DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2026v35n1.78032

TESSITURAS FORMATIVAS DE UMA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Brena Santa Brígida Barbosa [*]; José Moysés Alves [**]

RESUMO

Este trabalho apresenta a prática de uma professora da educação especial, sob a ótica da Teoria da Subjetividade de González Rey e Mitjáns Martínez (2017), para favorecer a personalização do ensino em Ciências de José, estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é compreender como a prática de ensino orientada pela Epistemologia Qualitativa pode impactar na produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem de Ciências e na mudança da configuração subjetiva geradora de danos de um estudante com TEA. A fundamentação metodológica tem orientação nos princípios da Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-interpretativa. Os instrumentos utilizados foram: diários de campo; dinâmicas conversacionais; diálogos informais; atividades individuais/coletivas e observações. A prática de ensino desenvolvida, com os pressupostos da Teoria da Subjetividade, permitiu compreender a aprendizagem como produção subjetiva, utilizando instrumentos para conhecer o estudante, bem como planejar, realizar e avaliar o ensino de acordo com esse conhecimento. Além de produzir novos sentidos subjetivos relacionados à satisfação, gratidão, confiança, segurança e valorização por parte da professora, assim como a produção de sentidos subjetivos voltados ao orgulho e a alegria em ver José avançando novamente. A partir da personalização do ensino foi possível que José produzisse novos sentidos subjetivos favoráveis (confiança na relação com a professora e motivação para aprender) à aprendizagem de Ciências, bem como gerasse mudanças na configuração subjetiva geradora de danos (isolamento social na pandemia do COVID 19 por participação no Atendimento Educacional Especializado de Ciências).

Palavras-chave: Formação de professores. Teoria da Subjetividade. Professora da Educação Especial.

FORMATIONAL TEXTURES OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER

ABSTRACT

This paper presents the practice of a special education teacher, from the perspective of González Rey and Mitjáns Martínez's (2017) Theory of Subjectivity, to promote personalized science instruction for José, a student with Autism Spectrum Disorder (ASD). The objective is to understand how teaching practices guided by Qualitative Epistemology can impact the production of subjective meanings conducive to science learning and the change in the subjective

configuration that generates harm for a student with ASD. The methodological framework is guided by the principles of Qualitative Epistemology and Constructive-Interpretive Methodology. The instruments used were: field diaries; conversational dynamics; informal dialogues; individual/group activities and observations. The teaching practice developed, with the assumptions of the Theory of Subjectivity, allowed us to understand learning as a subjective production, using instruments to understand the student, as well as to plan, implement, and evaluate teaching according to this knowledge. In addition to producing new subjective meanings related to satisfaction, gratitude, trust, security, and appreciation from the teacher, as well as subjective meanings related to pride and joy in seeing José progressing again, personalized teaching enabled José to develop new subjective meanings favorable to science learning (trust in his relationship with the teacher and motivation to learn), as well as to generate changes in the subjective configuration that generates harm (social isolation during the COVID-19 pandemic due to participation in Specialized Educational Services in Science).

Keywords: Teacher training. Theory of subjectivity. Special education teacher.

TEXTURAS FORMACIONALES DE UN DOCENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL

RESUMEN

Este artículo presenta la práctica de una docente de educación especial, desde la perspectiva de la Teoría de la Subjetividad de González Rey y Mitjáns Martínez (2017), para promover la instrucción personalizada en ciencias para José, un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El objetivo es comprender cómo las prácticas docentes guiadas por la Epistemología Cualitativa pueden incidir en la producción de significados subjetivos propicios para el aprendizaje de las ciencias y el cambio en la configuración subjetiva que genera daño para un estudiante con TEA. El marco metodológico está guiado por los principios de la Epistemología Cualitativa y la Metodología Constructivo-Interpretativa. Los instrumentos utilizados fueron: diarios de campo; dinámicas conversacionales; diálogos informales; actividades individuales/grupales y observaciones. La práctica docente desarrollada, con los presupuestos de la Teoría de la Subjetividad, permitió comprender el aprendizaje como una producción subjetiva, utilizando instrumentos para comprender al estudiante, así como para planificar, implementar y evaluar la enseñanza de acuerdo con este conocimiento. Además de producir nuevos significados subjetivos relacionados con la satisfacción, gratitud, confianza, seguridad y valoración por parte del docente, así como significados subjetivos relacionados con el orgullo y la alegría de ver a José progresar nuevamente, la enseñanza personalizada le permitió a José desarrollar nuevos significados subjetivos favorables al aprendizaje de las ciencias (confianza en su relación con el docente y motivación por aprender), así como generar cambios en la configuración subjetiva generadora de daño (aislamiento social durante la pandemia de COVID-19 por participación en Servicios Educativos Especializados en Ciencias).

Palabras clave: Formación docente. Teoría de la subjetividad. Profesorado de educación especial.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido tradicionalmente orientada por modelos técnico-racionalistas, que priorizam o domínio de conteúdos e de métodos pedagógicos padronizados, muitas vezes em detrimento da singularidade dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Na contramão dessa lógica, a Teoria da Subjetividade, proposta por González Rey e Mitjáns Martínez (2017) apresenta uma nova perspectiva para pensar a formação docente, centrada na historicidade, na singularidade e na complexidade dos processos subjetivos, que constituem o ser professor.

Segundo González Rey (2005), a subjetividade não pode ser reduzida a aspectos internos ou externos, ela é simultaneamente individual e social. Trata-se de um processo complexo, simbólico e emocional, que se constrói na relação com o outro, com a cultura e com a história. A subjetividade é, portanto, um campo de produção de sentidos, no qual a pessoa constrói a sua realidade, as suas crenças, os seus valores, as suas emoções e as suas formas de expressão no mundo. Assim, a formação docente à luz dessa teoria deve considerar o professor como ativo, histórico e criativo, cujas experiências, desejos e contradições são parte constitutiva do seu processo formativo.

Nessa perspectiva, a formação docente vai além da aquisição de competências e saberes instrumentais. É necessário promover espaços de reflexão e diálogo que possibilitem a emergência da subjetividade docente, respeitando os diferentes percursos, sentidos e modos de ser e estar no mundo. A formação precisa acolher as trajetórias dos professores em sua totalidade, considerando os seus contextos socioculturais, as suas marcas emocionais e as suas produções simbólicas.

Ao reconhecer o professor como sujeito de sua própria formação, a Teoria da Subjetividade propõe uma ruptura com modelos prescritivos e homogêneos. Em seu lugar, defende-se um processo formativo acolhedor, dialógico e criativo, em que o conhecimento é construído na interlocução entre indivíduos e em permanente negociação com as condições concretas da prática educativa. Isso implica valorizar a história de vida, as experiências docentes, os saberes produzidos na profissão e os sentidos subjetivos que emergem na prática docente.

Além disso, essa perspectiva tem relevância na formação para a educação inclusiva, uma vez que exige do professor uma compreensão sensível e ética das diferenças. A subjetividade, enquanto processo que articula o social e o singular, permite compreender que a inclusão não se dá apenas pela adaptação curricular, mas pelo reconhecimento e pela valorização do outro em sua diferença, implicando ao professor a sua própria transformação.

Assim, a Teoria da Subjetividade de González Rey e Mitjáns Martínez desafia os paradigmas tradicionais da formação docente, propondo um olhar mais profundo e humano sobre o ser professor. A formação deixa de ser um processo técnico de acúmulo de saberes para se tornar um processo subjetivo, histórico e criativo, no qual o docente se (re) constrói continuamente por meio da emergência de novos sentidos subjetivos, práticas e compromissos éticos com a educação.

Com base no exposto, proponho a tessitura da minha própria atuação como professora da educação especial inclusiva para compreender como a prática personalizada de ensino, conforme a perspectiva da Teoria da Subjetividade, pode impactar a aprendizagem de Ciências de um estudante com TEA. Além disso, pensar e refletir acerca da subjetividade é fundamental para compreender de forma mais profunda o processo de ensino-aprendizagem e a própria formação docente, considerando as experiências sociais, históricas, culturais, simbólicas e emocionais, que constituem o homem em sua singularidade.

A Teoria da Subjetividade de González Rey ressalta que a subjetividade não é um dado fixo, mas um processo dinâmico, que se forma historicamente nas interações e nos sentidos produzidos ao longo da vida. Assim, as marcas deixadas pelas vivências — como relações familiares, escolares e culturais — impactam na maneira como o professor posiciona-se diante do saber, do outro e da prática educativa. Compreender essas produções subjetivas permite reconhecer que a formação docente não começa apenas nos cursos superiores, mas é atravessada por trajetórias de vida que implicam em crenças, valores, emoções e expectativas em relação ao ensino.

MÉTODO: O TECER DE UMA HISTÓRIA EM FORMAÇÃO

As escolhas metodológicas que estão sendo desenvolvidas são condizentes com a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey e Mitjáns Martínez (2017), com a finalidade de compreender a subjetividade de modo complexo e histórico. Nessa perspectiva, "epistemologia qualitativa e subjetividade expressam uma união inseparável que faz com que a teoria tenha um caráter epistemológico explícito, de modo que a epistemologia seja parte dessa produção teórica". (González Rey, 2019, p. 22).

Desta forma, evidenciamos a Epistemologia Qualitativa, conforme as ideias de González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 28), que propõem o estudo da subjetividade "como categoria epistemológica na produção do conhecimento", possibilitando compreender a singularidade dos processos, que são organizados subjetivamente em distintas trajetórias de vida, marcadas por uma história pessoal.

Com base no exposto, iremos considerar os três princípios epistemológicos que orientam as pesquisas sobre a subjetividade na visão de González Rey e Mitjáns Martínez (2017), a saber: primeiro - a legitimação da singularidade como instância do conhecimento científico; segundo - o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento sobre a subjetividade e terceiro - a pesquisa como processo de comunicação dialógica.

Nessa direção, os procedimentos metodológicos são orientados pela Metodologia Construtivo-Interpretativa, desenvolvida por González Rey (2005) para sanar a necessidade de uma metodologia de pesquisa condizente com os pressupostos teóricos desenvolvidos para estudar a subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica. Segundo Goulart, Torres e Rossato (2024) "a Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida pelo autor por uma necessidade de dar sustentação ao modelo metodológico que se fazia necessário à pesquisa da subjetividade (p. 32).

Nessa perspectiva, a pesquisa é compreendida como uma produção teórica, na qual os conceitos teóricos representam modelos a serem construídos no curso da pesquisa. Essa compreensão difere do empirismo na Ciência Clássica, no qual o empírico se define como dado que se coleta por meio de instrumentos e de observações para analisar a realidade natural e estática. A metodologia construtivo-interpretativa utiliza trabalho de campo, o qual não se apoia em dados, mas em trechos de informações gerados no processo comunicativo. Não se ignora a importância do observável, porém este é subordinado ao processo de construção teórica (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Desse modo, a Metodologia Construtivo-Interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa, desenvolve instrumentos que promovem o diálogo e geram informações, permitindo a construção de indicadores, de hipóteses e do modelo teórico que responde à pergunta de pesquisa (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

TESSITURAS FORMATIVAS: A DOCÊNCIA E A PESQUISA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Nasci na cidade de Belém, do Estado do Pará. Sou filha única, o meu pai é servidor público e a minha mãe é dona de casa. Durante a infância, morei com os meus pais em Ananindeua, região metropolitana. Eu era uma criança curiosa, questionadora e interessada pelos estudos, sentia muita satisfação em estudar e com a orientação constante dos meus pais, sentia uma motivação a mais para alcançar os meus objetivos.

Toda a minha trajetória escolar aconteceu em escolas da rede pública de educação, onde vivenciei um modelo de ensino pautado na racionalidade técnica. Segundo Contreras (2002) esse modelo preza por uma prática profissional baseada na resolução instrumental de problemas, proveniente de uma lógica cientificista e de pressupostos positivistas de causalidade. Nessa perspectiva, o ensino é tratado como uma prestação de serviço e o professor como um especialista técnico, o qual executa o ensino baseado em aspectos contratuais e controles externos.

Entendo que a escolha de uma profissão não é uma tarefa fácil para as pessoas, pois envolve conhecer-se bem e ter consciência de suas aspirações futuras. Em meu caso, a partir de vivências da infância e do início da adolescência (gostava de brincar de escola, escolhia ser a professora, ajudava colegas com dificuldades de aprendizagem, fazia grupos de estudos na sala após a aula), escolhi a docência aos catorzes anos e decidi atuar na educação especial inclusiva após as primeiras experiências como professora titular em escola pública.

Para a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey (Gonzàlez Rey; Mitjáns Martínez, 2017), a subjetividade é como um sistema configuracional complexo, que se dá em um movimento dialético entre subjetividade individual e social, de modo que o indivíduo produz subjetividade e é por ela produzido. Nessa perspectiva, compreende a pessoa como um ser

humano integral, o qual expressa a relação complexa entre o simbólico e o emocional de forma recursiva. Isso significa que o indivíduo produz emoções a partir da experiência, simultaneamente, produz o simbólico a partir das suas próprias emoções.

Dessa forma, fiz a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Tive várias experiências na área como coordenadora pedagógica e professora alfabetizadora, que me fizeram aprender muito, crescer como profissional e, sobretudo, questionar a atenção direcionada às pessoas com deficiência pelo sistema educacional e as minhas limitações acadêmicas para trabalhar com essas pessoas.

Assim, resolvi buscar mais conhecimentos. Fiz cursos livres, concursos e cursos de pós-graduação, tornando-me professora da Educação Especial Inclusiva, área onde passei a ter mais satisfação profissional. Atuei em sala de recursos multifuncionais de uma escola regular por cinco anos, com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiências e/ou transtornos. Além disso, atuo em uma unidade de educação especializada há 13 anos, desenvolvendo o AEE voltado para a área das Ciências da Natureza.

Atualmente, faço o curso de doutorado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, com a pesquisa intitulada: "A superação das dificuldades de aprendizagem em Ciências de um estudante com Transtorno do Espectro Autista no Atendimento Educacional Especializado".

Tal pesquisa está sendo desenvolvida com José[1], participante da pesquisa de Mestrado, que havia apresentado bons resultados, mas voltou a demonstrar muitas dificuldades com o advento da pandemia do COVID 19 (nova configuração subjetiva geradora de danos). Rossato e Mitjáns Martínez (2013) explicam esse tipo de configuração subjetiva como o comprometimento da produção de sentidos subjetivos favoráveis ao aprender escolar. Os sentidos subjetivos, por sua vez, consistem na relação particular que se produz entre os processos simbólicos e emocionais, os quais se implicam de forma recíproca, sem que um seja a causa de aparição do outro, em um espaço de atividade culturalmente delimitado do indivíduo (González Rey, 2003, 2005).

Diante da situação relatada acima, objetivei fazer uma investigação mais minuciosa sobre a aprendizagem de José, considerando as dificuldades e as superações nesse processo. Desta

forma, encontrei na Teoria da Subjetividade de González Rey e Mitjáns Martínez (2017) a base epistemológica, teórica e metodológica para conduzir a pesquisa. Senti a necessidade de buscar o aprofundamento teórico na área da Psicologia da aprendizagem com ênfase na base cultural-histórica, assim como na interface entre o Ensino de Ciências e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, vale ressaltar que esse tipo de pesquisa se difere das demais. Dentre outras características, destaco o caráter construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa. Diferentemente das epistemologias realistas, que entendem o saber como reflexo da realidade, entendemos que a subjetividade não aparece explicitamente em nenhuma das expressões humanas, logo é necessário interpretá-las para construir "modelos teóricos que ganhem legitimidade pela sua capacidade de articulação com sistemas múltiplos de significados diferentes". (González Rey, Mitjáns Martínez, 2017, p. 30).

Atentando para a complexidade desse tipo de pesquisa, desde 2022, comecei a participar de encontros do grupo de estudos sobre Teoria da Subjetividade (TS), seminários com o orientador do doutorado e eventos científicos dessa linha de pesquisa, o que tem contribuído para que possa aprender a rede conceitual que fundamenta essa teoria. Continuo sentindo a necessidade e a motivação para estudar mais e me apropriar de subsídios teóricos e metodológicos para desenvolver a pesquisa proposta.

Portanto, sigo tecendo os fios da minha vida pessoal, acadêmica e profissional para compreender a professora e a pesquisadora que sou hoje, atuante na Educação Especial Inclusiva. Sei que já teci muitos fios importantes desse processo, mas reconheço que ainda não estou no final.

ENTRE FIOS SOLTOS, NÓS E NOVAS TESSITURAS: O TECER DA MINHA PESQUISA

O caso de José permite explicitar algumas dificuldades encontradas por esse aprendiz no curso da ação de aprender Ciências no AEE de uma instituição especializada, porém ressalto que as suas dificuldades para aprender incluem as habilidades de interação e comunicação com o

grupo, que não podem ser desconsideradas no processo. Pelo contrário, devem ser explicitadas para melhor entender a complexidade da dimensão subjetiva da ação de aprender de José.

Já mencionei que o advento da pandemia de COVID-19 e o isolamento social, provocaram o distanciamento de José das relações sociais com a professora e colegas da oficina, produzindo novos sentidos subjetivos, desfavoráveis à sua aprendizagem escolar. Fato que pode ter gerado o declínio observado no seu processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. *Isso tudo me angustiou bastante, produzindo sentidos subjetivos ligados à* ***frustração e vulnerabilidade*** *da prática docente realizada com José.* Em meio a essa tensão, eu conhecia o potencial de aprendizagem de José e sabia que ele era capaz, portanto, *eu sentia a necessidade de ajudá-lo a superar as suas dificuldades novamente.*

José retornou aos encontros do AEE presencial em março de 2022 e, inicialmente, estava apresentando comportamentos parecidos com aqueles observados em 2015, quando ingressou na instituição, demonstrou pouca interação com professores e colegas, não se comunicava de forma espontânea, não participava ativamente do AEE, dizia que não sabia desenhar direito, emitia respostas monossilábicas, recusava-se a desenvolver a leitura, não produzia textos sobre o tema científico e assistia diariamente desenhos infantis.

Eu entendia que isso era um grande desafio para a minha prática docente, mas eu tinha muita **confiança** no meu trabalho e no **potencial intelectual** de José, o que me fazia sentir **motivação** para mudar esse cenário. Então, investi na valorização de José por meio da atenção, do diálogo, da interação em grupo e de elogios, pois já havia precedentes de que essas ações traziam resultados satisfatórios no desempenho do estudante ao contribuir para a geração de novos sentidos subjetivos de **segurança, autoconfiança, motivação e interesse**. Além disso, continuei mantendo um diálogo constante com a sua mãe, na busca de acompanhar a sua história de vida em outros contextos sociais, como a família.

Ao longo do primeiro semestre de 2022, José apresentou pequenos avanços. Vale ressaltar que nesse semestre, investi muito nas produções coletivas, como é possível conferir no trabalho abaixo:

Figura 1 – Cartaz coletivo sobre o tema.



Fonte: Arquivo dos autores, 2022.

José participou dessa produção coletiva tanto na busca e na seleção de informações quanto na produção dos desenhos. Essas foram as atividades que encerraram o primeiro semestre de 2022. Após o retorno das férias escolares, passados os primeiros encontros do mês de agosto, mais precisamente no AEE dia 30 de agosto, percebi que José apresentou-se bem animado, tranquilo, com semblante sereno e sorridente, interativo/comunicativo e mais receptivo a participar das atividades, demonstrando interesse (Diário de campo da professora e relatório individual de José, 2022). Inclusive alguns colegas, os demais professores e a sua mãe perceberam tal mudança.

Nesse mesmo dia, procurei a mãe de José para conversar, buscando investigar o que estava acontecendo em seu ambiente familiar, se houve alguma mudança em sua rotina, conforme diálogo a seguir:

> **Mãe de José:** Ele melhorou... Em casa ele tá bem esperto mesmo, graças a Deus, ele já faz as coisas, já joga dominó, que ele já tava mais distante do dominó, já não gostava de jogar dominó. **Professora:** Ele joga dominó com quem? **Mãe de José:** Com o avô dele, com os amigos lá. **Professora:** Amigo da rua? **Professora:** Não! Amigo mesmo já adulto, que são parceiros do papai. **Professora:** Adultos? Ah! Interessante! **Mãe de José:** Isso... são adultos! [...] Agora ele já anda sem chapéu, anda mais confiante, sorri na rua, encara as pessoas. De primeiro, nem saía de casa, ele saía. Agora quando foi domingo, agora, eu fui pra igreja, quando eu voltei, já não tava em casa. Aí foi para casa da prima dele, já conversar, que mora lá perto. **Professora:** A prima dele tem a idade dele? Mais ou menos assim... É adulta. **Mãe de José:** É.. mais nova um pouquinho. **Professora:** Mas é adulta, né? **Mãe de José:** Isso... É adulta. Foi conversar com o marido dela. Aí graças a Deus tá mais esperto. **Professora:** Ele está estabelecendo

> relações com pessoas da faixa etária dele, né? **Mãe de José:** Isso! **Professora:** Aí, ele se interessou mais. **Mãe de José:** Sim... se interessou mais. (Mãe de José, diálogo informal, 2022).

Vale lembrar que no dia 29 de junho de 2022, durante o plantão pedagógico do primeiro semestre, conversei com a mãe de José, tentando esclarecer e orientar sobre a necessidade de possibilitar que ele tivesse mais contato e interação com pessoas e atividades de sua faixa etária, bem como sobre o respeito às suas preferências e opiniões.

No trecho do diálogo acima, podemos constatar que houve mudanças na rotina de José (ele voltou a frequentar a escola), nas relações que estabelecia no âmbito familiar (voltou a interagir e conversar com as pessoas de forma intencional), nas atividades que desenvolvia em sua residência e/ou vizinhança (voltou a jogar dominó com adultos e sair para visitar familiares), o que parece contribuir para o seu processo de comunicação e interação.

Além disso, percebi o começo de uma mudança na forma como José era configurado subjetivamente por seus familiares, pois eles começaram a perceber que o estudante tinha preferência por atividades e pessoas da sua faixa etária. Concordaram que isso deve ser respeitado e incentivado no âmbito familiar também. Ao evidenciar essas mudanças, eu refleti que estávamos no caminho certo, o que produziu sentidos subjetivos de **satisfação e gratidão** sobre a minha prática docente, bem como emergiram sentidos subjetivos relacionados **ao orgulho e a alegria** de ver José avançando novamente.

Ao longo do segundo semestre de 2022, José apresentou avanços significativos nas dificuldades de aprendizagem apresentadas. Por exemplo, observei algumas superações, de ordem operacional, por meio da análise de uma das atividades (minilivro) realizadas por José no AEE da Oficina Pedagógica de Meio Ambiente e Sustentabilidade ao abordar o tema sociocientífico "Água é vida".

Inicialmente, conversei sobre o tema água, na busca de investigar o que os estudantes já conheciam, bem como identificar os seus interesses. Em seguida, apresentei dois vídeos sobre o tema, com o intuito de problematizá-lo. Durante as discussões em grupo sobre o tema, José falou sobre alguns impactos socioambientais gerados pela ação do homem, ele citou: *"[...] Água suja...não dá pra beber... Rio e mar poluídos, morrem os peixes e outros animais. [...] Enchente destrói tudo! Casas, cidades e pessoas morrem também"* (José, diálogo sobre o tema, 2022).

Com base nos trechos acima é possível verificar a superação de algumas dificuldades de aprendizagem no campo da interação social, da comunicação oral e da participação no AEE, pois observei que José voltou a interagir com professores e colegas, participando ativamente do AEE e apresentando boa comunicação verbal no momento de debate com o grupo.

No segundo encontro, convidei os estudantes para elaborar um minilivro sobre o tema "água é vida". Na atividade, eles escolheram um interesse de discussão (exemplo: características da água; composição química da água; tipos de água; estados físicos da água; importância da água, utilização da água; impactos socioambientais, entre outros) para escrever e ilustrar a sua produção.

Figura 2 – Página sobre desastre natural.



Fonte: Minilivro de José, 2022.

Figura 3 – Página sobre o desperdício de água.



Fonte: Minilivro de José, 2022.

Com essa produção, observei que José voltou a fazer desenhos, embora ainda afirmasse que os seus desenhos não eram bonitos e que não sabia desenhar direito, considerei um avanço em seu processo de aprendizagem ao aceitar expressar-se dessa forma novamente. Ele escreveu pequenos textos com o tema sociocientífico Água, o que considerei um grande avanço ao passo

que reconheço a dificuldade e a resistência que José tem para escrever e para elaborar algo próprio.

José conseguiu emitir respostas durante a conversa em grupo e apresentou algumas ideias novas (tendo como referência o que foi conversado entre o grupo) sobre o tema sociocientífico "Água", como é possível verificar em seu minilivro ao citar o "desperdício de água tratada" e a "manutenção dos canos".

Ao longo de tais atividades, José assistiu vídeos, pesquisou com autonomia (em casa), trouxe reportagens impressas para o AEE e leu pequenos textos sobre o tema, interpretando-os de forma adequada. Diante dessas constatações, conjecturei que José começou a superar, progressivamente, algumas dificuldades de aprendizagem em Ciências, apresentadas pós pandemia. Nessa direção, concordo com Vaz e Coelho (2019):

> O fato de recuperar o lugar potencial do estudante como ativo no processo não significa que a responsabilidade da aprendizagem seja só dele ou só do professor, na elaboração de práticas pedagógicas participativas. Tal responsabilidade deve ser colocada de forma simultânea, na relação pedagógica. A importância do papel do outro se dá pela construção de um espaço comunicativo-emocional que pode contribuir para a geração de sentidos subjetivos na aprendizagem (Vaz e Coelho, 2019, p. 36).

Desse modo, compreendo tanto a importância da participação ativa do estudante como do professor nesse processo. Considerando que a atuação docente está para além da elaboração de ações que fomentem a participação deste, a sua relevância abrange o âmbito relacional na criação do espaço dialógico para favorecer a aprendizagem. Nesse contexto, refleti sobre o impacto da minha prática docente enquanto instrumento dialógico que contribui na aprendizagem de José, que é entendida como produção subjetiva. Sentidos subjetivos de **confiança** e **segurança** começaram a emergir com mais intensidade, senti mais **confiança** na relação que estava estabelecendo com José através dos diálogos e mais **segurança** no processo de personalização do ensino que estava desenvolvendo com ele.

A respeito do ano de 2023, no primeiro semestre, não consegui desenvolver o AEE na instituição, pois a mesma estava passando por uma reforma e reorganização funcional (mudança de gestão pedagógica, professores foram remanejados pela SEDUC e oficinas pedagógicas foram extintas ou substituídas). Por esse motivo, não pôde disponibilizar espaço e horário para que realizássemos o projeto. Mesmo assim, algumas oficinas continuaram funcionando e os

atendimentos dos estudantes foram mantidos, porém reduziram para uma ou duas vezes na semana (antes eram oferecidos de três até cinco vezes, dependendo da necessidade).

Embora não tivéssemos contato presencial no primeiro semestre de 2023, José continuou frequentando a instituição e mantive contato com a sua mãe via whatsapp. Retornei em 22 agosto de 2023, nesse primeiro encontro, ao conversar com José, ele expressou:

> **Professora:** Tudo bem contigo, José? **José:** Tudo! **Professora**: Nós estamos um tempo sem nos ver, eu queria saber como você está? Como estão as coisas por aqui com você? **José:** Tá bem! **Professora:** Quais são as oficinas que você está fazendo agora? **José:** Hum... **Professora:** Você lembra? **José:** É.. (abriu o seu caderno para procurar o horário). **Professora:** Pode olhar no caderno, se você quiser. **José:** Violão **Professora:** Qual é o professor que ensina a tocar violão? **José:** Professor R. **Professora:** Certo! O que mais **José:** Professora A. (letramento digital), professora N., (alfabetização e letramento), Professor P (Artes). **Professora:** Muito bem! Você está gostando dessas oficinas? **José:** (balançou a cabeça positivamente). **Professora:** Que bom! Qual dessas oficinas, você gosta mais de participar? **José:** (apontou para a oficina de letramento digital) **Professora:** Da professora A. Que legal! **José:** Da aula de música também **Professora:** Muito bom! **José:** Aqui também **Professora:** Ah! Da nossa oficina? Que vamos voltar agora (Nossa oficina ainda não estava registrada em seu horário). **José:** É... **Professora:** Ah! E você sentiu falta da nossa oficina?... Das nossas conversas, das nossas atividades? **José:** Sim, muito! **Professora:** E o que você gosta mais de fazer quando estamos juntos aqui? **José:** Tudo! (José, diálogo informal, 2023).

A partir desse diálogo, consegui identificar algumas preferências do estudante com relação às Oficinas Pedagógicas: Letramento digital, Música, Meio Ambiente e Sustentabilidade. Essas informações sinalizam que José apresenta uma zona de interesse nas áreas de informática e tecnologia, sons/ música e estudos socioambientais. É possível perceber ainda, que embora estivéssemos um semestre sem contato presencial (mas José participava das outras oficinas), ele se comunicou e interagiu, mesmo com poucas palavras, conseguiu responder as perguntas com objetividade e expressou que sentiu falta da nossa oficina, afirmando que gosta de tudo que a envolve.

No decorrer do segundo semestre de 2023, José continuou apresentando mais avanços em seu processo de socialização e aprendizagem. Por exemplo, ele voltou a interagir com professores e colegas de forma espontânea em nossa oficina, comunicava-se verbalmente, quando solicitado, fazia trabalhos em grupo, emitia respostas, opiniões e algumas ideias novas

sobre o tema sociocientífico, fazia desenhos, lia e produzia textos pequenos, bem como os interpretava de forma adequada.

Quando José apresentava dificuldades no conteúdo, por exemplo, eu buscava formas de ajudá-lo a compreender melhor o conceito. Assim aconteceu durante o projeto "Água é vida", quando abordei a importância da água potável para a sociedade e a necessidade de racioná-la. Esse aspecto já havia sido trabalhado por meio de vídeos, textos e pesquisas na internet, mas ele ainda se confundia quanto ao significado de suas características, principalmente os conceitos de insípida e inodora.

Diante dessa constatação, elaborei uma dinâmica para favorecer a superação dessa dificuldade de aprendizagem em Ciências. Essa dinâmica visava identificar e diferenciar as características da água potável (incolor, insípida e inodora) por meio de quatro copos, contendo: água potável, água salgada, água com aromatizante, água com ervas e detritos. Na oportunidade, apresentei os quatro copos, sem a identificação dos seus conteúdos. Eu pedi que José observasse-os e depois fizesse a classificação deles a partir de quatro placas: 1. não é incolor, 2. não é inodora, 3. não é insípida, 4. incolor, inodora e insípida, conforme as fotos a seguir:

Figura 4 – Sequência de fotos sobre a dinâmica das características da água.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Na sequência de imagens, é possível acompanhar os momentos em que expliquei a dinâmica, o estudante tenta identificar o solicitado (cheira a água), depois nomeia cada opção e em seguida mostra a atividade concluída. Ao final, solicitei que José justificasse as suas escolhas, conforme o diálogo abaixo:

> **Professora:** Então, vamos lá, José! Você colocou que esse copo aqui... ele contém uma água que não é incolor. Por quê? **José:** Porque ela tem cor, tá amarelada. **Professora:** Certo! E essa aqui? Explica pra mim! Por que ela não é inodora? **José:** Porque ela tem cheiro. Tem cheiro! **Professora:** E essa aqui? (apontou para um copo de água). **José:** Essa é salgada. Então, tem sabor.... não é insípida (levantou o copo e mostrou para a professora). **Professora:** Muito bem! E essa aqui? (apontou para o copo de água potável) **José:** É incolor, inodora e insípida. **Professora:** É potável, então? **José:** É **Professora:** Você quer tomar um pouquinho pra provar e ter certeza? **José:** Tá **Professora:** Bora ver se você acertou! **José:** (José tomou um pouco da água e balançou a cabeça positivamente) **Professora:** Acertou? **José:** Sim (esboçou um largo sorriso). **Professora:** Parabéns! (José, dinâmica da água potável, 2023).

Por meio das imagens e do diálogo, observei que José conseguiu classificar adequadamente cada opção proposta, apresentou a sua compreensão sobre os conceitos, bem como demonstrou que superou as dificuldades de aprendizagem apresentadas anteriormente. Além dessa atividade, destaco outros momentos significativos durante o projeto "Água é vida" como os diálogos sobre o tema, a atividade interdisciplinar e a produção de texto.

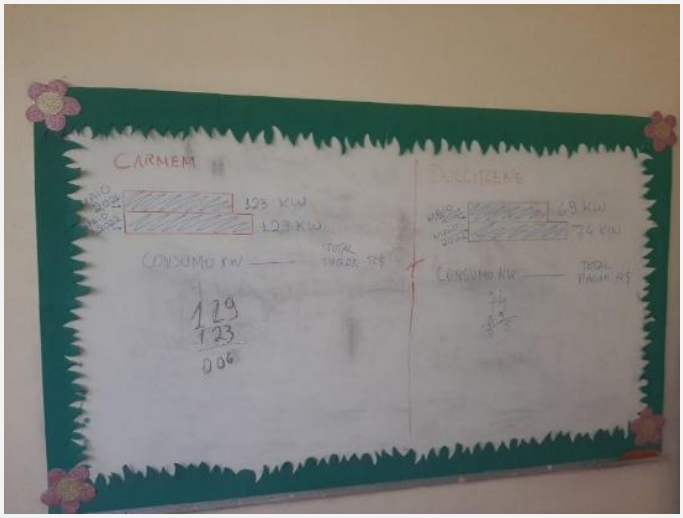
Em um momento em que eu dialogava com o grupo de estudantes, após assistirmos três vídeos curtos sobre o tema, José destacou-se ao falar sobre a necessidade de tratamento da água para as pessoas utilizarem (saneamento básico) e a importância da água para a geração de energia, conforme os trechos a seguir:

> **José:** Tratamento da água é importante **Professora:** Por quê? **José:** Porque a água tem que tá boa pras pessoas utilizarem **Professora:** E o que seria a água boa? **José:** A água potável **Professora:** Ah! Perfeito! [...] **José:** Usina hidrelétrica **Professora:** Mas qual é a relação da usina hidrelétrica com a água? **José:** Energia **Professora:** E como funciona? **José:** Várias turbinas que funcionam... **Professora:** Certo! E o que mais? **José:** (depois de um tempo em silêncio) Movimenta a água do mar e transforma em energia **Professora:** Muito bem! Onde você viu isso? **José:** No jornal **Professora:** Impresso ou televisivo? **José:** Televisão **Professora:** Ótimo! Vamos pesquisar sobre isso? **José:** (balançou a cabeça positivamente) (José, diálogo sobre os vídeos do tema, 2023).

A partir desse diálogo, percebi que José estava interagindo, comunicando-se oralmente, participando mais do AEE, discutindo o tema sociocientífico e utilizando o jornal televisivo como meio de informação e tecnologia. Observei que José trouxe elementos novos para a discussão do tema como a usina hidrelétrica e a energia elétrica, sobre os quais o estudante fez pesquisas em casa (celular) e no AEE (notebook) através de reportagens e informações de sites na internet.

Em outro momento, utilizei essa informação gerada por José e propus uma atividade para estudar e analisar as contas de energia elétrica do grupo. Essa atividade foi planejada e desenvolvida junto com o professor da Oficina Pedagógica de Matemática. Na ocasião, José e alguns colegas trouxeram documentos antigos (registrados nos nomes dos seus responsáveis) e desenvolvemos a atividade no quadro, coletivamente.

Figura 5 – Registros de José e um colega.



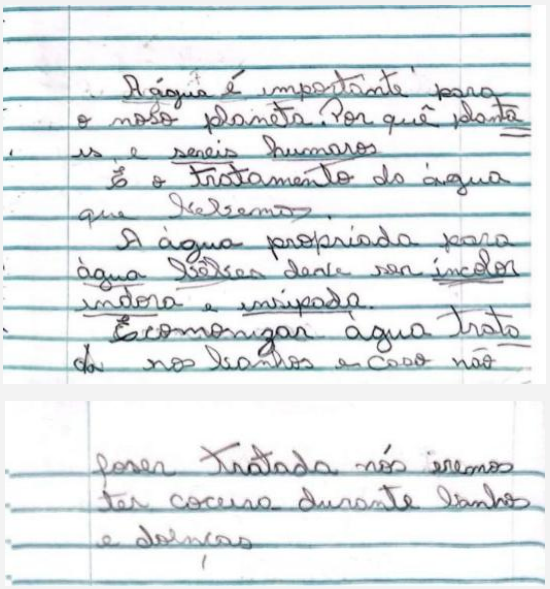
Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Durante a atividade, José se posicionou e falou sobre a necessidade de racionar energia elétrica também. Ele falou sobre hábitos que podemos fazer em nosso dia a dia para economizar energia, bem como conheceu os dados do documento, aprendeu a fazer a leitura dos quilowatts e fez cálculos de valores comparativos entre a sua conta e de outro colega.

Após essa atividade, conversei com a mãe de José, a qual afirmou que: *"ele mudou alguns hábitos lá em casa, depois que vocês conversaram sobre isso. Ele já desliga a luz e o ventilador quando não tá no quarto dele. A televisão só liga quando vai assistir mesmo. Até baixou a conta lá de casa esse último mês".* (Mãe de José, diálogo informal, 2023).

Além dessas atividades, José redigiu um pequeno texto sobre o tema em seu caderno, o qual disponibilizo a seguir:

Figura 6 – Texto produzido por José sobre a água.



Fonte: Arquivo dos autores, 2023.

Embora essa produção escrita ainda não apresente o conhecimento científico de forma convencional, considero um avanço o fato de o estudante voltar a produzir pequenos textos. Além disso, percebi que José utiliza informações aprendidas no AEE com relação às características da água potável. Nessa direção, concordo com Anache (2020, p.219) "o nível de desenvolvimento de cada sujeito não segue uma lógica linear e cronológica, fundamentado apenas em seu nível de desenvolvimento real e atual, mas, sim, na compreensão das possibilidades de desenvolvimento, ou seja, na capacidade constante que cada sujeito possui de aprender e de se desenvolver com a ajuda de outras pessoas".

Essas constatações fizeram-me refletir sobre a importância da personalização do ensino segundo a Teoria da Subjetividade, na busca de favorecer a aprendizagem como produção subjetiva. No caso de José, percebi que os pequenos avanços mostravam resultados positivos tanto na produção de sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem quanto na mudança da configuração subjetiva geradora de danos. Isso tudo tem contribuído para que eu produzisse novos sentidos subjetivos ligados à **valorização** e **autoconfiança** na minha prática docente.

Tecer: um ato de ter ou ser professora da educação especial?

Na minha prática docente, compreendo que a aprendizagem não pode ser reduzida à simples transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de metas pré-definidas. Inspirada pela Teoria da Subjetividade de González Rey e Mitjáns Martínez, entendo a aprendizagem como um processo de produção subjetiva, no qual cada estudante constrói sentidos próprios a partir de histórias, afetos, experiências e modos singulares de se relacionar com o conhecimento. Nessa perspectiva, ensinar significa criar condições para que os estudantes atribuam novos sentidos ao aprender, rompendo com lógicas homogeneizadoras que desconsideram a singularidade.

No caso do aluno José, busquei adotar instrumentos que me permitissem conhecer as suas expressões subjetivas em diferentes contextos: registros de diário, momentos de diálogo, observações de aula e interações informais. Esses elementos não foram analisados de maneira fragmentada, mas interpretados de forma construtiva e dialógica, conforme orienta a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa. Dessa forma, foi possível identificar configurações subjetivas que dificultavam a sua aprendizagem, marcadas por experiências de exclusão escolar e baixa autoestima, mas também indicadores de potencial de aprendizagem por meio de práticas dialógicas quando mediadas por relações de confiança.

Com base nesse conhecimento, planejei o ensino de forma personalizada, articulando conteúdos curriculares às experiências e aos interesses de José. Durante os encontros no AEE, propus atividades que favorecessem a sua participação ativa e valorizassem as suas produções, possibilitando que ele se percebesse como capaz de aprender. Esse processo exigiu adaptações pedagógicas, mas, sobretudo, implicou um movimento de reconhecimento de seus sentidos subjetivos, criando um espaço dialógico de confiança.

A avaliação do processo não foi restrita à mensuração de resultados, mas concebida como parte do próprio ato de ensinar, permitindo observar as mudanças nas configurações subjetivas do estudante. Ao longo do percurso, José passou a se engajar mais nas atividades, a valorizar as suas próprias produções e a relacionar os conhecimentos científicos com situações do cotidiano, indicando a emergência de novos sentidos subjetivos favoráveis à aprendizagem de Ciências. Esse movimento não eliminou as dificuldades, mas mostrou que é possível transformar configurações subjetivas geradoras de danos em novas configurações, mobilizadoras da aprendizagem.

Refletindo sobre a minha experiência, reconheço que a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-interpretativa têm orientado e

transformado profundamente a minha prática pedagógica. Elas me permitem olhar para o estudante não apenas como receptor de conteúdos, mas como indivíduo ativo, criador e único, cuja aprendizagem é inseparável de sua trajetória de vida em um sistema simbólico-emocional. A personalização do ensino, nessa perspectiva, não é sinônimo de adaptar tarefas de forma técnica, mas de construir um espaço de produção de sentidos subjetivos, em que ensinar e aprender se tornam processos dialógicos e construtivos.

A partir da orientação da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017), os resultados deste estudo foram compreendidos como produções simbólico-emocionais singulares, constituídas em contextos históricos, culturais e relacionais. A análise das informações não seguiu um procedimento classificatório ou segmentado, mas se deu por meio da construção de *indicadores* que emergiram em um processo dialógico e transformador da minha prática.

Um elemento central evidenciado nas informações produzidas foi o meu papel ativo enquanto professora reflexiva e pesquisadora da própria prática. Ao posicionar-me como agente ou sujeito da minha história, reconhecendo as lacunas, os limites e os potenciais, buscando a reinvenção por meio da formação continuada, da reflexão crítica e do diálogo com os saberes da prática. Essa mobilização revela uma pessoa em constante produção de sentidos, o que reforça a concepção de subjetividade como processo contínuo, contraditório e criativo (Mitjáns Martinez; González Rey, 2017).

Os sentidos subjetivos voltado à docência e a pesquisa na Educação Especial são direcionados, inicialmente, para o cuidado, o acolhimento e o apoio aos que se encontravam em situações de exclusão. No entanto, o declínio nos avanços da aprendizagem escolar de José, contribuíram para a produção de sentidos subjetivos relacionados à **frustração** e **vulnerabilidade** da prática docente. Na medida em que fui utilizando instrumentos da Teoria da Subjetividade, orientada pela Epistemologia Qualitativa e pela Metodologia Construtivo-interpretativa, na tentativa de personalizar o ensino de José, produzi novos sentidos subjetivos relacionados à minha própria prática como: **satisfação, gratidão, confiança, segurança e valorização**. Assim como, produzi sentidos subjetivos voltados para o **orgulho** e a **alegria** em ver José avançando novamente.

Dessa forma, atribuo sentidos à ideia de "ensinar" não apenas como ato técnico, mas como gesto de presença e compromisso com o outro, o que aponta para o surgimento de um projeto de vida vinculado à educação inclusiva. Os resultados evidenciaram que a minha formação e atuação como professora da Educação Especial Inclusiva não pode ser compreendida como um percurso linear ou como resultado de uma prescrição curricular. Trata-se de uma tessitura complexa e singular, atravessada por emoções, memórias, escolhas e sentidos subjetivos que se entrelaçam com as condições históricas e simbólico-emocionais.

A perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo permitiu acessar dimensões subjetivas da formação docente e, principalmente, da prática pedagógica ao personalizar o ensino de José. Isso evidencia que o tecer da minha formação está para além de TER uma profissão, pois constitui o SER professora da educação especial inclusiva como um movimento de permanente construção, repleto de significados pessoais, éticos e sociais.

NOTAS EXPLICATIVAS

[1] Nome fictício atribuído ao participante da pesquisa, estudante com TEA de 36 anos, que já terminou o Ensino Médio em 2011 e segue recebendo o atendimento educacional especializado em uma instituição pública em Belém. José é aluno da pesquisadora desde 2015, participou da sua pesquisa de dissertação de Mestrado em 2019-2020 e, atualmente, participa do estudo de caso da sua tese de doutorado 2022 -2026.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade:** discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 21 - 45.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemologia Qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: EDUC, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: SP: Editora Alínea, 2017.

GOULART, D. M.; TORRES, J. F. P.; ROSSATO, M. A prática profissional e a pesquisa a partir da obra de Fernando González Rey: condições teóricas, epistemológicas e metodológicas. In: MITJÁNS MARTÍNEZ et al. **Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa:** práticas profissionais e pesquisa. Campinas, SP: Editora Alínea, 2024. p. 19-41.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.L. **Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

ROSSATO, M; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.17, n.2, 2013. p. 289-298.

VAZ, L.; COELHO, C. M. M. Subjetividade e aprendizagem: a relação professora-crianças como base da prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. et al. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: estudos de caso em foco. Campinas, SP: Alínea, 2019.

SOBRE A AUTORIA:

[*] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM-CAPES 5), da Universidade Federal do Pará (UFPA)
Secretaria de Educação do Estado do Pará. Fundação Pestalozzi do Pará
https://orcid.org/0000-0001-9075-3572 – brenastabrigida@yahoo.com.br.

[**] Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) na Universidade de São Paulo
Professor Titular na Universidade Federal do Pará
https://orcid.org/0000-0003-1307-1249 – jmalves@ufpa.br.

Submetido em: Março de 2026.
Aprovado em: Junho de 2026.
Publicado em: Outubro de 2026.