

## EMOÇÕES EM NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO

*EMOTIONS IN NARRATIVES OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN INCLUSION EXPERIENCES*

Fabiola Ribeiro de Souza<sup>1</sup>

RECEBIDO EM: 14/02/2021 | ACEITO EM: 17/06/2021

DOI: 10.5902/2317175864252

### RESUMO

A inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) é marcada por controvérsias, pela dúvida de que se espaços de coletividade social típica, seriam positivos para o bem-estar desses indivíduos. Assim, analisaram-se as emoções de pessoas com DI em narrativas sobre experiências em espaços inclusivos, verificando-se se as ações destacadas nos posicionamentos assumidos se associam mais a estratégias de coping/regulação, ou autorregulação. Participaram da pesquisa dois jovens com Síndrome de Down que frequentavam coletividades típicas, escola/trabalho. Aplicou-se o Método Dialógico de Emoções em Narrativas, com produção de narrativas abertas/episódicas e dados gravados/filmados. Foi feita a Análise Dialógica de Indicadores de Emoções em Narrativas, que consiste na organização de experiências centrais e pela aplicação da Leitura Apreciativa dos Indicadores de Emoção em Narrativas, com conceitos de emoção interpretados a partir do significado do discurso, em ação conjunta com outros componentes da emoção. As narrativas, apontam para sentimentos de estima/bem-estar que energizam ações com pessoas que se importam associadas a processos de autorregulação orientadas a objetivos futuros. O trabalho contribui com estudos sobre emoções de pessoas com DI, em metodologias narrativas e do o impacto dos motivadores afetivos na inclusão para a qualidade de vida.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual; Síndrome de Down, Emoções, Coping; Bem-estar.

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília e Graduada em Letras pela Universidade UNICEUB. Desenvolve estudos sobre emoção e o seu papel no desenvolvimento humano, com foco na relação entre emoção e compensação da deficiência intelectual. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3041861726501008>

## ABSTRACT

*This study analysed emoticons of two Young adults with organic Intellectual Disability (ID) related to their experiences in inclusion in order to understand if this participation generates feelings of well-being or the opposite, discussing their self-regulation/coping strategies. This work contributes to the problematic related to the inclusion impact in life quality of people with ID and the need for narratives methodologies to advance studies in emotion and Down Syndrome (DS). The participants were two young adults with DS, who participate in typical social collectivities such as school and work. It was produced open and episodic narratives, that were filmed/recorded. A Dialogical Analysis of Emotions Indicators in Narratives was performed, which consists in the identification of central experiences by the participants positioning. The emotions in the experiences were analysed with the scale Appreciative Reading of Emotions Indicators in Narratives, that takes in account the pragmatic meaning of discourse in joint action with the motor component of emotion. The results do not show narratives that refer to negative experiences in inclusion, pointing to feelings related to high self-esteem/wellbeing and self-regulation process that generate goal-oriented joint actions with and for people they like/love. Coping strategies were noticed by one participant during the interview. This work contributes to stress the need to studies in narratives centred in affective motivators of people with ID concerned to their participation in typical and atypical social collectiveness.*

**Keywords:** *Intellectual Disability; Down Syndrome; Emotions; Coping; Wellbeing.*

## 1 Introdução

A defesa da inclusão de pessoas com DI em coletividades sociais típicas, sobretudo escolar, que é a porta de entrada para o trabalho e vida independente, vem sendo motivo de debates no meio acadêmico e político. Estudos apontam, que a inclusão é vista como um ideal social, entretanto há ressalvas se estes espaços seriam positivos para o bem-estar destes indivíduos, devido o despreparo social para lidar com a diversidade, personificado por discursos e práticas preconceituosas (ANTUNES, 2012; CASTANHEIRA, 2014; MATOS; MENDES, 2014; 2015; MATURANA; MENDES, 2015; 2017; PLETSCH, OLIVEIRA e ARAÚJO, 2015; SILVEIRA; ENUMO; ROSA, 2012; SOUZA; ALMEIDA, 2013; VELTRONE; MENDES, 2011). Esta realidade justifica o temor e a resistência, em especial de alguns pais/mães/cuidadores/professores, de que pessoas com DI participem de coletividades sociais típicas mais desafiadoras e sofram abusos/maus tratos (GLAT; PLETSCH, 2009; SOUZA; ALMEIDA, 2013).

Neste sentido, este trabalho objetiva indicar as emoções de participantes com SD, em experiências inclusivas, discutindo se as ações identificadas nos posicionamentos assumidos se relacionam com demandas de *coping*, fruto de experiências de estresse negativo na inclusão, ou a outros processos autorregulatórios, associados a sentimentos de bem-estar.

## 2 referencial teórico

A emoção é compreendida como um processo complexo do organismo, que envolve mudanças sincronizadas e simultâneas entre componentes orgânicos e psíquicos. Tais componentes são conhecidos como: *appraisal*, que avalia e atribui significados da interação entre o indivíduo e o ambiente; motivacional, com tendência e outras prontidões para ação; somático, com respostas fisiológicas; motor, com comportamentos expressivos e instrumentais; sentimento, que se relaciona com as experiências subjetivas, quando um ou mais componentes acessam a consciência (MOORS et al., 2013; SCHERER, 2005). Assim, as emoções são compreendidas como processos dinâmicos entre componentes orgânicos e psíquicos, desencadeado por *appraisals*, que é a constante atribuição de significados a eventos (LAZARUS, 2006a; 2006b; MOORS et al., 2013; SCHERER, 2019; SMITH; KIRBY, 2009), em especial os extrínsecos, que se relacionam com metas e objetivos pessoais (SCHERER, 2005). Dependendo dos *appraisals*, as emoções desencadeiam fluxos de ações, cuja intensidade depende da relevância do evento, gerando o seu aumento ou diminuição.

Destaca-se, a inseparabilidade entre emoção e ação, em que os atos humanos podem ser compreendidos como mais, ou menos emocionais, mas nunca sem emoção (MOORS; BODDEZ; HOUWER, 2017; MOORS; BODDEZ, 2017). Lazarus (2006a; 2006b) chamava atenção para a centralidade das relações interpessoais nos processos emotivos, nos quais emoções desencadeadas em experiências conjuntas, eram capazes de reorientar a conduta humana, definindo novas metas e novos objetivos. Assim, concorda-se com Scherer (2005) que as emoções energizam ações, porém, na compreensão de que a ação humana é conjunta (MASCOLO; FISHER, 2015; OVERTON, 2015) e tem como objetivo não só se adaptar, mas, em especial, transformar o mundo, ao outro e a si próprio quando há inadequações com realidades vigentes (VIANNA; STETSENKO, 2011).

Na expectativa de se adaptarem/transformarem, ações orientadas a objetivos são desenvolvidas (MOORS; BODDEZ; DE HOUWER, 2017) juntamente com estratégias de autorregulação, regulação e *coping*, imprescindíveis para o desenvolvimento de metas pessoais na ação conjunta humana. A autorregulação se relaciona com o controle, a direção e a correção de ações no processo de se mover a objetivos futuros, sendo essencial para o desenvolvimento adaptativo em todos os estágios da vida. Em processos autorregulatórios, considera-se que a hierarquia está entre os objetivos que competem, a fim de se alcançarem metas centrais para o senso de *self* (DIAMOND; ASPINWALL, 2003; MC CLELLAND et al., 2017).

Regulação/*coping* é o processo pelo qual as pessoas regulam a emoção, orientam pensamento e comportamento, com o objetivo de gerenciar reações emocionais (ALDAO et al., 2010; COMPAS et al., 2014; GROSS, 2013). A despeito de serem ambos processos regulatórios, *coping*, traduzido como "gerenciamento", refere-se a estratégias de regulação, com esforços conscientes e

orientados a objetivos para gerenciar situações negativamente estressantes, quando os recursos disponíveis para adaptação são compreendidos como insuficientes (COMPAS et al., 2014; LAZARUS, 2006a; 2006b).

Os processos regulatórios funcionam como estratégias cognitivas linguísticas, na atribuição de significados a situações, a fim de formular e modificar o seu sentido, sendo comumente associadas à modulação de reações emocionais e imprescindíveis na resolução de problemas (COMPAS et al., 2014; GROSS, 2013; GROSS; THOMPSON, 2007). Apesar dos diferentes construtos conceituais, destaca-se a interconexão entre regulação/*coping* e autorregulação e da dificuldade de se investigarem os processos isoladamente (DIAMOND; ASPINWALL, 2003; MC CLELLAND et al., 2017).

Voltando à DI, atualmente, há uma tendência em se estudarem casos em separado, devido às particularidades das síndromes. Toma-se como exemplo, o perfil comportamental da Síndrome de Down (SD), o mais frequente e mais estudado caso de DI orgânica no mundo (BENNETT et al., 2013; FIDLER et al., 2008; LEE et al., 2011; ROBERTS; RICHMOND, 2015; VIANELLO; LANFRANCHI, 2009). Estudos chamam a atenção para maiores fraquezas nas Funções Executivas (FE) *cool*, traduzidas como frias, de processos, primariamente, mediados cognitivamente e mais relacionados a habilidades que requerem Memória de Trabalho (MT), e para melhor performance nas FE *hot*, quentes, voltadas para as emoções e trocas subjetivas (LEE et al., 2011; SKOTKO; LEVINE; DOLDSTEIN, 2011). Indivíduos com DI, que participam de ambientes inclusivos, estão expostos a constantes demandas de adaptação, desencadeando a necessidade de regulação/*coping*. Isso pode ser um problema para o bem-estar, caso estes espaços sejam compreendidos como negativamente estressantes, e demandem ações que ultrapassem suas capacidades de *coping*.

Bem-estar é compreendido como um estado dinâmico, cuja estabilidade depende de gerenciar desafios da vida em demandas de adaptação, a partir de recursos sociais, físicos e psicológicos (DODGE et al., 2012; MACHADO; BANDEIRA, 2012). O bem-estar pode ser expresso a partir de sentimentos/emoções positivos com relação a si, as metas pessoais, aos outros e a outras habilidades que permitem uma vida plena, com propósitos pessoais e sociais (DODGE et al., 2012; SKOTKO; LEVINE; DOLDSTEIN, 2011). Para se manter o bem-estar, é preciso adaptar-se às demandas da vida coletiva, o que remonta a necessidade de regular as emoções.

Estudos em DI/SD, sobre o bem-estar na inclusão, voltados para autorregulação/regulação das emoções a partir do ponto de vista dos próprios indivíduos, são escassos (BENSON; FUCHS, 1999; HARTLEY; MAC LEAN, 2005; 2008; SKOTKO; LEVINE; DOLDSTEIN, 2011; WAYMENT; ZETLIN, 1989) e quase inexistentes quando se trata de metodologias mais dinâmicas, como narrativas (BENNETT et al., 2013; DAUNHAUER et al., 2014; LAZARUS, 2006a; 2006b; LEE et al., 2011; ROBERTS; RICHMOND, 2015; SKOTKO et al., 2011; SMITH; NAESS; JARROLD, 2017; VIANELLO; LANFRANCHI, 2009, 2011; WRIGHT et al., 2006).

Pesquisadores destacam que o comportamento de pessoas com SD não pode ser explicado por padrões simples de forças e fraquezas, chamando a atenção para a necessidade de perspectivas mais dinâmicas, que unam aspectos do desenvolvimento social e cognitivo, descrevendo as FE *hot* (FIDLER et al., 2008; ROBERTS; RICHMOND, 2015).

A fim de ampliar as contribuições, este estudo objetivou indicar as emoções de participantes com SD em experiências inclusivas, discutindo se as ações identificadas nos posicionamentos assumidos, se relacionam com demandas de *coping*, fruto de experiências de estresse na inclusão, ou a outros processos autorregulatórios. Reforça-se, que os processos destacados são interdependentes, e a análise discutirá quais se sobressaem nas narrativas.

As narrativas (MARQUES; SATRIANO, 2014; MC ADAMS e GUO, 2015; MIETO; BARBATO; ROSA, 2016), são compreendidas como alternativas metodológicas que podem indicar emoções relacionadas às experiências narradas e, consequentemente, ações compreendidas como possíveis estratégias de regulação/*coping* e autorregulação (SOUZA, 2019), nos posicionamentos assumidos e atribuídos a si/outro/mundo (GOIS e BARBATO, 2018; MIETO et al., 2016). Por serem processos componentes, envolvendo elementos orgânicos e psíquicos (LAZARUS, 2006a; MOORS et al., 2013; SCHERER, 2005), as emoções são o ingrediente principal para a compreensão do significado pragmático/sentido dos enunciados no discurso (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2012; SOUZA, 2019). Nas narrativas face a face, a compreensão depende da ação conjunta entre o discurso, pela atribuição de significados/sentimentos às experiências, e também pela Leitura Apreciativa das Emoções em Narrativas (Laen) (SOUZA, 2019).

A Laen consiste na observação e na anotação de componentes da emoção, de significados do discurso e das ações expressivas (MASCOLO; FISHER, 2015). Neste trabalho, compreende-se que as ações expressivas englobam o componente motor da emoção (SCHERER, 2005), no caso a entonação da voz e a expressão facial, que tem a função de comunicar a intenção comportamental. Além disso, compreende-se que outras ações inconscientes, como balançar as pernas, cruzar os braços demonstrando impaciência, ou conscientes, como apresentar pessoas ou mostrar fotos que reforçam a relevância e a força emotiva do evento para o indivíduo, são ações expressivas (SOUZA, 2019). Assim, na ação conjunta entre discurso e ações expressivas, temos a personificação de processos, incorporadas entre biologia e cultura (MASCOLO; FISCHER, 2015; OVERTON, 2015; SOUZA, 2019), permitem indicar conceitos de emoções em narrativas e, por conseguinte, as ações das experiências narradas. Estas ações, por sua vez, desvelam a orientação da conduta e os motivadores para a sua realização.

Ao discutir estas questões, contribui-se com estudos sobre o impacto da inclusão para o bem-estar da pessoa com DI, a partir do ponto de vista dos próprios indivíduos. Metodologicamente, o trabalho favorece pesquisas em emoções/SD, ao propor análise narrativa de perspectiva analítica mais dinâmica. Socialmente, o trabalho contribui para políticas públicas que visam à inclusão da pessoa com DI.

### 3 Métodos de pesquisa

Participaram da pesquisa dois jovens com Síndrome de Down (SD), salientando-se que não se tratava de caso de mosaïcismo. Os participantes eram do gênero masculino, com nomes fictícios de Arcanjo, então com 27 anos, e Rafael, com 21 anos de idade. Ambos concluíram a Educação Básica em escolas inclusivas e, no momento da pesquisa, desempenhavam atividades de trabalho/estudo em espaços de coletividade social típica. Os participantes foram contatados por meio de mídia social, e os arranjos para o encontro tiveram cooperação dos familiares, pai e mãe.

A metodologia qualitativa adotada foi o Método Dialógico para o Estudo das Emoções em Narrativas (SOUZA, 2019), cuja coleta consiste na produção de três narrativas, uma aberta, para que o participante relate experiências de seu interesse, e duas episódicas, para aprofundamento dos dados coletados na primeira entrevista. Os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Esclarecido (Tecele), e foram informados sobre o teor da pesquisa. Os dados da entrevista aberta foram gravados, e os das episódicas, filmados.

Para isto, aplicou-se a Análise Dialógica das Emoções em Narrativas (ADEN), consistindo nos seguintes procedimentos: 1) leitura das anotações de diário de campo, redação do contexto e resumo das narrativas; 2) transcrição dos dados com diversas leituras do material; 3) identificação e nomeação inicial das experiências principais, a partir dos posicionamentos e dos temas relacionados, pessoas, lugares e ações, com paráfrases sobre os significados a eles atribuídos, anotados em papel A3; 4) construção de tabela *BR office* com nomeação e codificação das posições com os temas correspondentes e as paráfrases sobre os significados e eles atribuídos em cada uma das entrevistas; 5) codificação final das posições, com aglutinação dos temas e paráfrases das três narrativas; 6) a partir da aglutinação, organização de um texto narrativo descritivo de cada posição, constituindo a unidade principal de análise nomeada como Posição em Episódio Experiencial; 7) aplicação do quadro *Leitura Apreciativa de Emoções em Narrativas* (Laen) para interpretação dos conceitos de emoção a partir dos seguintes indicadores: a) enunciados, que são as falas dos participantes transcritas; b) ações expressivas, que são ações realizadas durante a narrativa e que reforçam os significados atribuídos pelo componente motor da emoção; c) temas relacionais, que são pessoas e lugares envolvidos nas experiências; d) conceitos de emoção a partir destes indicadores; e) ações orientadas a objetivos e a motivações.

Os conceitos de emoção a partir dos Episódios em Posições Experienciais, foram interpretados com o apoio do modelo proposto por Lazarus (2006 a), *Core Relational Theme*, que foi traduzido como Tema relacional Principal (TRP). Também foi utilizada a escala *Geneva Affect Label Coder* (SCHERER, 2005), Legenda Codificadora de afetos de Genebra. Os conceitos de emoções não se restringiram somente aos das escalas em questão.

## 4 Resultados

Os conceitos de emoção foram interpretados a partir do resumo das narrativas relacionadas a espaços, prioritariamente, de coletividades sociais típicas, organizados em Posições em Episódios Experienciais (PEE), que foram analisadas no quadro Leitura Apreciativa de Indicadores de Emoções em Narrativas. A seguir, são apresentadas as emoções identificadas nesses indicadores, que também serão apresentados como resultados para corroborar as emoções interpretadas.

### 4.1 Estudo de caso 1

A partir da interpretação das Posições em Episódios Experienciais (PEE) e do quadro analítico de Leitura Apreciativa dos Indicadores em Narrativas (Laien), o participante de nome fictício "Arcanjo" se posiciona em duas experiências principais em coletividades sociais típicas, narradas espontaneamente, nomeadas como "Eu: professor voluntário e de carteira assinada" e "Eu: estudante de Educação Básica e Superior". As emoções relacionadas a estas experiências indicam sentimentos/emoções positivos com relação a si e aos outros, com discurso e ações expressivas que remetem a sentimentos de bem-estar, com indicadores de estima elevada, realização pessoal e profissional, além de orgulho em ser exemplo para outras pessoas.

As ações de ser professor e estudante, envolveram outras ações, como a participação em atividades, passeios, estudos orientados, a objetivos como profissionalização e divertimento em ações conjuntas com pessoas com e sem SD. Não houve menção espontânea a experiências relacionadas a sentimentos negativos na inclusão, como o estresse gerado por traumas ou maus-tratos. Como este assunto não era de interesse dos participantes, adicionou-se aos posicionamentos, a experiência falando sobre "o que o outro quer falar", ou seja, falando sobre preconceito, por interesse da pesquisadora, e mesmo assim não houve referência a sentimentos de mal-estar por parte do participante na inclusão. A única evidência de *coping*, ocorreu pela insistência da pesquisadora em perguntar se ele havia sofrido algum tipo de estresse negativo na inclusão, interrompendo as narrativas nas quais ele mostrava os aspectos positivos de sua vida, evidenciando ações expressivas de impaciência, como franzir de sobrancelhas e cruzar de braços, enquanto relatava que nada havia acontecido, porém sem perder o foco da narrativa. A seguir, apresentam-se os resultados dos resumos das narrativas e a análise do quadro com os indicadores do processo emotivo que legitimam a interpretação.

PEE de Arcanjo: "Eu: Estudante de Educação Básica e Superior"; "Eu: Professor voluntário e de Carteira assinada" e "Eu: falando sobre o que o outro quer saber"

Arcanjo se posicionou como professor voluntário, em projeto da Universidade Federal, onde ministrava aulas de teatro para pessoas com deficiência, tendo alguns de seus amigos com SD como alunos. Ele conta que o projeto era inicialmente de teatro, mas, devido ao seu exemplo, de ter se formado, alguns alunos expressaram o desejo de retomar os estudos e, por esta razão, o programa começou a ofertar disciplinas da Educação Básica. O participante levou a pesquisadora ao local das aulas, apresentando-a aos colegas professores, que deram depoimentos calorosos sobre as contribuições de Arcanjo, do quanto a convivência com ele, seu exemplo e engajamento os motivavam para o trabalho e a superação de crises pessoais.

O projeto foi organizado por uma das professoras da graduação, e contava com alunos graduandos e pós-graduandos, alguns do tempo da universidade. Arcanjo também trabalhava de carteira assinada em escola particular de educação infantil, como professor de oficinas, por indicação de dois colegas da graduação. Ele, então, levou a pesquisadora ao trabalho para conhecer a direção e colegas, e deu aula para que ela observasse. Quando perguntado se ficou nervoso no início do trabalho, disse que nunca, “mas emocionado, claro, orgulhoso de estar ali, trabalhar ali, tudo é uma emoção que eu faço”. Disse que gostava de ambos os empregos, que estava feliz, que se sentia acolhido, que sentia parceria e que a união fazia a força. Contou que se divertia com o pessoal dos grupos, professores e colegas, em saídas, passeios e viagens.

Ademais, relatou que deu diversas entrevistas e depoimentos sobre o trabalho, apresentando fotos, objetos e documentos durante a narrativa. Também, mencionou que leu todos os livros do Harry Potter e que, pela atribuição dos amigos na educação básica, se parecia com ele. Com relação à escolarização, narrou que iniciara os estudos em escolas particulares até a 5ª série e depois se mudara para a escola municipal, em que concluiu a educação básica. Quando perguntado se havia reprovado algum ano, contou que, na escola particular sim, mas nunca na municipal, concluindo os estudos e entrando na faculdade.

Além disso, mostrou diversas reportagens, fotos e documentos de atividades, como provas, feiras de ciências, convites de formatura do Ensino Fundamental ao Médio, citando professores, amigos e lugares. Quando perguntado, relatou que teve dificuldades com as disciplinas de Matemática e História, mas superou, e que, no fim do curso, foi aprovado em dois exames nacionais de admissão para universidade federal, obtendo o 2º lugar em um deles. Ao ser perguntado como achava ter sido possível sua aprovação, ele respondeu que foi estudando bastante. Arcanjo contou, que a aprovação na universidade foi noticiada pela rádio e, quando perguntado o que sentiu ao ouvir seu nome, usou a expressão “Bah”, típica do sul do Brasil, usada, nesse caso, com ênfase positiva, dizendo que todos em sua casa ficaram emocionados, “todo mundo chorou, pai, mãe, irmã, avó, eu, todo mundo”.

Na universidade, fez disciplinas teóricas/práticas, realizando apresentações cênicas em vários lugares, pagos e gratuitos, além de oficinas para conclu-

são de curso. Em seguida, contou que seu trabalho de conclusão da graduação foi sobre Shakespeare, citando a frase “ser ou não ser”, e que o político e ex-jogador da seleção de futebol brasileira, Romário, que tem uma filha com SD, compartilhou o *post* da defesa em rede social. Durante as narrativas, apresentou diversos objetos relacionados ao tempo da graduação, fotos, livros lidos, diplomas, canudo de formatura, históricos, reportagens e certificados, além de ter apresentado lugares, amigos e professores do período.

Quando perguntado sobre as dificuldades, contou que, como todo aluno, ficou para recuperação, teve que estudar a matéria do ano todo e foi aprovado, e que as matérias práticas ajudavam a balancear com as teóricas. Conforme foi se dedicando, formou-se na “faculdade federal”! Além do mais, comentou que teve duas propostas de trabalho durante o Ensino Médio e a graduação, mas não aceitou para não atrapalhar nos estudos, e que teve que parar com as atividades da dança e Taekwondo para se dedicar à graduação. Após a formatura, contou, com alegria, que poderia voltar a fazer as atividades que havia parado e trabalhar.

O participante não relatou nenhuma experiência negativa e, sendo interpelado se havia sofrido algum preconceito ou maus-tratos, ele respondeu que nada sofrera, que era respeitado por todos os amigos, com e sem SD. Contou que duas amigas sofreram preconceito, pois uma delas não tinha amigos e a outra era pressionada para passar no vestibular, e que, por isso, acabaram sendo transferidas para a mesma escola pública em que estudou. Em outro momento, retomada a temática, foi questionado sobre o período na universidade, e ele respondeu que “comigo não”, que com ele todo mundo “respeita, aceita, aceitou, acolheu”, em todos os lugares por onde andou e estudou. Ainda contou como seria no projeto, em que ele e outros professores teriam de trabalhar “juntos”. A pesquisadora insistiu, perguntando como se sentiria se acontecesse, e ele respondeu que, como não aconteceu, não sabe dizer, mas que seria chato e que ainda bem que não aconteceu.

Em outro dia, a pesquisadora retomou o assunto, e ele, evidenciando desapontamento, reafirmou que não sentiu nada, que não se lembrava de nada, justificando que, se não lembrava é porque não aconteceu. A pesquisadora continuou perguntando se ele não sofrera preconceito, porque fez o filme, em referência a um filme em que ele atuou, justificando ser para acabar com o preconceito. Ele olhou-a nos olhos com expressão de não entender a pergunta, respondeu, de forma pausada, que era um filme em que todos na cidade tinham SD e como ele tinha SD e os amigos também, resolveram participar. Dizendo isso, retornou aos documentos que estava mostrando e a pesquisadora não tocou mais no assunto, pois sentiu-se constrangida, como se ele interpretasse que havia dificuldade para entender o que ele dizia.

Em outro momento, perguntado sobre o que ele pensava do futuro, ele ficou pensativo, refletindo, e disse que do futuro ninguém sabe, só Deus, que é “Deixa a vida me levar” e perguntou se a pesquisadora conhecia a música

do compositor Zeca Pagodinho. Ela então questionou-o se não havia alguma expectativa, sonhos a realizar, e a resposta foi que ele quer continuar com a família, os amigos, mas do futuro ninguém sabe. Arcanjo falou que iria continuar fazendo suas coisas e “vamos ver o que vai acontecer. Hoje está na escola de trabalho, amanhã, só Deus sabe”.

#### a) Leitura apreciativa de Indicadores de emoção em Narrativas.

**Quadro 1: Leitura Apreciativa de Indicadores de Emoções em Narrativas das PEE**

<b>Enunciados</b>	<p>[...] aí, eu entrei numa escola municipal daqui de Pelotas, chamada Colégio Pelotense...Meu pai também estudou lá, meu tio estudou lá [...] é de família esse colégio, e aí, lá eu estudei até o último ano do ensino médio! [...] Aí... fiz o Enem e o Pave, passei pelos dois e entrei na faculdade, aí me formei! [Entusiasmado] [Risos] Ah... nesse colégio, no... do Pelotense eu nunca repeti! <b>(07:09 – 07:12)</b> [...] aí eu tive que estudar todas as disciplinas pra... pra fazer, né... o Pave e fazer o Enem, né... do... do ensino médio. E tem redação também... que tem que escrever, aí eu fui fazendo... aí tá... ahm... e aí... o que que acontece, eu, eu fiquei sabendo que eu passei pelos dois – pelo PAVE e pelo ENEM – e fiquei sabendo pela rádio, né! Que... que eu tirei segundo lugar! <b>(08:42 – 09:50)</b> Então...aí eu entrei na faculdade! [...] E certificado... tem um monte! [Risos] Se eu te mostrar tudo... [Risos] (17:19 – 17:34) Ah! fiquei bastante feliz de ter esse emprego lá, né... e o pessoal eu já conheço também, né?! De outros grupos também... então... é... eu sinto uma parceria, né... uhm... como é que eu vou dizer?! [Reflexivo] A união faz a força, né!? <b>(18:56 – 19:43)</b> Nervoso eu não fico, mas emocionado, claro, orgulhoso de estar ali, tudo é uma emoção que eu faço”.</p> <p>Pesquisadora - Aí, vou tocar numa questão, que é o preconceito, né... É... com relação a você?! <b>(22:54 – 23:16)</b></p> <p><b>Participante 1</b> – É... comigo, não lembro de nada! Por que, acho que... acho que não sofri nada! [Risos] Se eu lembrasse de alguma coisa, é... é... é sinal que aconteceu, né?! Mas como não lembro de nada, né... então... <b>(23:16 – 23:35)</b></p>
<b>Ações expressivas</b>	<p>Sorriu, falou pausadamente que a escola é de família, dando um toque de humor, mostrou diversos objetos, documentos, fotos e reportagens, livros relacionados à graduação e à educação básica; Levou a pesquisadora pessoalmente para conhecer as instalações e as pessoas da universidade e do trabalho para que visse sua atuação e falasse com os colegas de trabalho; entonação forte para falar dos momentos alegres, usou a expressão “opa” para falar da finalização da universidade e por poder voltar a fazer atividades de lazer e trabalho. cruzou os braços, colocou a mão no queixo, mudou a entonação de voz para dizer que com ele não aconteceu nada, falou pausadamente para que eu entendesse, respondeu e voltou a mostrar os documentos que se referem à narrativa, encerrando o assunto.</p>
<b>Temas relacionais: pessoas e lugares</b>	<p>Amigos com e sem SD, professores, família, escola particular, escola municipal, universidade.</p>
<b>Conceitos de emoção</b>	<p>Forte alegria, entusiasmo, orgulho, satisfação, emoção forte, paixão pelo que faz, diversão, empatia, compaixão, solidariedade, ativismo, amor pelo trabalho e pelas pessoas.</p>
<b>Ações e orientação/motivação relacionadas à PEE</b>	<p>Trabalhar, ser exemplo para os amigos, fazer o que gosta, ser feliz, contribuir com os amigos e alunos, realizar-se profissionalmente.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 4.2 Estudo de caso 2

A partir da interpretação das Posições em Episódios Experiências (PEE) e do quadro analítico de Leitura Apreciativa dos Indicadores em Narrativas (Laien), o participante de nome fictício Rafael se posicionou em duas experiências principais em coletividades sociais típicas, narradas espontaneamente, nomeadas como “Eu: Estudante de Educação Básica (EB)” e “Eu: Estudante e menor aprendiz no Senac”. As emoções relacionadas a essas experiências indicam sentimentos/emoções positivas com relação a si e aos outros, com discurso e ações expressivos que remetem a sentimentos de bem-estar consigo mesmo e com as pessoas com quem age conjuntamente, com foco na família, pai, mãe, irmã, alguns amigos e namorada, e indicadores de estima elevada, além de gratidão pela vida, pela família e pelos recursos sociais.

O posicionamento de ser aluno e menor aprendiz envolvem outras ações, como estudo, com maior evidência de participação de alguns amigos sem SD e a família. Não houve menção espontânea a experiências relacionadas a estresses na inclusão, como traumas ou maus-tratos. Como esse assunto não era de interesse do participante, adicionou-se aos posicionamentos a experiência “Falando sobre o que o outro quer falar”, ou seja, falando sobre preconceito, por interesse da pesquisadora, e mesmo assim não houve referência a sentimentos de mal-estar pelo participante na inclusão.

A única evidência de *coping* ocorreu na narrativa sobre a forma como assistia ao jogo do time de futebol, pois ele se afastava da família, mas esta ação era orientada pela necessidade de poder extravasar a emoção, sem ofender a família por “xingamentos”, durante o jogo. A seguir, são apresentados os resultados dos resumos das narrativas e a análise do quadro com os indicadores do processo emotivo que legitimam a interpretação.

a) PEE de Rafael: **Estudante, menor aprendiz e falando sobre o que o outro quer saber.**

Rafael iniciou relatando que estudou o Ensino Fundamental e Médio em uma escola estadual. Disse que lá era bom, tinha comida, que saía para lanche com os colegas e que ainda conversava com um amigo do período, que se mudou para outra cidade; contou que trabalhou em outra cidade, com processos que levava ao fórum para anexar e que tinha, inclusive, uma mesa, caneta e papel; disse que gostava muito do emprego e de três amigos, que foram apresentados à pesquisadora. Ademais, relatou que estava, no momento da pesquisa, estudando e trabalhando no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), que estava feliz e gostava de trabalhar e estudar no Senac, onde sua função era anotar o nome dos alunos que faltaram; que tinha seu crachá e ficava na secretaria, um espaço com mesa, cadeira e computador só para ele, que pagava suas contas com o cartão e citou o nome de um amigo

que sentava com ele no fundo da sala. Junto com a mãe, levou a pesquisadora ao Senac, onde foi apresentada aos professores e à direção da escola.

Esperava-se que falasse de alguma experiência negativa e, como não aconteceu, foi perguntado sobre alguma coisa que o tivesse chateado, na escola ou no Senac, e ele respondeu que nunca nada de ruim lhe acontecera. Então, a pesquisadora se referiu as disciplinas escolares, na expectativa de que falasse se era difícil ou fácil, e ele respondeu que tinha Matemática, Português, Física, Química. A pesquisadora insistiu em saber como era esta quantidade de matérias e ele disse que era bom, que tinha prova também, que passou em tudo e agora estava no Senac. Em outro momento, a pesquisadora perguntou novamente se havia algo de que não tinha gostado, que o tivesse deixado triste, mas ele respondeu que “nenhum”. Que era feliz lá, referindo-se à escola da mãe, que fazia música, “fono” e outras atividades, citando o nome das professoras. Foi questionado em relação à escola nos Ensinos Fundamental e Médio, e ele respondeu que tinha muitos amigos lá, que ficava feliz, que fazia intervalos lá, que foi aprovado na escola, depois foi para a da mãe e agora estava no Senac.

Em outro momento, a pesquisadora retomou o assunto, quando falaram sobre ter SD, perguntando se alguma vez havia sentido algum preconceito, alguma coisa, de alguém com relação a ele. Rafael respondeu que não, que tinha a namorada, que também é “de Down”, que ele também não tinha dificuldade, que fazia tudo normal. Perguntado se houve problema com outras pessoas, contra ele, o participante respondeu que, quando passava na rua, nos sinais, via pessoas pedindo esmolas, sem família, sem casa, sem comida. Então, ele pensava que ele não, ele passava bem em sua casa. A pesquisadora então pediu que ele explicasse melhor, e ele disse que as pessoas não têm casa, não têm família nem amigos, mas ele, graças a Deus, tinha família, casa, amigos, a namorada, e que por isto agradecia.

Em outro momento, quando perguntado se houve alguma situação na qual ficou nervoso, ele disse que apenas na televisão, quando o time de futebol perdeu. Então, ele foi para o quarto dele, xingou, jogou as coisas para longe, bateu perna. A pesquisadora insistiu em perguntar se nunca ninguém o deixara nervoso, de modo que tenha tido de brigar, xingar a pessoa. Entre sorrisos, Rafael respondeu que não, que nervoso apenas com ele mesmo, apenas com a TV. Perguntado sobre o futuro, mencionou que queria se casar, ter sua casa, família, e ser feliz a exemplo de seus familiares, do pai que amava, que era seu amigão e cuidava da família, da mãe e da irmã, que também era casada, e, como ela, queria casar com 27 anos. Além das comemorações que estavam por vir, dos anos de namoro, aniversário e momentos com a família.

**Quadro 2: Leitura Apreciativa de Indicadores de Emoções em Narrativas das PEE**

<p><b>Enunciados</b></p>	<p>Ah!! No Senac eu tô <b>[estou]</b> gostando! [Animado] <b>(02:04– 02:06)</b> Eu tô <b>[estou]</b> gostando! [...] A minha atividade é... é, tem... é, tem papel... e tem os alunos! Aí eu... aí eu... eu pego a caneta e eu vou lá... no papel, num... alunos! É que faltou, ou que não veio. <b>(02:41– 03:02) Participante 2</b> – A [As] matérias, têm: tem Matemática, tem Português, História, Geografia, Física e Química. <b>(13:06– 13:23)</b>  <b>Entrevistador</b> – Ah, é?! E como é que é estudar esse tanto de coisa?! <b>(13:23– 13:28)</b>  <b>Participante 2</b> – Ah... é... intere... te... tem... é prova, também lá! Aí eu faço, prova também lá... eu faço! [...] Aí eu terminei, fui Mirassol... é... se... é... é... é funcionário de lá, aí terminei... é que eu tô <b>[estou]</b> no Senac!  <b>Participante 2</b> - Ah, feliz. Aqui é muito feliz, assim, com eles. Aí sento na cadeira, pra ver as aulas, lá do fundo é que eu sento, lá. <b>(2:55 - 3:18)</b>  <b>Entrevistador</b> – E assim, quando você tava [estava] na escola, que você era pequeno ou no Ensino Médio, teve alguma situação que te deixou triste? <b>(26:50 – 26:57)</b>  <b>Participante 2</b> – Não, nenhum. Não, nenhum. Eu fico feliz lá.  <b>Participante 2</b> – Pago a minha. Eu pago com dinheiro lá. Aí o cartão eu pago aqui. <b>(30:11 – 30:26)</b>  <b>Entrevistador</b> – Ah, tá. E, assim, você alguma vez sentiu, assim, algum preconceito, alguma coisa de alguém, né, com relação a você? <b>(0:28 – 0:40)</b>  <b>Participante 2</b> – Não. Nenhum. Nenhum, não. <b>(0:40 – 0:46)</b>  <b>Entrevistador</b> – Hum hum. <b>(00:46 – 00:46)</b>  <b>Participante 2</b> – Eu tenho a minha namorada. Também é de Down. <b>(00:46 – 00:55)</b>  <b>Participante 2</b> – Olha, assim, da rua, que eu vejo, aí eles molha [sic] e passa [sic] no sinal vermelho, assim. Aí eu penso, eu penso que... que não tem casa. E também não tem família. E nem comida. Aí eu penso isso. Mas eu não. Eu não. Eu passo aqui em casa, passo bem aqui em casa, bastante, bastante. <b>(1:22 – 2:23)</b></p>
<p><b>Ações expressivas</b></p>	<p>Sorri, mostra alguns objetos relacionados à narrativa, como fotos, camisa do time aponta para si para dizer que ele é feliz, tem casa e família, paga a conta com o cartão de crédito, levou-me para jantar com os amigos do trabalho.</p>
<p><b>Temas relacionais: Pessoas e lugares</b></p>	<p>Escola de educação básica, família, mãe, pai, irmã, namorada com SD, amigos do trabalho anterior, Deus.</p>
<p><b>Conceitos de emoção</b></p>	<p>Alegria, felicidade, gratidão, fé, orgulho.</p>
<p><b>Ações orientadas a objetivos relacionadas à PEE</b></p>	<p>Casar com a namorada, ter família, casa, continuar sendo feliz com família, namorada e amigos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

## 5 apresentação e discussão dos resultados

A discussão dos dados foi feita em um diálogo entre diferentes tradições científicas sobre estudos cognitivos, socioculturais e histórico-culturais. A justificativa é pela escassez de estudos narrativos com foco em emoções e, de igual modo, grande parte dos estudos em SD e emoções é realizada por métodos transversais. Assim, esta discussão assume uma postura de processo relacional, no que concerne o entendimento da necessidade de diálogo entre disciplinas para o avanço científico (OVERTON, 2015).

Como visto nos resultados, as narrativas de ambos os participantes indicam emoções/ sentimentos relacionados a bem-estar, na expressão de avaliações positivas com relação a si e aos outros, inclusive nos ambientes inclusivos (DIENER et al., 1999; DODGE et al., 2012). Os dados corroboram os estudos de Skotko, Levine e Doldstein (2011), em um estudo com 284 adolescentes com SD,

no qual mais de 99% dos entrevistados disseram estarem felizes com suas vidas, reconhecerem qualidades como facilidades em fazer amigos e amor pelas pessoas e que viviam uma vida feliz e com sentido.

As emoções dos participantes estão incorporadas a experiências que resultam em ações mais voltadas para processos de autorregulação, por associarem-se a ações orientadas a objetivos futuros e de regulação de emoções positivas. No caso do participante 1, Arcanjo, observa-se que as ações destacadas são orientadas a objetivos, associando-se a processos de autorregulação pelas escolhas feitas ao longo da vida, destacando-se hierarquias nas ações para alcance de metas pessoais, exemplificadas pelo abandono de atividades esportivas e de lazer para estudo, o estudar muito para concluir a educação básica e ser aprovado na universidade, o trabalho e o lazer após os estudos (DIAMOND e ASPINWALL, 2003; MC CLELLAND et al., 2017). O trabalho, que veio após a conclusão da graduação, foi motivo de alegria e de orgulho, pois trouxe a avaliação de ser um exemplo para pessoas com SD retornarem aos estudos. A orientação da conduta volta-se também para o lazer com amigos com SD e professores.

No caso do participante 2, Rafael, observam-se também relatos positivos sobre si e a vida, sem traumas ou dificuldades na inclusão, com relatos positivos sobre os amigos e, em especial, a família e a namorada, com ações orientadas para lazer, trabalho, estudo e constituição de família. Interessantes também são os significados atribuídos ao posicionamento como pessoas com SD, pois avalia sua condição como afortunada, que “faz tudo normal”, “não sente dificuldade”, justificando ser afortunado por ter família, casa e amigos, comparando sua situação como superior à de pessoas em situação de vulnerabilidade social.

As narrativas não trazem nenhum relato sobre maus-tratos, nem ações que se associem com estratégias de *coping*, para gerenciar sentimentos negativos na inclusão. Contudo, no caso de Arcanjo, o único estresse ocorreu durante as coletas, observado pela insistência da pesquisadora em saber se ele havia sofrido preconceito na inclusão, percebida na segunda narrativa, e no relato de Rafael, pelo fato de se distanciar das pessoas durante o jogo do time preferido.

Essas poucas situações que se relacionam com processos regulatórios voltados a *coping*, corroboram os estudos de Hartley e MacLean (2008; 2005), sobre estratégias de *coping ativo*, *emotion focused coping* e *Avoidance coping* de jovens e adultos com moderada DI. As narrativas de Arcanjo, permitem observar dinâmicas de estratégias de *coping ativo*, por alterar a situação estressante, assumindo o controle da narrativa e mudando de assunto por uma reformulação linguística refinada, complexa e argumentativa, ao dizer que “se tivesse sofrido preconceito se lembraria e, como não se lembra, é porque não aconteceu”. Também, de *Emotion-Focused Coping*, que se refere à modulação da própria emoção de frustração, demonstrando controle ao falar de forma pausada, mudando a entonação de voz, cruzando os braços, respondendo à pergunta e, após, retornando ao que estava fazendo, entre outras ações expressivas que comunicaram o desconforto, porém sem incorrer em conduta

emocional inadequada. Rafael, por sua vez, utiliza estratégias dinâmicas de *coping* de distanciamento, nas quais se afasta fisicamente dos familiares para poder assistir ao jogo. O interessante é que o evento que o deixa estressado, se refere à antecipação de ofender familiares e amigos, assemelhando-se a um tipo de *coping* ativo, orientado a objetivos futuros e regulado moralmente.

Ambos os participantes não se distanciam fisicamente das situações que hipoteticamente poderiam ser estressantes, pois concluíram a educação básica e frequentavam ambientes inclusivos, como escola e trabalho. Contudo, as narrativas incisivas de que não sofreram preconceito nestes espaços podem remeter a estratégias cognitivas de *Avoidance coping*, que consiste na negação e/ou supressão de eventos negativos nas interações sociais. Concordamos com Hartley e MacLean (2005; 2008), que estas estratégias, em vez de se relacionarem com estresse psicológico, são positivas pelas dificuldades que pessoas com DI encontram para modificar situações que fogem do seu controle.

Neste estudo, porém, sugerimos a possibilidade de que os participantes com SD, de fato não tenham experienciado situações negativas nas interações sociais, na inclusão por problemas de Flexibilidade Cognitiva, que podem dificultar a abstração deste tipo de situação. A afirmação não é que pessoas com DI não percebam o preconceito, mas que este deve ser bem direto para que seja percebido. Assim, não se trataria de uma negação, mas de uma dificuldade de se perceber o preconceito por características da própria DI na SD em uma interação positiva entre questões biológicas e a cultura que, no caso dos participantes e nestas condições de socialização, favorecem o desenvolvimento na inclusão.

A estima elevada dos participantes e a forma positiva de conceber a vida, além dos relatos positivos e calorosos das pessoas com eles convivem, corroboram os estudos sobre o fenótipo comportamental da SD, de que estes indivíduos demonstram melhores habilidades em FE *hot*, que se relacionam mais nas trocas subjetivas e nas relações interpessoais subjetivas (LEE et al., 2011; SKOTKO, LEVINE e DOLDSTEIN, 2011). Em uma perspectiva dinâmica, essas funções parecem facilitar a convivência na inclusão, sendo vistas como qualidades positivas, ao invés de *déficits*, pelas pessoas com quem convivem. Essa observação pode associar-se à teorização histórico-cultural sobre a compensação da DI (VYGOTSKY, 1997), de que o desenvolvimento elevado de alguma função é um exemplo de reação compensatória. Neste pensamento, a deficiência é uma variável peculiar do tipo comum, que se desenvolve por vias não usuais, desde que estas pessoas estejam inseridas na vida coletiva e tenha acesso a escolarização voltada para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Neste sentido, os jovens da pesquisa tiveram acesso a estes dois componentes imprescindíveis para a compensação da DI, como o acesso a coletividades sociais típicas e escolarização orientada ao pensamento abstrato (SOUZA, 2019; SOUZA e BARBATO, 2020; VIGOTSKY, 1997), como é comum na educação básica em escolas regulares. Estes espaços, por sua vez, relacionam-se com suas ações, à medida que permitem a ampliação de ações orientadas a objetivos,

na busca de validez social (VIGOTSKY, 1997). Esse sentimento de validez social, demonstrado pela estima dos participantes pelo seu papel social, com família e amigos, parece promover condutas que requerem FE afetadas pela DI, como a escolarização, o trabalho, entre outros atos peculiares para a maioria das pessoas com DI, energizadas pelas emoções positivas que tais relações e expectativas provocam. Destaca-se que as condutas são motivadas afetivamente por objetivos futuros, como profissionalização, ser exemplo, casamento, constituição de família, além de continuar nas ações conjuntas com as pessoas de quem gostam.

## 6 Considerações finais

Este trabalho demonstrou que os participantes não perceberam espaços inclusivos como hostis, sobretudo em ambiente escolar e em séries mais avançadas, mas como meios para alcançar suas metas e objetivos pessoais. A frequência nesses espaços, trouxe sentimentos de estima e bem-estar, e não o contrário. A estima elevada dos participantes e a forma positiva de conceber a vida, além dos relatos positivos e calorosos das pessoas com quem eles convivem, corrobora com os estudos sobre o fenótipo comportamental da SD de que esses indivíduos demonstram melhores habilidades em *FE hot*, em que ocorrem mais as trocas subjetivas e as relações interpessoais. Esta facilidade nas relações interpessoais pode corroborar com a teorização histórico cultural sobre a compensação, de que pessoas com DI podem se desenvolver por vias não usuais, desde que tenham acesso à educação e coletividade social típica.

Dentre os pontos fracos do trabalho, destacamos a necessidade de pesquisas com mais participantes, o que é desafiador quando se trata de análise narrativa. Contudo, são necessárias metodologias mais dinâmicas para se compreender como estes indivíduos se desenvolvem na cultura, respeitando seus motivadores afetivos reais, fator principal para o desenvolvimento humano.

Por fim, este trabalho contribui para estudos sobre como as pessoas com DI orgânica se sentem em ambientes inclusivos e as ações que desencadeiam nesses espaços. Ademais, reforça a importância de políticas públicas e do fomento da inclusão, visto que tais espaços são compreendidos como promotores da pessoa com DI, e não o contrário.

## Referências

- ALDAO, A., NOLEN-HOEKSEMA, S., & SCHWEIZER, S. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. **Clinical Psychology Review**, v. 30, p. 217-237, mar. 2010.
- ANTUNES, Katiúscia C. Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: Percorso escolar e a constituição do sujeito**. 2012 (Tese de doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. Tema e significação na língua. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC Editora, 2012. p. 183-141.
- BENNET, S. J.; HOLMES, J.; BUCKLEY, S. Computerized memory training leads to sustained improvement in visuospatial short-term memory skills in children with Down syndrome. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 118, n. 3, p. 179-192, 2013.
- BENSON, B. A.; FUCHS C. Anger-arousing situations and coping responses of aggressive adults with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, n. 24, p. 207-215, 1999.
- COLIN et al. Cognitive Flexibility among Individuals with Down Syndrome: Assessing the Influence of Verbal and Nonverbal Abilities. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 118, n. 3, p. 193-200, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-118.3.193>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- COMPAS et al. Coping and Emotion Regulation from Childhood to Early Adulthood: Points of Convergence and Divergence. **Australian Journal Psychology**, v. 66, n. 2, p. 71-81. June 1, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/ajpy.12043>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- DAUNHAUER, L.A. et al. Profiles of Everyday Executive Functioning in Young Children with Down Syndrome. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 119, n. 4, p. 303-318, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4512669/>. Acesso em: 30 ago. 2020. (doi: 10.1352/1944-7558-119.4.303)
- DODGE, R. et al. The challenge of defining wellbeing. **International Journal of Wellbeing**, v. 2, n. 3, p. 222-235, 2012.
- DIAMOND, L. M. & ASPINWALL, L.G. (2003). Emotion Regulation Across the Life Span: An Integrative Perspective Emphasizing Self-Regulation, Positive Affect, and Dyadic Processes1. **Motivation and Emotion**, v. 27, n. 2, June 2003.
- DODGE, R. et al. The challenge of defining wellbeing. **International Journal of Wellbeing**, 2(3), 222-235, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- GENDOLLA, G. H. E. Comment: Do Emotions Influence Action? – Of Course, They Are Hypo-Phenomena of Motivation. **Emotion Review**, v. 1, n. 3, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1754073916673211>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- GLAT, R., & PLETSCH, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Minas Gerais, v. 22, n. 34, p. 139-154. maio/ago. 2009.
- GOIS, D. N. dos S.; BARBATO, S. B. Dinâmicas de Produção da Identidade Docente na EJA: um Estudo Multimétodos1. **Psicologia: Ciência e Profissão** v. 38, n. 3, p. 480-493, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-37030000492017> acesso em: 20/6/2020.
- GROSS, J. J. Emotion regulation: Taking stock and moving forward. **Emotion**, v.13, n. 3, p. 359-365, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0032135>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- GROSS, J. J.; THOMPSON, R. A. Emotion regulation: Conceptual foundations. In: GROSS, J. J. (Ed.). **Handbook of emotion regulation**. New York: Guilford Press, 2007. p. 3-24.
- GROSS, J. J. (2013). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, n. 13, p. 359-365, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/a0032135>. Acesso em: 21 jul. 2020. [PubMed: 23527510]
- HARTLEY S. L., MAC LEAN, W. E. Jr. Perceptions of stress and coping strategies among adults with mild mental retardation: Insight into psychological adjustment. **American Journal on Mental Retardation**, n. 110,

- p. 285-290, 2005. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15941365/>. Acesso em: 21 jul. 2020. [PubMed: 15941365]
- HARTLEY, S. L.; MAC LEAN, W. E. Jr. (2008). Coping strategies of adults with mild intellectual disability for stressful Social Interactions. **J. Ment. Health Res. Intellect Disabil.**, n. 1, v. 2, p. 109-127, Apr. 2008. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2838717/>. Acesso em: 21 jul. 2020.
- LAZARUS, R. Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. **Journal of Personality**, v. 74, n. 1, p. 9-46, 2006a. Disponível em: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x. Acesso em: 20 jun. 2020.
- LAZARUS, R. Emotion narratives: A radical new research Approach. In R. LAZARUS (Org.). **Stress and Emotion: A new synthesis**. New York: Springer Publishing Company, 2006b. p. 193-215.
- LEE, N. R. et al. Caregiver report of executive functioning in a Population-Based Sample of Young Children with Down syndrome. *Am. J. Intellect Dev Disabil*, v. 116, n. 4, p. 290-304, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21740257/>. Acesso em: 30 ago. 2020. (doi: 10.1352/1944-7558-116.4.290)
- MACHADO, W. de L.; BANDEIRA, D. R. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 29, n. 4, p. 587-595, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400013>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- MCCLELLAND et al. (2017). Self-regulation. In: HALFON, N. et al. (Eds.). **Handbook of Life Course Health Development**. Cham (CH): Springer; 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK543707/>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- MARQUES, V.; SATRIANO, C. R. Narrativa, subjetividade e enunciação: reflexões teórico-metodológicas e emancipatórias. **Linhas Críticas** (On-line), v. 20, n. 42, p. 257-282, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v20i42.4275>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- MASCOLO, M. F.; FISCHER, K. W. Dynamic Development of thinking, feeling, and acting. In: OVERTON, W. F.; MOLENAAR, P. C. M.; LERNER, R. M. (Eds.). **Theory and Method. The handbook of child psychology and developmental science**. 7. ed. New Jersey: Wiley. 2015. p. 113-161. (Volume 1)
- MATOS, S. N.; MENDES, E.G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-59, mai. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, mar. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. O Cenário das Pesquisas Internacionais sobre a Inclusão e Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 3, n. 1, p. 168-193, 29 mai. 2015.
- MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 66, p. 209-226, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-406020170004000209&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-406020170004000209&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 jun. 2020.
- MCADAMS, D. P.; GUO, J. Narrating the generative life. **Psychological Science**, n. 26, p.475-483, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0956797614568318>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- MIETO, Gabriela Sousa de Melo; BARBATO, S. B.; ROSA, A. Professores em transição: a produção de significados sobre atuação inicial na inclusão. **Psicologia: Teoria E Pesquisa** (Brasília. On-line), v. 32, p. 1-10, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- MOORS, A. Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. **Emotion Review**, v. 5, n. 2, p. 119-125, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1754073912468165>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- MOORS, A.; BODDEZ, Y.; HOUWER, J. The Power of Goal-Directed Processes in the Causation of Emotional and Other Actions. **Emotion Review**, v. 9, n. 4, p.310-318, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1754073916669595>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- MOORS, A.; BODDEZ, Y. Author Response: Emotional Episodes are Action Episodes. **Emotion Review**, v. 9, n.4, p. 353-354, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1754073917692131>. Acesso em: 23 jun. 2020.

- OVERTON, W.F. Process, and relational developmental systems. In OVERTON W.F. & MOLENAAR P.C. (Eds.), **Handbook of child psychology and developmental science, Vol. 1: Theory and method**. Hoboken, NJ: Wiley, 2015. p. 9-62.
- PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de; ARAUJO, D. F. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. **Perspectiva em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 2, p. 39-49, 2015.
- ROBERTS, L. V.; RICHMOND, J. L. Preschoolers with Down syndrome do not yet show the learning and memory impairments seen in adults with Down syndrome. **Developmental Science**, v. 18, n. 3, p. 404-419, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25283764/>. Acesso em: 30 ago. 2020. (doi: 10.1111/desc.12225)
- SCHERER, KR. Studying appraisal-driven emotion processes: taking stock and moving to the future. **Cognition and Emotion**, v. 33, n. 1, p. 31-40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02699931.2018.1510380>. Acesso em; 23 jun. 2020.
- SCHERER, K. What are emotions and how can they be measured? **Social Science information**, v. 44, n. 4, p. 695-729, 2005.
- SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1. ed., v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.
- SKOTKO, B. G.; LEVINE, S. P.; GOLDSTEIN, R. Self-perceptions from People with Down Syndrome. **Am. J. Med. Genet. A.**, n. 155A, ed.10, p. 2360-2369, 2011. Disponível em: <http://doi:10.1002/ajmg.a.34235>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- SMITH, C., & KIRBY, L. D. Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. **Cognition and Emotion**, v. 23, n.7, p. 1352-1372, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02699930902860386>. Acesso em 25 jun. 2020.
- SMITH, E., NAESSB, K-A.B.; JARROLD, C. Assessing pragmatic communication in children with Down syndrome. **Journal of Communication Disorders**, 68, p. 10-23, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.06.003>. Acesso em: 24 jun. 2020.
- SOUZA, Fabíola Ribeiro de. **Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente**. 2019. Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35288>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- SOUZA, F. R.; ALMEIDA, S. F. C. A Inclusão/Exclusão Escolar: Concepções de pais e de jovens alunos com Deficiência Intelectual. **Interações**, v. 26, n. 9, p. 289-310, 2013.
- SOUZA, F. R. de; BARBATO, S. B. Compensation of intellectual disability in a relational dialogue on Down Syndrome. *Outlines - Critical Practice Studies*, v. 21, n. 1, p. 49-68, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/341165565\\_Compensation\\_of\\_intellectual\\_disability\\_in\\_a\\_relational\\_dialogue\\_on\\_Down\\_Syndrome](https://www.researchgate.net/publication/341165565_Compensation_of_intellectual_disability_in_a_relational_dialogue_on_Down_Syndrome). Acesso em: 30 ago. 2020.
- VIANELLO, R.; LANFRANCHI, S. Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class. *Life Span and Disability*, v. 14, n. 1, p. 75-84, 2011. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1083.5915&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020
- WAYMENT, H. A.; ZETLIN, A. G. Coping responses of adolescents with and without mild learning handicaps. **Mental Retardation**, n. 27, p. 311-316, 1989. [PubMed: 2586322]
- VIANNA, E.; STETSENKO, A. Connecting learning and Identity development through a Transformative Activist Stance: application in adolescent development in a child welfare program. **Human Development**, n. 54, p. 313-338, 2011.