadora do sujeito no mundo, fazendo-se presente na significação da realidade. Diante do exposto, interpreto que o aluno se inspira no personagem Sonic e faz das corridas do personagem uma atividade significativa para ele, “as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos.” (VIGOTSKI, 2009a, p. 26). Assim, entendo que o estudante, por meio da fantasia do personagem, atribui significações a suas vivências e emoções.

Seguindo por sua narrativa, com interesse em compreender mais sobre suas aulas de Educação Física e seu fascínio pelo personagem, peço para que o aluno fale sobre uma fotografia por ele registrada (Foto 6).

Foto 6 – Primeiro registro de Sonic

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Sonic, me fale sobre essa foto.</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Eu falo sobre essa foto... É um gol, gol, de futebol... Futebol, futebol é legal... Eu corro rápido, rápido, rápido e faço gol, gol, igual o Sonic...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Pera, meu menino Sonic, você corre, mas vamos devagar...</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Você é devagar, devagar... Eu sou rápido, rápido, rápido igual o Sonic...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Sou um pouco lento mesmo, então vamos devagar... [Sorrindo]</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Tá, vamos devagar, mas o Sonic não é devagar... O Sonic corre, corre rápido</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Qual o motivo que você tirou a foto da trave de futebol?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Tirei a foto da trave, porque a trave é onde a bola entra, e, quando entra, é gol...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Hum, entendi... Então, você gosta de futebol?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Gosto, gosto de correr, correr, correr, correr igual o Sonic e fazer gol, gol, gol...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi, você joga futebol na aula de Educação Física?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Eu jogo, corro, corro, corro e faço gol, gol, gol...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi... E com os seus colegas, como é a partida de futebol?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>É bom, eles corre, mas eu corro mais rápido e corro mais rápido e corro mais rápido... Pego a bola e corro, corro, corro com a bola...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Ah, então eles devem gostar, porque você corre com a bola...</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>É, não gostam muito, porque eu pego a bola, corro, corro com a bola e não toco a bola para eles, e eles ficam bravos, me xingam, mandam eu tocar, mas eu não toco...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>O que sua professora faz quando acontecem essas coisas?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Grita, grita, grita... Eu não gosto que grita comigo... Eu irrito mais, xingo ela...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>E aí, o que aconteceu depois, me fala.</i></p>
--	--

**Sonic:** *Eu briguei com a professora, porque ela me deu o colete verde, mas eu não queria o colete verde, eu queria o colete azul, porque o azul é da cor do Sonic...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *E aí, continua, fala mais sobre isso...*

**Sonic:** *Eu xinguei ela, e não pode xingar a professora... E depois eu fiquei nervoso, mais nervoso, rasguei o colete... E não pode rasgar o colete... E depois eu fiquei nervoso, mais nervoso e derrubei a mesa... E não pode derrubar a mesa...*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Ao explicar a fotografia, o aluno retoma sua narrativa sobre o personagem *Sonic* e, novamente, faz uma relação entre o personagem e a modalidade esportiva de futebol. Assim, peço para que ele fale como é a partida de futebol com seus colegas, e ele revela: “*É, não gostam muito, porque eu pego a bola, corro, corro com a bola, e eu não toco a bola para eles, e eles ficam bravos...*” A princípio, por suas narrativas, parecia que estava tudo bem entre Sonic e seus colegas; porém, o jovem mostra indícios de conflitos entre eles, revelando que seus colegas reprovam seu gesto de correr com a bola sem passá-la para os demais, o aluno complementa: “*Ficam bravos, me xingam, mandam eu tocar, mas eu não toco...*” Ao completar sua fala, o aluno confirma existir problemas na relação com seus colegas e afirma que seus colegas o ofendem ao dizer “*me xingam*”.

Durante boa parte de minha vida e até o presente momento, joguei/jogo futebol, às vezes, de maneira lúdica, entre amigos, e, em outras, de forma competitiva, em campeonatos. E a cada treino ou partida existem momentos em que um/outra jogador fica mais tempo com a bola, eu mesmo já fiz isso por várias vezes, isso é bem comum no *meio* do futebol, mesmo em nível profissional. Para comentar sobre esse jogador, utiliza-se o termo *fominha*, caracterizando-o como aquele não passa a bola para os demais integrantes do time. Pois bem, em meu entender, Sonic não passar a bola para os colegas durante a partida me parece algo bem comum, o que me chama atenção é isto: será que esses problemas de interação social e os modos como seus colegas lidam com eles, com palavras agressivas, não decorrem de Sonic ter o diagnóstico de TEA?

Nesse sentido, uma possível interpretação que encontro para Sonic querer ficar com a bola e não a passar para seus colegas, é a necessidade do adolescente em se autoafirmar perante o grupo. Essa ideia pode ser compreendida com base em Vigotski (1996) quando o autor discute sobre a idade de transição. Para ele, os conflitos nesse período etário estão ligados à imaginação, por ter importante função no desenvolvimento da personalidade, visto que, por meio da imaginação, o adolescente cria seus ideais de vida, seus projetos, seus sonhos, ele não é mais uma criança, porém ainda não é um adulto, logo, não consegue colocar em prática seus planos de vida, suas ambições, que, assim,

entram em conflito. Fazendo uma alusão ao desejo de Sonic de ficar com a bola, compreendo que o aluno sinta a necessidade de uma autoafirmação diante dos colegas, ele é um adolescente, tem ideias, vontades, desejos, mas se vê em uma fase em que não consegue realizar o que pretende, isso gera no aluno uma necessidade de querer marcar território, impor-se.

De acordo com Vigotski (1996), é na adolescência que a internalização tem seu auge formativo. Assim, o autor nos ajuda a compreender essa fase de desentendimentos e conflitos de Sonic e seus colegas ao dissertar sobre o período de crise nessa etapa da vida. Para o autor, essa fase tem um aspecto importante no desenvolvimento dos jovens, pois mudanças significativas ocorrem, os velhos interesses vão desaparecendo e novos vão surgindo, “os interesses do adolescente são o fator principal e determinante da estrutura e da dinâmica de cada fase.”<sup>61</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 37, tradução nossa).

Para o autor, esse período tende a ser um pouco conflituoso para o adolescente, pois ele tem a missão de dominar novos conteúdos, internalizando aquilo que ele já carregava. “Tudo aquilo que era, a princípio, exterior (convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento) passa a ser interior.”<sup>62</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 63, tradução nossa). Esse processo promove uma mudança no pensamento do adolescente, alterando seu modo de agir, de se relacionar com o outro, com a realidade e com o meio que o cerca. Desse modo, entendo que os problemas nas interações sociais de Sonic possam estar relacionados ao período de crise da adolescência, como apontado pelo autor.

Na continuidade de sua narrativa, ao ser indagado sobre qual atitude sua professora tinha quando esses episódios ocorriam, Sonic revela: “*Grita, grita, grita... Eu não gosto que grita comigo... Eu irritado, irritado mais, xingo ela...*” Respaldados por sua narrativa, podemos observar que a professora se dirige ao aluno com gritos para chamar sua atenção, atitude que o educando menciona não gostar, e ele expressa seu descontentamento acerca do modo como a professora lida com ele. Na sequência, o discente deixa a entender que fica ainda mais nervoso quando a professora se dirige a ele gritando, o que, por consequência, gera uma resposta, por parte do estudante, de ofender, insultar a docente.

---

<sup>61</sup> “Los intereses del adolescente son el factor principal y determinante en la estructura y dinámica de cada fase.”

<sup>62</sup> “Todo lo que al principio era exterior (convicciones, intereses, cosmovisión, normas, ética, reglas de conducta, tendencias, ideales, ciertos esquemas de pensamiento) se vuelve interior.”

Nogueira (2010) discute as relações entre professores e alunos no contexto escolar pelo viés das contradições existente entre normas e regras e sinaliza como isso afeta os sujeitos e as relações. Para a autora, as elaborações das regras e seus sentidos estão relacionados à hierarquia institucional; no entanto, afetam ambos os sujeitos — professor e aluno — de maneira imprevista e indeterminada. Para ela, a simples elaboração de regras não garante sua efetivação, ter conhecimento sobre as regras e normas não é suficiente nem estabelece sua adesão. Segundo Nogueira (2010), é na produção de sentidos que as regras podem se efetivar, esses sentidos não são prontos, acabados, estáveis, estão sempre na dinâmica das interações sociais, construindo-se e reconstruindo-se.

Partindo da ideia apresentada pela autora sobre normas e regras, reflito sobre os modos de interação entre Sonic e sua professora. As atividades desenvolvidas em aula tinham regras pré-estabelecidas. Isso foi explicitado para os alunos? Pois Sonic percebe que seus colegas não gostam do modo como ele joga, mas parece não haver um trabalho pedagógico nesse sentido. De acordo com Nogueira (2010, p. 80), “somente no espaço das práticas sociais partilhadas é que as regras podem ser constituídas.”. Tendo essa afirmação como ponto de partida e relacionando-a com as narrativas de Sonic, penso: se tem gritos, não há diálogo nem interação social; sem diálogo e interação social, não há produção de sentidos; sem produção de sentidos, não há efetivação de regras.

Na sequência, revela: “*Eu briguei com a professora, porque ela me deu o colete verde, mas eu não queria o colete verde, eu queria o colete azul, porque o azul é da cor do Sonic...*” Por essa narrativa, o educando demonstra que o motivo de sua discussão com a professora ocorreu pela cor de um colete. Como o próprio discente diz, a cor azul é mais significativa do que a verde para ele, visto que é a cor do vestuário de seu personagem favorito — *Sonic*. Permito-me algumas reflexões: havia realmente a necessidade de uma discussão com o aluno pela cor de um colete? Indo mais além, por que não aproveitar a oportunidade e explorar o uso da cor do colete do personagem fictício, tão adorado pelo aluno, e aliá-la a atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física? Talvez, esse movimento fosse mais significativo e motivador para o aluno.

Para pensar em possibilidades de trabalho, retomo a ideia de imaginação de Vigotski (1996, 2001, 2009a). Para o autor, a imaginação do adolescente é diferente da criança, pois rompe com os objetos, torna-se uma imaginação mais rica, abstrata, vinculada ao pensamento conceitual. Segundo ele, trabalhar o conceito de imaginação na fase da adolescência é caminhar para a formação de novos conceitos. Para o autor, “esse

processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009a, p. 36).

Ainda para o autor, nesse período da adolescência, a abstração é vinculada ao processo imaginário, de modo a transformar a fantasia do adolescente em conceitos, período marcado pela transição da fantasia imaginativa para a criativa. Como expressa Vigotski (1996, p. 207, tradução nossa), a imaginação e a criatividade têm como base a “liberdade do pensamento, da ação, do conhecimento que tem alcançado tão somente os que dominam a formação de conceitos.”<sup>63</sup>. Levando essa ideia para a realidade de Sonic, penso ser válido a realização de um trabalho que vise ao uso da imaginação, aliado às atividades escolares, objetivando, assim, a formação de novos conceitos no aluno.

No contexto educacional, Pinto e Góes (2006) destacam que a imaginação é uma atividade psíquica potencializadora na aprendizagem. Portanto, ressaltam a importância de atividades fundamentadas no uso da imaginação para o aluno. Ao fazer o uso da imaginação, o educando nos mostra que não está apenas entrando em um mundo de fantasia, mas sim elevando seus modos de pensamento, em outras palavras, aprendendo e se desenvolvendo.

Ao continuar contando sobre o episódio do desentendimento com sua professora, Sonic finaliza: *“Eu xinguei ela, e não pode xingar a professora... E depois eu fiquei nervoso, mais nervoso, rasguei o colete... E não pode rasgar o colete... E depois eu fiquei nervoso, mais nervoso e derrubei a mesa... E não pode derrubar a mesa...”* Por fim, o aluno revela todo o desenrolar da história, o jovem insulta a professora, rasga o colete, derruba a mesa, porém reconhece que essa postura é errada e que não pode ter esse tipo de atitude.

No sentido de reconhecimento das ações, Vigotski (1996) explica que esse movimento ocorre na idade de transição, por meio da formação de conceitos, fase em que o adolescente começa a ter conhecimento da realidade social (externa) e da própria realidade (interna); assim, toma consciência de seus sentimentos, de suas ações e de seus comportamentos. Em sua narrativa, Sonic afirma ter realizado todo o episódio, mas atribui um sentido reconhecendo não ter tomado as melhores decisões.

Ao finalizar a análise das experiências de Sonic nas aulas de Educação Física, retomo uma narrativa, proferida pelo aluno durante as rodas de conversa: *“Eu fico feliz quando eu corro, corro, corro, corro igual o Sonic... E fico triste quando gritam: ‘Não*

---

<sup>63</sup> “Libertad de pensamiento, de acción, de conocimiento que solo ha llegado a quienes dominan la formación de conceptos.”

*corre, não corre, não corre...*” O discente, por meio da narrativa, nomeia seus sentimentos, dá sentido a suas emoções. Desse modo, a narrativa, como função simbólica da linguagem, mobiliza outras funções psíquicas, permitindo a complexificação dos modos de pensar.

Tendo em vista o princípio da interfuncionalidade (entrelaçamento das funções psíquicas mediadas), para Vigotski (2001), a imaginação/fantasia está estreitamente vinculada ao sentimento/emoção<sup>64</sup>. Para o autor “o sentimento e a fantasia não são dois processos isolados um do outro, mas de fato representam o mesmo processo, e temos direito de considerar a fantasia como a expressão central da reação emocional.” (VIGOTSKI, 2001, p. 258). A criação é norteadada por sentimentos e representações que propiciam reações emocionais de maneira singular, esses sentimentos e emoções se acoplam impulsionando o processo criativo, gerando a produção de imagens e fantasias, conduzidas por um processo dialético.

Vigotski (2001) configura esse processo exemplificando a história de um homem que adentra sua residência no período noturno e confunde um paletó pendurado com a figura de um homem aterrorizante. O equívoco promove uma *falsa vivência*, não condizente com a realidade. Entretanto, essa sensação proporciona um estado psíquico alterado no sujeito, um medo real, como se o paletó fosse realmente um homem aterrorizante. O autor discorre sobre o episódio da seguinte maneira:

se pela noite em casa confundo um paletó pendurado com um homem, meu erro é evidente, já que minha vivência é falsa e não corresponde a nenhum conteúdo real. Mas o medo que experimento neste caso é verdadeiro. Deste modo, todas nossas vivências fantásticas e irreais se desenvolvem sobre uma base emocional completamente real. (VIGOTSKI, 2001, p. 258)<sup>65</sup>

Podemos entender que essa falsa percepção apresentada pelo autor estabelece um acoplado de emoções reais, a partir da integração de sentimentos e fantasias que emanam sensações corporais. Portanto, se fizermos uma analogia entre o exemplo apresentado por Vigotski e o personagem fictício apontado pelo aluno, podemos fazer um paralelo do qual surge toda essa emoção e felicidade. Mesmo que o personagem crie uma

---

<sup>64</sup> Magiolino (2010) discute que Vigotski utiliza os termos *sentimento* e *emoção* de forma intercambiável. Neste texto, também opto por usar os termos indistintamente.

<sup>65</sup> Vigotski introduz o exemplo ao relacionar emoção/sentimento e fantasia/imaginação quando se refere à *Lei da Dupla Expressão Emocional*, formulada por Zienkovski (MAGIOLINO, 2010). Na obra *Psicologia da arte*, Vigotski chama-a de *Lei da Realidade dos Sentimentos* e, nas *Obras Escogidas*, de *Lei da Sensação Real* (VIGOTSKI, 2009a).

*falsa vivência*, como a citada pelo autor, ela realiza no aluno sensações reais, como a vontade de correr, a adrenalina, a emoção e a felicidade.

A fixação do aluno pelo personagem fictício me fez realizar mais algumas reflexões: será que é melhor ser *Sonic* do que um aluno com TEA? O aluno se coloca em um personagem de desenho animado, mas isso não seria considerado uma atitude de criança, visto sua faixa etária? Autores como Bagarollo e Panhoca (2010), Martins e Góes (2013), Chiote (2013) e Silva *et al.* (2015) investigam o uso de atividades imaginárias na escolarização de crianças e adolescentes com TEA a partir de brincadeiras de faz de conta, uso de personagens fictícios, histórias e jogos culturais. Para os autores, empregar atividades imaginárias com alunos com TEA, independentemente de sua faixa etária, tem se mostrado um caminho produtivo a ser percorrido, a criação tem ofertado a eles uma (re)organização de seus pensamentos, de suas ações e comportamentos. As atividades agem no campo da significação, do universo simbólico, colaborando para o desenvolvimento desses estudantes.

Entretanto, os autores problematizam a questão da infantilização do adolescente com TEA ao estar inserido em atividades consideradas fora de sua faixa etária, ou seja, propostas vistas como de crianças. Para eles, a questão da infantilização em adolescentes com TEA não é de ordem natural, orgânica, mas sim social, decorrente das atividades ofertadas social e culturalmente para esse aluno. Os pesquisadores problematizam, ainda, que a falta de tarefas socioculturais adequadas proporciona um impacto negativo na formação da identidade dos adolescentes. Ademais, ressaltam que os alunos com TEA vivem experiências significativas para eles, independentemente de faixa e grupo etário.

Retomando a questão sobre ser melhor estar inserido em um personagem de desenhos animados do que ser um aluno com TEA, recorro a Vigotski (1996). O autor discute sobre o desenvolvimento dos interesses no adolescente. Para ele, o desenvolvimento de interesses no período da adolescência está totalmente ligado a fatores socioculturais. O autor explica que os interesses são provocados por forças não apenas internas, biológicas, mas também externas, ligadas às condições socioculturais do adolescente, “os cientistas biólogos esquecem com grande frequência que o adolescente não é tão somente um ser biológico, natural, senão também histórico, social.”<sup>66</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 36, tradução nossa).

---

<sup>66</sup> “Los científicos biólogos a menudo olvidan que el adolescente no es solo un ser biológico, natural, sino también histórico, social.”

Diante do exposto, permito-me fazer uma relação entre o desenvolvimento por interesses apontado pelo autor na idade de transição e a preferência de Sonic em um personagem. Como afirma Vigotski, o desenvolvimento de interesses na idade de transição advém de estímulos, motivações externas; logo, se as aulas de Sonic não proporcionam novos interesses no jovem, não produzem significação e sentido algum para ele, penso que o garoto prefira ser *Sonic* a ser um aluno com TEA em um ambiente sem significações e sentidos.

Sonic revela os sentidos que têm para ele suas aulas de Educação Física de uma maneira bastante entusiasmada, o aluno afirma gostar da Educação Física, gosta de realizar as aulas, gosta de jogar futebol, gosta de correr durante as aulas, apresenta seu fascínio pelo personagem *Sonic*. Entretanto, tem alguns conflitos com seus colegas, sua professora e sua monitora; observo, em todo o contexto narrado pelo aluno, que as ocorrências partem de episódios que poderiam ter sido evitados ou solucionados antes que chegassem aos fatos finais e que sua participação durante as aulas poderia ser mais bem aproveitada se fossem usados artifícios explicitados pelo próprio aluno.

#### 4.1.7 Roberta – “*A gente fica junta, tudo junta, copia lição junta*”

Narrativas de Roberta sobre a escola:

**Roberta:** *A escola é legal, eu gosto daqui, é grande, tem um estacionamento de carro, um portão de ferro grande, um portão pequeno que a gente entra pra dentro, o pátio é grande, tem uma roda grande no meio, as escada, as sala.*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Você falou que a escola é legal, que gosta da escola... Fala mais da escola, dos seus colegas, seus professores, como é aqui na escola.*

**Roberta:** *Eu gosto da escola, eu gosto dos colegas, de ficar junto... Professores é legal, eles fica junto também...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Legal, você falou em ficar junto, como é esse ficar junto?*

**Roberta:** *Ficar junto, ué...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Andar junto, fazer as aulas juntas?*

**Roberta:** *A gente fica junta, tudo junta, faz lição junta...*

Fonte: Recorte extraído da entrevista (30 abr. 2019).

Roberta, ao discorrer sobre a escola, narra: “*A escola é legal, eu gosto daqui.*” Ao pedir para que falasse mais, ela complementa: “*Eu gosto da escola, eu gosto dos colegas, de ficar junto... Professores é legal, eles fica junto também...*” Ao ser questionada sobre o que seria ficar junto, ela explica: “*Ficar junto, ué... A gente fica junta, faz lição junta...*” Por suas narrativas, Roberta afirma gostar da escola, relata gostar de seus pares, dos professores e de ficar junto com eles. Por sua narrativa, é possível

compreender que a aluna gosta de realizar as atividades escolares de maneira partilhada, acompanhada de seus professores e colegas, de maneira coletiva.

Em Vigotski (1997), encontra-se a tese intitulada de “coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e anormal.”<sup>67</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 139, tradução nossa). O autor defende o pensamento de que a coletividade é fonte de desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. Ademais, ressalta que o distanciamento da coletividade dificulta o desenvolvimento dos sujeitos e a constituição das funções psíquicas mediadas fica incompleta.

Portanto, é inserida na coletividade, no convívio social, que a pessoa encontrará meios favoráveis para o desenvolvimento das funções psíquicas mediadas. Desse modo, para Vigotski (1997), as relações partilhadas com adultos e pares são indicativos de desenvolvimento. Conforme o autor, “o desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre em função do desenvolvimento de seu comportamento coletivo.”<sup>68</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 220, tradução nossa).

Smolka (2002) destaca o papel da coletividade para o desenvolvimento humano. Para ela, este tem natureza social, histórica e individual. Nas práticas sociais, o indivíduo constrói a si próprio, mediado, semioticamente, pelo outro, por meio da coletividade, de modo que “são as relações sociais nas quais o sujeito está envolvido que podem explicar seus modos de agir, de pensar, de se relacionar.” (SMOLKA, 2002, p. 81).

De acordo com Góes (2008), é por meio das trocas psicossociais que as pessoas com deficiência aprendem e se desenvolvem. Porém, a autora ressalta que elas necessitam um pouco mais do outro para significarem suas ações e, a partir da relação com o outro, tendem a ter uma propulsão em seu desenvolvimento. Em sua narrativa, Roberta atribui sentidos para a escola — ter parceria, partilhar a realização das atividades e estar com o outro são indicadores das significações que a aluna faz sobre a escola.

#### 4.1.8 Roberta – “*Podia ter umas coisa diferente, correr com bola não, chato*”

##### Narrativas de Roberta sobre a Educação Física:

---

<sup>67</sup> “La colectividad como factor en el desarrollo de funciones psicológicas superiores del niño normal y anormal.”

<sup>68</sup> “el desarrollo de la personalidad del niño siempre se manifiesta en términos del desarrollo de su comportamiento colectivo.”

**Pesquisador (Rodrigo):** *Jovens, como vocês acham que deveriam ser a aula?*  
**Roberta:** *Ah, fazer junto...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Fazer junto, como assim?*  
**Roberta:** *Fazer junto, ué... Devagar, jogar vôlei de toque, junto... Não esses jogo que faz na aula, de ficar correndo atrás de bola... Ah, não... Só jogo de bola, não...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Você participa do jogo de bola?*  
**Roberta:** *Não... Faço sozinha, batendo bola na parede...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Me falem o que vocês acham que poderia ter na aula?*  
**Roberta:** *Podia ter umas coisa diferente, correr com bola não, chato...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *O que vocês sentem ao fazer a aula?*  
**Roberta:** *Ah, eu fico feliz fazendo junto e triste de fazer aquele corre, corre com bola...*

Fonte: Recorte extraído da roda de conversa (6 ago. 2019).

Durante as rodas de conversa, ao contar sobre suas aulas de Educação Física, Roberta narra: “*Ah, fazer devagar, em dois, jogar vôlei de toque, junto...*” Por seu fragmento narrativo, a aluna começa a dar pistas de como gostaria que fossem suas aulas, na sequência complementa: “*Não esses jogo que faz na aula, de ficar correndo atrás de bola...*” Roberta aponta certa insatisfação com as atividades propostas em suas aulas, mencionando não gostar de jogos com bola.

Na sequência, a aluna narra algo grande relevância ao mencionar: “*Ah, não... Só jogo de bola, não...*” Sua narrativa revela que, nas aulas de Educação Física, são proporcionadas apenas atividades com bolas. Na intenção de buscar compreender por que as atividades com bola parecem ser recorrentes nas aulas de Educação Física, recorro ao currículo da rede municipal em que a pesquisa foi realizada.

O currículo da rede básica de ensino do município, para o oitavo ano, atribui jogos/esportes de bola com as mãos, jogos/esportes de bola com os pés. Porém, oferta, também, atividades de ginástica, dança, lutas de curta, média e longa distância<sup>69</sup>.

Portanto, existe uma lacuna entre o que está posto no currículo e o que a aluna narra ser ofertado em suas aulas. Durante o período que frequentei a escola para realizar o trabalho empírico, constatei que as atividades propostas a serem realizadas no currículo (dança, ginástica, lutas de curta, média e longa distância) não foram desenvolvidas.

A narrativa de Roberta pode ser um caminho para pensar em atividades pedagógicas orientadas para a participação de todos os alunos: atividades diversificadas, partilhadas, motivadoras para os alunos. Respalado por suas narrativas, penso que, se fossem ofertadas atividades propostas no currículo do município, a aluna participaria das aulas.

<sup>69</sup> As informações foram retiradas do currículo da rede básica de ensino do município onde a pesquisa foi realizada; por questões éticas, optei por mantê-lo em sigilo.

Dainez (2017) argumenta que o desenvolvimento de pessoas com deficiência ocorre por meio das relações sociais, pela relação com o outro, pelo uso de instrumentos simbólicos. Para a autora, os modos como as atividades socioculturais são estabelecidas têm impacto direto no desenvolvimento desses sujeitos. Ou seja, dependendo da maneira como os campos semióticos são utilizados, o contexto será propício à compensação social ou promoverá barreiras para a formação desse indivíduo. Na sequência de sua narrativa sobre suas aulas, a jovem continua a apontar alguns caminhos para tornar sua participação nas aulas de Educação Física mais efetivas, como apontado na (figura 3).

Figura 3 – Desenho de Roberta

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Vamos lá, minha jovem, fale sobre esse desenho.</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>Essa eu, pulando corda... [Apontou para o desenho]</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Então você gosta de pular corda?</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>Gosto, devagar... Pula um pouco, aí para, um mais pouco, aí para...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Hum, muito bem... Você pula corda na aula?</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>Não...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Por que não?</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>Ah, não tem... Nunca não vi...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi, acha que poderia ter?</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>Podia...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Aí você ia fazer?</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>Ia, pula um pouco, para, pula, aí para, pula...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi... E esse aqui, explica... [Aponto para o desenho]</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>É eu socando a bola, parede... Sozinha batendo a bola assim...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Certo, é, tipo tocando a bola na parede, e ela voltando pra você?</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>É, bato assim, e vai e volta... [Faz o gesto com as mãos]</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi, muito bem... Faz na aula?</i></p> <p><b>Roberta:</b> <i>Faço, esse eu gosto, sozinho...</i></p>
--	--

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Em seu desenho, a aluna revela suas motivações para realizar as aulas de Educação Física: “*Essa eu, pulando corda... Gosto, devagar... Pula um pouco, aí para, um mais pouco, aí para...*” Para Vigotski (2009a), o brincar é considerado uma atividade tipicamente humana, de papel singular para a constituição do sujeito, que possibilita a construção de sentidos e significados, bem como promove o surgimento de zonas de desenvolvimento proximais, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento. Ademais, o autor compreende o brincar como uma atividade lúdica que propicia a

vivência de situações emocionais, a constituição do pensamento simbólico, a internalização de funções psíquicas mediadas e a criação de vínculos afetivos.

Retomando sua narrativa, Roberta complementa: “*É eu socando a bola, parede... Sozinha batendo a bola assim... Bato assim, e vai e volta...*” Seguindo por seus dizeres, Roberta continua a mostrar pistas de como gostaria que fossem suas aulas e seus modos peculiares de participação. Para Vigotski (1997), as características singulares de cada criança com deficiência estão estreitamente relacionadas com as trocas que essa criança tem com o coletivo. Segundo o autor, até o mais íntimo e singular de cada ser humano foi constituído em sua relação com o grupo social. Nesse sentido, o processo educativo se efetiva ao “acompanhar a transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais de comportamento da criança.”<sup>70</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 214, tradução nossa).

Dando sequência, ao ser questionada sobre o que sentia ao realizar as aulas de Educação Física, ela narra: “*Ah, eu fico feliz, fazendo junto e triste de fazer aquele corre, corre com bola...*” Por meio de seus dizeres, a aluna expressa de maneira bastante clara que seu sentimento de felicidade está diretamente ligado ao ato de realizar as atividades a seu modo, devagar, em parceria com o outro, dividindo e partilhando suas vivências. Em contrapartida, revela insatisfação e tristeza ao realizar atividades com bola.

Para Vigotski (2009a), a imaginação e a criação podem ser transcritas por meio do desenho, que é entendido como condutor de expressões, que permite registrar memórias, vivências, sentidos, emoções. O desenho, como um modo narrativo, está ligado ao meio sociocultural que o indivíduo está inserido; ou seja, por meio do desenho, Roberta narra sobre suas atividades escolares, seus desejos e suas vontades.

Em suas narrativas sobre as aulas de Educação Física, a aluna expõe os modos como gostaria de realizar as atividades durante as aulas. Atribui um sentido negativo sobre algumas atividades disponibilizadas, ao mesmo tempo que direciona para possíveis propostas a serem trabalhadas.

## **4.2 Eixo 2 – A escola como ambiente de silenciamento e exclusão**

Este eixo apresenta situações reveladoras de silenciamento e exclusão existentes no contexto escolar e, em específico, nas aulas de Educação Física. Assim, busco olhar

---

<sup>70</sup> “Acompañar la transformación de formas colectivas de colaboración en formas individuales de comportamiento infantil.”

para as relações que permeiam esse processo. Pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (GINZBURG, 1989, p. 177).

#### 4.2.1 Lipão – “Às vezes, a Dona fala pra eu ir tomar um sol”

Narrativas de Lipão sobre o silenciamento e a exclusão no contexto escolar:

Foto 7 – Terceiro registro de Lipão



**Pesquisador (Rodrigo):** Bonitão, agora me fala sobre essa foto...

**Lipão:** É... Esse jardim fica, é, do lado da quadra... Quando eu fico nervoso, eu saio da quadra e vou pra aí... Bem, é, aí eu fico aí...

**Pesquisador (Rodrigo):** Legal, também gosto da natureza! Mas, quando você sai da quadra, a professora não fala nada de você sair da quadra?

**Lipão:** É, às vezes, a Dona fala pra eu ir tomar um sol... Bem, eu vou...

**Pesquisador (Rodrigo):** Pera, pera, pera, me fala uma coisa... Ela fala pra você ir tomar sol só quando você quer ir, ou porque está nervoso, ou manda você ir sempre?

**Lipão:** Bem, é, às vezes, vou quando tô nervoso... E, é, às vezes, a Dona manda ir direto...

**Pesquisador (Rodrigo):** Entendi, fala mais. **Lipão:** Ah, é, ela não faz muito de eu ficar na aula, entende? Bem, é, ela não, é, é, ela não faz muito pra eu ficar na aula, é, é, entende? Não consigo explicar para você...

**Pesquisador (Rodrigo):** Pera, veja se é isso... Você quer dizer que ela não faz muito esforço, é... É, muita força, muita questão de que você fique na aula...

**Lipão:** É... É, não liga para mim... Tanto faz, tanto fez, entende?

**Pesquisador (Rodrigo):** A mesma pergunta anterior, como você fica diante disso?

**Lipão:** Bem, é, triste, mas já é normal... Então fica na mesma...

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Ao falar sobre sua fotografia, Lipão diz: “Esse jardim fica é, do lado da quadra... Quando eu fico nervoso, eu saio da quadra e vou pra aí... Bem, é, aí eu fico aí...” O aluno apresenta a fotografia explicando que é um jardim que fica localizado ao lado da quadra de Educação Física da escola. Em seguida, revela que, às vezes, quando fica um pouco nervoso, vai para esse jardim e permanece por lá. Ao completar sua narrativa, o aluno revela: “É, às vezes, a Dona fala pra eu ir tomar um sol...” Lipão faz uma importante revelação sobre como são suas aulas de Educação Física e sobre a relação com sua professora, o aluno afirma que sua professora lhe manda ir até o jardim para *tomar um sol*. Por esse fragmento narrativo, infiro uma pista para pensar que sua

professora está sugerindo que ele não participe das aulas de Educação Física. Assim, é possível questionar: quais os motivos de a professora não buscar caminhos para Lipão participar da aula?

Reflito sobre qual pensamento a professora de Lipão tem sobre ele: um aluno acometido por uma deficiência, um aluno que pode menos que os outros? Souza e Smolka (2009) e Souza (2013) realizaram observações em aulas de Educação Física e constataram que os alunos com deficiência são concebidos no processo de aprendizagem como corpos marcados pela deficiência, o que gera um olhar diferente por parte de seu professor quanto às reais possibilidades de aprendizagem desse discente. Segundo as autoras, esse olhar para o corpo marcado contribui para as condições de acesso ao conhecimento escolar e à aprendizagem desse alunado.

Em contrapartida, Freitas e Monteiro (2016), no contexto de uma pesquisa na qual o intuito era possibilitar a reflexão de professores sobre suas práticas pedagógicas, discutem a importância da mudança do olhar docente em relação aos alunos com deficiência. As autoras apontam que os professores, ao perceberem que os alunos com deficiência têm possibilidades de aprendizagem, passaram a (re)pensar seus modos de compreender e agir nas aulas, buscando novos meios de planejar o trabalho.

Freitas, Monteiro e Camargo (2015), por sua vez, abordam as contradições e tensões que permeiam as relações sociais entre professor e alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva. Apontam que os docentes têm consciência de que são os responsáveis pela aprendizagem desses estudantes; entretanto, revelam conflitos em seus discursos. Seus dizeres mostram que possuem baixa expectativa sobre as possibilidades de aprendizagem dos educandos e apontam para concepções sobre a deficiência baseadas em estigmas e preconceitos, fatores que contribuem para divergências no desenvolvimento discente.

Para esclarecer melhor o episódio, peço para que o aluno conte mais, ele narra: *“Bem, é, às vezes, vou quando tô nervoso... E, é, às vezes, a Dona manda ir direto...”* O aluno vai revelando e reafirmando mais detalhes sobre suas idas ao jardim, menciona ir quando fica um pouco nervoso — entretanto, não revela o motivo de seu nervosismo — e reafirma que sua professora lhe manda ir para o jardim. Outra coisa que me chama bastante atenção é a expressão utilizada pelo aluno, *“ir direto”*, o que pode ser uma pista reveladora de que a docente lhe mande com certa frequência para o jardim.

Continuando com suas revelações, Lipão completa: *“Ah, é, ela não faz muito de ficar na aula, entende? Bem, é, ela não, é, é, ela não faz muito pra eu ficar na aula, é, é,*

*entende?”* O aluno me questiona se consigo compreender o que ele quer explicar. Entendo e interpreto o narrado: sua professora não se esforça, não faz muita questão de que o aluno participe das aulas, não o incentiva a participar e realizar as atividades durante as aulas. Ao completar sua fala, ele diz: “*É... é, não liga para mim... Tanto faz, tanto fez, entende?”* O estudante expressa um sentido de que sua professora não se importa com ele, de que ela o despreza.

É importante olhar para o entorno de todo esse processo e buscar compreender quais empecilhos estão postos na escolarização desse alunado. Que indícios há na fala de Lipão que nos possibilitam pensar que sua professora prefere silenciá-lo, excluí-lo, em vez de proporcionar meios e possibilidades para o aluno? Será que a própria professora não está também excluída de possibilidades de realizar um trabalho educacional de qualidade?

Nessa direção, Alves (2017), Fiorini e Manzini (2018), Greguol, Malagodi e Carraro (2018), Santos, Souza e Santos (2020) investigam os entraves apontados pelos professores para o processo de escolarização de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Para os autores, os fatores de impedimento mais destacados entre os professores são: falta de disciplinas relacionadas à diversidade na formação inicial e dificuldades para a realização de uma formação continuada; condições de trabalho; ausência de apoio de gestores; carga horária de trabalho muito elevada; falta de experiência; insegurança, medo.

Portanto, é preciso considerar as condições que permeiam o trabalho do professor para lidar com o ensino para alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, historicamente, a educação da pessoa com deficiência ocorreu em paralelo ao ensino comum, fomos nos constituindo com essa marca de segregação, de que os alunos com deficiência devem estudar em instituições especializadas. A política de Educação Inclusiva produziu muitos avanços, mas não houve um investimento na mudança da cultura escolar, das condições de trabalho do professor; logo, as críticas ao docente podem existir, mas precisam ser feitas no contexto das condições e das contradições que imperam no cotidiano das escolas públicas do Brasil.

Para entender os impactos que a ausência nas aulas acarreta para Lipão, recorro ao conceito de situação social do desenvolvimento de Vigotski (1996, 2018). Para o autor, “a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças

dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.”<sup>71</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa). Desse modo, a escola e o professor têm papel imprescindível nesse processo, promovendo e possibilitando intervenções que favorecem o desenvolvimento do aluno. Assim, o desenvolvimento não é determinado pela idade biológica da criança, mas sim pela situação social de desenvolvimento, ou seja, pelas relações estabelecidas entre a criança e o meio. O meio é fonte de desenvolvimento; na relação entre a criança e o meio, é imprescindível que sua forma ainda elementar de desenvolvimento se relacione com a forma fina e ideal de desenvolvimento, de modo a criança construa formas mais elevadas de pensamento, ou seja, aquilo que deve ser obtido no final do processo formativo (VIGOTSKI, 2018).

Ainda para o autor, a relação existente entre a criança e o meio é estampada pelo caráter afetivo do relacionamento. Desse modo, a cada momento em que a criança se sente afetada por determinado episódio, ela se coloca em uma posição de atividade; portanto, cada evento por ela vivenciado, promove um avanço em seu desenvolvimento, que resultará em uma nova situação social formativa. Assim, retomando minha questão inicial, para Lipão, sua professora não tem buscado estratégias para inseri-lo nas aulas, o que contribui para sua exclusão e para a dificuldade dele de alcançar e desenvolver formas mais elevadas de desenvolvimento, visto que essas se encontram no meio, “se no meio não existe a forma ideal correspondente então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Ao ser perguntado como se sentia diante dessa situação, ele diz: “*Bem, é, triste, mas já é normal... Então fica na mesma...*” A expressão “*já é normal*” me leva a pensar que essas situações já ocorrem há algum tempo, o que gerou esse sentimento do aluno para com sua professora. Nesse episódio, o aluno faz uma importante revelação: sua professora o exclui das aulas de Educação Física, mandando Lipão ir para um jardim que fica localizado na parte externa da quadra de Educação Física. Pelo narrado, o aluno expressa um sentimento de inexistência, tendo em vista sua fala sobre a forma como sua professora o vê. Ademais, acena para um conformismo, para a ideia de algo que já se tornou normal para ele, ser colocado no lugar do *não sujeito*, do que *não tem vez, nem voz*.

---

<sup>71</sup> “La situación del desarrollo social es el punto de partida de todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada época.”

4.2.2 Daniele – “*Eu estudo, eu desenho, eu como merenda, depois vou pra escada*”

Narrativas de Daniele sobre o silenciamento e a exclusão no contexto escolar:

<p><b>Daniele:</b> <i>É, a escola é legal... Os colegas são meio pouquinhos legais...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Você falou que a escola é legal, os colegas são legais, me fala mais da escola, o que você faz aqui?</i></p> <p><b>Daniele:</b> <i>Eu estudo, eu desenho, eu como merenda, depois vou pra escada.</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Legal, você vai para a escada fazer o que lá?</i></p> <p><b>Daniele:</b> <i>Fico sentada.</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi, sozinha?</i></p> <p><b>Daniele:</b> <i>É.</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Você não chama seus amigos pra ir junto?</i></p> <p><b>Daniele:</b> <i>Eu não tenho amigos, não gosto de ter amigos.</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Por quê?</i></p> <p><b>Daniele:</b> <i>Porque não.</i></p>
--

Fonte: Recorte extraído da entrevista (16 abr. 2019).

Ao narrar sobre a escola, Daniele afirma: “*É, a escola é legal. E... Os colegas são meio pouquinhos legais...*” Em um primeiro momento, a aluna afirma gostar da escola; na sequência, usa algumas expressões pouco favoráveis para se referir aos colegas — “*meio legais, pouquinho legais*”. Pelo uso dos advérbios *pouquinho* e *meio*, interpreto que a aluna ache seus colegas legais, mas não muito, parecendo tentar atenuar os sentimentos em relação a eles.

Nessa direção, Freitas *et al.* (2014) discutem sobre a constituição de uma aluna com deficiência intelectual e as relações com sua professora, sua monitora e seus pares. As autoras ressaltam a importância do olhar do outro na constituição do aluno com deficiência. Para elas, o modo como os colegas enxergam a aluna é reflexo dos sentidos que a professora e a monitora veem nessa discente, sentidos esses que revelam a trajetória de segregação dos alunos com deficiência no âmbito da escola comum: o olhar assistencialista, de cuidado ou de medo, pelo não saber como lidar. Desse modo, os alunos concebem esse pensamento e acabam reproduzindo essas ideias em suas interações com a estudante, de modo a refletir na constituição dela.

Convido Daniele para comentar sobre suas atividades na escola, ela narra: “*Eu estudo, eu desenho, eu como merenda, depois vou pra escada.*” Pela narrativa, a aluna aparenta ser bem participativa no ambiente escolar. Um ponto que me chama a atenção é ela mencionar que vai para escada. Então, pergunto se ela vai com seus amigos para a escada, ela diz: “*Eu não tenho amigos, não gosto de ter amigos.*” Se anteriormente a educanda usou advérbios que atenuam a intensidade para falar dos sentimentos que têm

em relação aos colegas, neste fragmento narrativo, ela explicita não ter amigos e afirma que não gosta de tê-los.

De acordo com Góes (2004), a constituição do sujeito se dá na/pela linguagem, por meio de um processo dialógico, procedente das/nas relações sociais. Para a autora, as narrativas que os sujeitos realizam de si são um reflexo de como eles assimilam os dizeres do grupo social no qual estão inseridos, os sujeitos vão incorporando as falas produzidas pelo grupo e, desse modo, vão compondo uma imagem de si. Nesse mesmo sentido, Kassar (2000) afirma que os indivíduos significam sua existência socialmente, na trama da tensão de várias vozes do grupo social, e, aos poucos, vão se apropriando e internalizando essas vozes.

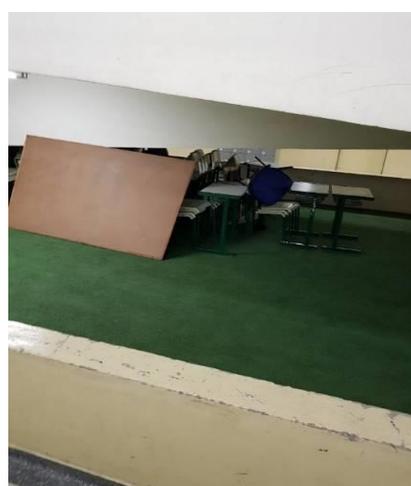
Leite e Monteiro (2008), ao discutirem a questão da identidade, analisam discursos de jovens com deficiência intelectual. Segundo elas, os jovens apresentam uma imagem de si atribuída pelo grupo ao qual pertencem. Ressaltam, que esses sujeitos se tornam mais dependentes e incapazes do que realmente sua condição orgânica apresenta por terem “aprendido” a desempenhar o papel de deficiente. Esse fato é ocasionado pelos *rótulos* colocados nesses indivíduos, gerando um estigma de desvantagem, de incapacidade perante a sociedade, afetando, assim, sua identidade pessoal.

As fotografias tiradas por Daniele sobre o contexto escolar me chamaram bastante a atenção. A princípio, tive a sensação de serem fotografias aleatórias dos diversos ambientes da escola, mas, quando a aluna começou a explicá-las, fui percebendo que todas fazem parte de um *enredo* narrativo, conforme a aluna explica, pelas imagens (Fotos 8 e 9).

Foto 8 – Quarto registro de Daniele



Foto 9 – Quinto registro de Daniele



**Daniele:** *É... É, redondo... E escondido... E ninguém consegue ver eu...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Mas por que você não quer que ninguém veja você?*

**Daniele:** *É... Por que eles mexe comigo... [Aparenta certo desconforto ao falar]*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Quem?*  
**Daniele:** *Os outros... Os menino e as menina...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Mexe como?*  
**Daniele:** *É... Eles mexe comigo... É... Fala... É... Mexe... É... Me fala uma coisas...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Entendi, tipo o quê?*  
**Daniele:** *É... Fala coisa que... É... Não gosto...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Assim, você não gosta quando eles falam, você fica chateada, triste, como você se sente?*  
**Daniele:** *Não... Não... Sempre fala... É... É sempre assim...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Assim como?*  
**Daniele:** *Ah, eles vêm, fala... Mas é, é, é, já acostumei um pouquinho... É, é, é sempre assim... Na outra era assim...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Que outra?*  
**Daniele:** *Outra escola...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Entendi... Você vai todos os dias pra esse lugar da foto?*  
**Daniele:** *É sim... É não... Às vezes, escada debaixo...*  
**Pesquisador (Rodrigo):** *Fala mais, como é com seus colegas...?*  
**Daniele:** *É... Já falei... Porque eles olha... Não quero falar... Não quero falar.*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Daniele registra duas fotografias do ambiente escolar. A primeira é uma parede em formato oval, que fica localizada no pátio da escola, na entrada para o corredor que dá acesso as salas da diretoria e da secretaria da escola. A segunda é a parte inferior de uma escada que dá acesso ao primeiro andar. Ao falar sobre as fotografias, ela narra: “*É... Aqui é redondo... Fica escondido... E ninguém consegue vê eu...*” Questiono-a sobre o motivo de a jovem não querer ser vista pelas pessoas, ela revela: “*É... Porque eles mexe comigo... Os menino e as menina...*” Nesse momento, Daniele abaixa a cabeça, o tom de sua voz se altera. A jovem começa a encaixar seu *enredo* narrativo. Ela que, no início, por meio de sua entrevista dava pistas de que não tinha apreço afetivo por seus colegas, aqui, vai esclarecendo os motivos; seus colegas mexem com ela, importunam-na. Nesse momento, percebo certa dificuldade da aluna em falar sobre essas questões, suas expressões corporais, o tom de sua voz, apontavam indícios de um incômodo.

Ao perguntar sobre seus colegas, ainda, com visível desconforto, ela diz: “*É... Eles mexe comigo... É... Fala... É... Mexe... É... Me fala uma coisas... É... Fala coisa que... É... Não gosto...*” Ao complementar sua narrativa, afirma que seus colegas falam coisas que não a agradam. Levanto a hipótese de que a estudante sofra perseguições no ambiente escolar, de que seus colegas a importunem, façam brincadeiras desagradáveis com ela, visto que, como ela mesma narra, ela não quer ser vista, ser encontrada, afaste-se dos colegas, indo para lugares escondidos, isolados do convívio social.

Batista e Enumo (2004) investigam as relações sociais entre alunos com deficiência intelectual e seus colegas. Constatam que esses alunos são constantemente alvos de discriminação e preconceitos por parte de seus colegas, sendo rejeitados e não aceitos pelo grupo social da escola. Assim, passam boa parte do tempo sozinhos, isolados dos demais colegas, além de demonstrarem dificuldades para iniciar, manter e finalizar contatos sociais com os pares. Ao investigarem os motivos às rejeições e aceitações, identificam que características físicas e comportamentais podem estar relacionadas ao afastamento por parte dos pares.

Souza e Smolka (2009) e Souza (2013) abordam a ideia de que o corpo é signo, pois necessita do outro para proporcionar significado a ele e, na medida em que é significado, produz uma realidade que vai além de si próprio, de sua realidade. Nesse sentido, chama-me a atenção Daniele não ter sua deficiência evidenciada com marcas corporais/corpo marcado (SMOLKA; SOUZA, 2009; SOUZA, 2013) por lesões que aparentem qualquer deficiência; logo, reflito sobre qual o lugar que Daniele vem ocupando na escola e sobre como tem se dado a constituição da aluna.

De acordo com Kassar (2000, 2010), a constituição da pessoa com deficiência se dá pelas condições culturais nas quais o indivíduo está inserido. O modo de significar, dar sentido, interpretar de cada sujeito passa pelos significados atribuídos pelo outro perante suas ações. Para a autora, esse significar do outro está na gênese do comportamento e do pensamento de cada sujeito, que, assim, vai se constituindo imerso em um mundo simbólico, em que a linguagem propicia a constituição. “Na constituição do discurso pessoal há a apropriação do discurso do outro, não apenas pela aderência, mas também pela contraposição, pelo embate.” (KASSAR, 2010, p. 179).

Em busca de compreender e desvendar como é a relação de Daniele com seus colegas, peço para que ela fale mais, e, em tom irritadiço, a aluna dispara: “*É... Já falei... Porque eles olha... Não quero falar... Não quero falar.*” Por esse complemento, talvez, fique um pouco mais claro entender o motivo do isolamento de Daniele no ambiente escolar e sua afirmação de não gostar de ter amigos. A aluna permanece isolada dos colegas, não querendo falar sobre eles, fato que pode se relacionar a ela se sentir excluída, ter sido isolada no ambiente escolar ou a situações desagradáveis ocorridas entre ela e seus colegas, em situações anteriores.

Nesse sentido, apoiada pelo pensamento de Vigotski, Góes (2008) afirma que problemas de relacionamento entre alunos com deficiência e seus colegas no ambiente escolar geram efeitos prejudiciais para esse alunado, pois esses alunos precisam um pouco

mais do outro para se manter imersos no processo de significação. A autora afirma que, muitas vezes, o próprio sujeito com deficiência faz uma imagem negativa de si, visto o modo como é tratado por seus familiares e pelas pessoas que o cercam.

É possível perceber pela narrativa de Daniele que suas relações interpessoais são impactadas pelo modo como os colegas se relacionam com ela: mexem com ela, dizem coisas que ela não gosta. Para Vigotski (2000), constituímos-nos pelos outros; assim, o modo como as relações intersubjetivas são dadas impacta como a aluna vem sendo constituída, o que, por consequência, acaba gerando um estigma na garota, um *selo* de uma pessoa incapaz, sem possibilidades de aprender e se desenvolver. Como explicitado pelo autor, podemos compreender que as relações estabelecidas entre Daniele e seus colegas podem vir a compor o modo com a aluna é constituída e seus próprios modos de lidar com o meio social: “eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo.” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Ao perguntar a ela se sentia-se incomodada diante da situação com seus colegas, ela responde: “*Não... Não... Sempre fala... É... É, sempre assim... Ah, eles vêm, fala... Mas é, é, é, já acostumei um pouquinho... É, é, é sempre assim... Na outra era assim... Outra escola...*” Podemos observar como estão estabelecidas as relações sociais entre Daniele e seus colegas: ela se sente incomodada com isso, mas, ao mesmo tempo, demonstra certo conformismo com a importunação de seus colegas. Por fim, a aluna menciona que, na outra escola, esses fatos também ocorriam; desse modo, podemos refletir sobre como a aluna vem sendo constituída ao longo de sua vida.

#### 4.2.3 Sonic – “*Eu gosto de ficar sentado sozinho nessa escada*”

Narrativas de Sonic sobre o silenciamento e a exclusão no contexto escolar:

Foto 10 – Segundo registro de Sonic

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Sonic, me fale sobre essa foto.</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>Sim, eu falo... Essa foto é de uma escada... Eu gosto dessa escada...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi, tem algum motivo especial para ter tirado foto dessa escada?</i></p> <p><b>Sonic:</b> <i>O motivo especial é que eu gosto de ficar nessa escada... Eu gosto de ficar sentado sozinho nessa escada...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi. Por que você fica sentado sozinho na escada?</i></p>
---	---

**Sonic:** *Porque é confusão, confusão, confusão... E, quando tem confusão, eu tenho que ficar sozinho...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Me fala uma coisa, quem fala que você tem que ficar sozinho?*

**Sonic:** *A monitora fala isso... Ela fala: “Não corre, não corre, não corre.” Depois, manda eu pra escada pensar... E eu tenho que ficar sozinho para pensar...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Entendi, pera um pouco... É, ela manda você não correr e depois manda você para a escada pensar, é isso?*

**Sonic:** *Ela manda eu para de correr, correr, correr, depois manda eu pra escada pensar na confusão que eu arrumo na corrida pelo pátio...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Entendi... E quando tem essas confusões, o que acontece?*

**Sonic:** *O que acontece, suspenso, suspenso, suspenso por uma semana, uma semana inteira... Sempre, sempre suspenso... Depois, depois falaram com meu pai... Meu pai grita, grita, grita no carro... Minha mãe mandou eu pro quarto, até eu volta pra escola...*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Ao explicar sua fotografia, Sonic inicia: “*Essa foto é de uma escada... Eu gosto dessa escada... Eu gosto de ficar sentado sozinho nessa escada...*” A princípio, Sonic relata ter tirado a fotografia por gostar da escada. Então, pergunto-lhe por que ele fica sozinho na escada, e o aluno revela: “*Porque é confusão, confusão... E, quando tem confusão, eu tenho que ficar sozinho...*” Ao analisar a narrativa do aluno, observo uma *duplicidade* de sentido em seus dizeres. No começo, Sonic narra que apenas *gosta* de permanecer sozinho na escada; ao ser questionado sobre o motivo, ele aponta para um novo sentido ao dizer que tem que ficar na escada sozinho para pensar na *confusão*. Assim, o discente começa a dar pistas sobre os reais motivos que o levam para a escada, afirmando que tem que manter-se sozinho na escada para poder pensar em alguma situação que ocorre com ele no contexto escolar.

Muitas vezes, as pessoas têm uma visão um pouco distorcida da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, isso faz com que se gere um *carimbo*, um *selo* nesses sujeitos, estampados como hiperativos, agressivos. No contexto escolar, esses educandos são vistos como alunos que têm problemas de indisciplina, são “aluno-problema”, nomenclatura essa que a própria monitora de Sonic usou para definir o garoto, em conversa informal comigo.

Marcolino *et al.* (2020) fazem uma importante reflexão sobre as pessoas com TEA. Para os autores, é preciso desconstruir concepções que estão na cultura da sociedade, que marginalizam e estigmatizam esses sujeitos, atribuindo crenças de incapacidade, dificuldades nas relações sociais, agressividade, violência, atributos relativos ao perigo social, associações pejorativas que dificultam a inserção dessas pessoas na sociedade e no contexto escolar. Para os autores, é preciso deixar os rótulos

de lado e olhar para a pessoa; “uma pessoa com TEA é, antes de tudo, uma pessoa e não um transtorno.” (MARCOLINO *et al.*, 2020, p. 11682).

Continuando por sua narrativa, peço para o garoto explicar quem fala que ele tem que ficar sozinho na escada para pensar, ele revela: “*A monitora fala isso... Ela fala: ‘Não corre, não corre, não corre.’ Depois, manda eu pra escada pensar...*” A cada fragmento narrativo, o aluno vai dando pistas, esclarece que sua monitora é quem lhe manda ir para a escada para refletir sobre possíveis conflitos nos quais o garoto venha a se envolver. Ao pedir para Sonic explicar mais sobre como seria esse *pensar* na escada, ele diz: “*Ela manda eu parar de correr, correr, correr, depois manda eu pra escada pensar na confusão que eu arrumo na corrida pelo pátio...*”

Essa narrativa de Sonic apresenta importantes revelações sobre os modos de relacionamento e tratamento que o jovem recebe na escola, em especial, por parte de sua monitora. O aluno revela gostar de correr pelo pátio da escola, a meu ver, uma prática normal para sua idade escolar, reprimida por sua monitora, que lhe manda ir para a escada. Realizo alguns questionamentos: o modo como Sonic apresenta dificuldades nas relações sociais não pode estar relacionado à maneira como esse aluno vem se constituindo e é visto pela escola? Qual o intuito em mandar um aluno refletir na escada, isolando-o do convívio social? Qual o real papel da monitora de Sonic, auxiliar o aluno em suas tarefas na escola ou ordenar práticas autoritárias e segregadoras?

Penso e reflito, alunos correrem no pátio da escola é uma ação comum e corriqueira no contexto escolar. Porém, um aluno com TEA correr pode desestabilizar o entorno social; assim, o melhor a ser feito é retirá-lo da cena, silenciá-lo, excluí-lo. Os modos de agir dos alunos com TEA, muitas vezes, são interpretados como decorrentes da sintomatologia descrita nos manuais diagnósticos. Logo, enviar o aluno para a escada é um modo de retirá-lo do convívio social e evitar certa *desestabilização* que as pessoas com deficiência provocam no entorno social.

Dainez e Freitas (2018), apoiadas nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, problematizam discussões acerca da relação entre a pessoa com deficiência e o meio social. Para as autoras, a forma historicamente produzida de significar apenas o déficit do indivíduo ainda é presente na sociedade nos dias atuais, de modo que a deficiência impacta a ordem social, pois a sociedade não está organizada para essas pessoas. Com isso, a forma como esse sujeito é visto, compreendido, constituído perante a sociedade pode influenciar sua inserção e participação social, tornando-se um fator de impedimento para o desenvolvimento dessas pessoas.

Retomando o pensamento sobre os modos de interação entre Sonic e sua monitora, atento-me às palavras de Freitas e Monteiro (2010) e Freitas e Dainez (2018) sobre a questão do profissional de apoio, monitor(a) no contexto escolar. Para as autoras, a presença de um(a) monitor(a) em sala de aula, acompanhando e realizando atividades com o aluno com deficiência, impede o aluno de relacionar-se com seus pares ou realizar atividades de maneira independente. Segundo elas, isso é um fator impeditivo para o vínculo de relações sociais, contribuindo para os colegas se afastarem deste aluno ao perceberem que ele tem um tratamento diferenciado dos demais. Apontam, ainda, que as atividades pedagógicas ficavam sob a responsabilidade da profissional, ainda sem formação específica. Diante disso, os modos como a monitora de Sonic lida com o aluno e suas intervenções não me parecem apropriados para contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Dando sequência a sua narrativa, o aluno faz uma importante revelação: “*Suspense, suspense por uma semana, uma semana inteira... Sempre, sempre suspense...*” O aluno afirma ser suspenso da escola após se envolver em algumas discussões. É importante destacar que ele utiliza o advérbio *sempre* ao se referir a ser suspenso da escola; pelo sinal deixado pelo aluno, interpreto que essas suspensões ocorram com certa frequência. Refletindo sobre essa ação, seria ela uma manobra para silenciá-lo?

Para entender esse processo, recorri a estudos em que se aborda a escolarização de alunos com TEA na escola pública comum. Segundo Silva e Damásio (2019) e Santos, Souza e Santos (2020), na visão de professores e gestores, existem concepções pré-estabelecidas para esse aluno, como: hiperatividade, comportamentos agressivos, crises, indisciplina, dificuldade na interação social, problemas na comunicação e falta de contato visual. De acordo com os autores, esses fatores, segundo professores e gestores, dificultam a escolarização desse alunado.

Teria então a escola caracterizado Sonic com as concepções pré-estabelecidas acima citadas? Assim, tornou-o um *bode expiatório* para a escola? Afinal, é mais cômodo para a instituição de ensino silenciar um aluno do que rever todo o trabalho pedagógico. Para Vigotski (1997), o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas mediadas na pessoa com deficiência não decorre de questões biológicas, mas sim das relações sociais. O autor argumenta que as funções psíquicas mediadas são mais acessíveis, educáveis do que as elementares, visto que estas se encontram comprometidas organicamente, já as mediadas são de ordem social, “as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança

anormal se encontram mais no campo das funções superiores do que na área das inferiores.”<sup>72</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 221, tradução nossa). Logo, suspender Sonic da escola é excluir o aluno do convívio social, o que contribuirá para o desenvolvimento parcial das funções psíquicas mediadas.

Para Vigotski (1997), o que determina o destino da pessoa com deficiência não é seu déficit em si, mas os obstáculos resultantes das relações sociais. No âmbito escolar, o autor fez críticas aos modelos de escola de sua época, que enfatizavam a segregação dos alunos com deficiência, separando-os do convívio social, afastando-os da sociedade. Tais críticas do autor me parecem ser bem atuais se as aproximarmos da realidade de Sonic. Sua monitora exclui o aluno do convívio social ao mandá-lo ficar sozinho na escada; a escola também o retira das relações sociais ao suspendê-lo.

Na sequência, o aluno complementa sua fala: “*Depois, depois falaram com meu pai... Meu pai grita, grita, grita no carro... Minha mãe mandou eu pro quarto até eu volta pra escola...*” Essa narrativa tem importante significado para sustentar os questionamentos anteriores sobre como esse aluno vêm se constituindo. O modo como as pessoas se dirigem ao aluno, tanto no ambiente escolar quanto familiar, é o mesmo. Na escola, tratam-no com gritos e o isolam do convívio social, mandando-o para escada e suspendendo-o; no âmbito familiar, seu pai o recebe com gritos, e sua mãe o manda para o quarto até voltar para a escola. Em meu entendimento, há um movimento bastante parecido em ambos os contextos. Assim, a escola e a família parecem não saber lidar com o autismo, que vai *desconsertando* tudo e todos, criando tensões, significações e dramas.

Machado, Londero e Pereira (2018), Anjos e Morais (2021) e Souza e Souza (2021) abordam as relações estabelecidas entre alunos diagnosticados com TEA, seus familiares e a escola. Para os autores, ao receber a notícia do diagnóstico, os pais se abalam, entram em estado de negação, luto, o diagnóstico de TEA impacta a família, a expectativa, os sonhos, o ambiente familiar passa a ficar desestabilizado. Os estudos apontam que uma pequena parcela dos pais apresenta rejeição pelos filhos com TEA; entretanto, a grande maioria prefere negar o fato a aceitá-lo. Ainda, destacam que os pais notificam ter dificuldades ou problemas de relacionamento com os filhos, apontando falta de conhecimento sobre o transtorno, dificuldade em conseguir orientações, problemas financeiros, entre outros fatores. Nas relações que permeiam a família e a escola, as

---

<sup>72</sup> “Las mayores posibilidades para el desarrollo del niño anormal se encuentran más en el campo de las funciones superiores que en el área de las inferiores.”

pesquisas mostram que existe uma lacuna a ser preenchida entre aluno, escola e família; os pais alegam ter pouco ou quase nenhum suporte por parte da escola.

Para tentar compreender essas relações conflituosas entre Sonic, a escola e sua família, recorro a Vigotski (2018). Para o autor, as situações vivenciadas na coletividade, com o outro, referem-se a um evento dramático, um processo de drama, de *lutas*, no qual o indivíduo se torna consciente da realidade. Para ele, o drama é composto por contradições entre os sujeitos, relações (interpessoais) que servem de base para o desenvolvimento das funções psíquicas mediadas (intrapessoal).

Veresov (2016, 2017), ao discorrer sobre as relações sociais, entende-as como uma colisão social, evento dramático, um drama experienciado entre dois sujeitos, processo emocionalmente estabelecido como drama social intersíquico (plano social), que posteriormente torna-se intrapsíquico (plano psíquico). O autor define *pereživânie* (vivência) como conceito que determina a própria essência desse processo, ou seja, o modo pessoal/singular de vivenciar um evento dramático.

Portanto, por meio da *pereživânie* (vivência), Sonic internaliza as situações vivenciadas, transforma-se e se constitui. Na narrativa do aluno, vai sendo criado um *enredo* em torno de sua constituição. Ou seja, no contexto escolar, o estudante é excluído e silenciado duplamente — ao ser mandado para a escada e ao ser suspenso das aulas. Em sua casa, os pais gritam com ele e o excluem das atividades familiares, mandando-o para o quarto. Por meio desse discurso, o aluno vai sendo constituído.

A narrativa de Sonic apresenta revelações sobre os modos de relacionamento e tratamento que o jovem recebe na escola e na família. Sonic narra que gosta de correr pelo pátio da escola, e é repreendido por sua monitora, que lhe manda ir para escada para refletir; a escola o suspende das atividades escolares; seus pais o tratam de maneira bastante hostil, com gritos e ausência do convívio familiar; logo, penso que os modos como o jovem se porta na escola, as possíveis confusões e desentendimentos no âmbito escolar, estão diretamente relacionados à maneira como estão postas as interações sociais do aluno.

#### 4.2.4 Roberta – “*Misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo*”

Narrativas de Roberta sobre o silenciamento e a exclusão no contexto escolar:

**Pesquisador (Rodrigo):** *Você falou em fazer junto na aula de Educação Física. Por que você gosta de fazer junto? Me conta.*

**Roberta:** *É... Não tem bagunça misturada... Com todo junto, tem bagunça misturada...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Hum... Como assim bagunça misturada?*

**Roberta:** *É, fica bagunça misturada...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Não entendi, que jeito que é isso?*

**Roberta:** *Porque não consigo, misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Pera, você tá falando que fazer todo mundo junto você não gosta, não consegue fazer, é isso?*

**Roberta:** *É, todo mundo junto fica misturado, não consigo...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *E aí?*

**Roberta:** *E aí, o quê?*

**Pesquisador (Rodrigo):** *E aí, você faz o que na aula?*

**Roberta:** *Fico na escada sentada...*

Fonte: Recorte extraído da entrevista (30 abr. 2019).

Durante sua entrevista, questiono Roberta a respeito de suas motivações para realizar atividades em parceria, e a aluna explica: “*É... Não tem bagunça misturada... Com todo junto, tem bagunça misturada...*” Peço para que explique melhor, ela narra: “*Porque não consigo, misturado é ruim, fica muita bagunça, não consigo...*” Roberta afirma que encontra dificuldade, que não consegue realizar as atividades por conta da bagunça. Penso que a aluna esteja querendo dizer que, ao realizar atividades com menos pessoas, as atividades ficam mais organizadas durante as aulas. Ao perguntar se ela relacionava a bagunça às atividades com muitos participantes, ela afirma: “*É, todo mundo junto fica misturado, não consigo...*” A aula de Educação Física tem, por natureza, uma característica mais coletiva, com grupos maiores; diferente do que ocorre, em geral, na sala de aula, com atividades individuais ou realizadas em pequenos grupos.

Carvalho e Araújo (2018), em estudo feito em aulas de Educação Física na escola comum, apontam que os alunos com deficiência encontraram dificuldades para realizar atividades esportivas coletivas. Observam, ainda, que os discentes evidenciaram certo empecilho para realizar modalidades esportivas com caráter competitivo e com regras pré-estabelecidas. Destacam que as modalidades esportivas competitivas só foram efetivas para esse alunado quando realizadas com caráter voltado para a vivência, a construção de conhecimento e as práticas socioculturais.

Nessa mesma linha de pensamento, Teixeira, Bergmann e Copetti (2019) fizeram observações com quatro alunos com Síndrome de Down durante suas aulas de Educação Física. Os achados apontam que os alunos demonstraram pouco ou quase nenhum interesse em modalidades esportivas coletivas, como: futsal, basquete e vôlei.

Ressaltam, ainda, que os estudantes iniciam as atividades, mas, durante o andamento, deixam de participar, alegando encontrar dificuldades, devido à competitividade, e se retiram da aula, buscando se afastar dos demais colegas.

Ao ser questionada sobre o que fazia quando encontrava dificuldades durante as aulas, Roberta narra: “*Fico na escada sentada...*” Vigotski (1997) afirma que o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas mediadas na criança com deficiência não tem como consequência direta seus fatores patológicos, mas sim advém de limitações de ordem social. Ressalta, ainda, que o agravamento do déficit se dá pela ausência das relações sociais, conforme o autor, “as consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito.”<sup>73</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 93, tradução nossa).

Para Vigotski (1997), a convivência, o estar na coletividade, a colaboração do outro, são fatores primordiais para o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor adverte para um ensino pautado nas potencialidades, e não nas limitações do aluno, destaca o importante papel do professor nessa tarefa, ofertando caminhos adequados e favoráveis para seu desenvolvimento e aprendizagem. Pontua: “para o pedagogo, é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir a criança.”<sup>74</sup> (VIGOTSKI, 1997, p. 17, tradução nossa).

Roberta justifica o porquê de usar a expressão “*fazer junto*” em suas narrativas anteriores. A aluna a relaciona a uma maneira de não encontrar dificuldades para realizar as atividades, visto que, desse modo, as ações tendem a ser mais organizadas. Afirma que não consegue fazer algumas atividades, o que, por consequência, faz com que ela abandone a aula. Portanto, resalto a importância de pensar em estratégias metodológicas e propostas de atividades significativas para o aluno, de modo a promover um ambiente potencializador para a participação e a aprendizagem.

### **4.3 Eixo 3 – Os modos de interação entre o pesquisador e os alunos com deficiência**

Neste eixo, busco olhar para as relações que estabeleci com os alunos durante o desenvolvimento empírico deste estudo. A partir disso, procuro desvelar possibilidades para a produção de dados narrativos com esse alunado, visto que, “por trás de todas as funções superiores e suas relações, estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas.” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

---

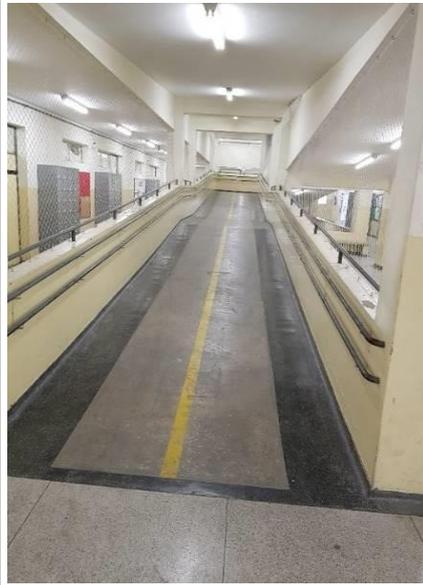
<sup>73</sup> “Las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el defecto mismo.”

<sup>74</sup> “Para el educador es importante conocer la peculiaridad del camino por el que debe conducir el niño.”

#### 4.3.1 Lipão – “Ah, é? É... É, que da hora!”

Narrativas de Lipão sobre suas interações com o pesquisador:

Foto 11 – Quarto registro de Lipão

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>E essa foto?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é, essa é a rampa que vai pro segundo andar...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Certo. O que tem essa rampa pra você?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é, deixa eu tentar explicar para você...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Por favor, bonitão!</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>É, os menino sobe e desce correndo, sabe? E, é, eu queria subir e descer correndo, igual eles faz... E, é, mas minha perna não vai, não sobe, entende?</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Entendi... Mas você já pensou que você pode fazer outro tipo de exercício físico nessa rampa?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Não...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Olha aqui na foto, tem um corrimão de ferro, pintado de preto [aponto para a foto]. Então, você pode fazer algumas flexões apoiadas nele, com as pernas para trás e depois fazer alguns movimentos de agachamento, segurando nele com as mãos, descendo e subindo o corpo com as pernas... Isso te deixará com os braços e pernas mais fortes, automaticamente, você fortalecendo as pernas com o agachamento, você irá conseguir correr melhor...</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Ah, é? É... É, que da hora! [Sorrindo]. Bem, é, você pode me mostrar como fazer depois?</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Claro, meu jovem!</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Da hora! [Sorrindo]</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Quer falar mais alguma coisa sobre a foto?</i></p> <p><b>Lipão:</b> <i>Bem, é, eu vou ficar forte agora...</i></p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Muito forte! Vamo que vamo!</i></p>
--	--

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Na fotografia de uma rampa que dá acesso para o segundo andar da escola, registrada por Lipão, destaco, inicialmente, os modos de interação que utilizo para convidar o aluno a explicar sua foto, por exemplo, “*Por favor, bonitão.*” O uso da linguagem menos formal e mais descontraída favorece o narrar do aluno, pois cria um ambiente de proximidade entre nós. Estudos sobre a possibilidade narrativa de crianças e jovens com deficiência (CAMARGO, 2012; FREITAS, 2002) apontam a importância do interlocutor para incentivar o narrar com perguntas e comentários que os auxiliem na elaboração daquilo que querem contar.

Para Freitas (2002, p. 56), “não é qualquer tipo de interação que constituirá progressos na linguagem narrativa do aluno.” Aqui, a proximidade criada permitiu a Lipão se sentir à vontade para contar ao pesquisador sobre suas dificuldades e seus desejos. Na sequência, há um trecho que me chama atenção, no qual ele narra: “*Bem, é, essa é a rampa que vai pro segundo andar... É, os menino sobe e desce correndo, sabe? E, é, eu queria subir e descer correndo, igual eles faz...*” Lipão expressa seu desejo, sua vontade, quer fazer o que seus colegas fazem.

Segundo Vigotski (2008), as ações cognitivas e as formas de estruturar o pensamento não têm sua origem no plano biológico, mas sim se encontram presentes no meio no qual o sujeito está inserido. Assim, vale o pensamento de que “a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal desta criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar.” (VIGOTSKI, 2008, p. 4). Logo, se o aluno com deficiência estiver inserido em um ambiente em que seu déficit é mais destacado do que sua potencialidade, esse aluno tenderá a desenvolver pensamentos de incapacidade, de impossibilidade, como os que Lipão atribui à rampa.

Para compreender a significação que o aluno faz sobre a rampa, é imprescindível entender a relação do meio e de seu papel no desenvolvimento humano. Para isso, torna-se necessário compreender o conceito de vivência. Para Vigotski (1996), a vivência pode ser entendida como uma unidade de particularidades do sujeito, do meio e da maneira como ela se apresenta em seu desenvolvimento. O autor pontua: “a vivência reflete, por um lado, o meio ambiente em sua relação comigo e a maneira como o vivo, e, por outro, manifestam-se as peculiaridades do desenvolvimento de meu próprio eu.”<sup>75</sup> (VIGOTSKI, 1996, p. 296, tradução nossa).

É a vivência que afetará os tipos de manifestações que o meio pode estabelecer sobre o desenvolvimento do indivíduo. Isso me leva à compreensão de que não são os fatores externos que afetam diretamente o desenvolvimento da criança/sujeito, esses fatores são reelaborados a partir das significações que a criança/sujeito faz das ações desse meio. Nessa perspectiva, o sentido que Lipão atribui à rampa é o de impossibilidade, de diferença entre ele e os colegas, afirmando que estes percorrem-na correndo e ele não, por conta de sua deficiência.

Ao discorrer sobre o meio, Vigotski não se refere a um lugar concreto/físico, mas sim à relação que o sujeito estabelece com esse meio, relação mediada pela

---

<sup>75</sup> “La vivencia refleja, por un lado, el entorno en su relación conmigo y la forma en que lo vivo, y, por otro, se manifiestan las peculiaridades del desarrollo de mi propio yo.”

significação. Toda vivência é mediada pela significação, ou seja, pela produção de significados e sentidos que o sujeito atribui ao que vive e como se vive. Para o autor, na relação com o meio, o sujeito passa por situações sociais que modificam, alteram suas compreensões de mundo, momento em que o sujeito sinaliza para a constituição de sentidos e significados que faz de sua realidade, construindo, assim, suas vivências.

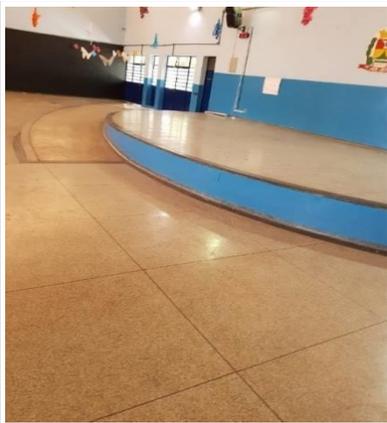
De acordo com Vigotski (1991), a significação constitui o modo como o sujeito compreende e sente as ações do meio, processo resultante da internalização do social, convertendo-se em individual. Góes (1997) ressalta que a troca dialógica existente nas relações intersubjetivas possibilita a atribuição de sentidos, de modo que o indivíduo se constitui em um processo dialético, mediado pelo outro. “É na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra que o aluno desenvolve o significado.” (GÓES, 1997, p. 21).

Assim, destacam-se as novas elaborações que Lipão faz após eu sugerir outro tipo de atividade para o aluno realizar na rampa. Se antes o aluno elaborava uma significação de incômodo e tristeza ao falar sobre a rampa — “*E, é, mas minha perna não vai, não sobe, entende?*” — após nosso diálogo, o discente atribui um novo sentido, de vontade, ânimo, alegria — “*É... É, que da hora! Bem, é, você pode me mostrar como fazer depois? Da hora! [Sorrindo]. Bem, é, eu vou ficar forte agora...*” É importante ressaltar que essa nova elaboração de sentido só pode ser observada quando intervi com o aluno por meio da relação intersubjetiva mediada pela linguagem, pela qual proporcionei novos modo de compreensão para ele.

#### 4.3.2 Daniele – “*Você é legal, conversa comigo... Fala coisa legal, rimos junto*”

Narrativas de Daniele sobre suas interações com o pesquisador:

Foto 12 – Sexto registro de Daniele

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Me fala dessa foto.</i></p>
	<p><b>Daniele:</b> <i>É... Onde nós come junto no recreio! [Sorrindo]</i></p>
	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Verdade, a gente come aqui.</i></p>
	<p><b>Daniele:</b> <i>É... É... É... Você não veio... É... na última duas aula...</i></p>
	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Não vim, tinha que fazer uns trabalhos...</i></p>
	<p><b>Daniele:</b> <i>É... Você vai vim mais não?</i></p>
<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> <i>Agora, muito pouco... Essa parte do meu trabalho aqui na escola tá acabando...</i></p>	
<p><b>Daniele:</b> <i>Ah... É... Não vai vim mais?</i></p>	

**Pesquisador (Rodrigo):** *Não muito...*

**Daniele:** *Ah... Nem no recreio comer junto?*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Não muito... Mas eu acho que você podia comer junto dos seus colegas...*

**Daniele:** *É... Melhor não... É... Gosto de comer com você...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Por quê?*

**Daniele:** *Você é legal, conversa comigo... Fala coisa legal, rimos junto...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Verdade, conto piadas sem graça...*

**Daniele:** *É... Eu acho engraçado... É... Falei do tomate pra minha irmãzinha...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *E aí?*

**Daniele:** *Não entende, muito pequena ainda... É... Eu ri sozinha...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Ah, a do tomate é a minha melhor! [Sorrindo]*

**Daniele:** *É... É... Você podia vim comer, né? É... Não ia fazer... É... Precisar comer comida em casa...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Acho que não vai dar mais...*

**Daniele:** *Tá...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Agora no fim do ano tenho uma prova muito difícil, desse trabalho aqui da escola, preciso estudar, por isso não vai dar pra vir...*

**Daniele:** *Difícil?*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Muito, sabe aquelas rodas que a gente fez no chão, falando?*

**Daniele:** *Sim.*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Então, é igual aquilo, só que sentado nas cadeiras... E as professoras fazem um monte de pergunta difícil...*

**Daniele:** *Ah...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Mas eu prometo que, no começo do ano que vem, quando começar as aulas, eu volto pra te ver e pra gente se equilibrar nas linhas da quadra!*

**Daniele:** *Tá... [Sorri]*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Só que a gente tem que fazer um trato, pode ser?*

**Daniele:** *É... Não entendi...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Assim, a gente vai fazer um trato, vamos combinar umas coisas... Se você fizer sua parte no combinado, eu venho, senão, não venho... [Sorrindo]*

**Daniele:** *Tá... É... O que fazer? [Sorrindo]*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Eu quero que você estude bastante, preste atenção nos professores e faça as coisas direitinho... Quero que você converse com seus colegas, puxa os papos, mesmo que eles sejam chatos, eu também tenho um monte de colega chato, mas eu converso com eles... E eu quero que você faça as aulas de Educação Física, participe, mesmo se você não gostar, faça as aulas. Se você não fizer essas três coisas, eu não venho pra gente se equilibrar! [Sorrindo]*

**Daniele:** *É... Você vai vim?*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Uai, cumpra a sua parte no combinado que eu cumpro a minha...*

**Daniele:** *Tá... Vou fazer...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Muito bem! Tô de olho, viu! Vou perguntar aqui na escola se você fez mesmo... [Sorrindo].*

**Daniele:** *Tá... [Sorri].*

Daniele, ao fotografar espaços do ambiente escolar, registra um palco de concreto, que fica localizado ao centro do pátio da escola, utilizado para eventos escolares. Ao pedir para falar sobre a foto, ela narra: “*Onde nós come junto no recreio!*” A princípio, a aluna apresenta sua fotografia associando o ambiente da escola a um lugar em que nós mantínhamos uma relação social diária, onde nós comíamos a merenda juntos no intervalo. Por esse excerto narrativo, levanto algumas questões: por que a aluna associa determinado ambiente escolar a nossos encontros? Eu teria afetado Daniele de alguma forma?

Para Vigotski (2010), a afetividade é a capacidade humana de se afetar pelas situações vivenciadas, constituída por meio das emoções e dos sentimentos, produzidos a partir da relação do sujeito com o meio, em suas relações sociais, ou seja, suas vivências. De acordo com o autor, as emoções se desenvolvem socialmente; os sentimentos são processos psíquicos, construídos a partir dos sentidos e significados dados às vivências, “a emoção é de fato um sistema de reações relacionado de modo reflexo a esses ou aqueles estímulos. O sentimento não surge por si só em estado normal, é sempre antecedido desse ou daquele estímulo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 131).

Vigotski (2010) ressalta que as emoções compartilhadas nas relações sociais entre professor e aluno no contexto escolar atuam como mediadores entre os alunos e o meio. O autor destaca que a educação transforma e promove mudanças nos alunos, ressaltando que essa transformação ocorre quando os alunos são tocados afetivamente. Afirma: “são precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo.” (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Acredito que a relação estabelecida entre nós tenha afetado a aluna de alguma maneira, visto que ela faz questionamentos e comentários que mostram seu interesse por minha continuidade na escola: “*É... Você não veio... É... na última duas aula... Você vai vim mais não? Nem no recreio comer junto?*” Na sequência, ao sugerir que a aluna passasse a comer com seus colegas, ela responde: “*É... Melhor não... É... Gosto de comer com você... É... Você é legal... É... Conversa comigo... É... Fala coisa legal, rimos junto...*” Pela narrativa da aluna, entendo que foi estabelecida uma relação de afeto entre nós, acredito que essa relação se deu pelo fato de a aluna ter confiado em mim, ter percebido que eu a respeitava, conversava com ela, estava disposto a escutá-la, valorizava o que ela tinha a dizer.

Para Vigotski (1991, 1995), o psiquismo humano é constituído por meio das relações sociais, sendo a base para o desenvolvimento dos sujeitos, desenvolvimento esse

construído pela apropriação cultural da relação do homem com o meio. Em meio a esse contexto, a construção dos processos afetivos ocorre na cultura; a partir das relações sociais, eles constituem-se e desenvolvem-se dialeticamente aos processos cognitivos e à formação da consciência (VIGOTSKI, 2010).

Ao prosseguir em sua narrativa, a aluna retoma alguns dizeres a respeito de nossa relação: “*É... É... Você podia vim comer, né? É... Não ia fazer... É... Precisar comer comida em casa...*” Esses fragmentos narrativos indicam que a aluna manifesta o desejo de que eu continue presente na escola, de manter nossa relação.

Marques e Carvalho (2019) buscam compreender a relação entre afeto e aprendizagem na relação *professor-aluno*. Para as autoras, uma interação, uma conversa que motive e valorize os alunos, mobiliza funções psíquicas como a vontade, a motivação para a aprendizagem nesse aluno. Em contrapartida, elas visualizam que a falta ou a escassez de interação entre professor-aluno desmotivam os alunos a participarem das aulas, reduzem a confiança e capacidade que os alunos têm para aprender. Em sua narrativa, Daniele deixa claro que nossa relação foi significativa para ela.

Observei, no decorrer desta pesquisa, que as relações sociais estabelecidas no contexto escolar afetam os alunos e acenam para a participação deles, de maneira positiva ou negativa. Leite (2012) afirma que relações de afeto positivas ou negativas entre professores e alunos no âmbito escolar resultam no sucesso ou no fracasso escolar dos estudantes. Para o autor, a afetividade positiva por parte do educador promove a aprendizagem do aluno à medida que o aproxima do objeto de conhecimento. Ele denomina de positivas as interações de proximidade e acolhimento ao aluno, bem como situações em que o docente valoriza os saberes discentes.

Por outro lado, as relações afetivas negativas desenvolvidas pelo docente podem afastar os estudantes do objeto de conhecimento, contribuindo para o fracasso escolar deles. Para Leite (2012), as relações afetivas negativas são aquelas nas quais os estudantes percebem que o professor não está preparado para ensinar o conteúdo e que desconsidera os saberes dos alunos, não valorizando, por exemplo, suas opiniões, suas dúvidas.

Diante do exposto, percebi, que quando o aluno com deficiência sente que é valorizado, quando é tratado de igual para igual, quando ele se torna protagonista no/do ambiente escolar, quando percebe que tem alguém disposto a escutá-lo, ele continua a se manter motivado a participar, a envolver-se nas ações. Isso pode ser visualizado quando proponho alguns *acordos* com Daniele para que eu voltasse à escola e a aluna manifesta sua intenção em cumpri-los, como a própria narra: “*Tá... É... O que fazer? Tá... Vou*

fazer...” Portanto, acredito que, por meio da relação intersubjetiva, eu tenha conseguido mobilizar na aluna algo que, talvez, o ambiente escolar não lhe proporcionasse, um olhar, um gesto, uma palavra, um sorriso.

#### 4.3.3 Sonic – “Tudo bem. Não pode sair pegando em tudo.”

Narrativas de Sonic sobre suas interações com o pesquisador:

Foto 13 – Terceiro registro de Sonic

	<p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Sonic, me fale dessa foto.</p> <p><b>Sonic:</b> Eu falo sobre a foto... É uma mesa e seus bancos...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Entendi, porque você tirou foto deles, me explica...</p> <p><b>Sonic:</b> Eu explico... Ele faz parte da corrida, ele fica no pátio, e no pátio eu corro, corro, corro, corro igual o Sonic...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Entendi, continua...</p> <p><b>Sonic:</b> Eu continua... Eu corri, corri, corri, eu derrubei uma menina...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> E aí, o que aconteceu?</p> <p><b>Sonic:</b> Aconteceu que eu derrubei ela...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Entendi, mas depois que você derrubou ela, o que aconteceu? Ela se machucou, ficou brava?</p> <p><b>Sonic:</b> Aconteceu que ficou brava... Ela ficou brava e me irritou... Eu irritei e apertei os peito dela...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Certo, me fala mais sobre isso...</p> <p><b>Sonic:</b> Eu falo mais sobre isso... Mas você falou que é certo, todos fala que é errado...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Pera... Assim, eu disse certo, no sentido que eu entendi o que você falou, por exemplo: “Certo, entendi, continua a falar...” Entende o que quis dizer?</p> <p><b>Sonic:</b> Eu entendi, eu sou inteligente, eu entendo tudo...</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Muito bem! Agora me fala uma coisa... Você falou que todos falaram que é errado fazer o que você fez... E você o que achou?</p> <p><b>Sonic:</b> Eu achei certo, porque eu vejo no filmes e eu gosto de peito, e tudo que eu gosto eu pego... Você gosta de peito?</p> <p><b>Pesquisador (Rodrigo):</b> Meu menino Sonic, bem, é, vamos por partes... Uma coisa de cada vez... Mas respondendo sua pergunta, sim, eu gosto de peitos, muito por sinal! Mas, assim, deixa eu te falar, não é só porque a gente gosta de alguma coisa, que a gente pode sair pegando em tudo... Por exemplo: eu gostei do seu tênis amarelo, nem por isso eu posso pegar ele, tocar nele... É, eu não posso fazer isso, porque você não me deu liberdade, autorização pra pegar nele. Então, eu tenho que te respeitar, se eu pegasse ou tocasse no seu tênis sem você deixar, seria uma falta de respeito com você... Por exemplo: o que você fez com a menina, ela não permitiu que você fizesse o que você fez com ela, ela não permitiu que você tocasse nela; então, isso acaba sendo uma falta de respeito com ela... Seria a mesma coisa se eu pegasse no seu tênis sem você deixar... Entende, o que quis dizer?</p>
--	--

**Sonic:** *Eu entendi, eu sou muito inteligente, eu entendo tudo...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Muito bem, como você é muito inteligente, você entendeu que não pode sair pegando em tudo só porque a gente gosta... Tudo bem?*

**Sonic:** *Tudo bem. Não pode sair pegando em tudo...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Muito bem, meu menino Sonic!*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Ao explicar a fotografia de uma mesa e seus bancos, localizada no pátio da escola, utilizada para os alunos fazerem suas refeições, Sonic começa narrando sobre um episódio que se envolve em uma confusão com uma colega durante o intervalo. É importante destacar o modo como nós chegamos a esse diálogo. Ao perceber que a narrativa do aluno não estava se desenvolvendo, direciono o narrar de Sonic, fazendo perguntas e comentários que provocam o encadeamento de sua narrativa, como é possível observar quando pergunto: “*Entendi, mas depois que você derrubou ela, o que aconteceu? Ela se machucou, ficou brava?*” Assim, introduzo uma questão que direciona para a estruturação da narrativa do aluno.

Na sequência, ao analisar sua narrativa — “*Todos fala que é errado...*” Interpreto que, quando surgem desentendimentos entre Sonic e seus colegas, o aluno é apenas repreendido, não tendo a possibilidade, a oportunidade de reelaborar e produzir novos modos de compreensão e ressignificar suas ações. Os estudos de Passeggi e Da Costa (2020) e Sarmiento *et al.* (2020) direcionam o pensamento de que a pesquisa com narrativas consiste em compreender o indivíduo e quais as significações que ele atribui a suas trajetórias. Para as autoras, a narrativa é o que nos constitui como humanos, por meio de um processo de ressignificação de nossas ações, uma reflexividade que se transforma em conhecimento e em novos modos de elaboração de sentidos e significados.

Nesse excerto, é importante observar o modo como é conduzido o diálogo com o aluno. Em um primeiro momento, Sonic recebe apenas a elaboração de que sua ação estava errada; por meio de nossa relação, das perguntas e comentários que faço, isto é, por meio da mediação semiótica (linguagem), possibilita-se que o aluno atribua novos sentidos para sua ação. Ou seja, é proporcionada uma reflexão mais crítica, uma nova reelaboração sobre seus atos, uma ressignificação de suas vivências, como pode ser observado, antes o aluno narrava “*Tudo que eu gosto eu pego...*” Após ressignificar sua ação, ele narra: “*Não pode sair pegando em tudo...*” Assim, fica evidente o importante papel da narrativa como promotor de reflexão, reelaboração, ressignificação.

Passeggi (2021, p. 2) compreende a reflexividade narrativa “como a capacidade de o sujeito operar com diversas linguagens para se constituir um si mesmo, ao tempo em

que dá sentido às suas experiências.”. Assim, trata-se de conceber a reflexividade narrativa do sujeito que narra em “três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da história narrada.” (PASSEGGI, 2021, p. 5). Assim, é possível relacionar a reflexividade narrativa às noções de autobiografização, biografização e heterobiografização enquanto atividades que o sujeito desenvolve no decorrer de sua vida, nas mais variáveis circunstâncias.

Góes (1997) discorre sobre o papel do outro e da linguagem na elaboração de conhecimento. Para a autora, o sujeito é interativo e “elabora conhecimentos sobre os objetos em processos necessariamente mediados pelo outro e constituídos pela linguagem.” (GÓES, 1997, p. 13). Muitas vezes, as relações intersubjetivas estabelecidas entre os sujeitos vêm acompanhadas de contradições e tensões, principalmente quanto à produção de sentidos. No diálogo aqui analisado, minha elaboração é oposta à desenvolvida por Sonic; porém, nesse jogo dialógico, ambos abrem novas possibilidades de significados e sentidos. Desse modo, meu papel se destaca não apenas na elaboração de conhecimento, mas também na constituição do aluno.

Smolka (2010) discorre sobre o processo de significação e produção de sentidos que afeta as relações de ensino. Para a autora, o professor atua como um mediador entre o signo e o conhecimento do aluno, é “pelo outro e pelo signo que o conhecimento se constrói.” (SMOLKA, 2010, p. 110). “A significação, portanto, não é unívoca e não é imediata. Ela vai se (re)configurando, se estabelecendo, se convencionalizando na relação com as pessoas.” (SMOLKA, 2010, p. 115). Entretanto, a autora ressalta que, para que esse processo ocorra de maneira efetiva, é preciso que professor e aluno estejam em uma interação recíproca.

É importante destacar que os sentidos e significados (re)construídos só foram possíveis porque o aluno teve a oportunidade de falar, de se expressar, por meio da relação estabelecida entre nós. Vigotski (1993) afirma que, para compreender a fala de alguém, seus atos, atitudes, decisões, é preciso entender muito além de seu pensamento, é preciso compreender suas motivações, suas emoções, seus desejos, aquilo que está oculto em sua base afetivo-volitiva, “a compreensão real e completa do pensamento dos outros só é possível quando descobrimos o enredo afetivo-volitivo escondido atrás dele.”<sup>76</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 342, tradução nossa). Desse modo, uma compreensão abrangente do pensamento só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

---

<sup>76</sup> “La comprensión real y completa de los pensamientos de los demás solo es posible cuando descubrimos la trama afectivo-volitiva que se esconde detrás de ella.”

O autor ressalta que “quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento.”<sup>77</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 25, tradução nossa). Para ele, a separação entre afeto-cognição era um dos principais erros da Psicologia tradicional, visto que esta considerava o pensamento como um “fluxo autônomo de pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa.”<sup>78</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 6, tradução nossa). Desse modo, essa separação impossibilita a explicação do pensamento, já que as causas do pensamento se encontram na base afetivo-volitiva.

Ainda para Vigotski (1993), a base afetivo-volitiva abrange as formas de significados e sentidos que os sujeitos atribuem às ações da vida social, a qual se expressa por meio do pensamento e se materializa nas palavras. Ou seja, por meio da unidade afetivo-cognitiva, é possível compreender as relações do sujeito com o mundo, como ele sente, reflete, conceitua, significa e produz sentidos, constituindo em seu psiquismo conceitos e formas singulares humanas de personalidade.

Diante do exposto, destaco a importância de estudar a base afetivo-volitiva, visto que ela compõe a constituição do sujeito como humano. Além disso, é primordial para as relações intersubjetivas e a construção de dados narrativos com alunos com deficiência, de modo que, por meio dela, é possível compreender as emoções, as motivações, as vontades, os desejos, as necessidades, os interesses. Logo, “uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva” (VIGOTSKI, 2000, p. 187); assim, é possível compreender as razões que impulsionam os sujeitos a narrar, o porquê de narrar.

#### 4.3.4 Roberta – “*Falo... Mas seu cabelo não tá bom hoje... E seu óculos tá torto*”

Narrativas de Roberta sobre suas interações com o pesquisador:

---

<sup>77</sup> “Quien separa el pensamiento del afecto desde el principio, cierra para siempre la posibilidad de explicar las causas del pensamiento.”

<sup>78</sup> “Flujo autónomo de pensamientos que se piensan a sí mismos, dissociados de la plenitud de la vida, necesidades e intereses personales, inclinaciones e impulsos del que piensa.”

Foto 14 – Primeiro registro de Roberta



**Pesquisador (Rodrigo):** *Me fale dessa foto.*

**Roberta:** *Tá bravo?*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Porque você acha que eu tô bravo? Nem falei nada, uai...*

**Roberta:** *Você ri dia todo, não riu hoje...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Vai, vai, vai... Não me irrita logo cedo...*

**Roberta:** *Tá bravo?*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Não me enrola, fala da foto.*

**Roberta:** *Falo... Mas seu cabelo não tá bom hoje... E seu óculos tá torto...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Foto, fala da foto!*

**Roberta:** *Tá bravo sim, não riu hoje ainda...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Tô, tô muito bravo, porque você fica me enrolando e não fala da Educação Física...*

**Roberta:** *Não, não, não, bravo não... Fica bravo comigo não... Eu faço uma aula pra você... Mas bravo fica comigo não...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Ah... Descobri... Vou ficar bravo sempre, assim você vai fazer as aulas...*

**Roberta:** *Não... Faço uma pra você não fica bravo comigo... Uma só...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Vai, para de me enrolar! Fala da foto!*

**Roberta:** *Tá... Escada da quadra...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Pera, como chama? Eu já te falei, não se lembra?*

**Roberta:** *É, não...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Vamos lembrar juntos?*

**Roberta:** *Vamo... [Sorrindo]*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Eu começo, você termina... Ar - qui... [Soletro o início da palavra arquibancada]*

**Roberta:** *Arquibada...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Quase...*

**Roberta:** *Arquibanda...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Ar-qui-ban-ca...*

**Roberta:** *Da, da, da...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Muito bem! Fala aí, deixa eu ver...*

**Roberta:** *Arquibancada...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Muito bem! Só pra eu ficar bravo, fala o que você faz lá...*

**Roberta:** *Fico sentada...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Tá, tá, tá, não quero mais ouvir isso... [Sorrindo]*

**Roberta:** *Não tá bravo, não tá bravo, você riu, você riu...*

**Pesquisador (Rodrigo):** *Não estou... [Sorrindo]*

Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Roberta ao fotografar o ambiente da quadra esportiva, destaca a foto de uma arquibancada de cimento, que conta com 10 lances de degraus, utilizada para alojar os

estudantes em eventos esportivos. O destaque aqui fica por conta da relação entre a aluna e eu, dada de maneira espontânea e modos bem peculiares. Da mesma maneira, deu-se o processo dialógico, que pode ser observado pela forma como me direciono à aluna, utilizando uma linguagem descontraída, tornando o ambiente mais interativo, com falas como “*Vai, vai, vai... Não me irrita logo cedo... Não me enrola, fala da foto. Vai, para de me enrolar! Fala da foto!*” Com isso, a dinâmica dialógica se torna recíproca, a aluna também corresponde ao modo como a convido para o diálogo, visto a maneira como ela se dirige a mim: “*Falo... Mas seu cabelo não tá bom hoje... E seu óculos tá torto...*”

Para Ribeiro e Vasconcelos (2020), a pesquisa com narrativas tem peculiaridades específicas, próprias de gênero, que precisam ser consideradas. *Entre elas*, está a linguagem utilizada pelo pesquisador e pelo pesquisado durante o processo. De acordo com as autoras, o ideal para o pesquisador seria apropriar-se da linguagem do pesquisado, mas “não se trata de copiar seu modo de falar. É proporcionar a ele/ela a liberdade de não apenas dizer, mas de enunciar, tendo em vista que o modo como se fala também é um elemento narrativo.” (RIBEIRO; VASCONCELOS, 2020, p. 212).

Segundo elas, a linguagem do entrevistado surge dentro de um contexto de interação entre pesquisador e pesquisado e deve ser respeitada. Assim, é colocado o entrevistado no centro da conversa, como protagonista, para que, desse modo, entrevistador e entrevistado “empreendam o diálogo como quem tem uma conversa rotineira. Contar um episódio como se estivesse falando com um vizinho de porta da casa em que se vive há mais de vinte anos.” (RIBEIRO; VASCONCELOS, 2020, p. 212).

Freitas (1996) destaca a importância da dinâmica dialógica para o processo da linguagem narrativa, “de modo que é na interação entre as pessoas que ela adquire forma, torna-se significativa e constitutiva de sujeitos.” (FREITAS, 1996, p. 72). Para a autora, quando inseridos em um plano de interatividade, os alunos com Síndrome de Down constituem a linguagem. Pelas palavras dela, “os alunos com Síndrome de Down, embora tenham dificuldades de linguagem específicas, desenvolvem capacidades narrativas através de formas coletivas de colaboração.” (FREITAS, 1996, p. 71).

Ainda para Freitas (1996), o aluno com deficiência necessita do outro para narrar, uma pessoa mais velha, um adulto, que participe da composição narrativa, direcionando, criando condições, atuando com certa intencionalidade para compor a narrativa. Isso fica evidente quando Roberta encontra dificuldade para pronunciar a palavra *arquivancada*, ela fala: “*Arquibada...*” Eu intervenho: “*Quase...*” Roberta prossegue: “*Arquibanda...*” Eu soletro: “*Ar-qui-ban-ca...*” A aluna completa: “*Da, da,*

da...” Eu digo: “*Muito bem! Fala aí, deixa eu ver...*” Roberta profere: “*Arquibancada*”. Assim com base no movimento descrito por Freitas (1996), realizo uma intervenção, dirigindo a narrativa da aluna, promovendo a estruturação de sua narrativa, encorajando Roberta a prosseguir narrando, até que a aluna consiga articular a palavra corretamente.

Com minha ajuda, a aluna consegue constituir sua narrativa. Góes (1997) destaca a importância do outro atuando em uma ação partilhada, compondo uma estrutura de suporte na construção conjunta de significados e conhecimento: “o conhecer tem gênese nas relações sociais, é produzido na intersubjetividade e é marcado por uma rede complexa de condições culturais.” (GÓES, 1997, p. 23). A ação partilhada promove um processo de constante desenvolvimento, que envolve o sujeito e seu meio sociocultural.

Góes (1997) explica que o pensamento é interativo, dialógico, porque está condicionado por atividades socialmente organizadas e historicamente formadas. Ressalta que o sujeito é interativo por sua capacidade de agir e interagir com o outro. Desse modo, é possível pensar que a elaboração de conhecimento no âmbito escolar provém do processo de troca entre aluno, professor e seus pares. No excerto aqui analisado, essa troca passa pela relação intersubjetiva estabelecida entre mim e a aluna.

Com as situações vivenciadas durante a pesquisa empírica deste estudo, reafirmo a ideia de que não podemos pensar em escolarização para alunos com deficiência sem pensar na relação social que será estabelecida com esse alunado. A produção de dados narrativos com alunos com deficiência e com TEA se dá na relação intersubjetiva estabelecida entre pesquisador e esses estudantes.

Se entendermos a narrativa como instrumento técnico-semiótico (FREITAS, 2019), tornamo-la um recurso com maior potencialidade para ser utilizada na produção de dados com esses alunos, pois a narrativa como instância simbólica da linguagem mobilizará funções psíquicas mediadas nesse alunado. Isso decorre de, com base em Vigotski (1997), os alunos com deficiência terem maior possibilidade de desenvolver as funções psíquicas mediadas do que as funções elementares. O autor argumenta que as funções psíquicas mediadas são mais acessíveis, educáveis que as elementares, visto que estas se encontram comprometidas organicamente, já as mediadas são de ordem social.

Assim, acredito que um pesquisador que pretenda produzir dados narrativos com alunos com deficiência e com TEA deva estabelecer uma relação na qual os escute, respeite-os, valorize-os e os coloque como protagonistas do/no ambiente escolar, impulsionando-os para produções e elaborações de sentidos e significados de suas vivências escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este estudo com o propósito de compreender e interpretar o que os alunos com deficiência e com TEA falavam, pensavam e sentiam acerca de seu processo de escolarização, em específico, de suas aulas de Educação Física. Para tanto, voltei minha atenção à escuta desses alunos sobre a escola, ouvindo suas narrativas e buscando compreendê-las na relação com o contexto que os cercava. Respaldei-me, para isso, nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e nos estudos biográficos.

Tive como objetivo geral na investigação compreender os sentidos que os alunos com deficiência e com TEA atribuem ao modo como vivenciam seus processos de escolarização. Os objetivos específicos foram: 1) identificar os sentidos que esses alunos têm das práticas pedagógicas, especialmente no contexto da Educação Física; 2) compreender como esses educandos são afetados pelas vivências escolares e como vão se constituindo nesse processo de escolarização; 3) investigar os modos de interação entre o pesquisador e os participantes com vistas a desvelar caminhos para a produção de dados narrativos com esse alunado.

Com os dados construídos, debruçei-me a analisá-los, a encontrar pistas de como esses alunos se constituem nas interações que estabelecem no espaço escolar com seus educadores, pares e agentes da escola. Com a intenção de sistematizar os achados, entendo como necessário sintetizar os indícios encontrados nas narrativas de Lipão, Daniele, Sonic e Roberta, de modo a facilitar a compreensão dos fatos abordados. Suas narrativas levantam significações distintas sobre suas vivências escolares, sendo pertinente conhecê-las para compreendermos aspectos do processo educativo desses alunos.

Lipão, aluno com deficiência motora, atribui sentidos contraditórios à escola: afirma gostar da escola, porém apresenta seu drama pessoal ao narrar sobre as atividades que realiza, diferenciadas das propostas aos demais colegas. Por seus dizeres, é possível visualizar que o aluno demonstra vontade de participar, de realizar as atividades; entretanto, enfrenta resistência por parte de suas professoras, que argumentam que ele necessita de atividades diferentes. Em suas aulas de Educação Física, o jovem também encontra empecilhos para sua participação: seus colegas alegam que ele atrapalha as práticas desenvolvidas em decorrência de sua deficiência, quando não, sua professora lhe manda realizar outra *atividade* fora do contexto da aula.

Daniele, aluna com deficiência intelectual, narra seu processo educativo com certo temor. A aluna realiza as mesmas atividades que os demais colegas, apresenta grande potencial ao realizar atividades relacionadas a desenhos e pinturas. Todavia, em suas interações sociais com seus colegas, ela sente-se perseguida, relata que eles realizam *brincadeiras* desagradáveis, o que, por consequência, leva-a a se isolar, refugiar-se em lugares pouco frequentados da escola, a fim de manter-se longe de seus pares. A aluna apresenta predileções por determinadas atividades físicas, todavia mostra sua insatisfação com as práticas ofertadas nas aulas de Educação Física.

Sonic, aluno com TEA, narra suas vivências escolares de maneira bastante entusiasmada, afirma gostar da escola, realiza as mesmas atividades que seus colegas. Entretanto, encontra dificuldade nas relações com eles, tendo conflitos e divergências, especialmente no horário do intervalo e nas aulas de Educação Física. Sonic também têm uma relação conflituosa com sua monitora, que lhe ordena realizar *atividades* separadas dos demais, isolando-o do convívio social, assim como os gestores da escola, que o suspendem da escola com certa frequência, o que acarreta, ainda, desentendimentos no contexto familiar.

Roberta, aluna com Síndrome de Down, atribui à escola sentidos prazerosos, diz gostar da escola, de seus pares e professores, a estudante realiza as mesmas atividades que os colegas, gosta de fazer atividades em parceria, de maneira partilhada. Ao falar sobre suas aulas de Educação Física, narra alguns problemas: relata encontrar dificuldades quando as atividades são realizadas em grupos com grande quantidade de alunos, o que faz com que ela se sinta desestimulada, não conseguindo participar, o que, por consequência, promove seu abandono das aulas.

Retomando os objetivos deste estudo, os sentidos que os alunos atribuem à escola e às aulas de Educação Física são contraditórios — gostar/não gostar; prazer/desprazer; desejar participar/não desejar. Essas significações parecem estar relacionadas ao modo como estes alunos são compreendidos e enxergados por seus educadores, pares e agentes da escola. Suas narrativas contêm indícios dos modos como se constituem nas interações que estabelecem no contexto escolar, ora revelando que se sentem motivados para participar das diferentes práticas sociais inerentes ao espaço escolar, ora mostrando frustração e solidão na participação dessas práticas. Os alunos narraram suas vivências escolares de diferentes maneiras: por meio de entrevistas, rodas de conversa, fotografias que registraram da escola, pelos desenhos que produziram. Suas

narrativas foram construídas, na medida em que eu, como pesquisador, propus-me a escutá-los, com interesse pelo que tinham a dizer.

Ademais, em suas narrativas, os alunos atribuem sentidos em aspectos de sua trajetória escolar que nos permitem algumas reflexões acerca do processo educativo desse alunado. É notório que há lacunas a serem preenchidas nesse processo, a princípio, constata-se que os modos de relação dos alunos com os gestores, os professores, a monitora e os pares são conflituosos, o que gera empecilhos para a escolarização desses alunos. Porém, é preciso compreender a complexidade que envolve as relações de ensino, especialmente, quando focalizamos o alunado da Educação Especial.

Jannuzzi (2004, p. 9) apresenta modelos de uma educação centrada “apenas na deficiência, na diferença em relação ao considerado normal.” A autora explica que essa educação focaliza apenas o déficit da pessoa com deficiência, o olhar clínico. Segundo ela, embora tenham ocorrido avanços na Educação Especial, a concepção médico-pedagógica ainda demarca território nas propostas educativas para os alunos com deficiência, sendo possível visualizar o uso de metodologias e técnicas fundamentadas apenas na deficiência para guiar o planejamento pedagógico escolar.

Assim como na vertente do modelo educacional apresentado pela autora, os resultados desta pesquisa apontam que os alunos com deficiência e com TEA ainda carregam uma marca da deficiência construída histórica e socialmente. A característica desta é terapêutica, segregativa, associa o aluno com deficiência a alguém incapaz, aquele que necessita de atividades adaptadas, práticas diferenciadas dos demais alunos, como apontam os resultados aqui encontrados.

Dessa maneira, há a necessidade de pensar um novo modelo de educação. Jannuzzi direciona para essa outra concepção: a “educação como mediação, procurando estabelecer o diálogo entre ela e o contexto.” (JANNUZZI, 2004, p. 9). Para a autora, esse modelo passa a entender a educação como mediadora entre o aluno e seu contexto sociocultural, estabelecendo um diálogo entre o sujeito e seu meio socioeconômico, político e cultural, de um modo que respeite sua autonomia para a transformação desse processo, de maneira a promover o acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

O discurso e modelo de Educação Inclusiva em pauta nas políticas educacionais até o governo atual<sup>79</sup> não tem sustentado e se consolidado na prática. Os achados deste estudo nos mostram um processo educacional que vai ao encontro de uma educação

---

<sup>79</sup> A partir de 2019, com a assunção do atual governo, o que temos visto são tentativas de desmonte da política de Educação Especial, como atesta o Decreto nº 10.502/2020.

pautada no olhar biológico, no silenciamento, na exclusão desses alunos do contexto escolar, seja de modo direto, retirando-os das práticas e do convívio social, seja de maneira indireta, excluindo-os das aulas com atividades pedagógicas pouco significativas que não favoreçam sua participação.

As discussões realizadas neste estudo mostram a pluralidade das contribuições de Vigotski para o desenvolvimento humano, em especial, para as pessoas com deficiência, suas formas de organização psíquica, a constituição do sujeito mediada pelo outro por meio de processos semióticos, os sentidos que o indivíduo atribui a suas vivências. No âmbito do processo educativo para a pessoa com deficiência, aponta e direciona que o desenvolvimento desses sujeitos estaria condicionado às relações sociais, de modo a serem reconhecidas por suas potencialidades e não por seus déficits.

Vigotski (1997) apresenta indicativos para a melhoria nas condições de ensino e aprendizagem para a criança com deficiência ao apresentar a ideia de uma educação social. Uma educação norteada pelas possibilidades que a criança com deficiência apresenta, e não por seu déficit. Isso só é possível de se realizar no âmago das relações sociais; ou seja, essas possibilidades só se concretizam se o grupo social se voltar para o que há de positivo na criança e não para seus aspectos negativos, ou seja, disponibilizar meios, caminhos, propostas culturais significativas.

Para o autor, a educação social de uma criança em condição de deficiência seria construída e organizada com os mesmos padrões de uma criança sem essa condição. Ele afirma que não é possível sanar a deficiência eliminando sua causa, mas é possível atenuar a deficiência diante de uma educação social, uma educação que contemple todos. Para o autor, apenas a educação social pode suprir a ausência de um déficit, sendo ela o único caminho cientificamente válido para a educação da criança com deficiência.

Embasado na perspectiva histórico-cultural e nas narrativas desses alunos, penso ser necessário ter em vista uma concepção de educação que promova aos alunos com deficiência e com TEA oportunidades não apenas de estar no meio social, mas de atuar nele, como protagonistas, como sujeitos capazes de aprender e se desenvolver. Portanto, acredito que as relações sociais são imprescindíveis para o desenvolvimento humano e compreendo que é necessário criar oportunidades reais e efetivas de convivência que compactuem com a diversidade e respeitem as peculiaridades de cada sujeito.

No âmbito educacional, acredito ser papel da escola disponibilizar meios de trabalho que correspondam às peculiaridades e ao desenvolvimento cultural desse alunado. A prática educativa precisa privilegiar as relações sociais, entendendo que o

caminho para o desenvolvimento desses alunos está no grupo social, disponibilizando práticas pedagógicas culturais, significativas, atuando com a utilização de instrumentos simbólicos, de modo a propiciar que esse alunado se torne participativo nas/das práticas sociais e a garantir a ele o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Os resultados desta pesquisa nos direcionam para algumas possibilidades de trabalho, com vistas a proporcionar a esse alunado uma participação mais efetiva no âmbito escolar e, em específico, nas aulas de Educação Física. Por meio de suas narrativas, os alunos nos guiam para práticas que desejam: intervenções por parte de seus professores durante as aulas, promovendo um ambiente que contemple a diversidade; realização de atividades como jogos, brincadeiras; modos de promover as atividades competitivas de uma maneira que todos consigam participar; trabalho com atividades cotidianas, que os alunos já tenham conhecimento prévio; práticas mais bem elaboradas/organizadas, que compactuem com a participação deles, entre outras.

Em tempos sombrios de retrocesso e desmanche na educação pública, de embates e revisão nas políticas voltadas para a Educação Especial, os resultados encontrados nesta pesquisa apontam escancaradamente para a necessidade de uma mudança educacional, que contemple um ensino real e efetivo para os estudantes com deficiência e com TEA, um modelo de política, uma escola, uma prática pedagógica pautada na escuta desses alunos, dando a eles o protagonismo. De modo, que as decisões sobre as propostas pedagógicas não sejam tomadas *a priori*, mas sim construídas na escuta desses alunos.

Ao me colocar à escuta desses alunos, propus-me a trilhar o caminho inverso do que foi possível compreender em suas narrativas, uma educação baseada no “*eu mando, você faz; se você não consegue fazer, você está fora.*” Ao construir suas narrativas, esses alunos não falaram apenas para mim, para o pesquisador Rodrigo, as vozes desses alunos foram direcionadas aos gestores, aos professores, aos pares, aos políticos, à sociedade em um todo. Existe um protesto nas entrelinhas de suas frases, de suas palavras, eles estão clamando para serem vistos, enxergados, escutados, eles não estão pedindo muita coisa, apenas o que é deles por direito, dignidade, respeito e uma educação efetiva e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

\_\_\_\_\_. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11- 30.

AMARAL, M. H; MONTEIRO, M. I. B. A formação de Professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED – entre diálogos e (novas) pistas. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 25, n.2, p. 301-318, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n2/1413-6538-rbee-25-02-0301.pdf>. Acesso: 4 nov. 2019.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANJOS, B.; MORAIS, N. A. Las experiencias de familias con hijos autistas: revisión integrativa de la literatura. **Ciencias Psicológicas**, Montevideo, v. 15, n. 1, p. 1-21, 2021.

ALVES, M. L. T. **O Aluno com Deficiência Visual nas Aulas de Educação Física**: análise do processo inclusivo. 2013. 79 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.

ALVES, M. L. *et al.* A aula de educação física e a inclusão da criança com deficiência: perspectiva de professores brasileiros. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1229-1244, 2017.

ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163- 1173, out. 2016.

ARAÚJO, F. Z.; ARAÚJO, M. P. M. A Criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de Educação Física: pressupostos inclusivos. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, ano 22, n. 37, p. 302-330, jul./dez. 2017.

BARBUIO, R. **Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência**: focalizando a Educação Física Escolar. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. *In*: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3. p. 24-39.

BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 231-250, 2010.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, S.; FERNÁNDEZ, C. M. **Pesquisa narrativa biográfica em educação. Abordagem e metodologia**. Madrid: Wall, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/ MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.502/20**. Brasília, DF: Poder Executivo, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. Tradução de W. F. Netto. **Critical Inquiry**, Chicago, n. 18, p. 1-21, 1991.

\_\_\_\_\_. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARGO, E. A. A. Construção Conjunta de narrativas no processo de inclusão escolar. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 1, p. 129-140, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/en/revista/comunicacoes-piracicaba/articulo/construcao-conjunta-de-narrativas-no-processo-de-inclusao-escolar>. Acesso: 4 nov. 2019.

CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 20, n.1, 2018. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe041/9300>. Acesso em: 6 mai. 2020.

CASTRO, M. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun. 2020.

CHIOTE, F. A. B. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 19, n. 2, p. 56-71, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/8756/6169>. Acesso em: 22. abr. 2021.

DAINEZ, D. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural.** 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

\_\_\_\_\_. **Constituição humana, deficiência e educação: problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural.** 2014. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de psicología**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, 2017.

DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685/328>. Acesso: 24. mai. 2019.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1517-97022019000100401&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022019000100401&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso: 24 jul. 2020.

DELARI JUNIOR, A.; PASSOS, I. V. B. **Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em L.S. Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa.** [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/13825608/alguns-sentidos-da-palavraperejivanievigotski-brasil/2>. Acesso em: 19 jun. 2020.

DICKEL, A.; SARTORI, F. A narrativa na educação infantil: a mobilização de funções psicológicas superiores em situações de interação discursiva. **Acta Scientiarum**, v. 42, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/45516>. Acesso em: 18. jan. 2021

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 433-452, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018.

FREITAS, A. P. de. **A construção de narrativa por adolescentes com Síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa na sala de aula.** 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. A produção narrativa em casos de Síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa entre educadores e pares. *In*: LACERDA, C. B. F.; PANHOCA, I. **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora, 2002. p. 55-72.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. Apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6359--Int.pdf>. Acesso em: 13. mai. 2021.

FREITAS, A. P. de. et al., O olhar do outro na constituição de uma aluna deficiente intelectual: imagens de educadores e colegas. **Comunicações**, v. 21, n. 2, p. 67-81, 2014.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Horizontes**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 27-36, 2015.

FREITAS, A. P. de; MONTEIRO, M. I. B. “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: os saberes produzidos em contexto colaborativo. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 34, n. 34, p. 143-159, 2016.

FREITAS, A. P. de; DAINÉZ, D. Estágio extracurricular e educação inclusiva: dilemas e percepções de alunas do primeiro ano de um curso de pedagogia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 79-100, 2018.

FREITAS, A. P. de; PINTO, G. U.; MONTEIRO, M. I. B. Elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual: possibilidades em contextos formativos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 493-516, 2019.

FREITAS, A. P. de. A narrativa (auto)biográfica como meio/mo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. *In*: BERNARDES, M. E. M. (org.) **Narrativas e Psicologia da Educação**: pesquisa e formação. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

\_\_\_\_\_. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação especial**: diálogo e Pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-46.

\_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. *In*: GOÉS, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (org.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997. p. 10-28.

\_\_\_\_\_. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

\_\_\_\_\_. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D.T. R.; REGO, T. C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Editora Moderna, 2002. p. 95-114.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusivas**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GORGATTI, M. G.; ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 33-44, mar. 2018.

HERRERA, M. A. **A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência**. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

JANNUZZI, G. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Algumas Concepções de Educação do Deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n.3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/egarrutti/artigosintese-historico-jannuzzi>. Acesso em: 28. jul. 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

\_\_\_\_\_. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 41-54, 2000.

\_\_\_\_\_. O sujeito, a marginalidade e o jogo de sentidos. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 171-192.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-19, ago. 2019.

KAWASHITA, I. M. S. **Deficiência Intelectual e Educação Física Escolar**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.

KELLY, B. O. **A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais**. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LEITE, G. A.; MONTEIRO, M. I. B. A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. **Revista Brasileira Educação Especial**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 189-200, 2008.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LOIZOS, P. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 137-155.

MACHADO, M. S.; LONDERO, A. D.; PEREIRA, C. R. R. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 11, n. 33, p. 335-350, 2018.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MARCOLINO, L. C. M. *et al.* Reflexões sobre a violência relacionada às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. **Brazilian Journal of Health Review**, São José dos Pinhais, v. 3, n. 5, p. 11674-11684, 2020.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. O brincar do autista. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, p. 25-34, 2013.

MARQUES, E. S. A; CARVALHO, M. V. C. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 1-25, maio/ago. 2019.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/yzJWMJm88rYvqVVT58GPpL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MORGADO, F. F. R *et al.* Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 245-260, abr./jun. 2017.

NASCIMENTO, G. L. S; PASSEGGI, M. C. O sentido da escola para três gerações de crianças do campo. *In*: PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal: Editora: EDUFRN, 2018. p. 281-299.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 40, n. 3, p. 215-223, set. 2018.

NETA, A. S. O.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. A educação dos estudantes com deficiência em tempos de pandemia de covid-19: a invisibilidade dos invisíveis. **Interacções**, Santarém, v. 16, n. 54, p. 25-48, 2020.

NOGUEIRA, A. L. H. As normas e as práticas discursivas nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-82.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2017, vol.23, n.1, pp.9-20. ISSN 1980-5470.

PASSEGGI, M. C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acesso em: 09. jan. 2020.

PASSEGGI, M. C. Nada para a criança, sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto) biográfica. *In*: MIGNOT, A. C.; SAMPAIO, C. S.; PASSEGGI, M. C. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 133-148.

\_\_\_\_\_. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, M.C.; SILVA, V.B. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

\_\_\_\_\_. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G. L. S.; OLIVEIRA, R. C. A. M. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, Urbana, IL, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PASSEGGI, M. da C. B. S.; DA COSTA, C. L. Pesquisa com narrativas de crianças e jovens. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 945-953, 2020.

PESSOA, F. M. **A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular**: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e a sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305126191001.pdf>. Acesso: 2 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, G. U.; GÓES, M. C. R. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, 2006.

PIZZI, C. F.; FREITAS, A. P. de. **Relatório Final de Iniciação Científica**. Itatiba: Universidade São Francisco, 2020. Pibic, CNPq.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: São Paulo, 2012.

RIBEIRO, E. F.; VASCONCELOS, S. M. F. A entrevista de narrativa de vida: uma abordagem que revela um gênero. **Macabéa: Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 4, p. 209-224, 2020.

ROCHA, R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021.

SANTOS, F. F.; SOUZA, M. M. A.; SANTOS, J. O. L. Fatores Potencializadores e/ou Dificultadores do Processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, p. 105-125, 2020.

SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal-RN: Editora da EDUFRN, 2018. p. 123-143.

SARMENTO, T. *et al.* Experiência e identidades em (re) construção. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, v. 22, n. 35, p. 209-227, 2020.

SILVA, A. M.; ALVES, M. P.; SOUZA, N. M. P. Educação Física na BNCC: uma análise da proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 137-150, 2020.

SILVA, C. S. M. *et al.* Educação inclusiva: um estudo de caso de autismo e mediação escolar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2015.

SILVA, I. F. DAMÁZIO, M. F. M. Alunos com autismo na escola comum: eis a questão. **Doxa**: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 349-361, jul./dez. 2019.

SILVA, R. H. R.; MACHADO, R.; SILVA, R. N. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-23, 2019.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 107-128.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação. *In*: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; REGO, T. C.(ed.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedex**, São Paulo, n. 50, p. 26-40, 2000.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; SMOLKA, A. L. B. Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 16., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 3., 2009, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [S. n.], 2009. p. 1-13.

SOUZA, R. F. A.; SOUZA, J. C. P. Os desafios vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com Transtorno de Espectro Autista. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 164-182, 2021.

STAINBACK, W. S. S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEIXEIRA, A. M.; BERGMANN, M.; COPETTI, J. Participação de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de educação física. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 319-346, 2019.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, DF, v. 24, n. 3, p. 2-11, 2004. Disponível em: <http://bit.ly/3bIEPok>. Acesso em: 9 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campina: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 348 f. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

TRENTO, S. S. M.; ARAÚJO, M. P. M; DRAGO, R. Educação Física Escolar: Narrativas e inclusão em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória, v. 3, n. 06, p. 67-83, jul./dez. 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23627>. Acesso: 23 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Unesco, 1990.

VASCONCELLOS, A. L. de *et al.* Inclusión y educación física en la ciudad de Rio grande: Reflexiones sobre las percepciones de los estudiantes con Discapacidad. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 835-848, jul./set. 2016.

VERESOV, N. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, Moscow, v. 12, n. 3, p. 129-148, 2016b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/310552515\\_Perezhivanie\\_as\\_a\\_Phenomenon\\_and\\_a\\_Concept\\_Questions\\_on\\_Clarification\\_and\\_Methodological\\_MeditationsCultural-historical\\_psychology\\_12\\_3\\_129-148\\_doi\\_1017759chp2016120308](https://www.researchgate.net/publication/310552515_Perezhivanie_as_a_Phenomenon_and_a_Concept_Questions_on_Clarification_and_Methodological_MeditationsCultural-historical_psychology_12_3_129-148_doi_1017759chp2016120308). Acesso em: 17 jun. 2020

\_\_\_\_\_. The concept of perezhivanie in cultural-historical theory: content and contexts. *In*: FLEER, M.; GONZÁLEZ-REY, F.; VERESOV, N. **Perezhivanie, emotions and subjectivity**: Perspectives in Cultural-Historical Research. Singapore: Springer, 2017. p. 47-70.

VERESOV, N.; FLEER, M. Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *In*: COLE, M.; GAJDAMSCHKO, N. (ed.) **MCA Symposium on Perezhivanie**. [S. l.: s. n.], 2016. p. 56-66. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/MCASymposiumonPerezhivanie/63888aa89d34d3cf2f3011c546684cc3f38e3bd4>. Acesso em: 17 jun. 2020

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

- \_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A Tragédia de Hamlet: príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.
- \_\_\_\_\_. La crisis de los siete años. *In*:\_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor, 1996a.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo III**. Madri: Visor, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo III**. Madri: Visor, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor, 1996b.
- \_\_\_\_\_. **Obras escogidas. Tomo V**. Madrid: Visor, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.
- WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. *In*: SCOZ, B. (org.). **Psicopedagogia: as contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, dez. 2009.