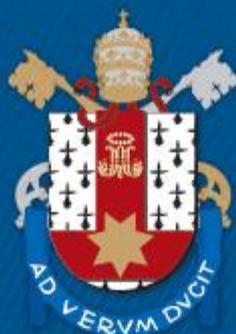


**ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GISELE REBOLHO ALMEIDA

**OS EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DA
SUBJETIVIDADE
EM SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**

PÓS-GRADUAÇÃO - STRICTO SENSU



**Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul**

Porto Alegre

2017

GISELE REBOLHO ALMEIDA

**OS EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DA
SUBJETIVIDADE
EM SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marlene Rozek
Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Porto Alegre

2017

Ficha Catalográfica

A447e Almeida, Gisele Rebolho

Os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em
sujeitos com deficiência / Gisele Rebolho Almeida . – 2017.
125 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Subjetividade. 2. Sentidos subjetivos. 3. Deficiência. 4.
Escolarização. I. Rozek, Marlene. II. Título.

GISELE REBOLHO ALMEIDA

**OS EFEITOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE
EM SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Marlene Rozek – PUCRS.

Examinador (a): Prof^ª. Dra. Miriam Pires de Lacerda– PUCRS

Examinador (a): Prof^ª. Dra. Katiuscha Lara Genro Bins - SMED

Examinador: Prof. Dr. Fernando Luís González Rey - UnB

Porto Alegre

2017

Dedico a todos que acreditam que é nossa
responsabilidade, enquanto educadores, provocar
no mundo a mudança que desejamos ter.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela existência, pela força nos momentos difíceis, pela certeza de que nunca estive só, revelada nos piores dias, quando pensei em desistir, quando desacreditei. Sem Deus, nada seria possível.

À minha orientadora, Prof.^a. Dra. Marlene Rozek, pela generosidade de partilhar sua sabedoria, pela humanidade nos momentos que mais precisei, pela competência inquestionável, pela referência que és e pela admiração que causa. Aos demais professores do PPGEDU da PUCRS, pela inspiração como docentes.

Agradeço aos meus pais, pela Educação e estrutura familiar que me deram, pela sustentação, pela partilha dos sonhos, por acreditarem na minha capacidade, por me incentivarem e por me amarem. Especialmente à minha mãe, que não só na alma fez curativos, mas cuidou também do meu externo, ligando, acolhendo as queixas, preocupando-se com minha saúde. Amo-os!

Aos meus irmãos e cunhadas agradeço o apoio e partilhas na trajetória de vida que me acompanharam até este instante. Agradeço por cada dia que perguntaram no que podiam me ajudar, por compreenderem que não se trata apenas de dedicação, esta entrega, mas também de retaguarda para seguir adiante.

À minha família, de forma geral, agradeço a preocupação partilhada, o incentivo.

À minha amada sobrinha Maria Luiza, que com seu sorriso banguela e olhar de bebê, foi bálsamo de alegria e refrigério para alma quando tudo estava insuportável.

Aos amigos agradeço por partilhar este momento, agradeço a compreensão pelas ausências em todos os eventos, dos quais eu queria ter feito parte.

Ao ambiente de trabalho sou grata, pela permissão de efetuar a pesquisa e a liberação de horários. Aos colegas de trabalho, especialmente a Mariângela, agradeço a parceria, o incentivo para fazer a prova de mestrado, as trocas teóricas, partilhas intelectuais e momentos de alívio, na divisão de quem está sentindo na pele a mesma aflição.

Mas, especialmente, agradeço ao meu noivo Diego, meu companheiro de jornada, de empreitada, de indiadas, de vida, de entrega. Agradeço a paciência incomensurável, o cuidado diário, as lágrimas enxugadas, os chás na madrugada, as citações ditadas. Agradeço por acreditar no meu sonho e não me deixar desistir dele quando eu desacreditei. Ao amor, obrigada.

Sei
Mais do que eu quis
Mais do que sou
E sei do que sei
Só não sei viver
Sem querer ser
Mais do que sou
E fato é o ato da procura
E a cura não existe
Só o que era certo
Eu descobri
Nem sempre era o melhor
Abri os olhos
Não consigo mais fechar
Assisto em silêncio
Até o que eu não quero
enxergar
Não sei afastar
A dor de saber
Que o saber não há
Só não sei dizer
Se esse meu ver
Se pode explicar
Enquanto eu penso
Tanto entendo
Que é mais fácil
Não pensar
O que era certo
Eu aprendi
A sempre questionar

Abri os olhos

(Lucas Lima)

RESUMO

Este estudo tem como *tema* os efeitos da escolarização na produção da subjetividade dos sujeitos com deficiência. A pergunta que norteia o *problema* é: quais os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em alunos com deficiência? O *objetivo geral* é compreender os efeitos do processo de escolarização na produção da subjetividade de sujeitos com deficiência; foram estabelecidos, pela autora, dois *objetivos específicos* que são *investigar os efeitos da trajetória escolar na produção de sentidos subjetivos nestes sujeitos*, e também *buscar indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização*. Como marco teórico que sustenta este trabalho foram utilizados autores que compreendem o desenvolvimento dos sujeitos a partir de seu contexto sociocultural, a partir da categoria de deficiência e de sentidos, apresentada por Vigotsky, e dos trabalhos sobre a produção da subjetividade de Fernando González Rey. A investigação e coleta de dados ocorreram em uma Escola da rede privada, que atende do Maternal ao Ensino Médio, na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, por meio de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas realizadas com três alunos que têm diagnóstico de deficiência física e/ou intelectual e que cursam o Ensino Médio, bem como com suas genitoras. Este estudo tem uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que utiliza a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Do ponto de vista da análise dos dados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2011), que, nas pesquisas qualitativas, prevê a imersão do pesquisador no corpus documental, de onde emergem categorias a partir das impressões dos sujeitos da pesquisa. Quanto aos achados do estudo conclui-se que os efeitos do processo de escolarização na produção da subjetividade em sujeitos com deficiência são singulares, embora permeados pela subjetividade social, de forma que cada sujeito produz um significado diferente e este está vinculado ao contexto em que o sujeito está inserido, na sua trajetória que também produziu significados e que serve de base para novos sentidos subjetivos. Infere-se que, no âmbito dos anseios sociais que a escola atende, os sentidos subjetivos produzidos estão vinculados ao sentimento de exclusão, e isto ocorre em razão das práticas de escolarização ainda estarem pautadas em processos e metodologias que visam à homogeneidade dos sujeitos, o que, via de regra, impede que os professores e colaboradores enxerguem os processos subjetivos dos alunos. Essa nova postura passa inevitavelmente pelos professores, já que estes são para os alunos a própria representação da escolarização.

Palavras-chave: Subjetividade. Sentidos subjetivos. Deficiência. Escolarização.

ABSTRACT

This study has as its *theme* the effects of the schooling of the production of subjectivity on the subjects with disabilities. The question that guides the *problem* is: which are the effects of schooling in the production of subjectivity in students with disabilities? The *general objective* is to understand the effects of the schooling process in the production of subjectivity of subjects with disabilities; two *specific objectives* were established by the author, one is *to investigate the effects of the school trajectory in the production of subjective senses in these subjects*, the other is *to seek indicators of subjective senses built during the schooling process*. The theoretical framework that supports this work used authors who understand the development of subjects from their sociocultural context, the category of disability and senses presented by Vigotsky, and the works on the production of subjectivity of Fernando González Rey. The investigation and collection of data took place in a private school, which has from the Preschool up to High School, in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, through analysis of documents and semi-structured interviews conducted with three students who are diagnosed with physical and/or intellectual disability and that are attending High School, as well as with their mothers. This study has a qualitative approach, with a descriptive character, that uses the semi-structured interview as instrument of data collection. From the viewpoint of data analysis, it was used the Discursive Textual Analysis (MORAES, 2011) which, in qualitative research, expects the immersion of the researcher in the documentary corpus, from which categories emerge from the research subjects' impressions. As for the findings of the study, it is concluded that the effects of the schooling process in the production of subjectivity in subjects with disabilities are unique, although permeated by social subjectivity, so that each subject produces a different sense and this sense is linked to the context in which the subject is inserted, in its trajectory that also produced meanings and that serves as the basis for new subjective senses. It is inferred that, within the scope of the social expectations that the school attends, the subjective senses produced are linked to the feeling of exclusion, and this occurs because schooling practices are still based on processes and methodologies that aim at the homogeneity of the subjects which, as a general rule, prevents teachers and collaborators from seeing the subjective processes of the students. This new attitude inevitably passes through teachers, since these are the very representation of schooling for students.

Keywords: Subjectivity. Subjective senses. Disability. Schooling.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Classificação de Deficiência Mental para Vigotsky.....	33
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca Nacional - CAPES.....	20
Tabela 2 - Busca regional - UFRGS e PUCRS.....	21
Tabela 3 - Bibliografia anotada.....	22
Tabela 4 - Categorização.....	23

LISTA DE ABREVIATURAS

ACI –	Adaptação Curricular Individualizada
ATD –	Análise Textual Discursiva
CAPES -	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP -	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
IBC -	Instituto Benjamin Constant
IBICT –	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INES -	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional
PD -	Parecer Descritivo
PNEE –	Pessoa com Necessidade Educacional Especial
PPP -	Projeto Político Pedagógico
PUCRS -	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SIPESQ -	Sistema de Cadastro de Projetos de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS
SOE -	Serviço de Orientação Educacional
SSE -	Serviço de Supervisão Educacional
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA –	Transtorno do Espectro Autista
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ZDP –	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
1.1 Estado do conhecimento.....	17
2. PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA	25
2.1. Problema de pesquisa.....	25
2.2. Objetivo geral.....	25
2.2.1 Objetivos específicos.....	25
3. REFERENCIAL TEÓRICO	26
3.1. Aspectos históricos da educação.....	26
3.2. Educação especial, políticas e escolarização.....	28
3.3. Defectologia e sujeitos com deficiência - considerações de Lev Vigotsky.....	31
3.3.1. <i>Deficiência e escolarização.....</i>	36
3.3.2. <i>A construção dos sentidos em Vigostky.....</i>	38
3.4. A produção de sentidos e a subjetividade.....	40
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	47
4.1. O contexto de estudo	48
4.1.1. <i>A História da Escola como “Escola Inclusiva”</i>	48
4.1.2. <i>Sujeitos Participantes da pesquisa</i>	51
4.1.3. <i>Procedimento com os Sujeitos.....</i>	54
4.1.4. <i>Procedimento com a Família</i>	54
4.1.5. <i>Procedimento com a Escola</i>	54
4.2. Aspectos éticos da pesquisa.....	54
4.3. Coleta de dados	59
4.3.1. <i>As entrevistas.....</i>	62
4.4. Análise dos dados.....	71
4.4.1. <i>CATEGORIA 1 - Autoconhecimento e experiências familiares como produção da subjetividade.....</i>	75
4.4.4.1. <i>Subcategoria – Sentimentos de pertencimento e de exclusão</i>	80
4.4.3. <i>CATEGORIA 2 - Trajetórias de vida: expectativas e estratégias.....</i>	84
4.4.3.1. <i>Subcategoria - Relações interpessoais</i>	85
4.4.3.2. <i>Subcategoria - Perspectivas de futuro</i>	88
4.4.4. <i>CATEGORIA 3: Os sujeitos da escolarização</i>	90
4.4.4.1. <i>Subcategoria - Sujeitos da escolarização.....</i>	92
4.4.4.2. <i>Subcategoria – Competição</i>	95

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E OS ACHADOS DA PESQUISA.....	98
6. CRONOGRAMA DE TRABALHO	108
REFERÊNCIAS	109
ANEXO A – CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA À ESCOLA	113
ANEXO B – CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA À FAMÍLIA	114
ANEXO C – CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA AOS ALUNOS	115
ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À ESCOLA	116
ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À FAMÍLIA	117
ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO ALUNO	118
ANEXO G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	119
ANEXO H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A FAMÍLIA	120
ANEXO I – CARTA CONVITE	121
ANEXO J – ATA DE QUALIFICAÇÃO	122
ANEXO L – ORÇAMENTO	123
ANEXO M – PROJETO SIPESQ	124

1. INTRODUÇÃO

A Educação é um processo complexo, dinâmico e que emerge da relação entre o homem com a história, o tempo, a cultura, o mundo e o outro. A pesquisa em Educação compreende as mesmas características e exige novas perspectivas teóricas, conceituais e metodológicas para não descontextualizar, naturalizar e simplificar os fenômenos educacionais. Trata-se de um processo simultaneamente objetivo e subjetivo, no qual, durante o diálogo entre sujeito e realidade, transforma-se e se é transformado. Na busca pelo aprender dessas novas formas de ler a realidade, apresento a construção do objeto deste estudo por meio do percurso pessoal, das trajetórias de investigação e dos caminhos metodológicos.

Como sujeito ativo da vivência escolar, na perspectiva da inclusão, faço uma relação direta com minha trajetória pessoal na medida em que reconheço em um familiar próximo uma diferença que sempre se apresentou, embora nunca tenha sido nomeada por um laudo clínico. Por ter convivido intimamente com esse familiar, desde a minha infância, as percepções sobre a deficiência foram ajustadas às lentes do núcleo familiar, o que dificultava a compreensão das diferenças de tratamento feitas pela sociedade.

O sentido de defesa e cuidado estendidos a esse familiar pelos demais parentes não permitiam que eu percebesse a forma diferenciada com que ele era visto e tratado nos espaços pelos quais circulávamos, ora revelando-se como um tratamento de indiferença, em que éramos ignorados como coletividade por estarmos acompanhados dele, ou, por vezes, revelando-se como um tratamento de pena e desvalia, especialmente na infância, quando eram utilizados diminutivos das expressões orais para se referir a ele como, por exemplo, “queridinho”, “pobrezinho”, “coitadinho”.

Durante o processo de escolarização, esse familiar frequentou a mesma escola regular que eu, porém, eu, que estava mais avançada, tive poucas oportunidades de ser colega de alunos com deficiência. Lembro-me certamente de ter colegas com dificuldade de aprendizagem, que dispersavam a aula, mas de ter colegas com deficiência não me recordo.

Na escola que frequentávamos havia uma turma separada para atendimento especializado de alunos surdos, que não circulavam no mesmo espaço e horário que os demais alunos e, nas poucas vezes que passavam pelos espaços comuns, eram motivo de chacota e deboche, o que gerava profundo incômodo. Da minha parte, havia estranhamento por não compreender o que eles falavam.

O processo de escolarização desse meu familiar foi bastante conflituoso e também abreviado. Ele não concluiu regularmente a escolarização e teve dificuldades de concluir essa

etapa também no EJA. Confrontada com realidades distintas vivenciadas dentro e fora de casa, a partir de vivências tão concretas, sem perceber fui identificando-me e direcionando-me em defesa dos colegas e amigos, considerados minorias, de forma que buscava relações interpessoais nas quais pudesse auxiliar na sensação de “normalização”, buscando produzir sentimentos de pertença nos grupos em que circulava tal como era feito com meu familiar nos ambientes sociais que frequentávamos.

Compreender esse universo escolar e os motivos da não permanência e desajuste desse parente, nesse espaço formal de Educação, foi um dos motivos que me levaram a ingressar no Curso de Pedagogia. A busca pelo entendimento do que acontecia com esse familiar (o que ele pensava e sentia), minhas impressões em relação a ele e o incômodo causado a todos por não sabermos como lidar com a situação, sem dúvida, foram circunstanciais para um aproveitamento diferenciado no Curso de Pedagogia.

Na graduação, desde o princípio, soube que não programava ser professora. Eu queria um lugar no qual pudesse conhecer mais sobre o ser humano, sobre seus sentimentos, e sobre possíveis soluções e encaminhamentos para auxiliá-lo. Aprendendo sobre a prática docente, já com a obra de Paulo Freire, pude encontrar respostas sobre esse lugar no mundo que cabe a todos ocupar. Recordo que, ao estudar o livro *Pedagogia da Autonomia*, aquele índice me fez compreender que só pela Educação isso seria possível.

Estudava com maior dedicação as temáticas relativas à inclusão, bem como as disciplinas que falavam sobre o ser humano e não sobre o aluno; humanização e inclusão foram o centro do meu interesse, sendo esse caminho referência para a maior parte dos trabalhos acadêmicos.

Durante o Curso de Pedagogia, ainda no primeiro semestre da faculdade, um convite fundamental faria mudança nas perspectivas e nas inquietações que tinha. Fui convidada para trabalhar como bolsista de iniciação científica, investigando a realidade de crianças da periferia e a importância da função paterna no processo de simbolização dessas crianças, sob a luz de teóricos como Sara Paín, referindo-se à família enquanto núcleo fundamental e a importância dos papéis desempenhados nela, ainda que através de terceiros, para a construção de perspectivas de futuro dos sujeitos. Cintia Sarti também traz à tona, através do entendimento da cultura, as diferentes formas de olhar os espaços sociais e suas significações, além de Vigotsky, que revela que o desenvolvimento psicológico dos indivíduos ocorre vinculado ao contexto sociocultural que eles ocupam. Com essas referências, pude aprender muitas lições.

Ao longo de toda graduação, minha curiosidade esteve voltada para as aprendizagens que aconteciam de forma diferenciada. Os planos e as metodologias que discorrem para uma maioria não me interessavam e tampouco motivavam. Fiz curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Braille (Sistema Braille); esses e outros estudos tornaram-me uma espécie de pesquisadora dos transtornos de aprendizagem, além de trabalhar em setores que me possibilitaram conhecer alunos com deficiências.

Com a conclusão da graduação, a inquietude mais uma vez tomou frente à situação e me perguntei: “que rumo tomar?”. A busca pelo espaço de orientadora educacional transformou-se em um processo vivo sob a luz da temática da inclusão. Meu familiar, agora já adulto e trilhando caminhos diferentes, por não ter permanecido na escola, tampouco se identificando com contextos sociais "tradicionais", já não era mais o meu único ponto de interesse para desvendar esse universo inclusivo.

Embora soubesse que buscava uma atuação direta na Educação, me desmotivavam as leituras ideológicas que vislumbravam intervenções dentro de um senso comum. Entendi tardiamente que se a utopia não coexistisse com os sonhos, esses não se tornavam reais.

Seguindo os sonhos e a utopia, ao iniciar meu primeiro trabalho como orientadora educacional, fui presenteadada com um aluno da Educação Infantil que, inicialmente, era conhecido como estranho, indisciplinado e desinteressado. Digo que fui presenteadada, pois o Juliano¹ finalmente abriu a caixa de Pandora que existia em mim. A partir dele busquei, então, a formação em Educação Especial; mais do que formação, me reconheci em suas necessidades. Esse aluno só era descrito por aquilo que não se ajustava, por não ter trabalhado suas potencialidades, e como um sujeito com TEA – Transtorno do Espectro Autista.

Em 2008, ingressei no Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos na UFRGS como consequência, então, de tudo que pulsava dentro de mim desde o início da busca por uma formação no Ensino Superior: respostas sobre os lugares que as diferenças e as individualidades ocupam na sociedade e na escola.

No trabalho da escola, assim como no Curso de Especialização, novas vivências, saberes, valores e questionamentos mudaram algumas concepções que eu tinha. Concluí o Curso de Especialização com a temática “*Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento nas entrelinhas do MEC: esquecidos no silêncio?*” E o encerrei convicta de que a inclusão é ainda tabu, especialmente em nosso país, pelo contexto histórico aqui produzido sobre o tema. Na produção deste trabalho, corroboro com Sacristán (2005), ao

¹ Nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno, escolhido pela pesquisadora.

afirmar que o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, já que são eles que têm o poder para organizar os não adultos, o que me impele a questionar se, de fato, os alunos com deficiência já “foram inventados” socialmente.

É um grande desafio continuar buscando pistas que esclareçam algumas dúvidas e façam outras surgir. Sabendo, neste momento, que a mudança no ambiente escolar passa, necessariamente, pela formação continuada dos professores, especialmente no que diz respeito à inclusão, tenho a convicção de que o entendimento impulsiona novas atitudes e que a Educação nos constitui como sujeitos reflexivos.

Passadas outras experiências, muitas semelhantes àquela de Juliano e outras semelhantes àquela do meu parente, que segue sem lugar e pertença, hoje reconheço que preciso ir além por eles e por mim. Apresentam-se muitas possibilidades e perspectivas de escolarização e pós-escolarização, porém, como orientadora educacional do Ensino Médio, para além de uma promoção de tempos escolares que se findam com a formatura, gostaria de acompanhar os efeitos que a escola produz na vida dos sujeitos, sobretudo aqueles com deficiência.

Portanto, esta pesquisa tem como tema *os efeitos da produção da subjetividade na escolarização dos sujeitos com deficiência*, cuja pergunta que norteia o *problema* é responder: quais os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em alunos com deficiência? Além do questionamento, ao qual refere o problema, duas questões de pesquisa são levantadas como parâmetros a serem igualmente respondidos: *Quais os significados e sentidos da escolarização para os alunos com deficiência? Quais os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em alunos com deficiência?*

Assim, inspirada pela busca de possíveis respostas, e que inicialmente podem ser encontradas em pesquisas que se assemelham, realizou-se o estado do conhecimento que se apresenta no próximo item.

1.1 Estado do conhecimento

A construção do estado do conhecimento tem por objetivo analisar o contexto nacional de pesquisas em programas de Pós-Graduação sobre a temática “A escolarização e a produção da subjetividade em sujeitos com deficiência”, inicialmente através de uma leitura flutuante no Banco de Dados da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e dos repositórios digitais; da Universidade Federal do Rio

Grande do Sul - UFRGS e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, no período compreendido entre 2010 e 2015. Assim, a busca pela compreensão de quais são as abordagens teóricas sobre a temática que mais se evidenciam, bem como quais perspectivas se aproximam mais da proposta de dissertação serão aqui apresentadas.

A construção do estado do conhecimento está pautada nos pressupostos teóricos estabelecidos por Raymond Quivy e Campenhoudt (1992), criadores de um Manual prático de investigação em Ciências Sociais. Os autores embasam as construções na investigação de uma metodologia própria para a construção do estado de conhecimento de um assunto ou tema.

Nessa construção, a importância de realizar uma busca qualificada e detalhada nos repositórios e bancos de teses e dissertações disponíveis, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional, é de fundamental importância.

A partir dos apontamentos realizados pela banca de qualificação, refiz o estado de conhecimento já apresentado na qualificação de mestrado, em janeiro de 2016, recolocando as palavras-chaves, buscando os indicadores principais da pesquisa por temas e por resumos. A nova busca foi realizada no período de março, abril e junho de 2016, preservando os indicadores já utilizados. Entretanto, nem todos indicadores foram mantidos para construção do caminho da escolha dos trabalhos, ainda que estejam aqui descritos por representarem o caminho percorrido pela pesquisadora.

Para iniciar, recomecei pelo Banco de Dados da CAPES, em comparação com o da Biblioteca Digital do IBICT. Após uma leitura flutuante, destaquei algumas dissertações de Mestrado e teses de Doutorado que traziam a temática de interesse. Também refiz a busca nos repositórios das Instituições com Conceito 6 e 7.

Na construção do Estado de Conhecimento, utilizei a Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que é referida pelo autor como uma análise de conteúdo e de técnicas de investigação que objetiva a compreensão e interpretação do conteúdo comunicado através de etapas por ele estabelecidas. São elas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação de conteúdo.

Então, na pré-análise, que foi a primeira parte da pesquisa, visitou-se o banco de dados da CAPES, buscando as dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas na área da Educação. Sucessivamente, iniciando por leitura flutuante, realizei a busca no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no período de 2006 a 2016. Entretanto, os trabalhos que poderiam ser aproveitados coincidiam com aqueles já selecionados no Banco da CAPES. Optei, portanto, por descartar o IBICT.

Assim, nesse levantamento, iniciado pela CAPES, no período de 2010 a 2016, utilizando os indicadores *sentidos subjetivos*, apareceram 02 teses e 11 dissertações referentes à Educação, muitas delas vinculadas à área da Saúde. Com os indicadores *subjetividade e educação*, apareceram 58 teses e 186 dissertações, entretanto os temas mais associados aos indicadores foram: saúde, formação docente, arte e para subjetividade e educação, aliados à temática da inclusão.

Além desses descritores, pesquisaram-se também os indicadores *sujeitos com deficiência*, nos quais 94 teses e 252 dissertações apareceram na área da Educação. Buscando estreitar o conceito de subjetividade, o indicador *subjetivação* foi apontado em 44 teses e 94 dissertações na área da Educação, sendo uma delas próxima à temática, e trata “A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva” (2011), apresentando um olhar de Michel Foucault sobre a subjetivação, ainda que voltada para o papel normatizador que a escola se propõe.

Ainda no banco de dados da CAPES, o último indicador foi procurado por *escolarização*, no qual 98 teses e 277 dissertações foram encontradas, porém nenhuma pesquisa com temática aproximada.

Na continuidade do estado do conhecimento, visitou-se, na UFRGS, o Repositório Digital - LUME, no período de 2010 a 2016, utilizando os indicadores *sentidos subjetivos* e não apareceram estudos. Com os indicadores *subjetividade e educação*, apareceram 01 tese e 02 dissertações. Dessa maneira, destaca-se, nesse indicador, a tese com a temática “Subjetividade, formação e Educação Especial: Trajetórias de vida de professoras” (2010).

No banco de teses e dissertações da UFRGS, o indicador *subjetivação* aparece em apenas 01 tese como tema principal, sendo que uma delas trata da subjetivação na infância.

Para dar continuidade à pesquisa com os indicadores *sujeitos com deficiência*, foi preciso tirar a restrição de datas, mas, ainda assim, apareceram apenas 02 dissertações. Ainda no LUME, no período de 2010 até 2016, o último indicador foi procurado por *escolarização*, em que 01 tese e 06 dissertações foram encontradas.

Alguns trabalhos sobre a produção de sentidos foram encontrados, porém nenhuma produção apresentou como temática a abordagem da escolarização e produção de sentidos subjetivos em alunos com deficiência. Em muitas dissertações, registra-se a perspectiva da subjetividade como inerente à individualidade dos sujeitos, diferentemente da perspectiva ontológica de Rey que será estudada nesta pesquisa.

Pesquisou-se, também, com os mesmos indicadores, o Banco de Dados da Biblioteca Central da PUCRS, de 2010 a 2016, e foram encontradas, para *sentidos subjetivos*, 14 teses e 15 dissertações, porém na área da Educação esse número restringe-se significativamente.

Com os indicadores *subjetividade e educação*, aparecem 11 teses e 17 dissertações, porém apenas uma ganha destaque por apresentar semelhanças com a presente pesquisa, ao tratar dos processos de inclusão, com a temática: “A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de ensino de Porto Alegre”(2015).

Ao realizar a busca por *subjetivação* na PUCRS, 04 registros são encontrados, sendo 02 teses e 02 dissertações na área da Educação. Nenhuma delas, entretanto, aproxima-se da temática. Também se pesquisou os indicadores *sujeitos com deficiência* e apareceram apenas 13 teses e 21 dissertações. Por fim, o último indicador, *escolarização*, foi procurado e registram-se 07 teses e 12 dissertações.

Diante desses indicadores de produções acadêmicas, dentre elas teses e dissertações contempladas em território nacional, por meio da busca na CAPES, e também regionais, pela busca na UFRGS e PUCRS, a fim de ter uma melhor visualização do número total de trabalhos, apresentam-se duas tabelas.

Nas tabelas abaixo referidas, estão alocados dados que importam diretamente a essa pesquisa, de forma que as informações foram centralizadas, conforme os critérios julgados pertinentes para a pesquisadora, para a compreensão do contexto de estudos acadêmicos em que a pesquisa surge.

Tabela 1 – Busca Nacional - CAPES

PALAVRAS	TIPO DE BUSCA	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS	CRITÉRIOS RELEVANTES PARA SELEÇÃO	NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS
<i>sentidos subjetivos</i>	Campo de pesquisa	13	Produção de sentidos	01
<i>subjetividade e educação</i>	Resumo Palavra-chave	244	Psicologia e Educação	02
<i>sujeitos com deficiência</i>	Resumo Palavra-chave	364	Alunos com deficiência	01
<i>escolarização</i>	Resumo Palavra-chave	375	Escolarização e processos inclusivos	01

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Na Tabela 1 – Busca Nacional - CAPES, o território nacional está mensurado através da busca dos indicadores apontados como fundamentais à pesquisa e a seleção dos trabalhos foi realizada por meio da exploração dos resumos e leitura complementar do trabalho. Assim, ao final da busca de dados na CAPES, o número de trabalhos selecionados para aprofundamento da leitura chegou a 05, desses temos 01 tese e 04 dissertações.

A tabela abaixo (Tabela 2 – Busca regional - UFRGS e PUCRS) indica os números do cenário regional, dividido em duas grandes instituições. Embora seja apresentada em outro formato, foi construída na mesma dinâmica da Tabela acima, com uso dos mesmos indicadores para pesquisa e a exploração dos resumos e leituras dos trabalhos entendidos como relevantes pela pesquisadora. Dessa forma, após a finalização da busca, os trabalhos selecionados foram 02, sendo 01 deles uma tese e outro 01 dissertação, que foram estudadas pela pesquisadora.

Tabela 2 – Busca regional - UFRGS e PUCRS

UNIVERSIDADES	CRITÉRIOS RELEVANTES	NÚMERO DE TRABALHOS ENCONTRADOS	NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS
UFRGS	SUBJETIVIDADE E DEFICIÊNCIA	13	01
PUCRS	SUBJETIVIDADE E ESCOLARIZAÇÃO	103	01

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Nas tabelas apresentadas, estão descritas as pesquisas finais feitas pela pesquisadora, que optou por utilizar 07 dos trabalhos encontrados para aprofundamento dos temas, conforme Tabela 3 - Bibliografia anotada, pela aproximação com a temática da pesquisa e a contribuição teórica que puderam proporcionar na construção desse estudo.

É possível afirmar com o estado do conhecimento, a partir da leitura desses 07 trabalhos selecionados, que no âmbito nacional a temática não fica restrita a um estado, tampouco a uma área de conhecimento específica. Percebe-se que os estudos são encaminhados em estados diferentes do país, com espaço de tempo bastante variado, de 2010 até 2015, e possuem perspectivas teóricas diferentes. Assim, numa escala de aproximação teórica, a tabela abaixo foi criada e os trabalhos eleitos são destacados por importância de contribuição para a pesquisa.

Tabela 3 - Bibliografia anotada

nº	01	02	03	04	05	06	07
TIPO	Tese	Tese	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação	Dissertação
AUTOR	Eliana da Costa Pereira Menezes	Marlene Rozek	Maria Luiza Gomes Medeiros	Antônio José Pimentel Santos	Cícero Feitosa Gomes	Raclene Ataíde de Faria	Marina Correa Pitanga de Oliveira
TÍTULO	A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva	Subjetividade de, formação e Educação Especial: Trajetórias de vida de professoras	A percepção dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiências no ensino regular da rede municipal de Ensino de Porto Alegre	Discursos da escola e constituição da subjetividade de estudantes com TDAH	Escola, disciplina, controle e produção de subjetividade	Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia	A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação intelectual
ANO	2011	2010	2015	2015	2015	2014	2013
IES	UNISINOS	UFGRS	PUCRS	UNIV. FEDERAL DA BAHIA	UNIV. FEDERAL FLUMINENSE	UNIV. FEDERAL DE GOIÁS	UNIV. FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Sociologia	Educação
BANCO	CAPES	LUME	PUCRS	CAPES	CAPES	CAPES	CAPES
ÁREA	Educação Inclusiva	Educação Inclusiva	Educação	Educação	Educação	Educação e Sociologia	Educação

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Por fim, após a seleção da bibliografia anotada, as temáticas foram categorizadas a partir do que se apresentavam como conceitos nos resumos e/ou leituras flutuantes dos trabalhos. Diante dessas referências, importa esclarecer os pressupostos teóricos abordados nos trabalhos escolhidos e que se relacionam com os conceitos que embasam essa pesquisa, a saber:

O conceito *escolarização* é abordado a partir do viés dos processos escolares, no qual se preza a compreensão da sala de aula, os processos metodológicos e da formação de professores, entretanto pouco se fala sobre o ponto de vista dos alunos, que é o que centra a pesquisa da dissertação.

Já nos estudos que versam sobre o conceito de *subjetividade*, com exceção da tese da autora Marlene Rozek, que apresenta a mesma perspectiva teórica da subjetividade, pautada no referencial de Rey (2003), nos demais trabalhos a perspectiva da subjetividade está centrada no sujeito, o que difere da concepção central desta pesquisa, que compreende a subjetividade como subjetividades, já que esta seria individual e também uma construção social.

Por fim, o último ponto central desta pesquisa, o conceito de *deficiência*, é referido nos estudos sob a mesma perspectiva teórica de Vigotsky, que também servirá de base para este estudo, por ser este o autor referência da perspectiva histórico-cultural como cenário de fundo para compreensão dos sujeitos com deficiência.

Após este levantamento, leitura dos resumos e também leituras dos trabalhos selecionados no primeiro momento desta investigação, as pesquisas foram categorizadas, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 – Categorização

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
		Subjetividade de alunos -02
Subjetividade	Produção da subjetividade - 05	Identidade – 02 Autoimagem - 01
Alunos com deficiência	Deficiência - 05	Discurso sobre a deficiência – 03 Conceitos - 02
Escolarização	Inclusão Escolar - 04	Práticas Escolares – 03 Discurso Docente - 01

Fonte: Elaborada pela autora (2016).

A partir da finalização do levantamento e categorização, realizou-se uma análise mais profunda nos trabalhos, dos quais se extraiu aquilo que era pertinente à construção da pesquisa da autora, bem como uma percepção daquilo que está distante, de acordo com o contexto da temática apresentada sendo visto como desafio. Assim, a relevância desta pesquisa fundamenta-se pela própria necessidade de aprofundamento acadêmico e científico, além de contribuições rigorosas que contemplem o estudo da produção de subjetividade investida na escolarização dos sujeitos com deficiência na perspectiva histórico-cultural. Nesta perspectiva, o problema e os objetivos deste estudo foram construídos a partir das referências apresentadas.

2. PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

2.1. Problema de pesquisa

Quais os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em alunos com deficiência?

2.2. Objetivo geral

Compreender os efeitos do processo de escolarização na produção da subjetividade em sujeitos com deficiência.

2.2.1 Objetivos específicos

- Investigar efeitos da trajetória escolar na produção de sentidos subjetivos nestes sujeitos.
- Buscar indicadores de sentidos subjetivos desses sujeitos, construídos durante o processo de escolarização.

De acordo com o tema desta pesquisa e os objetivos propostos, o referencial teórico deste estudo, no próximo capítulo, irá abordar os aspectos históricos da Educação, numa retrospectiva que abarca a Educação Inclusiva, partindo do contexto global para o contexto específico do Brasil.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Aspectos históricos da educação

A Educação, por meio dos processos históricos, revela-se como prática social ao longo de seu desenvolvimento sócio-histórico, em que reproduz aprendizagens através de seus sujeitos sociais. As demandas sociais da elite a que serviam a Educação, desde sua origem, ao longo da história, influenciaram e foram influenciadas pelos processos sócio-históricos.

A escola como espaço de ensino formal surge a serviço das elites, na intenção da manutenção de uma separação de classes de forma que o saber era também uma forma de poder da elite; até chegar aos dias de hoje, em que, por meio de legislações vigentes, tem seu acesso garantido para todos os cidadãos. Assim, a rede regular de ensino já democratizada passa também a ter relação com a Educação Especial no final dos anos 90, quando é proposta a inclusão escolar, trazendo em seu bojo a ideologia da igualdade para os sujeitos com ou sem deficiência, e o princípio do respeito à dignidade humana. Entretanto, na prática cotidiana escolar, essa história revela outros caminhos que influenciaram diretamente o contexto e a subjetividade social², especialmente no que se refere às gerações que não conviveram com os sujeitos com deficiência na escola.

A escola como hoje a conhecemos, com a promoção do ensino formal e de livre acesso, nem sempre foi assim. Os processos de escolarização da humanidade, desde o período feudal até a chegada ao modelo capitalista, são descritos com riqueza de elementos históricos por Ribeiro, que define:

[...] o conceito de “escolarização” diz respeito ao complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares, como exemplifica a investigação de Jean Hébrard (1990). Todos estes aspectos referem-se à escolarização (RIBEIRO apud BAPTISTA, 2015, p. 53).

Os processos de escolarização sempre estiveram “a serviço” do poder. Entre os séculos XII e XV, conhecido como modelo feudal, as instituições, ainda não escolares, eram vistas como medievais e serviam apenas à elite. Nesse modelo de escolarização feudal,

² Subjetividade social é um conceito de Fernando Gonzalez Rey (2003), que transcende a divisão dicotômica entre o social e o subjetivo, compreendendo a dimensão subjetiva da rede complexa do social nos diferentes contextos históricos que ela se organiza. Este conceito será aprofundado no capítulo 3 deste estudo.

conhecida como escolástica, os mosteiros para clérigos ficam a serviço da segregação social, e as aprendizagens aconteciam por meio da convivência e da oralidade visando à seletividade social. A Educação acontecia pelo ensino tutorial, fora das salas de aulas, ao ar livre ou em espaços que conviessem ao tutor. Também não havia, neste modelo educacional, tempo para promoção das aprendizagens, à semelhança de ciclos ou séries, cabia ao tutor o entendimento majoritário daquilo que entendia que o tutelado já conhecia (RIBEIRO apud BAPTISTA, 2015).

Após o modelo feudal, a lógica da escolarização, entre os séculos XV e XVII, era conhecida como modelo de escolarização moderno e atendia em colégios confessionais, com ensino mútuo para os alunos em classes comuns, com tempo definido para seriação e graduação (aos modelos que seguem hoje), ainda que a escolarização se mantivesse “a serviço” da segregação com regalias para formação da burguesia (RIBEIRO apud BAPTISTA, 2015).

No modelo tecnocrático, conhecido como modelo contemporâneo, se pretendeu universalizar a Educação; a escolarização passa a ser estatal, ou seja, responsabilidade do Estado, e passa a ser um direito de todos os cidadãos, não apenas da burguesia. No entanto, a escolarização segue a serviço da elite, dessa vez mantendo as classes menos favorecidas na escola para instruções profissionais (RIBEIRO apud BAPTISTA, 2015).

Em meados do século XVIII, até o século XX (talvez XXI), um modelo de escolarização deixa de ser confessional e assume o propósito de estabelecer a escola universal, laica, gratuita e obrigatória. Essa nova visão da Educação apresenta novas perspectivas com ideias que se destacam, dentre outras, de Pestalozzi (1746/1827) e Rousseau (1712-1778). Nesse modelo, o ensino já acontece mais centrado no aluno e em suas necessidades nas aprendizagens através dos processos formais, sem ignorar, entretanto, as relações sociais desses alunos como agentes colaboradores para que tais aprendizagens pudessem ocorrer com êxito. Ao longo desses processos de escolarização, a exclusão esteve sempre presente no contexto sócio-histórico, além dos espaços escolares. Os caminhos de segregação da escolarização acompanharam a exclusão social, por meio das classes sociais, e o acesso ao ensino era de exclusividade da elite. Na história da escolarização, os gêneros também foram definitivos para o acesso, uma vez que as mulheres, inicialmente, não tinham direito à aprendizagem, tal qual a discriminação de raça, que se estendeu por muito tempo como impedimento para o ingresso na escola (RIBEIRO apud BAPTISTA, 2015).

3.2. Educação especial, políticas e escolarização

O contexto da Educação Especial pode ser melhor compreendido a partir do momento em que se busca o entendimento da terminologia “inclusão”. O estudo de qualquer fenômeno implica na compreensão das questões históricas e sociais nas quais ele ocorre. A inclusão está intimamente vinculada à exclusão, logo, ela surge como uma tentativa de superar concepções de deficiência estabelecidas na história do homem que, por longos tempos, excluíram aqueles que mais necessitavam de atenção, seja por uma relação social hierárquica e segregatória, seja pela concepção de superioridade de raças.

O conceito ideológico da “pureza” de raças esteve presente na história da humanidade relacionado às questões culturais e sociais. Nas tribos indígenas, crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas, uma vez que a cultura desse povo acreditava que ela não sobreviveria e não seria capaz de contribuir para o grupo. Com o pretexto de exercer a função militar e das mulheres serem capazes de reproduzir e gerar novos guerreiros, na sociedade espartana, por exemplo, os deficientes eram eliminados tão logo nasciam. Ao longo do tempo, sabe-se que muitas sociedades perseguiam e eliminavam os deficientes, retirando até mesmo seu direito à vida. Na Idade Média, criaram-se os “hospícios” e “abrigos” para acolher pessoas com deficiências, que eram retiradas do convívio social. Ao final do período medieval, as pessoas deficientes eram encerradas em casa e, muitas vezes, o que lhes cabia era servir aos “normais” (CASTRO, 2008).

No Brasil, a Educação Especial iniciou-se com a criação de Institutos destinados aos sujeitos com deficiência. Duas instituições recebem destaque: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, criado em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Assim como na Europa, aqui também os alunos eram colocados em instituições especiais, que atendiam suas necessidades, e na escola em salas “especiais”. Tal resolução, de certa forma, contribuía para aumentar estigmas, pois se criavam dois grupos distintos: os normais e os “excepcionais” (BRASIL, 2008).

Após décadas de isolamento, tendo em vista a exclusão a que estavam sujeitadas as pessoas com deficiência, surge, por meio das políticas, uma nova possibilidade de ser e existir socialmente. Tais políticas se referem à humanidade desses sujeitos e buscam a garantia de seus direitos. Destacam-se nessa construção a Constituição Federal de 1988, o ECA/1990, a LDBEN/1996, a Declaração de Salamanca/1994 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva lançada em 2008. Estas abordam, de forma semelhante,

o direito à igualdade. É possível dizer que, no Brasil, os debates sobre a inclusão escolar recebem ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, do ECA/1990 e da LDBEN/1996, que legitima no “Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Constituição Federal Brasileira (1988) traçou as linhas que visavam à democratização da Educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a Educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino e garantiu, ainda, o direito ao atendimento educacional especializado - AEE (BRASIL, 2008). O encontro de Salamanca, do qual deriva a Declaração de Salamanca (1994), busca distanciar a dicotomia entre normais e “anormais”, e tem como princípio que:

- Toda criança tem direito fundamental à Educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta à vasta diversidade de tais características e necessidades;
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveriam acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando Educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma Educação efetiva à maioria das crianças aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Com esse documento se realiza a caracterização e a inclusão dos indivíduos que têm “Necessidades Educativas Especiais”³ a uma política de justiça social: “As escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluírem-se crianças com deficiência ou sobredotados [...]” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 6).

³ Nomenclatura mantida por ser a utilizada no documento.

O Brasil se fez presente na Convenção de Salamanca; assumiu-se o compromisso de abrir espaço na política nacional (LDBEN/96, Cap. V) para que uma Educação de qualidade fosse oferecida a todos os brasileiros, incluindo aqueles com deficiência. Dessa forma, com a LDBEN, o aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagens, é visto como um ser com infinitas possibilidades, que precisa de um atendimento especializado para desenvolver suas potencialidades.

Porém, embora os preceitos legais garantam a possibilidade de um olhar para os sujeitos com deficiência, no padrão tradicional educacional ainda não há lugar para a inclusão, visto que não reconhecemos as subjetividades⁴ desses sujeitos. Entretanto, esse olhar para a subjetividade aparece figurado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que busca assegurar os direitos que vão além dos espaços da escola:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação especial desde a Educação infantil até a Educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 14).

Certamente, os processos de escolarização do Brasil têm muito a avançar no que se refere às práticas, pois, nos documentos legais, os sujeitos com deficiência já aparecem figurando um espaço mais identitário, tendo como base os dados do Censo (2014). Entretanto, ainda que eles estejam reconhecidos numericamente nos dados revelados pelo Censo, é preciso avançar nos estudos referentes às práticas vinculadas a esses sujeitos. É preciso que, para além de números, esses sujeitos se revelem para a sociedade como um todo, e isso inclui a escola e o que ela representa em suas trajetórias de vida.

Sobre a necessidade de uma referência enquanto seres humanos, enquanto sujeitos, e a necessidade de serem reconhecidos em seus processos históricos, valemo-nos de Rozek:

⁴ O conceito de subjetividade de Fernando González Rey (2003) é um complexo sistema afetado pelo curso da sociedade e dos indivíduos que a constituem, num contínuo movimento de relações que caracterizam o desenvolvimento social e que será aprofundado no capítulo 3 deste estudo.

Cada ser humano necessita atravessar a história do próprio gênero humano e da cultura para dele constituir-se em sua parte viva operante. Tem que assumir o sentido da própria existência com a capacidade de articular, na intersubjetividade da palavra e da ação, sua própria experiência biográfica (ROZEK, 2012, p. 13).

Dessa maneira, a partir desse conceito de sujeitos imersos em contextos que validam suas experiências a partir das suas vivências sociais, faz-se oportuno compreender o entendimento de deficiência e defectologia de Vigotsky.

3.3. Defectologia e sujeitos com deficiência - considerações de Lev Vigotsky

A escolha de fundamentar a temática desse estudo a partir dos conceitos de Vigotsky não deriva apenas do fato de ele ser o autor que embasa toda a teoria de Fernando González Rey (2003) em sua abordagem da subjetividade, mas pelo fato de Vigotsky ser um dos autores, senão o principal autor, a ser entendido como pioneiro na área da Psicologia na compreensão do ser humano, na qual o sujeito está imerso em processos sociais.

Vigotsky, em sua época, buscava um novo conceito de sujeito em uma abordagem que compreende uma dinâmica contextual, histórica e não mais extirpada dos processos sociais. O entendimento de uma psicologia pautada em testes, métricas e lugares, nos quais os sujeitos eram “enquadrados” segundo suas características, parecia não ser o suficiente para o trabalho de Vigotsky. Os ideais do autor, segundo Luria, eram tão grandiosos quanto foi seu trabalho:

Nosso propósito superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos. Partíamos do pressuposto que nem a psicologia subjetiva proposta por Chelpanov, nem as tentativas muito simplificadas para reduzir toda a atividade consciente a simples esquemas reflexos proporcionariam um modelo satisfatório da psicologia humana. Uma nova síntese das verdades parciais dos modos anteriores de estudo deveria ser encontrada. Foi Vigotsky quem anteviu os contornos dessa nova síntese (LURIA apud VIGOTSKY, 2014, p. 22-23).

A grandiosidade desse autor, capaz de reconstruir conceitos da área psicológica, mantendo seu valor intelectual até a atualidade, é, sem dúvida, bem mais destacada aqui no que se refere aos processos de entendimento dos sujeitos com deficiência. Foi a partir desse olhar de Vigotsky que foi possível avançar no entendimento do que vem a ser a subjetividade, ainda que esse não fosse o foco do seu trabalho. Ao defender a ideia de que semelhanças entre crianças e seus comportamentos não poderiam ser entendidos como generalidades, o autor instituiu a necessidade de levar em conta a natureza e a história. Compreender as inquietações de Vigotsky e os caminhos que ele construiu por meio de estudos sobre a natureza humana em sua subjetividade, buscando mapear como o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da

linguagem influencia nos processos individuais e sociais dos sujeitos, é necessário para melhor entendimento de como a construção de conceitos sobre defectologia e deficiência são apresentados em seus estudos.

Vigotsky (2007) estudou sobre o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e dos códigos e como ocorre a aprendizagem em sujeitos considerados, na época, “normais”, bem como com aqueles sujeitos considerados “anormais”. Essa dicotomia que se estabelecia era parte do que o legado e o trabalho do autor buscou romper. Por meio dos registros sobre os processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência, Vigotsky (2012) se refere a outra compreensão, que não entende os deficientes como “defeituosos”, ao contrário, ele buscou um propósito maior de encontrar novas possibilidades que emergiam da própria deficiência.

O autor fundamenta os conceitos sobre a defectologia, termo utilizado para falar da lógica da deficiência como defeito primário em sua dimensão orgânica. A partir dessa lógica, estabelece uma crítica reflexiva sobre a deficiência, que por muito tempo foi vista apenas pelo viés fisiológico e orgânico. Embora não seja explícito em seu texto, parece que o autor argumenta no sentido de que a defectologia ou deficiência é vista como uma questão sem valor individual ou social, sendo vista apenas como um problema de ordem orgânica que incapacita o sujeito e o torna defeituoso.

Sua reflexão constrói um caminho de entendimento, no qual se referem as pesquisas no meio científico, que buscam apresentar a deficiência de forma quantitativa e sem registros de importância da temática. Outro entendimento que o autor estabelece, e que se torna primordial, é o fato dessas análises estarem mais desenvolvidas pelo viés fisiológico, deixando aberta a possibilidade de compreensão de que a deficiência pode ser uma questão métrica ou ser investida com parâmetros mensuráveis e ajustáveis.

Lo mismo también es justo con respecto a otros métodos psicológico de estudio del niño deficiente, métodos no solo psicológicos, sino que abarcan otros aspectos del desarrollo infantil (anatômico y fisiológico). También aquí las proporciones, el tamaño, la escala, constituyen las categorías fundamentales de la investigación, como si todos los problemas de la defectología fuesen problemas de las proporciones y toda la diversidad de fenómenos estudiados por la defectología quedara englobada por un esquema único: «más-menos». En defectología se comenzó antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente (VIGOTSKY, 2012, p. 11).⁵

⁵ O mesmo também é justo com comparado a outros métodos de estudo psicológico da criança deficiente, não só os métodos psicológicos, mas abrange outros aspectos do desenvolvimento da criança (anatômica e fisiológica). Aqui também as proporções, tamanho, escala, constituem as categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas da deficiência fossem problemas de grandes proporções e toda diversidade de fenômenos estudados em defectologia fica englobada por um sistema único <mais-menos>. Em Defectologia começou antes

Nessa construção reflexiva dos significados de defectologia, Vigotsky (2012) retrata o campo histórico da deficiência e conduz a caminhos e perspectivas diferentes. Ao citar a visão quase cartesiana sobre a defectologia, seja da área da Psicologia, seja da área da Educação, o autor contrapõe argumentando o quão arcaico é o pensamento que busca a compreensão da defectologia numa lógica linear, no qual a deficiência é vista como anormalidade.

Ao entrar em conceitos de desenvolvimento das crianças, Vigotsky (2012) aborda a defectologia não com um propósito de significação da deficiência apenas, ele aborda o desenvolvimento das crianças considerando as capacidades diferenciadas de cada sujeito, ou seja, o autor entra na perspectiva do desenvolvimento, considerando a infinidade de possibilidades que cada sujeito, em sua individualidade, “detém”, não por incapacidades ou deficiências, mas por sua natureza humana e singular. Também diferencia dois tipos de deficiência: primária e secundária. A primária diz respeito a lesões orgânicas, como déficit intelectual (má formação ou disfunção de algum caractere biológico ou hereditário); a secundária refere-se ao isolamento das funções sociais.

Vigotsky (2012) classifica em seus estudos três graus diferentes de Deficiência Mental⁶, em três grupos diferentes de crianças, que seriam: os idiotas, os imbecis e os débeis.

Quadro 1 – Classificação de Deficiência Mental para Vigotsky

Classificação	Idiotas	Imbecis	Débeis
Capacidades de aprendizagem	Classificados, em seus estudos, como incapazes de utilizar ferramentas e instrumentos e semicapazes de aprender a linguagem.	Capazes de aprender os tipos mais simples de trabalho, porém eram incapazes de fazê-lo de forma independente.	Capazes de um aprendizado relativamente rico, contudo manifestavam uma atividade reduzida das funções superiores, bem como um ritmo de desenvolvimento lento, conservando os traços do intelecto infantil.
Desenvolvimento etário equivalente	Nível equivalente a de uma criança de dois anos de idade.	Nível de desenvolvimento não ultrapassa o de uma criança entre dois e sete anos de idade.	Nível de desenvolvimento equivalente a uma criança de dez anos de idade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Vigotsky (2012, p. 202).

de calcular e medir que a experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente. (Tradução livre da autora)

⁶ O termo Deficiência Mental será mantido em razão de ser a concepção do autor.

O autor refere-se que, por terem o aparelho central afetado, essas crianças apresentavam uma reserva compensatória pobre e a possibilidade de desenvolvimento era limitada se comparada às crianças normais, entretanto, desenvolveriam o processo compensatório das deficiências.

Nesse contexto, os estudos apresentam perspectivas que ponderam sobre os processos compensatórios desenvolvidos por sujeitos com deficiência, defende que o desenvolvimento não ocorre em função da deficiência, mas num movimento contrário de compensação dessa, como um processo de superação e luta que pode conduzir a ganhos individuais, já que foge da lógica do defeito e passa para lógica da possibilidade. Com isso, o autor não sugere que a compensação torne o sujeito com deficiência totalmente exitoso sobre a deficiência, mas lhe confere possibilidades de trilhar caminhos de desenvolvimento distintos dos usuais (VIGOTSKY, 2012).

A compensação é uma adaptação ao orgânico que foi estudada em sujeitos com deficiência. O autor estudou o fato de que os sujeitos buscam uma adaptação compensatória à sua deficiência, para que, assim, possam atender às exigências de convivência social e buscar equivaler sua autoestima com os “normais”, ainda que opere em nível indireto:

En el proceso bimembre «defecto-compensación» se introduce un tercer miembro, intermedio: «defecto-sentimiento de inferioridad-compensación». El defecto no provoca la compensación directa, sino indirectamente, a través del sentimiento de inferioridad que crea. Es fácil explicar con ejemplos que el sentimiento de inferioridad es la valoración psicológica de la propia posición social. ⁷(VIGOTSKY, 2012, p. 18).

O autor se refere ao processo de compensação como um processo substitutivo que garante o desenvolvimento do sujeito, ou seja, quando uma ou mais formas de conhecimento do mundo ou de expressão não estão preservadas, ou estão impedidas de se formar, os sujeitos podem buscar outras que estejam preservadas. Essas novas formas de conhecimento permitem que os sujeitos consigam se colocar no mundo e, assim, se relacionar. Nessa possibilidade de conectar-se ao mundo, no processo de compensação, pode também ocorrer dos sujeitos supercompensar, ou seja, eles podem superar seus limites biológicos, atingindo um nível acima da média esperada para a sociedade na qual estão inseridos e na qual se humanizam.

Os processos de compensação não são entendidos como forma de completude ao que falta em razão da deficiência, mas sim como formas de adaptação e/ou superação das

⁷«Defeito- inferioridade-compensação»: No processo bimembre «defeito-compensação» um terceiro membro, intermediário é introduzido. O defeito não causa direta, mas indiretamente compensação através do sentimento de inferioridade que cria. É fácil explicar com exemplos que o sentimento de inferioridade é a avaliação psicológica da própria posição social. (Tradução livre da autora)

dificuldades que a deficiência cria por vezes, sendo capaz de produzir uma supercompensação. Aqui se expressa a importância de considerar esse conceito do autor, uma vez que está diretamente vinculado ao desenvolvimento individual e social dos sujeitos, e, conseqüentemente, de sua subjetividade, pois “lo que decide el destino de la persona, en última instancia, no es el defecto en si mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial⁸” (VIGOTSKY, 2012, p. 19).

Vigotsky aborda, ao longo de seus estudos, a relação entre defectologia e sociedade, deixa marcada a ideia de que a deficiência não é o maior obstáculo de um sujeito, mas sim as conseqüências sociais e psicossocais que essa traz em seu bojo. Na sua compreensão, “Así como la vida de todo organismo está orientada por la exigencia biológica de la adaptación, la vida de la personalidad está orientada por las exigencias de su ser social.⁹” (VIGOTSKY, 2012, p. 45). É a partir desse entendimento que o autor categoriza a aprendizagem como fundamentalmente social, de forma que as interações sociais e o uso das capacidades linguísticas tornam-se cruciais no desenvolvimento do uso dos signos pelo ser humano. Tal desenvolvimento deve ser pontuado a partir das potencialidades que o sujeito apresenta.

O desenvolvimento do uso dos signos e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos sujeitos ocorrem através da interação com a cultura e na relação com o outro. O autor questiona o entendimento sobre o desenvolvimento que os teóricos de sua época defendem, no qual a formação da mente de uma criança era entendida por estágios de desenvolvimento intelectual pré-existentes, apenas esperando o momento certo para emergir. Além disto, critica especialmente o fato de a inteligência prática ser analisada em separado do estudo sobre o uso dos signos quando, na verdade, seria uma unidade dialética, uma vez que “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem estão imbricados, embora nunca se produzam de forma simétrica e paralela” (VIGOTSKY, 2014, p. 116).

De acordo com seus estudos, os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças com deficiência podem estabelecer relação com os processos compensatórios, que surgem a partir dos estudos sobre a defectologia, de forma que todo defeito criaria os estímulos para elaborar uma compensação, no que se pode entender que o estudo da criança deficiente não pode se limitar a determinar o nível e grau da insuficiência, deve incluir também os processos compensatórios. Além dos processos compensatórios, que podem

⁸“O que decide o destino da pessoa, em última instância, no é o defeito em si mesmo, sim suas conseqüências sociais, sua realização psicosocial” (Tradução livre da autora).

⁹ Assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da pessoa está orientada pelas exigências de seu ser social. (Tradução livre da autora).

influenciar na aprendizagem, os processos de aprendizagem dos sujeitos se iniciam muito antes da entrada da criança na escola, mas para que tenham uma continuidade, um novo olhar é proposto sobre o papel do professor: o papel de mediador.

3.3.1. Deficiência e escolarização

A partir da experiência como professor de Literatura e Psicologia, Vigotsky aproxima-se da área da Deficiência e da Escolarização, uma vez que estava interessado em buscar novos entendimentos sobre o desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Dessa forma, em 1924, paralelamente ao trabalho que desenvolve no Instituto de Psicologia, para atender as necessidades das crianças com deficiências, ele funda o Instituto de Estudo das Deficiências, em que forma um grupo para o estudo e pesquisas sobre as “anormalidades”, tanto físicas quanto mentais, assim como a aprendizagem dos sujeitos deficientes (VIGOTSKY, 2007). Trouxe importantes contribuições na medida em que concebe o lugar dos professores como mediadores, de forma a auxiliar os alunos a construir o conhecimento levando em conta os processos individuais, biológicos e sociais dos indivíduos, buscando estabelecer relações entre o objeto a ser construído e as aprendizagens já construídas (VIGOTSKY, 2014).

Para que o professor possa assumir o lugar de mediador do processo de ensino e aprendizagem, é preciso que ele conheça as etapas do desenvolvimento humano e que, segundo o autor, ocorrem em três níveis, descritos a seguir:

O *Nível de Desenvolvimento Real* são as aprendizagens prévias, ou seja, o que o sujeito já tem desenvolvido a partir das relações e interações com o meio e com a cultura. “[...] nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKY, 2007, p. 95).

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) define as funções que ainda não amadureceram nos alunos, mas que, com a mediação do professor, saem do estado embrionário e atingem a maturação. A “ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKY, 2007, p. 97). Esse conceito foi desenvolvido a partir dos estudos e experiências sobre a aprendizagem com crianças deficientes mentais. O autor percebeu que, apesar do desenvolvimento ocorrer de maneira diferenciada (utilizando-se do conceito de processo

compensatório), é na interação com os processos culturais e nas relações interpessoais que se criam recursos necessários para transformar o desenvolvimento real em potencial.

A partir dos conceitos de *Nível de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal*, emerge o entendimento de que o professor precisa estar atento às fases do desenvolvimento, visto que a aprendizagem ocorre na interação social, e a aprendizagem e o desenvolvimento estão imbricados, de forma que o papel da escola é a construção de aprendizagens diferentes daquelas que são de natureza diária (VIGOTSKY, 2014). Cabe ao mediador, aqui assumido pelo professor, o movimento de instigar os alunos e interferir nos níveis de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o aluno é sujeito de sua aprendizagem na medida em que busca referências nos outros e naquilo que já foi produzido historicamente e culturalmente.

As possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência, no entendimento do autor, poderiam ser mais bem exploradas de acordo com a condução da pessoa que fizer a mediação desse processo. Para tanto, faz-se necessário mudar as práticas pedagógicas reprodutivistas e minimalistas que obscurecem as possibilidades de aprendizagem. Operar na lógica da possibilidade, e não na lógica do “defeito”, quando trabalhada na coletividade, tende a mostrar-se mais possível. Segundo o autor:

[...] la educación social del niño con retraso profundo es lo único camino científicamente válido para su educación. A la vez, es el único que también resulta capaz de recrear las funciones faltantes allí donde no existen a causa de la insuficiencia biológica del niño. Sólo la educación social puede superar la soledad de la idiocia y del retraso de grado profundo, conducir al niño con retraso profundo a través del proceso de formación del hombre pues, según notable expresión de L. Feuerbach, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Nosostros añadimos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual, se torna posible en el plano del desarrollo social ¹⁰ (VIGOTSKY, 2012, p. 246).

O autor defende a ideia de uma escola e de professores que compreendam a natureza da Educação e os ganhos que um sujeito com deficiência tem ao ser acompanhado de forma a buscar a superação de sua deficiência e não de forma que fique cristalizado nela e nas impossibilidades. Esclarece o valor natural da Educação, e sua natureza social e coletiva, ou seja, pauta seus estudos sempre na lógica das interações. Dessa forma, compreende que

¹⁰ [...] a Educação social das crianças com retardo profundo é a única forma cientificamente válida para a sua Educação. Ao mesmo tempo, é o único que também é capaz de recriar as funções em falta, quando não existem por causa da insuficiência biológica da criança. Só a Educação social pode superar a solidão da idiotice e atrasos de nível profundo, e conduzir a criança com retardo profundo através do processo de formação do homem, porque, como expressão notável de L. Feuerbach, o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Ainda acrescentamos: o que é impossível no nível de desenvolvimento individual, torna-se possível ao nível do desenvolvimento social. (Tradução livre da autora)

mesmo os sujeitos com deficiências constroem sentidos e consciência, conceitos esses que serão desenvolvidos a seguir.

3.3.2. A construção dos sentidos em Vigostky

A construção de sentidos em Vigotsky precede a concepção de Rey (2003), uma vez que, para Vigotsky, a construção de sentidos para os sujeitos é originada por meio da linguagem e dos signos. Em *Pensamento e Linguagem* (1993), os aspectos processuais da relação entre pensamento, palavra e linguagem, e sua relação com a consciência como sistema, são estudados com a intenção de compreender a psique como sistema.

Vigotsky (1993) estabelece uma relação da linguagem em seus aspectos sociais como a origem das interações que compõem a consciência humana. A linguagem assume um papel importante na formação da consciência, uma vez que, atravessados por constructos sociais, são ressignificados em sentidos e significados subjetivos, e servem de elementos para construção de mundo dos sujeitos, de maneira contínua. Através da linguagem, por meio da palavra, surgem significados, que se transformam em sentidos pessoais a partir das emoções ou necessidades que estabeleceram o seu uso.

A consciência em Vigotsky (2014, p. 195) “é a vida tornada consciente, é sempre significativa e subjetiva em suas características”. A consciência reflete o mundo externo, a realidade objetiva, e não os processos internos em suas estruturas receptoras. Além disso, a consciência também reflete como possibilidade de o sujeito avaliar as informações sensoriais e responder com pensamentos e ações críticas capazes de transformar seus processos culturais e sociais.

Pode-se referir que o autor não compreende a consciência como outros pesquisadores de sua época, que a tentaram localizar de forma objetiva e fisiológica, por meio de estudos biológicos do cérebro humano, nos quais o objetivo final era a definição das funções da consciência. Ao contrário dessas perspectivas, Vigotsky (1993) aborda a construção de sentidos e a formação da consciência por meio da linguagem numa perspectiva subjetiva, na qual os sujeitos estabelecem relações e experienciam, por meio de outros sujeitos e pela intersubjetividade, uma interconexão histórico-cultural que abre precedente para a construção de sentidos de Rey (2003), que se refere às significações que os sujeitos dão para as experiências vividas.

O conceito de sentidos, na teoria vigotskyana, estabelece conexões entre a linguagem e o pensamento, que são a fonte de construção do sentido, da psique e da consciência. No

campo da Psicologia, com a categoria de sentidos, a psique, a partir do autor, passa a ser compreendida fora de uma lógica linear até então prevalente, na qual o externo e o interno como dicotomias predominam na compreensão da psique (VIGOTSKY, 2007).

Ao referir-se à compreensão do externo, o autor sugere que a categoria de sentidos se constrói relacionada a questões do sujeito e vinculada à cultura que o permeia. Nessa perspectiva, o contexto cultural no qual o sujeito está inserido influencia na construção de sentidos.

A produção de sentidos e a subjetividade em Rey (2003) traduz-se a partir do entendimento do contexto sociocultural e da construção teórica que embasa esse autor. Rey (2003) pauta a construção da subjetividade no contexto da teoria marxista. Apesar de Marx não ter se dedicado a escrever uma teoria pedagógica, é possível buscar em Marx teses sobre Educação e Ensino, mas faz-se necessário aprofundar suas obras para que a partir de seus textos seja possível compreender melhor o fenômeno educacional.

A obra de Marx constrói uma nova visão do homem, associada não somente ao exercício da razão, apesar da visão racionalista, também aparece em uma situação social que o aliena em sua condição de produtor, rompendo a imagem de que o esforço pessoal leva a um desenvolvimento individual crescente e revelando forças sociais ocultas que vão contra o crescimento humano (REY, 2003).

Entrelaça-se à teoria de Marx os sentidos subjetivos de Rey, justamente na medida em que demanda uma nova visão de homem enquanto sujeito, inspirado no pensamento dialético. Os processos subjetivos são de ordem individual e social, assim “o sujeito representa um momento da subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é construído dentro desses espaços na própria processualidade, que caracteriza sua ação dentro deles (...)” (REY, 2003, p. 235). Essa representação da subjetivação dos sujeitos incorpora a visão marxista do homem na construção e reconhecimento desse indivíduo dentro do espaço histórico-cultural em que se encontra.

Nessa perspectiva, tais construções da psique humana, advindas do pensamento marxista e da psicologia soviética, constroem o cenário necessário para o entendimento da construção da subjetividade a partir da abordagem ontológica de Fernando González Rey (2003), descrita no próximo capítulo.

3.4. A produção de sentidos e a subjetividade

Rey (2003) aprofunda as relações da psique trabalhando com categoria de sentido subjetivo que se diferencia da categoria de sentido de seu precursor, uma vez que destaca a referência processual do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito. Para o autor, “o sentido subjetivo é a unidade inseparável do simbólico e do emocional, onde a emergência de um provoca a aparição do outro sem ser a sua causa” (2011, p. 33). Nessa perspectiva, as experiências são compreendidas para além de meras experiências com objetos ou ocorrências pontuais, mas também como aquelas que produzem sentidos, as que são inseparáveis da disposição subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que ocorre sua vida social. As configurações subjetivas são representações da expressão do vivido como produção subjetiva; e uma configuração subjetiva representa uma rede simbólico-emocional que integra os múltiplos resultados do vivido (REY, 2011).

Os sentidos são impulsionadores dos processos psíquicos, uma vez que despontam os contextos históricos e contextos sociais em que é produzida a história dos sujeitos. Para o autor (2003), o sentido é subversivo e insubordinado à lógica externa, e se impõe à racionalidade dos sujeitos, o que não implica em uma associação somente ao inconsciente, já que o mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, mesmo de forma contraditória. O autor ainda registra que:

O sentido subjetivo não representa uma expressão linear de nenhum evento da vida social, pelo contrário, ele é o resultado de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas (REY, 2003, p. 252).

O sentido subjetivo é, dessa forma, um processo ativo que compreende a subjetividade como uma produção da psique, sem que estejam extirpados os contextos sociais e culturais em que ocorrem as vivências dos sujeitos. O autor registra que os sentidos subjetivos representam a unidade do simbólico e do emocional sobre uma definição produzida pela cultura. O sentido subjetivo representa uma definição ontológica diferente para a compreensão da psique como produção cultural (REY, 2003). Dessa forma, o sentido subjetivo se organiza sobre espaços simbolicamente existentes e significam, assim, a possibilidade da ação diferenciada dentro desses espaços, o que define seu caráter processual.

Os sentidos subjetivos não podem ser compreendidos de forma objetiva ou explicitados em expressões diretas dos sujeitos, mas aparecem de maneira indireta, de acordo com a qualidade da informação, que pode ser palavra, uma frase. Os sentidos subjetivos

podem vir “na forma com que se utiliza a temporalidade, nas construções associadas a estados anímicos diferentes, nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão” (REY, 2005, p. 116). Assim, o conceito de sentido subjetivo é central na concepção de subjetividade do autor. O entendimento, bem como o desenvolvimento da subjetividade, vincula-se com os sentidos produzidos pelo sujeito por meio dos significados instituídos, o que os torna construtores de novas ações que são representadas diretamente no contexto social no qual se inserem. A categoria de sentido subjetivo em Rey é definida da seguinte forma:

Os sentidos subjetivos aparecem no processo de toda atividade humana e são os responsáveis pela conotação subjetiva desta atividade. Unido a esta categoria de caráter francamente processual, as configurações subjetivas representam verdadeiras formações psicológicas. As configurações subjetivas são as verdadeiras unidades da subjetividade humana, pois representam os momentos de convergência e articulação da mobilidade dos sentidos subjetivos que emergem na ação (REY, 2011, p. 34).

Os processos de subjetivação se caracterizam mais do que uma construção que ocorre a partir da linguagem e da consciência, como seria para Vigotsky. Teriam origem no sentido subjetivo que, em cada sujeito, a partir de seus processos históricos e contextos singulares, representam individualmente diferentes entendimentos de realidade (REY, 2003). O autor registra que é necessário compreender o desenvolvimento dos sentidos subjetivos em sua processualidade, que não é apenas intrapsíquica, mas também integra a ação e os diferentes sistemas de relações do sujeito, bem como a organização da vida pessoal (REY, 2007).

Dessa forma, o conceito de subjetividade origina-se no conceito de sentido, que expõe uma interpretação singular do sujeito em suas distintas referências de experiência social e individual. Rey (2003) apresenta uma nova teoria acerca da subjetividade, construída na perspectiva histórico-cultural a partir dos achados da psicologia soviética, na qual a subjetividade organiza-se pelo conceito de configurações de sentidos, que possibilitam a organização de tais experiências sob a forma de sistemas. A subjetividade está vinculada a maneira com que as experiências dos sujeitos recebem sentido e significação na construção subjetiva da sua trajetória de vida.

Para o autor (2003), o conceito de subjetividade refere-se à busca por construir uma compreensão dos indivíduos que rompe com o entendimento da subjetividade como algo intrapsíquico. Rey afirma que a psique, ao abarcar a expressão cultural do sujeito, proporciona a compreensão singular dos processos psicológicos. A subjetividade, para o autor, representa a psique em sua complexidade, concebe o sujeito em um processo que abrange a integração social e histórica de forma contínua (REY, 2003).

Vigotsky já apresentava uma compreensão sistêmica da psique. As funções psíquicas superiores são estabelecidas segundo um contínuo processo de desenvolvimento, envolvidas com a ação de um sujeito em um determinado contexto social. O conceito de sujeito representa a condição subjetiva de posicionamento, ponderação e anseio de transformar um dado contexto social, indo além dos automatismos ou determinismos de fundamentos psíquicos ou sociais (REY, 2003). Dessa maneira, o autor define a subjetividade como a organização dos processos de sentido e significado que aparecem e se organizam em diferentes formas e níveis no sujeito e na identidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua. O sujeito constituído por sentidos dinâmicos produzidos a partir dos sentimentos gerados nas mudanças sociais evidencia a dimensão e importância do sujeito como categoria essencial para a compreensão da subjetividade (REY, 2003).

O autor relaciona a subjetividade humana a partir de duas categorizações que se complementam e se interligam numa constituição complexa da subjetividade: a subjetividade social e a subjetividade individual. Importa referir que o autor não as coloca como dicotômicas, ao contrário, estabelece que essas duas categorias de subjetividade sejam compreendidas como unidades que compõem o sujeito, ou seja, a subjetividade individual e a subjetividade social, entrelaçadas, sobrepondo-se uma sobre a outra; as duas no contexto histórico-cultural são, assim, os aspectos que produzem nos sujeitos seus processos de subjetivação. Assim, para o autor, a subjetividade é constituída simultaneamente da dimensão individual e da dimensão social (REY, 2003).

A subjetividade individual é constituída pelas diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito no âmbito social e as situações contraditórias com que se depara em seu percurso de vida. Conforme o autor, “o individual é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela” (REY, 2003, p. 37).

Para o autor, o fundamental para a compreensão do aspecto dialético entre indivíduo e sociedade é perceber que esse é um sistema complexo, no qual ambos fazem parte de um processo complexo que Rey (2003) define como subjetividade social. O autor refere-se como um sistema complexo produzido simultaneamente nos níveis social e individual, entretanto, a produção de subjetividade social não está apenas vinculada às experiências da esfera social, mas sim com a maneira com que uma experiência produz sentidos subjetivos, sejam eles sociais ou individuais. Nessa constituição social do indivíduo cada momento é representado de forma diversa, e que se dá na relação com o outro, a partir dos sentidos subjetivos consequentes das experiências do sujeito e que o constituem subjetivamente em cada espaço social (REY, 2003).

Dessa forma, ainda que a subjetividade seja constituída pela singularidade das experiências de cada sujeito, bem como dos sentidos atribuídos, a subjetividade está totalmente mergulhada em interpretações coletivas que possibilitam a troca de informações e vivências entre os sujeitos de uma mesma cultura ou sociedade. Os sujeitos compartilham, criam e reconstróem a sua subjetividade individual e social. Nessa perspectiva, o conceito de *subjetividade social* é definido como:

[...] termo que nos permite compreender a existência simultânea do subjetivo em nível social e individual, e que define o caráter subjetivo das diferentes instâncias de configuração social. Com a definição da subjetividade social, carece de sentido contrapor o social como determinante objetivo da subjetividade individual (REY, 2003, p. 95).

Assim, a subjetividade social expande-se em significados para além das intenções do sujeito, uma vez que o precedem e o constroem culturalmente e historicamente a partir das suas vivências em diferentes contextos sociais. No decorrer desse processo, as diferenças individuais, geradas pela singularidade dessas vivências, podem entrar em conflito com os modelos dominantes de subjetividade social. São essas diferenças que, ao aludirem novas interpretações, produzem articulações entre o individual e o social (REY, 2003).

No complexo estudo da subjetividade, os processos de escolarização estão diretamente relacionados à subjetividade social da escola e à subjetividade individual dos sujeitos que frequentam o espaço; tais subjetividades produzem significados e sentidos subjetivos. Para Martínez (2012), “a subjetividade e a aprendizagem, escolarização, na perspectiva histórico-cultural não podem ser entendidas fora da complexidade que as constitui” (p.8). A subjetividade social da escola está, assim, integrada em sentidos e significados diversos, inclusive nos sistemas emocionais (MARTÍNEZ apud TACCA, 2006).

Os sentidos subjetivos respectivos ao processo de escolarização serão aqui apresentados à luz da teoria sobre os sentidos subjetivos e a aprendizagem, pois define que a aprendizagem acontece como sistemas e não a partir do intelecto (TACCA, 2006). Os sistemas que a autora considera representantes do processo da aprendizagem referem-se aos sistemas simbólico-emocional, em que:

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que tem sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos de vida. Daí a importância de considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito (REY apud TACCA, 2006, p. 34).

Assim, para o autor, a aprendizagem tem dimensões subjetivas envolvidas com a ação individual do sujeito que aprende. Por meio de sentidos subjetivos produzidos a partir de “recortes de vida”, são representadas as formas de vida que se configuraram na dimensão subjetiva de cada sujeito Rey apud Tacca, (2006).

A constituição subjetiva no contexto educacional apresenta-se atrelada às distintas situações e interações que ocorrem nesse espaço. A subjetividade definida por Rey (2003), por um lado, abrange as emoções construídas pelo sujeito ao longo de sua história de vida, o que torna sua compreensão complexa e dialética por envolver os diferentes fatores sociais, culturais e históricos. De outra forma, é importante compreender que não são os fatos históricos e sociais que irão definir a constituição subjetiva humana, mas sim as emoções originadas pelas necessidades e as tomadas de decisão que possibilitam novas experiências e, por conseguinte, novos sentidos subjetivos que serão organizados subjetivamente (SCOZ, 2007).

Por meio da afetividade, que permite o entendimento das emoções vividas, a configuração subjetiva humana estabelece uma ruptura de paradigmas sobre a dicotomia existente entre o cognitivo e afetivo, ou seja, a consolidação entre o afetivo e o cognitivo para a construção do conhecimento fundamenta-se em uma nova constituição da subjetividade (REY, 2003).

Aqui, reside a importância de que os processos educacionais não se constituam apenas de currículos que primam por conteúdos extirpados do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos, tampouco de metodologias que visam o ajustamento de todos a uma única forma de processo. É de suma importância que as propostas desenvolvidas na escola e na sala de aula favoreçam a produção de sentidos subjetivos positivos sobre a aprendizagem e a constituição subjetiva dos sujeitos para que estes se comprometam com a mudança social. Conforme Scoz:

A ideia do sujeito que aprende pretende trazer ao cenário da sala de aula todos os processos subjetivos que se constituem nas diferentes configurações subjetivas que se organizam no complexo contexto da vida escolar e que podem estar associadas a eventos e relações muito diferentes dentro da escola (...). Na configuração subjetiva de todos esses processos da vida escolar, participam tal como vimos no exemplo dado antes, sentidos e configurações subjetivas associadas a outras esferas da vida que, por sua vez, integram-se em forma de sentidos subjetivos, no curso das diferentes experiências vividas em sala de aula (SCOZ, 2012, p. 35).

A compreensão da produção de sentidos subjetivos dentro da escola, ou seja, nos processos de escolarização, fazem sentido na medida em que se deixa claramente referido que

os sujeitos se instituem a partir das experiências vividas e armazenadas por meio de sentimentos que geram, assim, a subjetivação dessas experiências. Tais experiências dentro do espaço escolar ocorrem, sem sombra de dúvida, atravessadas pelos significados que a escola produz nesses sujeitos, conforme os autores referidos, tendo a necessidade de uma construção pela via da afetividade.

Por meio da revisão de processos sociais envolvidos na aprendizagem, temos a manifestação de sujeitos ativos, capazes de atuar fora da lógica da repetição. Trazendo a perspectiva para os processos inclusivos que fazem parte da escolarização, a demanda de trabalho para o professor passa a ser a desconstrução das subjetividades sociais, originadas nos processos externos aos sujeitos, e que lhes conferem registros lineares e estáticos (REY, 2012). No momento em que o professor assume um papel ativo no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, agindo na dimensão da potencialidade e não da falta, esse produz um trabalho baseado na dialogicidade, que se constitui em uma das formas apropriadas de desenvolver novas configurações subjetivas e, conseqüentemente, novas produções de sentidos subjetivos sobre a escolarização e seus efeitos nos alunos com deficiência.

A escolarização de sujeitos com deficiência pressupõe a organização de uma aprendizagem criativa, que são formas complexas de aprendizado. Segundo Rey:

No processo de aprendizagem expressam-se diversos sentidos subjetivos, sejam como constituintes das configurações subjetivas que participam nesse processo sejam como sentidos subjetivos que se produzem na própria ação de aprender; processos que se inter-relacionam produzindo novas configurações subjetivas que se organizam no curso da aprendizagem, as quais podem tornar-se novas configurações da personalidade quando se convertem em unidades subjetivas do desenvolvimento do aprendiz (REY, 2012a, p. 62).

A expressão de sentidos subjetivos, bem como a possibilidade de novas configurações subjetivas que a aprendizagem pode proporcionar aos sujeitos enquanto alunos, não são descoladas das formas de entendimento da subjetividade individual e subjetividade social, ou seja, na medida em que a escola compreender que está inserida nos contextos histórico-culturais dos sujeitos que atende, é possível que os sentidos subjetivos produzidos nesse campo educacional sejam, em sua maioria, para promoção de potencialidades.

A produção de sentidos subjetivos que gerem configurações subjetivas positivas sobre a escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva é referida pelo autor como integrante dos processos de uma escola para todos. O autor infere que as definições de sentidos subjetivos e configurações subjetivas como produções simbólicas independem de influências externas ou aspectos objetivos da pessoa. Assim, sobre os sujeitos com deficiência, o autor

afirma que “a pessoa com deficiência sente e expressa afetos que se relacionam com os processos simbólicos da mesma forma que as pessoas que não tem deficiência” (REY apud MARTÍNEZ, 2011, p.51), deixando claro que nem sempre a deficiência implica em comprometimento das operações intelectuais. O autor afirma que:

As configurações subjetivas da personalidade da pessoa com defeito, como qualquer configuração subjetiva da pessoa normal, não acontecem pela ação de nenhuma experiência ou elemento associado de forma direta com o defeito. Este vai aparecer por meio de configurações subjetivas muito diversas, nas quais a deficiência só vai se expressar subjetivamente como resultado da complexa teia que implica essas configurações simbólico-emocionais em que irão se desenvolver as diferentes configurações subjetivas da criança com defeito (REY apud MARTÍNEZ, 2011, p.51).

Dessa forma, o autor esclarece que o sujeito com deficiência no processo de escolarização não se diferencia dos demais no que refere à produção de sentidos subjetivos que validem suas potencialidades. As deficiências, ainda que de ordem cognitiva, não invalidam os processos de produção de sentidos das experiências vividas por esses sujeitos, uma vez que estão imersos nos processos socioculturais. Nessa mesma perspectiva, o próximo capítulo apresenta os caminhos metodológicos eleitos para esta pesquisa.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, a partir do momento em se propõe a entender a produção da subjetividade em alunos com deficiência, tem como referencial os pressupostos metodológicos das Ciências Sociais e se fundamenta na pesquisa qualitativa. No meio científico, a abordagem qualitativa rompe com os ideais do Positivismo no início da década de 70 e alcança relativo grau de igualdade com as pesquisas quantitativas na década de 80.

A pesquisa qualitativa é eleita para essa fundamentação por fazer sentido junto aos pressupostos da teoria da subjetividade de Rey e da perspectiva sócio-histórica, que pressupõe uma postura dialógica e um entendimento antropossocial, conforme o autor:

A Epistemologia Qualitativa (...) é precisamente o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropossociais, como um processo de comunicação, um processo dialógico, característica este particular, das ciências antropossociais, já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços em que vive (REY, 2010, p. 13).

Ao propor caminhos contrários ao pragmatismo do Positivismo, a concepção qualitativa auxilia na compreensão das questões subjetivas, pois, para entender os sujeitos, uma pesquisa não pode ficar atrelada somente a dados mensuráveis e observáveis. É preciso que a comunicação esteja em pauta por meio de processos dialógicos, pois, através deles, estabelecemos o elo com os sujeitos da pesquisa.

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. Por intermédio da comunicação, não conhecemos apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo, estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social (REY, 2010, p. 14).

Na epistemologia qualitativa, os sujeitos são compreendidos a partir de processos complexos, dinâmicos e vinculados aos contextos histórico-culturais, que consideram sua subjetividade e a produção de seus sentidos subjetivos, ou seja, os sujeitos não são vistos de forma cartesiana, como figuras estanques numa tabela que despreza e desconsidera sua subjetividade (REY, 2010).

Esta pesquisa se caracteriza a partir da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005). O autor afirma que a construção do conhecimento está pautada em três características importantes, as quais elege como reflexões, porém não como âncoras. A primeira

característica citada na Epistemologia Qualitativa “defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta” (2005, p. 5). O caráter construtivo-interpretativo busca romper com o pensamento ocidental que se inclina à dicotomia, inclusive entre o campo teórico e o campo empírico. A segunda característica citada pelo autor, sobre a Epistemologia Qualitativa, é a legitimação do singular como fonte de produção do conhecimento científico, o que o autor refere como:

Fonte do conhecimento empírica, considera a pesquisa como produção teórica, entendendo por teórico a construção permanente de modelos de inteligibilidade que lhe deem consistência a um campo ou um problema na construção do conhecimento, ou seja, o teórico não se reduz a teorias que constituem fontes de saber preexistentes em relação ao processo de pesquisa, mas concerne, muito particularmente, aos processos de construção intelectual que acompanham a pesquisa. O teórico expressa-se em um caminho que tem, em seu centro, atividade pensante e construtiva do pesquisador (REY, 2005, p.11).

A terceira característica da Epistemologia Qualitativa é precisamente compreender a pesquisa nas ciências antropológicas como um processo de comunicação e de diálogo. A ênfase na comunicação como princípio epistemológico está centrada no fato de que grande parte dos problemas sociais e humanos tem raízes, direta ou indiretamente, na comunicação entre as pessoas (REY, 2005). Assim, a comunicação é um espaço privilegiado para o estudo da subjetividade.

Nessa perspectiva epistemológica, o processo de construção do conhecimento se caracteriza por um processo mental e reflexivo do pesquisador que, no percurso da pesquisa, vai construindo seu próprio modelo teórico, não seguindo uma lógica preconcebida. Durante esse processo, o pesquisador busca acessar elementos de sentido que possam ser transformados em indicadores de sentidos subjetivos, e estes sentidos e significados, posteriormente, são agrupados em categorias, que são importantes para a organização do processo construtivo-interpretativo. Assim, não se faz necessário que modelos preconcebidos sejam adotados para a construção epistemológica da pesquisa desde que o pesquisador esteja ciente dos recursos que utilizará como instrumento para pesquisa.

4.1.O contexto de estudo

4.1.1. A História da Escola como “Escola Inclusiva”

Esta pesquisa sucedeu-se numa Escola da Rede Privada de Ensino, em Porto Alegre. A escola faz parte de uma rede de escolas com sedes em diversos continentes e que é mantida

por uma congregação de Irmãs. Em Porto Alegre, ao longo de sua história de 60 anos, a escola passou a ter em seus pressupostos de trabalho o acolhimento de alunos com necessidades especiais, mesmo antes da vigência da Lei.

A escola é reconhecida por outras instituições, inclusive algumas de Ensino Superior, pelo trabalho que ali é desenvolvido no que diz respeito à Educação Inclusiva. O início do trabalho como “Escola Inclusiva” aconteceu por volta do ano de 2003, em que a equipe diretiva da escola reconheceu a necessidade de acolher, enquanto escola “evangelizadora”, todos os alunos sem distinção. O movimento inicial da equipe ocorreu no sentido de propor uma formação ao grupo docente para que pudessem receber, a partir do ano seguinte, alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com deficiência. Em razão da consciência de que mudanças não podem acontecer com um grau de radicalidade que iniba construções, o grupo de professores foi sensibilizado para compreensão da demanda pela qual passariam a ser responsáveis.

Em 2005, como forma de legitimação dos processos de formação que vinham ocorrendo, foi construído um Projeto Pedagógico de Inclusão, no qual se abordavam os enfoques legais com uma abordagem teórica, mas compreensiva, sempre baseada nos valores fundamentais da Congregação fundada por *Santa Paula Frassinetti*, que pregava a construção do trabalho pela *via do coração e do amor*.

Este projeto foi anexado como documento que integra o Projeto Político Pedagógico da escola, e já previa o atendimento dos alunos, desde o acolhimento inicial, com anamnese, realizada pela Pedagoga Especial, até as Adaptações Curriculares Individualizadas.

No ano de 2008, dando continuidade a uma formação de professores, a Direção da Escola, juntamente com a Equipe Diretiva (SSE, SOE e Pedagoga Especial), propõe uma Jornada de Estudos “*Ressignificando as práticas inclusivas à luz das intuições de Paula Frassinetti*”.

Nos anos subsequentes, nas Jornadas Pedagógicas que ocorrem no início do ano letivo, os professores recebem orientações da equipe para atendimento dos alunos que irão receber naquele ano, além do relato e material dos professores que acompanhavam os alunos no ano anterior, o que chamamos de repasse.

Em 2013, toda a estrutura curricular da escola é ressignificada para o trabalho com as potencialidades dos alunos. Esse estudo foi conduzido por consultora externa em parceria com os setores da escola e todo o grupo de professores desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

No ano de 2014, juntamente com a Direção da escola, a equipe atual do Serviço de Orientação Educacional, que conta com três especialistas em inclusão, além da Pedagoga Especial, também com especialização específica e monitora de apoio a sala de recursos, propõe uma formação continuada para os professores, intitulada “*Sem Limites*”, compreendida em quatro módulos distribuídos ao longo do ano letivo, no qual se abordou:

- A inclusão e seus desdobramentos;
- A história da inclusão no Brasil;
- Legislação;
- A história da inclusão no colégio;
- Teorias sobre a inclusão;
- Diagnóstico e medicação;
- Avaliação e adaptação na Escola;
- Inclusão, sensibilidade e religiosidade.

Em 2015, uma segunda edição do “*Sem Limites*” foi realizada, prevendo cinco encontros com a equipe, nos quais foram abordados temas centrais do fazer docente no que se refere à Educação Inclusiva:

- Oficina sobre provas e instrumentos adaptados;
- Oficina sobre a elaboração de parecer descritivo;
- Debate sobre o sentimento do docente frente ao desafio da Educação Inclusiva;
- Debate sobre a escolha de ser professor.

Ao longo desses processos de imersão na temática, percebeu-se uma maior disponibilidade e abertura do grupo docente em trabalhar com os alunos que apresentavam necessidade de acompanhamento individualizado.

O número de alunos atendidos desde 2003 é crescente. Atualmente, esse número de alunos atendidos na perspectiva da Educação Inclusiva na escola é de 146 alunos, num total de 1.500 alunos matriculados nos dois turnos de aula. Para complementar o trabalho docente, na escola, a Pedagoga Especial atende esses alunos na sala de recursos em turno inverso; no turno de aula, esse atendimento ocorre em pequenos grupos ou individualmente.

Na Sala de Recursos, os alunos também realizam atividades avaliativas que foram adaptadas pelos docentes, e outras atividades que visam à promoção da aprendizagem.

Muitas são as histórias de “sucesso” no decorrer do processo de escolarização desses sujeitos, desde alunos com prognóstico de vida abreviados, mas que superam obstáculos e concluem o Ensino Fundamental, assim como outros que concluem os estudos e prestam vestibular tal qual os alunos ditos “normais”. Entretanto, diante de muitas narrativas de “sucesso”, esse ano, em específico, a escola celebra um dos momentos mais bonitos de sua jornada ao formar no Ensino Médio um aluno que frequenta a escola desde a Educação Infantil, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

Essa escola foi eleita para cenário da pesquisa devido à sua história de escola inclusiva, que construiu ao longo de 12 anos e da qual é referência. Salieta-se, com importância, o fato de que trabalho como orientadora educacional nesse espaço, o que me faz ter um sentido de convivência com esses sujeitos, ainda que não seja orientadora de todos eles, mas conheço suas trajetórias de vida.

4.1.2. Sujeitos participantes da pesquisa

A seleção dos alunos com deficiência deu-se tendo como principal referência sujeitos capazes de interação nas entrevistas, sem a intervenção direta das famílias nas respostas, de forma que sejam capazes de expressar sua subjetividade com relativa autonomia. Também delimita a escolha dos sujeitos da pesquisa o breve histórico de vida que a pesquisadora conhece a priori e que, de certa forma, inspira a conhecê-los com mais profundidade. Outro fator relevante para a escolha dos sujeitos é o tempo de frequência que eles têm na escola, considerando aqueles que frequentam há mais de três anos, delimitando, assim, o recorte de escolarização nas práticas vinculadas à instituição.

Não se apontam, nem interessam a essa pesquisa, perspectivas diagnósticas desses sujeitos, importa apenas referir-se ao diagnóstico como balizador se for um impedimento ao sujeito para participação nas entrevistas. Não é a análise do diagnóstico que identifica quem são esses sujeitos, um laudo não os define em sua subjetividade, é na tentativa de poder referi-los com seus processos subjetivos, como sujeitos e não sujeitados, que procuramos sujeitos com diagnóstico de deficiência.

Para a execução desta pesquisa, contou-se com a participação de três estudantes, sendo eles estudantes com deficiência que frequentam o Ensino Médio. A escolha dos participantes deu-se com base nos seguintes critérios: alunos com histórico já conhecido pela pesquisadora; alunos que frequentam a instituição há mais de três anos e, por fim, alunos com deficiência com condições de responderem a entrevista semiestruturada sem a tutela dos responsáveis.

Dessa forma, além dos alunos, também fazem parte da pesquisa os familiares dos sujeitos, assim como o contexto envolvido, que é a própria escola. Os alunos participantes foram três, um deles com deficiência física e outros dois com deficiência intelectual, que estão apresentados a seguir:

Heleno¹¹ é um adolescente que frequenta a escola escolhida para a pesquisa desde a infância, embora tenha sido transferido de outra escola privada em razão de sofrer “bulliyng”. Desde seu ingresso na escola, necessitou de movimentos inclusivos por parte dos professores. Sua deficiência é física, o que não implica em adaptações curriculares amplas, apenas ajustes para a realização de avaliações e atividades físicas. Heleno tem 16 anos e frequenta o 2º ano do Ensino Médio, a série indicada para a idade, pois tem o desenvolvimento cognitivo preservado. Está inserido no mesmo grupo de colegas, com os quais tem afinidade e alguns amigos mais próximos.

No desenvolvimento das atividades de escolarização, Heleno também não necessitou frequentar a Sala de Recursos, recebendo apenas o auxílio direto dos colegas e professores.

Segundo informações colhidas no parecer descritivo do aluno, ele é avaliado pelo grupo de professores como um aluno que tem a capacidade cognitiva preservada, capaz de realizar as atividades propostas, embora pouco vinculado às atividades escolares. Referem falta de interesse do aluno em sala de aula e falta de prontidão na realização e entrega das tarefas. Em sala de aula, segundo os professores, deixa de participar de debates e situações nas quais tenha que expor sua opinião.

Os dados colhidos nos documentos que referem às adaptações curriculares individualizadas descrevem adaptações de instrumentos avaliativos ou que precisem de uma devolução do aluno, pois visam apenas objetivar as questões e, assim, evitar o desgaste físico da escrita.

Giordano¹² está na escola desde o 6º ano do Ensino Fundamental, vindo transferido de outro Estado. Desde o seu ingresso na escola, faz parte do quadro de alunos “inclusivos”, em razão da deficiência intelectual e outras comorbidades que se apresentam. Assim, embora esteja às vésperas de completar 18 anos, cursa o 2º ano do Ensino Médio, e faz parte de uma turma que foi mesclada no início deste ano, a qual ele optou por permanecer em razão dos amigos que tem no grupo. Ainda que Giordano tenha um quadro bastante severo, não

¹¹ Heleno é um nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno, escolhido pela pesquisadora.

¹² Giordano é um nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno, escolhido pela pesquisadora.

apresenta dificuldades cognitivas acentuadas, o que permite que sua adaptação no processo de escolarização seja apenas de instrumentos avaliativos, sem a necessidade de frequentar a Sala de Recursos.

As informações colhidas no parecer descritivo descrevem um aluno com capacidade cognitiva preservada, capaz de atender as demandas escolares, embora necessite de tempos diferenciados para alcançar tais objetivos. O aluno, segundo os professores, realiza e entrega todas as atividades, demonstrando interesse e vontade de aprender mais. Em sala de aula, participa na medida em que é convocado pelos professores, embora nas tarefas que envolvam outros colegas prefira executar sozinho.

Segundo dados colhidos nos documentos que referem às adaptações curriculares individualizadas, elas se aplicam apenas aos instrumentos avaliativos e priorizam uma elaboração que leve em conta o tempo que o aluno requer para responder às questões.

Cristiano¹³ é o terceiro sujeito da pesquisa e aceita participar após a desistência de outro aluno. Ele tem 17 anos e frequenta o 2º ano do Ensino Médio, mas pretende cursar o último ano do Ensino Médio numa escola preparatória para o vestibular. Cristiano está na escola desde a infância, e em razão do seu diagnóstico de deficiência intelectual, desenvolvendo-se com dificuldades tanto cognitivas quanto nas relações interpessoais, o que implicou na reprovação do aluno nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nas informações adquiridas no parecer descritivo do aluno, o grupo de professores descreve um aluno que procura atender as demandas escolares, realizando com relativa autonomia as tarefas em sala de aula. Entretanto, segundo os professores, o aluno apresenta muitas dificuldades de aprendizagem e necessita da presença do professor no entendimento das explicações, o que nem sempre ocorre de imediato. Em sala de aula só participa quando o professor solicita, mas não demonstra disponibilidade, segundo os professores.

Segundo dados colhidos nos documentos que referem às adaptações curriculares individualizadas, é necessário que sejam ajustados os conteúdos da série que frequenta, além de adaptações dos instrumentos avaliativos.

A coleta de dados priorizou a tríade que compõe a história e os processos de escolarização desses alunos: o próprio sujeito, sua família e sua escola. Assim, buscou-se compreender os contextos histórico-culturais e sociais que formam a subjetividade social

¹³ Cristiano é um nome fictício utilizado para preservar a identidade do aluno, escolhido pela pesquisadora.

desses sujeitos. Para a tríade pesquisada, os procedimentos da pesquisa buscaram contemplar os aspectos éticos da pesquisa qualitativa.

Ao referirmos os sujeitos implicados na pesquisa, tanto os alunos como seus familiares e a própria escola, as possibilidades de coleta de dados foram divididas em tópicos, conforme abaixo:

4.1.3. Procedimento com os sujeitos

- a) Entrevista semiestruturada (Anexo G), com duração de 1h, aproximadamente;

4.1.4. Procedimento com a família

- a) Entrevista semiestruturada (Anexo H), com duração de 1h, aproximadamente;

4.1.5. Procedimento com a escola

- a) Análise da documentação da instituição: PPP - Projeto Político Pedagógico, ACI - Adaptação Curricular Individualizada e PD - Parecer Descritivo.

Para Rey (2010), a abordagem qualitativa é o melhor caminho para a análise dos dados coletados quando esses se referem à subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, antes da coleta de dados o cuidado e rigor metodológico implicados nos cuidados éticos com os sujeitos da pesquisa foram alicerçados e estão descritos no próximo capítulo.

4.2. Aspectos éticos da pesquisa

Na área das Ciências Sociais, sobretudo nas pesquisas qualitativas produzidas no campo da Educação, os cuidados com os aspectos éticos da pesquisa são primordiais, uma vez que o objeto de estudo da pesquisa refere-se à subjetividade de sujeitos com deficiência.

Além da preservação das identidades desses sujeitos, após a qualificação do projeto de dissertação, o projeto foi encaminhado à Comissão Científica para análise e parecer.

Cabe ressaltar que os aspectos éticos da pesquisa, embora ainda pouco debatidos no Brasil, hoje são uma preocupação no campo da Educação. São muitas as razões, e diferentes entre si, e vão desde a preocupação com as más condutas acadêmicas até o prejuízo financeiro que condutas antiéticas podem causar aos fomentos das pesquisas (LA FARE, 2014). A autora refere-se com propriedade aos documentos, que no Brasil são de suma importância

para o entendimento da dimensão da preocupação ética no cenário atual. Sendo assim, apresenta-se dois documentos importantes com o posicionamento das instituições de fomento à pesquisa. Em primeiro lugar, destaca-se o Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq (BRASIL, 2011), que propõe, em primeiro lugar, ações preventivas e pedagógicas que possam criar uma cultura de honestidade acadêmica, e “ações de desestímulo a más condutas, inclusive de natureza punitiva”. O segundo documento, da CAPES (2011), combate o plágio a partir de diretrizes aprovadas pela Ordem dos Advogados do Brasil, e aponta para as intersecções jurídicas desse tema. Assim, no referido documento, a CAPES recomenda que “[...] as instituições de ensino públicas e privadas brasileiras adotem políticas de conscientização e informação sobre a propriedade intelectual, adotando procedimentos específicos que visem coibir a prática do plágio” (LA FARE, 2014, p. 252-253).

Essa preocupação com os aspectos éticos não significa dizer que a Educação ao longo de seus processos históricos tenha zelado pelos sujeitos a quem se dirige, ao contrário, a Educação se constrói numa relação dicotômica de exclusão e inclusão. Esta relação dicotômica vem sendo debatida no campo da dignidade humana, embasada na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. A resolução citada incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como: autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

Sobre as referências do campo da bioética, La Fare (2014), no estudo da produção sobre a temática, aponta que muitos são os artigos que apresentam o percurso da luta pela dignidade humana e pela ética na pesquisa com seres humanos, porém, com uma gradação maior no campo da saúde, um importante eixo organizador da produção sobre ética em pesquisa dá-se em torno da Bioética, que se configura como um campo interdisciplinar para tratar das questões éticas contemporâneas. Outros termos juntam-se a ele, tais como o biodireito (SILVA, 2000) e a psicoética, embora não tenham o mesmo lastro na bibliografia (LA FARE 2014, p.250).

É inegável que no campo das Ciências Humanas, que compreende o campo da saúde, o debate está mais adiantado, sobretudo a partir da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, entretanto, é no campo educacional que busco ancorar as relações com a ética. Nesta abordagem, La Fare (2014), no levantamento bibliográfico, aponta que são poucas as publicações que abordam questões éticas na pesquisa educacional, e menos ainda sobre suas especificidades frente à regulação da ética em pesquisa. Tais trabalhos referem-se à ética em temas de Educação em geral ou a delimitações específicas, como os referidos à ética em

Educação Especial, Educação Física, Educação Matemática, Educação Musical, Linguística Aplicada ou a temas clássicos, como o fracasso escolar ou à formação de professores. Dessa forma, foi possível para a autora reconhecer que algumas dessas produções dialogam com os princípios da Bioética, e a levaram a afirmar que se trata de um tema emergente, com escassa produção no campo da pesquisa em temas de Educação (LA FARE, 2014, p.264-265).

Nesse contexto, todo e qualquer projeto de pesquisa envolvendo seres humanos deve atender à Resolução n°466, que elenca no item II - DOS TERMOS E DEFINIÇÕES, uma listagem com vinte e cinco definições a serem adotadas pelo pesquisador, e que nesta pesquisa estão contempladas com destaque para o item vinte e dois, que aborda o risco da pesquisa definido como “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”(RESOLUÇÃO N° 466, 2012).

Nesse sentido, a opção da pesquisadora em destacar esse item em específico dá-se pela compreensão de que essa pesquisa não oferece aos sujeitos e familiares, em nenhum âmbito, tal risco, visto que os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, voltados para a área da Educação, estão preservados.

Das exigências adotadas pela Resolução n° 466, estão previstas e atendidas, nesta pesquisa, as descritas abaixo:

- a) ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas; c) ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio; d) buscar sempre que prevaleçam os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis; e) utilizar os métodos adequados para responder às questões estudadas, especificando-os, seja a pesquisa qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa; f) se houver necessidade de distribuição aleatória dos participantes da pesquisa em grupos experimentais e de controle, assegurar que, a priori, não seja possível estabelecer as vantagens de um procedimento sobre outro, mediante revisão de literatura, métodos observacionais ou métodos que não envolvam seres humanos; g) obter consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, inclusive nos casos das pesquisas que, por sua natureza, impliquem justificadamente, em consentimento a posteriori; h) contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do participante da pesquisa, devendo o(s) pesquisador(es) possuir(em) capacidade profissional adequada para desenvolver sua função no projeto proposto; i) prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros; j) ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser participantes de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida por meio de participantes com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios aos indivíduos ou grupos vulneráveis; k) respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, quando as pesquisas envolverem comunidades; l) garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em

benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. Quando, no interesse da comunidade, houver benefício real em incentivar ou estimular mudanças de costumes ou comportamentos, o protocolo de pesquisa deve incluir, sempre que possível disposição para comunicar tal benefício às pessoas e/ou comunidades; n) assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; q) utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante; (RESOLUÇÃO Nº 466, 2012).

A Resolução, aliada ao contexto nacional apresentado por La Fare (2014), traz para o campo das Ciências Humanas e Sociais um debate que explora sua dimensão educacional, e leva a repensar, ao menos no que tange à produção de conhecimento sobre a ética em pesquisa, a partir das formas existenciais e de convivência que permeiam as relações entre indivíduos, sociedades e instituições. A autora ainda cita que parece ser evidente que:

As contribuições dos pesquisadores do campo educacional serão fundamentais para ampliar as discussões sobre a regulação da ética em pesquisa e transformar o sistema CEP/CONEP, possibilitando a efetivação de espaços de debate e discussão que propiciem o pluralismo ético e contemplem os interesses dos grupos vulneráveis e considerem a diversidade de concepções científicas, de destinatários dos conhecimentos produzidos e de interesses envolvidos (LA FARE, 2014, p. 273-274).

Considerando esses e outros aspectos, em 07 de abril de 2016, foi publicada a Resolução nº 510, a qual dispõe sobre questões éticas envolvidas especificamente em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais. Essa Resolução exclui da necessidade de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) um conjunto de estudos cujos procedimentos metodológicos, de antemão, não oferecem riscos de identificação, tampouco quaisquer outros riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. No entanto, entende-se que esse não é o caso do presente estudo, uma vez que este se ancora em uma abordagem da subjetividade, na perspectiva qualitativa, e, além disso, enfoca como sujeitos de pesquisa alunos com deficiência e seus familiares, que fazem parte de uma comunidade escolar específica, a qual também será foco de análise. Portanto, após aprovação perante a Comissão Científica da Universidade, encaminhou-se a pesquisa para a avaliação do CEP e do CONEP. Destaca-se que, enquanto projeto, já havia sido submetido à qualificação no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS e aprovado (cópia da Ata de qualificação encontra-se no ANEXO J).

Salienta-se que, apesar disso, os riscos para esses sujeitos, enquanto participantes da pesquisa, foram mínimos, e que as orientações indicadas na Resolução nº 510 foram cumpridas. Ao escolher os alunos, a pesquisadora já considerou critérios que minimizassem eventuais riscos maiores, tais como: já serem conhecidos da pesquisadora e, portanto,

provavelmente sentirem-se mais à vontade para interagir e conversar sobre a temática da pesquisa; e serem alunos com deficiências com condições de responder a entrevista sem a tutela dos responsáveis. Assim, no caso da entrevista lhes trazer algum prejuízo, como, por exemplo, eventual sofrimento ou mobilização emocional, a pesquisadora de imediato cessaria a entrevista e garantiria apoios necessários, inclusive, podendo contar com a equipe multiprofissional da escola, o que não se fez necessário, pois nenhum prejuízo ocorreu.

Ainda que eventuais riscos mínimos estivessem previstos na realização de uma pesquisa envolvendo diretamente alunos com deficiência, justifica-se em função de seu potencial para gerar dados que subsidiem práticas verdadeiramente inclusivas na escola. Dar voz a esses sujeitos, que são ativos em seu processo de escolarização, trata-se, talvez, de uma das principais formas de conhecer o fenômeno da inclusão escolar com maior fidedignidade e, obviamente, com maior respeito àqueles que são protagonistas nesse processo.

Considerando esses aspectos, tendo sido aprovados pelo CEP e pelo CONEP, a pesquisadora iniciou o contato com os alunos e seus familiares.

O processo de consentimento iniciou com uma visita à escola, de modo a retomar, de forma oral, os objetivos e procedimentos da pesquisa e formalmente solicitar que um representante da escola assinasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias (ANEXO D). Após isso, os pais ou responsáveis legais dos alunos foram contatados presencialmente, para também serem esclarecidos sobre a pesquisa na qual eles próprios participariam, além de seus filhos, e assinaram, em duas vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO E). Por fim, os alunos foram contatados pela pesquisadora, a qual, individualmente, com cada um, esclareceu sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. Esse assentimento se deu de forma oral e a pesquisadora deixou com cada aluno um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que continha as principais informações sobre a pesquisa (ANEXO F).

Além de todos esses cuidados iniciais, relacionados ao consentimento, os participantes foram informados de que a qualquer momento poderiam optar por não mais participar da pesquisa. Da mesma forma, para fins de descrição dos resultados, os nomes verdadeiros foram trocados por nomes fictícios.

4.3. Coleta de dados

A pesquisa foi pensada como uma possibilidade de compreender os processos subjetivos dos alunos com deficiência e foi construída a partir do processo de escolarização deles na rede regular de ensino. Da mesma forma, observou-se, pela percepção inicial da pesquisadora, por estar imersa no dia a dia desses sujeitos, que uma das demandas desses alunos era ter um espaço de escuta que pudesse identificar e reconhecer suas individualidades e necessidades.

Se partirmos do pressuposto que a Educação é permeada pela cultura, e pode ser compreendida como articuladora da sociedade, logo se entende que Educação implica em inclusão social. Então, a partir da reflexão sobre o lugar que a escola tem na vida desses sujeitos, por entender que é sua função colaborar para o acesso social já que permite trocas simbólicas, surge a inquietação: Quais os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em alunos com deficiência?

Na construção do projeto de pesquisa, evidenciou-se que, para buscar uma possível resposta à inquietude apresentada, seria necessário utilizar a pesquisa qualitativa, posteriormente essa compreensão ficou mais evidenciada com a escolha da ATD – Análise Textual Discursiva. Conforme Moraes:

Realizar pesquisas utilizando a análise textual discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos, é ficar atento às perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro para o verossímil, daquilo que é provado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa (MORAES, 2011, p.30).

Assim, a metodologia foi se desenhando e surgiu a compreensão de que o instrumento adotado para a coleta de dados seria o de entrevistas semiestruturadas. A entrevista semiestruturada foi proposta como alternativa pela compreensão de que ela poderia servir como um estudo exploratório da problemática, e por suas características descritivas abertas que deixam margem para análise. Elegeram-se a entrevista semiestruturada para a pesquisa, entendendo, dessa forma, que tal procedimento contribuiu com a pesquisa na possibilidade de conhecer os sujeitos e seus familiares, tal qual registra Triviños:

A entrevista semiestruturada, que parte de um conjunto de questionamentos básicos, será aplicada, em primeiro lugar, a cada um dos entrevistados que integrarão a amostra, para alcançar uma visão geral da história de vida da pessoa. Cumprirá, em parte, uma espécie de estudo exploratório da problemática da existência do

entrevistado. Em seguida, será aplicada às pessoas que forem apontadas como importantes para cada um dos entrevistados (TRIVIÑOS, 2001, p. 37).

Dessa forma, os dados colhidos durante a realização da pesquisa, nessa perspectiva teórica de análise, podem ser emergentes e inesperados. Considera-se que alguns procedimentos metodológicos precisaram ser revistos por indicação da banca de qualificação, que argumentou sobre a falta de tempo hábil para que fossem realizadas observações e análise documental. Assim, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, o que possibilitaria uma aproximação da identidade desses sujeitos e um possível aprofundamento de ordem subjetiva, para além dos demais recursos que seriam utilizados, ao que corrobora Scoz:

Tentar traduzir os componentes da subjetividade e identidade implica ter presentes os processos dinâmicos que podem estar aí envolvidos, como a influência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento (SCOZ, 2012, p.26).

A proposta da pesquisa foi, então, apresentada para a direção da escola, inicialmente, em meados do mês de março de 2016, e formalizada em maio de 2016, quando se entregou a Carta Convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a própria Diretora Educacional, que prontamente aceitou que a pesquisa fosse realizada nas dependências da escola, além de salientar que vê nesses movimentos de pesquisa uma oportunidade ímpar para que esse espaço educacional dialogue com o espaço acadêmico e, assim, surjam frutos de trabalho que se reverterão em ganhos para ambos os lados. Cabe destacar que o Projeto de Pesquisa foi protocolado no CEP em 15 de agosto de 2016, do qual tivemos retorno em 04 de outubro de 2016.

As famílias, no primeiro contato, na sondagem realizada em abril de 2016, se prontificaram a participar da pesquisa no mesmo momento em que a pesquisadora entregou a Carta Convite às famílias; em momento posterior, entregou individualmente aos alunos. Nesse mesmo período, os prováveis sujeitos de pesquisa já estavam confirmados.

A sondagem foi realizada com as famílias dos sujeitos prioritários, uma vez que são menores de idade. Na oportunidade, se explicou que os objetivos não seriam redirecionados de imediato para o espaço educacional, mas tratavam da ordem do entendimento de fenômenos socioculturais que merecem a atenção da academia.

Após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às famílias, de posse da autorização oficializada, a pesquisadora refez o convite aos alunos com deficiência, buscando esclarecer os propósitos da pesquisa, mas, sobretudo, desvincular o

lugar de orientadora educacional do lugar de pesquisadora, de forma a deixá-los livres para fazer a escolha de participar ou não da pesquisa.

Tendo em vista que os sujeitos da pesquisa são alunos da rede regular e cursam as atividades escolares no mesmo turno e ambiente de trabalho da pesquisadora, combinou que as entrevistas seriam realizadas em turno inverso ao da aula, como forma de não prejudicar o andamento das atividades escolares, tampouco o lugar ocupado pela pesquisadora, por ser orientadora escolar no mesmo ambiente que os alunos estudam.

O cronograma inicial previsto para a realização das entrevistas com os sujeitos da pesquisa sofreu alterações em razão de demandas particulares de saúde da pesquisadora que necessitou afastar-se durante um período de 30 dias. Outro fator determinante para alteração dos prazos inicialmente estabelecidos deu-se por motivo de desistência de um dos sujeitos.

Já no percurso da coleta de dados, mesmo depois de aceite inicial de todos os sujeitos, um dos alunos pede que a família comunique à pesquisadora que não tem mais desejo de participar, pois entende que sentiria vergonha de falar sobre si mesmo.

Nesse ínterim, fez-se o movimento de buscar um novo sujeito para a pesquisa que atendesse aos requisitos da investigação, em que independe do diagnóstico, a deficiência não fosse impeditiva para responder com autonomia às perguntas expostas na entrevista semiestruturada, conforme já explicitados.

Nas entrevistas realizadas, a pesquisadora, embora tenha recebido com prontidão o aceite das famílias, observa que o desejo de participar está nomeado no lugar de compreensão de pertencimento no grupo. Parece que ao aceitar participar de um estudo acadêmico, que ocorre no lugar de pertencimento social do qual fazem parte, a pesquisadora estaria outorgando a essas famílias um lugar próprio.

Arrisco ainda dizer que embora tenha sido explicitada a desvinculação da pesquisa, com o retorno dos dados levantados na pesquisa, ou devolução dos mesmos para a escola, acredito que a expectativa tenha ocupado lugar visceral nessas mães. Essa afirmação caberia mais às mães dos alunos do que aos sujeitos com deficiência propriamente.

Essa possível expectativa das mães a respeito de um retorno das entrevistas é bastante compreensível na medida em que essas famílias associam o espaço escolar, como também o ambiente social, como constituinte do sujeito.

Subentende-se que as mães esperam uma devolução em atitudes inclusivas, em que a escola mobilize a sociedade para um olhar de acolhimento às deficiências, já que a função estruturante da Educação enquanto processo social é incluir socialmente. Essas percepções

ficam mais explicitadas no próximo item da pesquisa, onde as entrevistas são apresentadas pela pesquisadora.

4.3.1. As entrevistas

Em razão da percepção da pesquisadora sobre as hipóteses do aceite das famílias, que tiveram no conjunto uma relevância significativa para a compreensão do contexto em que os dados foram colhidos, faz-se, de pronto, que estejam colocadas as palavras e a própria emoção dada pelos sujeitos entrevistados.

Assim, no sentido de buscar dar vazão à compreensão que me toma e dar sentido às histórias partilhadas pelas mães, costurando-as ao contexto que me incluo na escola, ouso partilhar algumas ponderações acerca das entrevistas que se fazem relevantes na construção do caminho percorrido. Partilho do lugar de pesquisadora, imersa no diálogo com o interlocutor, de onde importa considerar, tal como Dooley, que:

Outros fatores que contribuem para a representação mental que os ouvintes têm do discurso são os seus conhecimentos prévios de como as coisas acontecem no mundo real, junto com as suas expectativas sobre o que o falante pretende dizer. Obviamente, tais conhecimentos e expectativas são baseados na sua experiência pessoal e cultural. O que os ouvintes já trazem consigo talvez seja tão importante na compreensão do discurso quanto o que eles obtêm do que o locutor diz de fato (DOOLEY, 2014, p. 40)

Dessa maneira, além da impregnação da própria pesquisadora e das representações mentais geradas, apresento na descrição das entrevistas os sentidos atribuídos às falas das mães. Cabe ressaltar que uma reflexão que se aplica às três famílias entrevistadas é a de que nenhuma das mães, na representação do núcleo familiar, registra em suas narrativas a autorização para que os filhos se coloquem no lugar de “coitadinhos”. Da mesma forma, as percepções e os sentidos atribuídos às entrevistas com os sujeitos da pesquisa são representados. Entretanto, procurei nesse relato ser mais concisa sobre os sujeitos, visto que parece que o relato das mães traz mais elementos das trajetórias de vida do que o relato dos próprios indivíduos.

Na entrevista com a **mãe de Heleno**, a partir da verbalização dela, fica claro que ela é a responsável direta pelo filho, embora o pai esteja presente enquanto esposo e pai no núcleo familiar. A mãe relata que o esposo teve dificuldade em aceitar a deficiência do filho e que, então, para que o filho sinta que tem estímulo, ela não se importa em assumir toda a responsabilidade com os cuidados diários (desde higiene, medicação, locomoção, etc.).

Essa mãe foi a que se mostrou com mais prontidão para participação na pesquisa, revelando o desejo de participar no mesmo dia em que a pesquisadora fez a sondagem.

Partilho que, enquanto pesquisadora, senti desconforto ao entregar a Carta Convite, e explicar que a pesquisa seria com sujeitos com deficiência, pois o termo parece ser “pesado”, parece carregar uma marca definitiva, e esse desconforto ficou registrado também nos gestos dessa mãe, que se abanava com um lenço, e devolveu o convite perguntando: “com alunos de inclusão, né? ”.

A impressão acerca dessa família é de que ainda há dificuldades de aceitar a deficiência do filho. A história de vida desse aluno foi relatada pela mãe de forma linear, o que em dado momento me fez questionar se ela estaria confortável com a entrevista.

Entretanto, em um momento de sua fala, a mãe deixa transparecer toda sua emoção, não segurando o choro, mesmo que tentasse contê-lo limpando os olhos rapidamente. O choro ocorreu no momento do relato em que ela conta de uma professora que disse a ela, de forma direta, que não poderia mais permanecer com seu filho na sala de aula, pois estava grávida e precisava pensar nela mesma. Nesse momento, pareceu-me que o discurso de exclusão verbalizado pela mãe foi sentido novamente com a recordação dos fatos.

Quando se refere à sua relação com o filho, a mãe demonstra ter proximidade, conhecendo suas preferências e círculo de amigos. Tem uma fala bastante presente de que é amiga do filho e conversa com ele sempre na perspectiva de encontrar uma “cura para sua doença”, conforme verbaliza:

[...] até veio um remédio, só que agora outro mais uma na cabeça, é só dos 7 aos 14 anos, fui fazer o teste, do remédio que veio [...] A proposta do remédio é fazer com que os músculos voltem a funcionar, não que vá caminhar, que aí é um longo, que nem eu digo pra ele, se um dia vir um remédio que dá pra caminhar, não quer dizer que tu vai caminhar do dia pra noite, filho, isso aí é uma coisa que demora, tu tem que, tu tem que trabalhar tudo de novo[...].

Ao mesmo tempo em que essa mãe é bastante próxima do filho, parece ter uma dificuldade de reconhecer a deficiência dele quando nega a relevante informação de que o filho tem uma perspectiva de vida bastante abreviada.

[...] eu nunca entro assim em site para saber sobre a doença dele, não quero saber isso, eu só quero cuidar dele, o resto pra mim não interessa, quanto tempo vai viver, quanto tempo não vai viver, porque na internet é muito lixo que tem, se tu não selecionar o que tu vai ver, o que tu vai escutar tu enlouquece. [...].

Essa postura de distanciamento das perspectivas de futuro curiosamente se repete em relação à escolarização do Heleno. Parece que, em relação à escola, essa mãe espera que seu filho tenha um lugar de convivência entre pares, no qual possa executar tarefas como os demais colegas o fazem. Assim, embora o filho não tenha nada vinculado à cognição, já que a

deficiência é física, a escolarização fica vinculada às relações acima das aprendizagens formais que possam estar acontecendo:

[...] o acolhimento de todos os colegas com ele, isso aí é a coisa mais importante que tem, se ele não tivesse esse acolhimento, como é que ele ia ter toda essa força que ele tem, toda essa vivacidade que ele tem, seria difícil, porque uma pessoa sozinha não consegue nada, tem que ter parceiros pra ajudar nessa empreitada, não é fácil, de não poder fazer coisas que os outros fazem, mas mesmo assim, eu acho que isso é o mais importante, esse acolhimento de todos os colegas a turma foi muito importante [...].

Ao sobrepor esses vínculos como a função principal da escolarização do Heleno, a família permite que um entendimento diferente seja construído sobre o rendimento ou a aprendizagem. Parece, então, partindo da entrevista e da participação no processo de escolarização desse aluno, que há uma “licença” familiar para que a escola não seja de vital interesse, o que reflete de forma generalizada na fala dessa mãe, ainda que ela reconheça que, nesse ano letivo, o filho está mais interessado e com falas relativas à continuidade nos estudos.

A perspectiva de continuar estudando aparece na entrevista do Heleno, e também na fala dessa mãe, que avalia isso como um processo que necessita ser vivenciado, mas com poucas oportunidades de ser colocado em prática.

[...] aí esse ano meio que ele amadureceu, aí ele, aí eu disse “ah, acordou pra vida”, risos, ele “ah mãe, é esse ano e mais o outro” e eu falei “pois é, e depois vem o vestibular” [...] eu falei para o pai dele, “não, ele vai fazer faculdade, vai terminar e vai ter pelo menos o diploma pra dizer que ele fez”, se ele vai trabalhar na área ou não vai pra mim não importa, mas eu quero ver ele formadinho, independente do que ele quer ser [...].

Há, sem sombra de dúvidas, um espaço de importância desse filho para essa mãe, que luta pelos direitos dele, que faz questão, com os movimentos que faz socialmente, de que ele possa sentir-se incluído, pertencente e, sobretudo, capaz de ser feliz. Essa mãe parece não legitimar seu filho no lugar de menos valia, pelo contrário, estimula e cria as condições possíveis para que ele vivencie tudo que tem desejo enquanto sujeito.

Na **entrevista com o Heleno**, algumas falas da mãe são corroboradas e outras impressões são percebidas pela pesquisadora. Ressalto que foi a entrevista que ocorreu de maneira mais curta, uma vez que o sujeito, embora tenha mostrado disponibilidade em participar da pesquisa e estivesse disponível para responder as questões apresentadas, deu pouca ou quase nenhuma margem para que nos intervalos das questões surgissem outras possibilidades de continuidade de diálogo. Por exemplo, ao ser perguntado sobre como era sua relação com os colegas, respondeu apenas “legal”, ao que sigo questionando, o que é ser

legal como colega, ele infere que [...] *ah, todos são legal, eles falam comigo [...] ser legal é ajudar [...] eles colocam a minha mesa no lugar [...]*.

Quando se refere aos processos de escolarização, esse aluno é sucinto, diz que vai à escola porque acha legal para sair da rotina, mas é perceptível para a pesquisadora que há uma dificuldade do aluno de expor suas opiniões, ou talvez até mesmo de reconhecê-las. Alguns trechos da entrevista explicitam tal dificuldade, que também se apresentava corporalmente, num olhar vago e distante, como algumas respostas dadas por ele.

Pesquisadora: O que tu pensa sobre a escola?
 [...] normal, se precisa vir, venho.
 Pesquisadora: e o que tu pensas sobre estudar?
 [...] ah, eu gosto. É bom, os amigos.
 Pesquisadora: Mas o que tu gosta?
 Heleno: Sair da rotina.

Assim, com respostas mais objetivas, seguiu-se a entrevista, porém ressalvo que o aluno não demonstra desconforto em estar participando, mas o diálogo não ocorre com fluidez, e as questões são respondidas com objetividade, respostas curtas, o que demandou da pesquisadora um exercício mais árduo na análise de dados, ainda que os silêncios também tenham significados.

Sem impor direcionamentos, entendo que, enquanto pesquisadora, o silêncio após as respostas breves de Heleno falam de um aluno que não reflete sobre sua condição, tampouco problematiza os espaços que ocupa, buscando simplificar a rotina, como se fora apenas o “normal”.

Essa postura de Heleno é bastante diferente da postura do próximo sujeito da pesquisa, Cristiano, que reflete ao responder os questionamentos, e assume uma postura crítica sobre o contexto escolar, tal qual sua própria mãe se refere, conforme descrevo abaixo.

Na entrevista com a **mãe do Cristiano**, alguns elementos tomam vulto no contexto, pois esta mãe, assim como as demais, representa a responsabilidade do núcleo familiar nos cuidados com o filho. Seu companheiro divide o espaço de pai no esteio familiar, com a diferença de que esse, em questão, apresenta alguns problemas de saúde, que também inspiram cuidados dela. Os outros filhos são mais velhos e partilham com a mãe o cuidado familiar do Cristiano, especialmente no que se refere às suas condutas e escolhas, de maneira que o aconselham e escutam. Essa mãe, no entanto, é a responsável direta por ele.

Esta entrevista foi a mais longa de todas e esta é a família que substitui a outra que acabou desistindo de participar da pesquisa, entretanto, a mãe fica satisfeita em ter este espaço para representar suas percepções sobre a escola.

Posso afirmar que o aceite na pesquisa, por parte desta família, tinha como objetivo a busca por mudanças práticas e pedagógicas no espaço escolar, pois que se seguem alguns argumentos com este ideal ao longo da entrevista, como este trecho revela:

[...] eu gostaria que a diretora soubesse que em sala de aula o Cristiano veio e me falou, mãe, hoje aconteceu uma coisa muito triste, talvez eu tenha usado umas palavras, mas ele naquele jeitão dele chegou e disse hoje me deixou uma coisa bem triste assim, ele nem falou triste, isso eu to botando por minha conta, mas hoje aconteceu uma coisa que eu não achei muito legal, a professora chegou e disse assim, eu hoje eu não, eu hoje eu estou assim, não estou bem, e eu gostaria que todos os inclusos, olha bem o peso da palavra, das palavras, eu gostaria que todos os inclusos viessem aqui e pegassem o gabarito da prova [...].

A consciência de que antes de tudo a escola precisa ser um espaço de acolhimento está presente neste discurso da mãe. Ela parece ter esperança de mudanças do espaço escolar que o filho está matriculado no que se refere à humanidade no tratamento com os alunos por parte do corpo docente. Este processo de humanização é referido por Savater:

“Tal como todo empenho humano – e a Educação é, sem dúvida, o mais humano e humanizador de todos, como veremos adiante -, a tarefa de educar tem limites óbvios e sempre cumpre apenas uma parte de seus melhores – ou piores! – Propósitos” (SAVATER, 2012, p.15).

Registro, ainda assim, que foi explicitado pela pesquisadora que o espaço da escola ali era apenas um facilitador para a pesquisa, mas que não estava implicada numa devolução da compreensão da pesquisadora, formalmente, para a escola, enquanto movimento pragmático.

A relação desta mãe com a história familiar e, conseqüentemente, do Cristiano, reverte-se de um lugar onde as conquistas foram adquiridas através da força, muitas vezes, até de maneira mais embrutecida, uma vez que ela reconhece que neste ímpeto de auxiliar o filho e buscar seus direitos, travou batalhas em espaços sociais e também na escola.

Enquanto pesquisadora pode-se perceber que esta família tem uma disponibilidade muito grande em auxiliar os processos de desenvolvimento do Cristiano, colocando-o hoje num lugar de protagonismo e incentivando-o ao crescimento individual. Nas relações parentais, a mãe, em razão de o pai ser enfermo, assume as decisões que fazem parte da família como um todo. Tal realidade aparece retratada no entendimento do Cristiano, que vê na mãe a sua âncora.

Na **entrevista com o Cristiano**, o que chama atenção de imediato é o fato dele ter um semblante de preocupação que lhe figura parecer ser mais velho do que os demais colegas, no qual a própria mãe se refere na entrevista.

De todos os sujeitos entrevistados, o Cristiano é o único que mostra um comportamento mais “desconfiado” em relação aos objetivos da pesquisa. Esta postura é compreendida e facilmente justificada diante das produções de sentidos atribuídas à sua trajetória escolar. Ainda que se apresente com reservas, em nenhum momento deixa de tentar dialogar, mas sua própria postura corporal parece afirmar que não está confortável com a situação, está talvez curioso sobre o que será feito com as respostas que está dando às perguntas que faço.

Ao longo da entrevista, muitas perguntas precisam ser repetidas e o aluno faz pausas e pensa bastante para respondê-las. Questões direcionadas às relações interpessoais, ou sobre as suas percepções em relação ao grupo de colegas e professores, foram as que mais deixaram o Cristiano “desconfortável”, visto que o exercício proposto não era de fato fácil: sair do lugar que ocupa e tentar ver com outras lentes o seu espaço de convivência diário.

Nos trechos a seguir, esta percepção de estar desconfortável, na qual a pesquisadora se refere sobre o aluno, pode ser percebida em suas falas, tais como:

[...] eles não sabem de verdade quem eu sou [...], mas também é bom assim, é porque daí se fosse diferente, eu ia aparecer demais [...] eu não gosto que me cuidem [...] eu sei que eles podiam me conhecer, mas não quero [...] é que não são eles, é meu jeito de ser [...].

Este aluno reconhece que este processo é difícil e que tem uma parte que lhe compete. Ele não verbaliza sentimentos de exclusão por parte dos colegas, demonstrando que tem um relacionamento com os pares que lhe agrada, entretanto, na fala sobre os professores, há razões que evidenciam um desejo de ser melhor compreendido. Em sua narrativa, ele exemplifica que nem todos os professores buscam uma aproximação, e este distanciamento, por vezes, torna-se falta de respeito, como o exemplo a seguir, no qual, ao ser questionado sobre o que pensa sobre os professores, ele responde que:

[...]. Na maioria dos professores, acho que estão mais preocupados em passar conteúdo. [...] seria mais interessante se eles trocassem de didática e metodologia, daí as aulas podiam ser diferenciadas.

[...] um dos momentos que me senti desrespeitado por professores, foi na sala de aula, numa devolução de uma prova, que fui chamado de aluno de inclusão. [...] Uma das memórias que menos me agrada da escola, é do ano que quase fui reprovado. Essa é uma das piores lembranças, porque eu estudava muito e não conseguia nota, já tava sem paciência e neste momento descobri um problema no cérebro.

Cristiano demonstra um pensamento crítico sobre sua trajetória e sobre as escolhas que faz a respeito da escolarização, tem consciência das limitações que a deficiência impõe, mas fala de si como um batalhador que não se deixa abater.

Na **entrevista a com mãe do Giordano**, fica bastante claro que esta mãe responde diretamente sobre este filho, enquanto família que o atende, embora tenha no dia a dia partilhada a atenção com irmãos mais velhos que ele. A família constitui-se tradicionalmente, com a ressalva de que o pai, por motivo de trabalho, reside em outro Estado há alguns anos, o que “transferiu” os cuidados com idas aos médicos e terapeutas, utilização de medicação e responsabilidade na escola à essa mãe. Trata-se de uma pessoa com posicionamentos fortes, determinada, porém de fácil vinculação. Está permanentemente conectada à realidade do filho, ainda que este tenha bastante oscilação em seu quadro.

Esta mãe mostrou-se durante a entrevista bastante entusiasmada, num misto de alívio de estar sendo escutada em suas angústias e história de vida misturado a um sentimento de revolta por não serem vistos e atendidos como deveriam pela escola e sociedade como um todo.

[...] não é porque eu estou na tua presença, mas você me ajudou muito, porque você me escutou, porque é duro quando a gente fala as coisas e as pessoas não escutam e ele precisa que as pessoas entendam, no sentido assim, olha eu queria que esse momento tivesse acontecido, há um tempo, o momento que está acontecendo agora [...] porque o que a gente precisa é que alguém caminhe junto com a gente, porque é complicado, a gente lidar com uma dor no dedo, uma ferida que olhe é uma coisa, agora a gente lidar com um problema mental, eu não sei o que vai na cabeça do meu filho [...].

Ela relata com precisão de detalhes a história de vida de toda família, que se envolve diretamente na história de vida desse sujeito. É perceptível que o nascimento deste filho altera a dinâmica familiar, e as memórias articulam-se em um ir e vir sem fim, num emaranhado de confusão de sentimentos que oscilam entre culpa, frustração, medo, angústia, alegrias e alívio.

Durante a entrevista, algumas palavras são repetidas com muita frequência e deixam transparecer, mais do que as lágrimas que correm com facilidade, o temor das possibilidades futuras de vida do filho com deficiência.

É perceptível que a frustração de não ser atendida em seus direitos básicos como mãe, que se refletem nos direitos do filho de estar incluído, tanto na escola quanto na sociedade, se mostram infinitamente menor do que o receio de que estas faltas de hoje construam o amanhã do sujeito.

Em relação à escola, a frustração com o atendimento dos professores que descumprem combinações e deixam de atender critérios da política inclusiva é muito presente na fala desta mãe.

Em seu discurso, imprime um tom de expectativa, em que revela uma espera de mais empenho dos professores e equipe escolar. Além disto, sua fala expressa um tom de revolta, especialmente pelo fato de perceber uma mudança nas práticas da escola que, a seu ver, estão mais voltadas às necessidades financeiras do que pedagógicas. Este sentimento de exclusão é reforçado por Januzzi (2010), quando se refere à Educação Inclusiva e as dificuldades sociais implicadas, pois “há um longo e difícil caminho a ser construído, permeado por um discurso de igualdade, pregado em uma organização mundial cada vez mais excludente” (JANUZZI, 2010, p.68).

Ao longo de seu relato, na medida em que respondia às questões, projetava-se em sua fala a dimensão de perspectivas futuras e a esperança de que esta participação pudesse reverter-se em novas formas de olhar e atender os alunos com deficiência desta escola.

Pude perceber que minha figura, como pesquisadora, alocada como funcionária da escola, parece misturar-se à idealização de uma personalidade que possa abrir uma porta para mudanças institucionais desejadas por estas mães. Neste sentido, se depositou na pesquisadora tal expectativa, bem como a mãe corroborou o mesmo comentário feito pelo próprio Giordano ao aceitar o convite.

Na **entrevista com Giordano**, tudo transcorreu de forma tranquila, embora a pesquisadora tivesse a impressão de que o aceite ocorreu mais em razão do lugar que a mesma ocupa enquanto orientadora educacional do aluno, do que de fato pelo lugar de pesquisadora. O aluno chega junto com a mãe, que o aguarda do lado de fora da sala.

Inicialmente ele procura ser mais cuidadoso e objetivo com as respostas, dando a entender que eu poderia estar “julgando” suas respostas como adequadas ou não, porém, com o desenvolver da entrevista, ocorre algo inesperado para a pesquisadora. Este sujeito, enquanto aluno regular da escola, nas relações diárias, apresenta um funcionamento mais distanciado, o que na entrevista muda significativamente.

O diálogo com o Giordano fluiu, e o sujeito pôde colocar seu repertório de possibilidades sobre os fenômenos escolares, permitindo-se emitir opiniões sobre os fatos, tanto em relação aos colegas quanto em relação aos professores, tanto que encerra a entrevista dizendo [...]. *É, eu acho que, ah da escola, ah eu posso ter falado algumas coisas meios ruins e tudo mais, ah mas acho que valeu a pena, (risos) [...].*

Na representação de si mesmo, a narrativa do Giordano caminha invariavelmente na comparação que faz de si em relação aos demais colegas, num movimento que parece estar associado à busca pelo pertencimento e a percepção da exclusão, conforme os trechos da entrevista:

[...] ah, é nunca falaram para mim né, que sou diferente. [...] ah, eu acho que que, é, eu não sei bem explicar porque, eu acho que meio que penso diferente [...] acho que podem achar estranho. [...] hã, na verdade talvez não tenha nada, ah, sei lá, eu que acho que pensam [...].

Sobre as percepções da competição promovida nos espaços escolares, os trechos abaixo refletem que este é um dos movimentos que mais causa desconforto ao aluno e parece evidenciar, mais do que outros aspectos, os sentidos subjetivos produzidos acerca da exclusão.

[...] é que se alguém se interessa e quer competir, tudo bem, né, mas quem não quer se sente mal vendo que uns conseguem e outros não.
 [...] Na escola é para aprender, e, assim, quando tem a competição faz que fique mais desesperado.
 [...] Acho que competir é coisa da juventude.
 [...] é, numa competição alguns conseguem ver e ganham pontos porque terminaram, e outros não conseguem porque não terminaram a tempo né.
 [...] eu acho tipo, que o colégio deve ser um espaço de aprender, mas fica complicado quando tem competição [...] ah, este trabalho é uma competição, não gosto de ser obrigado a participar pela nota. [...] tipo um trabalho que tenho que gravar um vídeo. [...] eu sei, tem uma obrigação diferente, porque é mais importante para escola.
 [...] é que tipo, nem sempre é direto, tipo uma competição nem sempre é direta, às vezes o professor não fala.
 [...] todo mundo quer ser o primeiro a fazer as coisas, é que não é direto, é implícito, mas pode parecer competição.
 [...] eu não quero sabe, realizar as tarefas de forma rápida sem entender o que tô fazendo, porque sabe, eu tenho um tempo próprio para realizar as tarefas, mesmo tentando ser rápido, [...] tipo, tem gente que se preocupa em competir com as notas, mas eu não tenho essa vontade.
 [...] assim, é que algumas competições são implícitas, tipo nas provas, alguns competem pela melhor nota, mas eu penso de forma diferente.

Em alguns trechos, durante a narrativa, foi possível acompanhar o desconforto do aluno, que relatava as suas percepções sobre o grupo de colegas enquanto espremia as mãos ou desacomodava-se na cadeira. Quando o aluno inicia as falas sobre os trabalhos e formas avaliativas que geram competições, demonstra uma agitação corporal maior, movendo as mãos, movendo o corpo e mordendo os lábios.

Giordano reconhece que faz parte das vivências a competição, chegando a mencionar que quando trabalhar terá que competir, mas não entende por que a escola estimula os alunos a competirem, pois para ele o objetivo deveria ser o ensino igualitário para todos.

As percepções sobre o processo de escolarização que estes sujeitos apresentaram como construção da subjetividade serão descritas no processo de análise que é o próximo capítulo desta pesquisa.

4.4. Análise dos dados

Trabalhar na perspectiva da pesquisa qualitativa permite ao pesquisador aprofundar-se nas significações e relações dos dados coletados, uma vez que estes podem referir-se não apenas às palavras registradas nas entrevistas e nas observações, mas podem emergir também do registro das percepções do pesquisador sobre o momento da coleta de dados, o que decorre durante a análise desses dados. Busca-se, assim, considerar todos esses aspectos, com o rigor necessário que se reverte nas formas que foram registrados e transcritos.

O registro destes dados, realizado com rigor, é de fundamental importância, pois aqui a palavra escrita passa a representar o processo, que mais importa ao pesquisador do que propriamente os resultados. Nesta escolha metodológica, o rigor no processo inicia-se a partir da própria escolha dos sujeitos que produzem o corpus da pesquisa. Dessa forma, o processo de coleta de dados da pesquisa foi realizado com seis sujeitos, sendo três deles prioritários por serem os alunos e diretamente implicados na pesquisa. Já os outros três participantes foram considerados complementares, pois, como genitoras, representam o histórico e os aspectos familiares.

Para análise dos dados levantados através das entrevistas, utilizou-se a ATD - Análise Textual Discursiva (MORAES, 2011), que se insere entre os extremos da Análise de Conteúdo tradicional e a Análise de Discurso, num movimento de interpretação de dados com base no caráter hermenêutico.

Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais de análises textuais, a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação. Não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES, 2011, p.11)

Esta é uma metodologia de análise de dados e informações de caráter qualitativo, que induz à produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, e tem como embasamento um conjunto de pressupostos relacionados ao corpus documental.

O corpus documental da ATD compõe-se de produções textuais originadas em tempo e contextos específicos. Para Moraes (2011), o corpus é percebido como: produções que

expressam discursos sobre diferentes fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos.

Os sentidos que podem ser construídos, a partir da desconstrução do corpus, dão início ao processo de unitarização deste corpus, o que demanda um envolvimento do pesquisador com as informações trazidas pelos sujeitos investigados, e requer também que o pesquisador se impregne dos elementos deste processo analítico. A desconstrução e a unitarização do corpus consistem-se de um processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes, ponderando que tais elementos são decididos pelo próprio pesquisador. É a partir da desconstrução dos textos que surgem as unidades de análise, que também são entendidas como unidades de significado ou de sentido. “(...) as unidades de análise são elaboradas com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos de sua pesquisa” (MORAES, 2011, p.19).

O processo de unitarização foi construído, como referenciado na Análise Textual Discursiva, em três fases diferenciadas neste processo: sendo a primeira o trabalho de fragmentar o corpus do texto que, neste caso, refere-se às transcrições das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, tanto os sujeitos primários (alunos) quanto os sujeitos secundários (genitoras que representam o núcleo familiar), de onde surgiram, então, as 730 unidades de análise. Assim, posteriormente realizou-se a reescrita de cada unidade de sentido, de forma que assumisse um significado completo em si mesmo, tais significados, estabelecidos pela pesquisadora, produziram 185 categorias iniciais. Por efeito de agrupamento de sentidos das categorias iniciais, aproximando significados dos dados levantados, foram construídas as categorias intermediárias, que resultam em 43 agrupamentos de sentidos mais amplos compreendidos pela pesquisadora.

Neste processo de reagrupamento de sentidos atribuídos em cada percurso da análise, as categorias intermediárias foram sintetizadas e, dessa forma, um mapa de sentidos foi produzido a partir das significações emergentes da análise que a pesquisadora fez. Assim o processo resultou em 03 categorias finais, que ainda compreendem, em cada uma, subcategorias que lhes sustentam.

Este processo revela em si também a própria subjetividade individual do pesquisador, que recorre à subjetividade social produzida para dialogar com o texto, num movimento de compreensão para a busca de novos horizontes. Assim como Rozek revela: “no movimento de compreensão, a postura o pesquisador/intérprete é a de abrir o diálogo com os textos,

buscando compreendê-los na sua pretensão de verdade, procurando estabelecer uma escuta a partir de seus horizontes compreensivos” (ROZEK, 2015, p.206).

Ao escolher a ATD para análise dos dados coletados, o pesquisador está ciente de que terá que percorrer uma trajetória rigorosa que não prevê apenas a unitarização do texto, ou seja, sua fragmentação para a busca de sentidos, mas também outra etapa denominada categorização. “Fazer uma análise rigorosa constitui um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos” (MORAES, 2011, p.21).

A categorização, segundo Moraes (2011), é a síntese do conjunto de informações relativas à investigação do pesquisador, que nada mais são que as teorizações do pesquisador, produzidas a partir das suas proposições teóricas que podem ser implícitas ou explícitas, numa interlocução com as teorizações dos sujeitos da pesquisa. Nessa etapa da categorização o pesquisador faz uma escolha de método que pode tanto ser dedutivo quanto intuitivo.

Por acreditar que a ATD possibilitaria maior compreensão sobre a produção da subjetividade, a análise dos dados coletados será realizada por meio do método intuitivo, em que as categorias são produzidas a partir das unidades de análise construídas desde o corpus, dando origem a categorias emergentes. O autor ressalva que quando o pesquisador opta por utilizar categorias emergentes ele assume uma postura fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem e constrói as categorias a partir das múltiplas vozes que emergem do texto que analisa.

Assim, transcorridos os processos de unitarização e categorização, ao reunir os significados das unidades de sentido encontradas no corpus, três grandes categorias foram construídas e abordam as seguintes temáticas: “Autoconhecimento e experiências familiares como produção da subjetividade”, “Trajetórias de vida: expectativas e estratégias” e “Os sujeitos da escolarização”.

A estrutura das categorias foi pensada para retratar os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como os contextos de que fazem parte. Dessa forma, na primeira categoria, **“Autoconhecimento e experiências familiares como produção da subjetividade”**, os sujeitos da pesquisa são representados em suas construções subjetivas, em seus processos de autoconhecimento que perpassam o núcleo familiar, relacionados com sua capacidade de contextualizar os saberes que construíram a respeito de si, tanto pelo que vivenciam e sentem quanto pela lente de suas genitoras que os reconstruem.

São elementos significantes desta categoria as unidades que emergiram do texto e que referem às percepções dos sujeitos sobre seus diagnósticos, suas trajetórias de vida, a relação

familiar, seus centros de interesse e os sentimentos por eles trazidos, tanto de pertencimento quanto de exclusão.

Na segunda categoria, “**Trajetórias de vida: expectativas e estratégias**”, são apresentadas as percepções sobre o contexto que se apresenta como lugar que ocupam os sujeitos da pesquisa. Como se constituíram em suas trajetórias de vida, que caminhos individuais e sociais os trouxeram até o presente momento e como representam nos planos idealizados de futuro, suas estratégias para alcançar o que revelam ter como seus ideais políticos e culturais.

No bojo desta categoria, outras subcategorias ou unidades de sentido compõem este vasto cenário, iniciando pelas relações interpessoais destes sujeitos, a maneira como enxergam e convivem com a cultura da exclusão, numa sociedade capitalista que visa à independência financeira dos sujeitos, mas que deixa pouca margem de planejamento futuro para os sujeitos com deficiência, às lutas por mudanças de contexto que estes sujeitos buscam protagonizar.

Por fim, na terceira categoria “**Os sujeitos da escolarização**”, surgem as representações do cenário escolar como lugar que outorga ora a situação de inclusão, ora a situação de exclusão destes sujeitos.

Nesta categoria, os sujeitos que compõem este amplo cenário, bem como os acontecimentos que constituem a construção da subjetividade dos alunos, são trazidos como subcategorias. Desde o lugar que compete ao professor, na visão retratada pelos alunos com deficiência, até o lugar do ensino enquanto metodologia constituinte de relativa ordem simbólica para eles.

O lugar e, principalmente, quem são os sujeitos da escolarização é uma das subcategorias, mas uma subcategoria que se destaca como emergente e inesperada pela pesquisadora, é o movimento de competição estimulado na escola e trazido por estes alunos como um dos movimentos que desautoriza a possibilidade de “igualdade”.

As categorias vêm compor, assim, o metatexto da pesquisa, e este vem a ser, segundo Moraes (2011), uma combinação entre descrição e interpretação, num esforço para expressar intuições e entendimentos atingidos pela impregnação com o corpus da análise. Portanto, vem a ser “um esforço construtivo com o intuito de ampliar a compreensão dos fenômenos investigados” (p.37). Em que pese que a validade dessas compreensões dos fenômenos se efetiva nas interlocuções empíricas e teóricas, numa estreita relação da teoria com a prática.

Nesta composição de argumentos, na qual aparecem as considerações da pesquisadora sobre a análise dos dados coletados somados às construções teóricas que sustentam os

argumentos apresentados, surge o metatexto desenvolvido na proposição das categorias e nas considerações finais e achados da pesquisa.

Dessa forma, dá-se por início a construção do metatexto que, por definição, “(...) são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados” (MORAES, 2011, p.32). Nesse sentido a autoria do pesquisador se faz presente permanentemente no texto, uma vez que o pesquisador se coloca como autor de seus argumentos. Entretanto, como o próprio autor sinaliza, para o metatexto ter um sentido integral é preciso que o pesquisador tenha explicitado seus pressupostos:

Cabe, no entanto, um alerta em relação à necessidade de o pesquisador explicitar seus pressupostos de análise, a fim de que os leitores não sejam confundidos. Uma das questões que o pesquisador precisa ter presente na condução de suas análises é o modo como lida com a fragmentação, uma limitação necessariamente presente em algum grau em qualquer análise, haja vista que analisar sempre é decompor (MORAES, 2011, p.27).

Assim, para construção do metatexto, é inevitável que o pesquisador tenha possibilidade de refazer o processo de fragmentação, num exercício de reconstrução contínua. Neste sentido, o metatexto desta pesquisa foi construído apresentando os caminhos percorridos na pesquisa, buscando retomar desde a origem do projeto as perspectivas teóricas adotadas para a construção dos saberes, a trajetória da pesquisa de campo, o processo de coleta e análise de dados e, por fim, as possibilidades apresentadas como produção de sentidos subjetivos dos sujeitos da pesquisa.

Considera-se intransferível a produção da autoria do pesquisador na escrita do metatexto, já que as descrições, interpretações e as teorizações apresentadas como resultado da análise não se encontram no texto para serem descobertas, mas constituem resultados de um esforço de construção intenso e rigoroso do pesquisador. Do que resulta que o pesquisador não pode deixar de assumir sua autoria nos seus textos (MORAES, 2011).

4.4.1. CATEGORIA 1 - Autoconhecimento e experiências familiares como produção da subjetividade

Esta categoria emerge da percepção da pesquisadora, a partir dos dados colhidos em que os sujeitos centrais da pesquisa, bem como os sujeitos secundários, os familiares, reportam em sua fala a consciência plena de sua condição como alunos da Educação Inclusiva e também da condição de sujeito social. Também se refere à produção que o autoconhecimento proporciona aos sujeitos, que é a formação de sujeitos livres. Obviamente o

autoconhecimento, antes de restringir-se à fatia de conhecimento de sua condição de sujeito com deficiência, perpassa pela consciência enquanto seres humanos capazes de construir-se continuamente, a partir do processo humanizador das relações interpessoais, como Savater sugere:

Os outros seres vivos já nascem sendo o que definitivamente são o que não de ser irremediavelmente, aconteça o que acontecer, ao passo de que nós, humanos, o que parece mais prudente dizer é que nascemos para a humanidade. Nossa humanidade biológica necessita uma confirmação posterior, algo como um segundo nascimento no qual, por meio do nosso próprio esforço e da relação com outros humanos, se confirme definitivamente o primeiro. É preciso nascer humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam com sua humanidade deliberadamente e com nossa complexidade (SAVATER, 2012, p 24- 25).

Se não somos definitivamente o que nascemos, exceto pelo aspecto filogenético que nos constitui, nos transformamos continuamente enquanto sujeitos capazes de produzirmos sentidos através das experiências vivenciadas. Estas experiências podem sugerir um caminho que nos leva ao autoconhecimento. Para se conhecer, é preciso “existir” simbolicamente e, neste sentido, os sujeitos da pesquisa parecem demonstrar que existem.

Esta existência simbólica ocorre através do acesso às ferramentas culturais nas quais o sujeito está imerso, através da não negação de diferentes formas e processos de desenvolvimento, através da construção de caminhos próprios forjados na convivência social, como refere Tunes:

As possibilidades de desenvolvimento humano estão mais concentradas no campo das funções psíquicas superiores, que se desenvolvem na convivência colaborativa em diferentes espaços sociais e culturais, do que no campo das funções elementares. A atividade coletiva e cooperativa proporciona oportunidades para as pessoas se relacionarem de diferentes maneiras, ensejando, por isso, o aparecimento de modos de superação dos desafios impostos por uma insuficiência nas funções elementares (TUNES, apud MARTÍNEZ, 2011, p.38).

Assim, o autor refere que o desenvolvimento humano é uma construção também coletiva, dessa forma o processo de autoconhecimento não ocorre de maneira isolada, visto que é a partir das experiências vividas que os sujeitos vão tomando conhecimento de sua trajetória de vida e de quem se forjaram a partir dela.

São elementos significantes desta categoria as subcategorias que emergiram do texto e que se referem às percepções dos sujeitos sobre seus diagnósticos, suas trajetórias de vida, através da relação familiar, seus centros de interesse e os **sentimentos** por eles trazidos, tanto **de pertencimento** quanto de **exclusão**.

Embora a consciência de sua condição de sujeitos com deficiência pareça estar construída muito mais por parte das famílias do que dos sujeitos, este lugar não é mostrado abertamente em suas falas sobre si mesmos. No momento em que a pesquisadora faz o

convite para a participação, torna-se perceptível, pelo incômodo e inquietude corporal, que este termo não é para eles uma identidade.

Assim, parece que embora tenham consciência de suas limitações ou diferenças em relação aos demais colegas, estes alunos não parecem perceber a dimensão e os efeitos da diferença e também da deficiência, conforme exemplificam os trechos abaixo.

Giordano se refere a uma das dificuldades que tem de entendimento de si mesmo, é não saber por que não consegue se integrar aos colegas (que são os mesmos desde a 6ª série), ao que considera, [...] *independente se a relação é pouca ou muita, eles conseguem se relacionar e fico me perguntando como conseguem? [...]*

Nas investidas dos colegas para se aproximar ele reconhece que [...] *tentei dar retorno para os amigos, mas não gostei porque fiquei travado.*

Da mesma forma, Cristiano não compreende porque é tratado com diferença pelo grupo de colegas que também são seus pares por longa data na escola e com os quais mantém relações de aproximação restritas a dois ou três colegas. Ao ser questionado se acredita que este distanciamento se deva ao fato de aparentar ser mais tímido, o aluno argumenta:

[...] Mesmo que eu não goste de aparecer, queria que eles soubessem que sou só alguém que não estuda e treina na academia, é que eu também estudo, me dedico
 [...] Não sou tímido, só que não gosto de falar, independe do lugar que esteja, prefere ficar mais observando [...].

Ao mesmo tempo em que Cristiano parece esperar que, independente do seu jeito, não fosse julgado pelo que aparenta, desejando que houvesse espaço na relação interpessoal para que ele mostrasse aos colegas como de fato “é”, o aluno também atribui os julgamentos a ações comportamentais pretéritas, dizendo que: [...] *eu sei que nem sempre tive um comportamento adequado, isso pode ter prejudicado a forma como me enxergam na escola [...]*.

Sobre esta questão que se refere às condutas comportamentais do aluno, sua genitora, em entrevista, relata que foram momentos extremamente difíceis para todos, já que pela não compreensão do que de fato acontecia com o filho, ele, por imaturidade, agia por impulso, corporalmente, pela revolta de “não ir bem na escola”.

Evidencia-se que tal condição de autoconhecimento está intimamente implicada ao fato de uma abordagem familiar alicerçada no contexto sociocultural, o que nem sempre acontece. Em princípio, para alguns desses sujeitos se instala uma dificuldade de aceitação de si, ou mesmo a dificuldade de forjar-se sujeito livre, enquanto expressão do que a Educação

deve inspirar, visto que o conhecimento vai além do saber, mas evidencia-se também pelo conhecimento de si, como cita Savater:

[...] a expressão explícita daquilo que a Educação deve aspirar é: o homem pessoal livre. A verdade não consiste em outra coisa que não a revelação de si mesmo, e a isso corresponde, justamente, a busca de si mesmo, a libertação de tudo que é alheio, a mais radical abstração ou desencargo de toda autoridade, o renascer da ingenuidade. E esse tipo de homem autêntico não é o que a escola proporciona; se em algum lugar da escola existem homens assim, eles o são apesar da escola (SAVATER, 2012, p.196).

Esta percepção de homem livre, capaz de autonomia porque tem autoconhecimento, fica evidenciada na fala de busca por independência, como Cristiano bem explicita [...] *também tenho vontade de trabalhar para saber como é a vida [...] Pra mim independência é tipo, não precisar pedir dinheiro [...]*.

Nesta categoria a abordagem de autoconhecimento está imbricada à subcategorias que complementam tal entendimento. Na percepção da pesquisadora, através do diálogo com os sujeitos, revela-se que eles representam na sua fala o conhecimento de si mesmo, de sua história de vida, que contém um diagnóstico. Assim, também emerge do discurso destes sujeitos o que sentem frente às percepções sobre exclusão e inclusão, através das experiências vivenciadas e, principalmente, o entendimento que têm sobre sua construção com o auxílio da família. É sobre o lugar que ocupam na família, onde sentem que pertencem a algum lugar, diferentemente das experiências vivenciadas no núcleo escolar. Porém, a escola e a família estão na sociedade da qual somos todos protagonistas, como refere Savater:

A realidade de nossos semelhantes implica que todos nós protagonizamos a mesma história: eles contam para nós, contam-nos coisas e, com sua escuta, tornam significativa a história que nós também vamos contando. Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento, sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a Educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis (SAVATER, 2012, p.35).

Assim, se os sujeitos da pesquisa produzem significados de pertencimento e de exclusão em família ou na escola, estamos também implicados como humanos que perpetuam costumes sociais e culturais.

Conforme o autor, deixa-se forjar sujeitos na solidão, mas que sentidos subjetivos são produzidos na solidão em meio à multidão? Se formos sujeitos na coletividade, uma das formas de perpetuação está na subjetividade social, da qual fazemos parte. A este respeito, em específico sobre a exclusão, perpetuamos preconceitos.

Por certo que nossa colaboração na manutenção do status quo influencia os sujeitos da pesquisa no seu processo de autoconhecimento. Ao se reconhecerem como sujeitos, eles

percebem a escola e seus processos e a partir destes aspectos produzem registros sociais e de autoconsciência. Nesta construção do autoconhecimento, não só a escola é uma consciência viva, como citada pelo autor, mas os tecidos sociais que permeiam as subjetividades também o são. O processo de autoconhecimento dos sujeitos da pesquisa apresenta claramente elementos do contexto escolar e social, sendo o preconceito um destes elementos. Neste sentido, o preconceito enquanto sentimento de exclusão é também explicitado pelos alunos, a partir do olhar que eles mesmos têm dos diagnósticos.

Este diagnóstico é muitas vezes entendido no processo de escolarização destes sujeitos como uma falta, uma lacuna. Obviamente que em sua constituição subjetiva estes sujeitos também carregam sentidos produzidos a respeito de sua deficiência, mas sua produção de subjetividade não se resume a este aspecto, pois, como refere Martínez:

[...] reconhecemos que o defeito é um elemento que participa da constituição subjetiva do sujeito que a possui. No entanto a forma com que o defeito se subjetiviza é altamente diferenciada em virtude dos conceitos sociais e relacionais nos quais o defeito é significado e vivenciado (MARTÍNEZ, 2015, p. 113).

A pesquisa insere esta reflexão, pois se faz oportuno abordar a relação dos sujeitos com o diagnóstico. Primeiramente, porque este era um dos critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa sofrer interferência; somente se os impossibilitassem de responder com autonomia os questionamentos apresentados na entrevista semiestruturada.

Apesar de ser um critério pouco validado pela pesquisadora, na análise posterior dos dados levantados, com exceção do aluno Heleno, nas demais entrevistas tanto dos alunos quanto das mães, o diagnóstico apareceu direta e indiretamente citado nas falas. Nos trechos que se seguem, a percepção de si mesmos, denominada pela pesquisadora como autoconhecimento, está presente. Giordano, que tem como parte de seu diagnóstico características que o levam ao afastamento social, relata que: *[...] acho que eles (professores) tipo, me enxergam como alguém isolado, é, talvez mais reservado, porque eu tipo, sempre escolho fazer as tarefas sozinho[...]*

Esta fala de Giordano é sobre a leitura que ele faz de sua identidade frente ao grupo de professores, de maneira que percebe um movimento por parte de um grupo docente de buscar aproximá-lo dos colegas, o que ele observa na pesquisadora e que lhe causa desconforto.

O próprio relato do aluno, embora não explícito, evidencia que ele tem discernimento para saber que é sobre ele que estas questões se referem e não sobre o grupo que faz parte *[...] na escola também não tem assunto, mas quando tenho assunto, falo também [...]* encontra os amigos fora da escola só de vez em quando porque não tem muito assunto, daí tenta evitar.

Assim, a ideia de um conhecimento de si, de sua constituição biológica, mas, sobretudo ontológica, é composta também por um diagnóstico no caso destes sujeitos da pesquisa. Entretanto, este diagnóstico não precisa representar a identidade dos sujeitos, mas, via de regra, ele ainda é visto como um rótulo que nomeia quem eles são. Rey nos auxilia nesta reflexão ao referir que a deficiência não incapacita os processos de produção de sentidos e subjetivação destes sujeitos, já que estas se referem às emoções e sentimentos produzidos nas experiências vividas por eles. O autor reflete que:

[...] as funções cognitivas deixaram de ser consideradas apenas como cognitivas, passando a ser entendidas como produções de sentido subjetivo que representam um aspecto do funcionamento de uma configuração subjetiva em processo, e que se organizam na tensão da multiplicidade de fatos que participam do sistema de ações e de comunicação da pessoa portadora de deficiência tomada na sua integralidade. Não é a soma de eventos objetivos que participam de uma atividade, a responsável pelos sentidos subjetivos que se geram nela. Os sentidos e as configurações subjetivas sempre representam uma produção subjetiva diante do vivido, impossível de ser deduzida pelos aspectos concretos da experiência (REY, apud MARTÍNEZ, 2011, p.54-55).

Assim, o diagnóstico de deficiência não os define enquanto sujeitos com deficiência meramente, visto que suas construções subjetivas não são fruto de sua deficiência. Entretanto, ainda que contraditoriamente, outorga um lugar de pertencimento a uma fatia específica social e, conseqüentemente, escolar; esses mesmos diagnósticos excluíram os sujeitos de outros lugares sociais e escolares.

Neste sentido, uma subcategoria foi aberta para refletir sobre os sentidos subjetivos que os sentimentos de exclusão geram, como uma possível cultura instalada socialmente que podem estar sendo produzidos no processo de escolarização dos sujeitos.

4.4.4.1. Subcategoria – Sentimentos de pertencimento e de exclusão

Esta subcategoria emerge dos registros da análise das entrevistas, visto que o autoconhecimento necessariamente passa pelo lugar que se registra através dos sentimentos. Estes registros emocionais estão presentes e fortemente marcados em todas as entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

O entendimento de que vivemos numa sociedade que culturalmente produz movimentos excludentes é também parte do que se pretende abordar. Socialmente, somos constituídos por aprendizagens que permeiam gerações. Como assim são partilhadas, geram subjetividades sociais, sendo uma delas os sentidos que produzimos sobre a exclusão.

A cultura da exclusão revela um lado perverso da sociedade que prima por uma demanda capitalista e deixa os indivíduos sujeitados a esta situação, muitas vezes pelo não reconhecimento de sua condição, ao que Tunes reforça:

O conceito de deficiência serve, pois, à exclusão. Eis aí o preconceito da deficiência. É, portanto, um contrassenso falar da inclusão de excluídos quando basta, apenas, não excluí-los, chamando-os apenas pelo nome próprio. Frequentemente, diz-se da inclusão, que é um processo coletivo. Uma mudança desencadeada no tempo presente, que se orienta e dirige-se para o futuro, tempo em que determinada finalidade será atingida (TUNES, 2010, p.54).

Assim, a exclusão destes sujeitos na escola passa em primeira instância pelo conceito da deficiência. Na análise de dados é possível compreender que os sujeitos da pesquisa dão-se conta de situações que vivenciam enquanto lugar de exclusão, quando estas ocorrem explicitamente, através da fala de um professor ou através de um comportamento dos colegas, mas outras situações ficam despercebidas, embora tenham se revelado nas falas das famílias, como, por exemplo, as vivências sociais.

O registro de sentidos subjetivos é intrinsecamente vinculado às experiências emocionais registradas por estes sujeitos, que em seu lugar de alunos com deficiência apresentam indicativos de sentidos subjetivos, tanto em relação ao sentimento de participação na esfera social que a escola demanda quanto em relação aos sentimentos da exclusão que muitas vezes está nas margens ou nas entrelinhas das relações interpessoais, conforme Scoz:

[...] subjetividade não é algo ordenado e definido de uma vez por todas, mas se expressa a partir da confluência de uma série de sentidos de elevada variabilidade. Esses elementos podem aparecer de formas diversas, dependendo do contexto de sua expressão (SCOZ, 2012, p.26).

De acordo com a autora, o contexto influencia na subjetivação dos sujeitos e nesta produção de sentidos vinculados aos sentimentos de pertencimento e inclusão que os sujeitos da pesquisa apresentam a partir das narrativas e leituras de contexto diferenciadas. Certamente essas narrativas advêm de vivências diferenciadas, o que Rey explica da seguinte forma:

As criações humanas são produtoras de sentido que expressam de forma singular complexo processos da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito o espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas (REY, 2003, p. IX).

Segue-se, então, o registro dos indicadores de sentidos subjetivos de cada sujeito da pesquisa, iniciando por Heleno, de onde se entende que o registro subjetivo em relação aos sentimentos de inclusão está associado ao sentimento de pertencimento do grupo de colegas do qual faz parte desde a 4ª série. Pode ser dito que, no entendimento deste aluno, sua família tem com ele uma relação de cuidado e auxílio, como é retratado em sua resposta sobre o

porquê considera os colegas legais, onde responde que [...] *eles ajudam colocando a minha mesa no lugar [...] também conversam comigo [...]* Na tentativa de reconhecer quem são estes amigos, responde que seriam por volta de uns quinze. Respondendo sobre a extensão desta amizade para fora do espaço escolar, responde que conversa com cerca de metade deles, acredita que cinco.

Helena exterioriza os sentimentos produzidos ao pertencimento, associando o fato de dialogar como totalidade para fazer parte, tanto em relação aos seus colegas quanto em relação à mãe. Este sujeito sente-se participante do contexto do qual faz parte, ao referir que é auxiliado na deficiência física que tem, e também pelo fato de que alguns colegas conversam com ele, embora reconheça na mãe o referencial de amizade.

Helena sente que está incluído, visto que tem pares para convivência, mas o que seria inclusão e pertencimento no espaço escolar efetivamente? A escola estaria contribuindo para a produção destes sentidos subjetivos? Segundo Januzzi:

A palavra inclusão ainda tem produzido apenas uma prática nascente e tímida, insuficiente para abalar a herança deixada pela construção de todo um sistema paralelo de atendimento. Porém, atualmente, o afloramento do poder da escola pela ação conjunta de seus integrantes (professores e alunos) tem mostrado a possibilidade de aprendizagem dos considerados deficientes, tornando-os sujeitos da história e, portanto, modificadores da situação (JANUZZI, 2010, p. 64).

Parece que o pertencimento, entendido como inclusão no espaço escolar, tem um significado complexo, que vai além das aspirações destes alunos. A autora considera que o processo inclusivo deva mobilizar os sujeitos a serem protagonistas da mudança que é histórica.

Com uma visão mais crítica de sua condição e participação no cenário escolar, o sujeito Cristiano parece ter o entendimento do que seja pertencimento, nesta abordagem da inclusão, visto que tem entendimento de que muitas vezes precisa das relações interpessoais para conviver em sociedade e na escola, para executar tarefas escolares, mas reconhece em si potencial para mudanças. Esta visão de si e dos outros está presente nestes trechos separados pela pesquisadora:

[...] é que eu acho que algumas pessoas são mais fechadas que as outras, e também, tem algumas pessoas que não aceitam sabe, ou tipo, nem se importam com a opinião dos outros. [...] daí, como acho que não vão se importar, tipo, eu fico quieto [...] é que eu falo, quando pedem minha opinião, ou tipo se tem alguma coisa que não concordo, daí é, eu falo né, procuro argumentar. [...] eu sei que talvez, pra me aproximar mais dos professores, eu teria que tipo, tentar, porque eu não tento me aproximar deles.

Esta consciência de si e a construção de sentidos subjetivos de pertencimento e de exclusão também estão inseridas na narrativa do Giordano que, a respeito do pertencimento, parece atribuir significado apenas ao contexto familiar, deixando bem claro que na escola tem relações superficiais com os colegas. Entretanto, observa com discernimento que os colegas fazem movimentos para incluí-lo, mas este não é o seu desejo, ao que revela [...] *Eu acho que tenho dificuldade de me enturmar porque sou meio diferente, sei também que tenho coisas iguais, mas sou diferente.*

Giordano relata que tem amigos que procuram por ele também para atividades fora da escola, as quais sente desconforto em participar, pois tem outros interesses diferentes dos colegas. Segundo a mãe de Giordano, ele se identifica e sente que é acolhido nas feiras de Anime (evento em que os jovens vão fantasiados de personagens de histórias em quadrinhos), mas não são os colegas de sala que o acompanham. Ainda sobre o sentimento de exclusão, estendido aos professores, Giordano fala sem dúvidas que os professores têm uma percepção dele que não é real [...] *eles acham que sou tímido. Mas não tentam saber como eu sou [...]* assim sua percepção sobre a escola é pragmática na medida em que [...] *Acha que a escola serve para ensinar o que é básico para viver [...]*.

Assim, o processo de escolarização do aluno fica relegado a sentimentos de pertencimento em relação aos seus colegas, mas também de exclusão por sentir que é diferente e não encontrar acolhimento dos professores para lidar com seu jeito.

Estas percepções sobre pertencimento no espaço escolar são registradas com similaridade entre os três sujeitos, já que sentem que estão incluídos no que se referem a seus colegas, ou seja, os sujeitos reconhecem que têm na escola colegas que podem contribuir para seu crescimento, e também reconhecem que, da mesma forma, têm amigos que podem contar para conviver fora desse espaço também.

Em relação aos sentimentos de exclusão, também é possível dizer que são partilhados, pois a exclusão fica registrada e marcada nas práticas docentes, seja na falta de aproximação e acolhimento dos professores, o que é interpessoal, ou na condução equivocada das práticas pedagógicas. Estas práticas docentes são explicitadas na categoria seguinte, que trata do processo de escolarização.

4.4.3. CATEGORIA 2 - Trajetórias de vida: expectativas e estratégias

Considerando que nossas trajetórias de vida se iniciam muito antes do nascimento, a partir de outras subjetividades já construídas nas quais múltiplos fatores estão envolvidos, entre eles os sentidos atribuídos às expectativas familiares, sem se caracterizar como um acaso que uma das dificuldades dos sujeitos com deficiência seja encontrar estratégias de continuidade de suas trajetórias de vida individualmente e coletivamente. “Quando a mesma história é contada por falantes diferentes, diferenças tipicamente aparecem. Mesmo relatando o mesmo conteúdo, falantes geralmente o empacotam de modos diferentes” (DOOLEY, 2014, p.25).

Assim, ainda que tenham o mesmo “pacote” no contexto escolar, as trajetórias de vida destes sujeitos são diferentes, então esta categoria propõe-se a ressaltar a influência da produção da subjetividade social, os aspectos da cotidianidade que se constitui no meio em que os sujeitos estão inseridos e de como estes processos de aproximação entre pares interferem na produção de sentidos subjetivos dos sujeitos acerca da sua trajetória presente e de expectativas futuras.

Na relação humana e na construção de uma identidade, compreende-se o conviver como um processo complexo e dinâmico que se reverte de sentidos subjetivos ao longo da vida de todos os sujeitos, como condição humana, sem esquecer de sua individualidade neste processo, pois conforme Rey:

A dimensão singular do aluno deve ser resgatada nas práticas educativas em todos os níveis do ensino. Aprendizagem e desenvolvimento são dois processos que devem manter uma verdadeira relação recursiva; toda aprendizagem eficiente se torna um processo de desenvolvimento da pessoa (REY, apud MARTÍNEZ, 2011, p.60).

Os contextos sociais e a historicidade de cada sujeito, constituído pelas dinâmicas familiares, escolares e culturais, ocorre de acordo com o sistema do meio em que estão inseridos, que segue um padrão influenciado por um sistema global capitalista e se reverte diretamente na subjetividade social destes sujeitos. Assim, as subcategorias **relações interpessoais** e **perspectivas de futuro** serão desenvolvidas como entendimentos necessários à leitura sobre a construção dos sentidos subjetivos vinculados às trajetórias de vida destes sujeitos.

4.4.3.1. Subcategoria - *Relações interpessoais*

Nesta subcategoria está registrada pela pesquisadora a necessidade primordial do ser humano que é a capacidade de estabelecer vínculos. A capacidade de relacionar-se com o outro, reconhecer-se no outro e sentir que o outro também o reconhece. O diálogo como eixo central das relações humanas é abordado como significante de produção de sentidos subjetivos nestes sujeitos. Entretanto, o diálogo referido não apenas enquanto expressão verbal dos sujeitos, mas também a capacidade de entendimento que precede ao pensamento, tal qual Vigotsky refere:

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, estabelecendo uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema (VIGOTSKY, 1993, p.108).

A fala é sem dúvida parte importante do entendimento, aproximação e mesmo do diálogo enquanto condição e produção da cultura humana. Porém, há que se ter um entendimento, enquanto sujeito, dos papéis sociais que a cultura forja, sendo este um aspecto que também merece reflexão nesta subcategoria.

Com os trechos das entrevistas, a pesquisadora pretende apresentar algumas percepções sobre como as relações interpessoais dos sujeitos com deficiência desta pesquisa podem estar deficitárias pela ausência do outro, aqui alocado como colegas e professores, que são sujeitos de relação imediata no contexto escolar.

Poder pensar sobre como se legitimam estes espaços de diálogo, e o quanto eles são indicadores e constituintes das trajetórias de vida construídas pelos sujeitos é um dos objetivos desta reflexão.

Nesta relação interpessoal que pressupõe o diálogo como condição de “humanização”, pode-se considerar que através da fala que nos constituímos no outro e o outro se reflete em nós, como corrobora Vigotsky, “a função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social” (1993, p.5). Entretanto, embora seja próprio dos seres humanos, nas suas muitas formas, a fala que vira diálogo não ocorre sem que ambas as partes de fato se envolvam, ele não é um convencimento de um sujeito sobre o outro.

Mas se o diálogo não pode ser imposto, a falta dele pode ser imposta a outrem, por vezes de forma literal e de outras formas. Se pensarmos no diálogo não apenas como troca de palavras ditas, mas como a troca de ideias e vivências, como uma das manifestações das relações interpessoais, por mais que pareça confuso, talvez seja oportuno registrar que os

sujeitos da pesquisa poucas vezes têm a possibilidade de dialogar. Nesta perspectiva, Rey colabora dizendo que,

[...] no diálogo este espaço de subjetivação é compartilhado entre os participantes, o que não significa que a produção subjetiva deles seja idêntica. O que caracteriza o diálogo é precisamente que a produção subjetiva desenvolvida em um tecido social não é simplesmente a soma das subjetividades dos participantes e terá um impacto diferencial sobre cada um deles, a partir tanto de suas configurações subjetivas individuais como das posições que eles assumem no processo dialógico.[...] A realização e o desenvolvimento do diálogo não ocorrem a partir de uma posição assimétrica[...] (REY, 2007, P. 163)

As relações interpessoais destes sujeitos, sobretudo o diálogo com os demais colegas, do ponto de vista da pesquisadora, parece estar distante do que de fato pressupõem reconhecer-se no outro. Os exemplos que seguem referem-se a uma relação de relativa proximidade dos sujeitos da pesquisa com os demais colegas, porém, na visão da pesquisadora, esta relação tem mais proximidade com um verniz social do que de fato com uma relação onde implique estar e ser no outro.

Em princípio, os exemplos com a fala de Heleno, que ao responder sobre o que gosta nos colegas, o faz de maneira espontânea dizendo que são legais em razão de conversarem e ajudarem a colocar a mesa no lugar.

A pesquisadora então questiona se este posicionamento de ajudá-lo é da turma, e Heleno, na tentativa de reconhecer quem são estes amigos, responde que seria por volta de uns quinze, assim ainda estreita a pergunta da seguinte forma: Pesquisadora - Desses quinze, quantos tu conversa quando tu não estás na escola? Então Heleno reflete [...] *Acho que metade, acho que cinco [...]*. Embora este sujeito afirme que tem uma relação próxima a estes colegas, e que conversa sobre tudo com eles, quando falamos de planos para o futuro, o mesmo revela que seus planos foram partilhados com a sua genitora, que vem a ser a pessoa que Heleno mais cita durante a entrevista, associando palavras de confiança, amiga e sabe tudo de mim. Tais argumentos suscitam questionamentos sobre os espaços simbólicos que estas relações interpessoais ocupam enquanto produção de sentidos subjetivos nestes sujeitos. Sobre nossa existência simbólica, cito Rios que refere:

Não é sem razão que afirmamos que o homem é um ser simbólico. Sua relação com o mundo é sempre revestida de uma significação, de uma valorização. O homem jamais encontra o mundo face a face, imediatamente. Seu encontro é sempre mediatizado pela significação, pela perspectiva simbólica (RIOS, 2011, p.30).

Na reflexão do simbólico atribuído a estas relações de Heleno, estariam produzidos sentidos subjetivos sobre a relação entre pares que tenham o mesmo significado atribuído por ele em sua relação com a mãe? Uma vez que nos forjamos humanos, na relação com o outro, e neste contexto a cultura é lugar de valores, reflito sobre a cultura das juventudes, que se

autorizam também ocupar este espaço em razão do pertencimento aos grupos. Mas, nestas relações interpessoais de Heleno, com os colegas e mesmo com os professores, o lugar que este sujeito parece ocupar simbolicamente é de alguém que precisa “ser ajudado”, e quem o coloca em condição de igualdade na dualidade que uma relação requer, até então, é apenas a sua mãe.

Sigo apresentando trechos das entrevistas com sujeitos, com outra abordagem presente nas relações interpessoais, e que estão presentes nas entrevistas e referem-se aos papéis sociais.

Nas relações interpessoais, que estão permeadas pela cultura à qual pertencemos, é preciso que por parte dos sujeitos haja uma compreensão dos papéis sociais que desempenhamos ao longo da vida, e que garantem a condição de “trocas” neste espaço das relações. Amparo os argumentos em Rios, quando ele afirma que:

Como seres sociais, o que somos está sempre ligado ao que devemos ser, que é indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte. O conteúdo dos papéis não tem sido o mesmo em todas as sociedades, indistintamente. Em cada sociedade, em função da organização específica da vida de seus membros, do trabalho, da produção de vida material, organiza-se também o comportamento “desejável” para cada um daqueles membros (RIOS, 2011, p.31).

Na condição de seres sociais, que se relacionam e se organizam com papéis sociais e expectativas para o cumprimento destes, as relações interpessoais ficam favorecidas ou prejudicadas quando os sujeitos participam ou negam estes lugares. Nestas construções sociais, referidas nas relações interpessoais, o aluno Giordano nega o lugar de colega dos demais. Na entrevista, em diversos trechos, ele se reconhece diferente dos demais, mas coloca esta diferença como consequência de ideais, já que, diferentemente da maioria da sua turma, gosta de ler, conversar sobre o cenário político e estudar.

Este sujeito da pesquisa refere que não participa dos diálogos com seus colegas, pois os considera infantis para a idade que têm e imaturos em suas condutas, embora tenha amigos e julgue que estes motivos não cheguem a atrapalhar as atividades escolares. Em um trecho da entrevista fica bastante claro este distanciamento que ele mesmo reconhece: [...] É. Ah eu comecei a me dar conta meio que, que do ano passado para cá e tal tipo, é, que tipo, os colegas estavam me dando atenção e tudo mais, só que eu não conseguia dar o retorno, é daí comecei a perceber isso [...]

Ele considera que há uma tentativa de aproximação, mas que tem dificuldades de manter um diálogo com estes colegas. Neste sentido, o Giordano gostaria de assumir o papel social de colega nas relações interpessoais, pois sentiu que pertencia àquele grupo que o incluía.

De outra forma, em outro trecho, na entrevista da genitora, ela refere que o Giordano deixa claro que não fará a opção de ir a uma festa, pois sente que não é sua presença que desejam, e que não está inserido naquele contexto,

[...] oh filho vamos pra festa, não sei o que, o que eu vou fazer lá mãe? Eu vou só pra comer?, porque eu não interajo com ninguém, ninguém interage comigo. E eu cobro dele, eu digo: “de repente você não dá abertura”, e ele: “não mãe, de repente as pessoas não tem capacidade de entender quem é o teu filho” [...]. Ou ainda quando não quis participar de um passeio [...] E, e ele falou eu não vou, não adianta nem a galera me pedir que eu não vou, que ano passado precisava dele pra fechar o grupo, chegaram: oh Giordano, se você não for a gente não vai, que não sei o que, ele foi , ele falou, mãe eu só servi pra isso, e esse ano não adianta que eu não vou, falei, lógico, você só vai aonde se sente bem, você ir por ir não vale a pena[...].

Com a partilha destes trechos reflito sobre os papéis sociais aos quais estão submetidos estes sujeitos, na mesma medida em que parece claro que estas condições citadas são do universo dos dilemas das juventudes, então, por que o Giordano não se sente pertencente e desejando ocupar este lugar?

4.4.3.2. *Subcategoria - Perspectivas de futuro*

Esta subcategoria versa sobre o que foi tratado nas anteriores, trazendo algumas amarras na compreensão da produção de sentidos subjetivos enquanto trajetória de vida destes sujeitos.

Compreender que é a partir do lugar que ocupamos hoje enquanto sujeitos que temos condições de projetar o futuro, seja para desejar que ele seja absolutamente inverso ao presente, ou para que seja uma continuidade do mesmo, traz à tona a necessidade de relembrar a que condições presentes têm acesso estes sujeitos? De que maneira o processo de escolarização, que é constituinte também das trajetórias de vida destes sujeitos, se conecta ao presente e às vivências socioculturais destes alunos?

Assim, tentarei na costura tecida com os trechos das entrevistas, pontuar indicadores destas perspectivas futuras apresentadas por estes alunos.

Início por Heleno, que pretende como perspectiva futura trabalhar fora do país, por ter mais condições de acessibilidade. Ao referir que talvez trabalhe fora do país, relata que não saberia dizer qual, pois nunca viajou para o exterior. [...] *O pai já esteve no exterior na Alemanha e na Espanha. Acredita pela experiência do pai que possa ser mais fácil trabalhar fora do país, pois nestes países tem acessibilidade; [...] sobre os planos para o futuro só falei com a mãe.*

As aspirações de futuro do Heleno dizem respeito à sua construção simbólica do lugar que ocupa na sociedade. Este aluno pretende cursar arquitetura e planejar prédios e lugares com acessibilidade, e acrescenta que aqui no Brasil a acessibilidade é muito ruim. Percebe-se que as perspectivas futuras dizem respeito a uma prática inclusiva, já que estes planos futuros seriam mais sociais que individuais.

Neste caso específico, o planejamento de futuro foi pouco explorado com a mãe, já que o prognóstico de vida deste aluno é chegar à fase adulta de no máximo 21 anos. Então, a fala da mãe é no sentido do desejo de ver seu filho formado, como no trecho da entrevista citado abaixo:

[...] e eu falei “pois é, e depois vem o vestibular”, eu disse, “ainda, e continua” eu falei pra ele, não é só fazer o vestibular e passei, depois tem que estudar, fazer a faculdade pra poder ser né...(pausa) [...]o pai dele já estava falando pra ele “não filho, se tu não quiser”, ai eu falei “não, ele vai fazer faculdade, vai terminar e vai ter pelo menos o diploma pra dizer que ele fez”, se ele vai trabalhar na área ou não vai pra mim não importa, mas eu quero ver ele formadinho, independente do que ele quer ser, ele não sabe se é arquitetura, se não é arquitetura, se é administração, se não é administração, vamos ver, acho que é no começo agora eles são muitos, não são ainda maduro pra saber. Ah ele diz “ah eu quero também mãe”,e ele também quer, eu disse “não vai nas pilhas do teu pai” e ele “não mãe, eu quero, eu quero” e eu falei “se tu quer, então quer, se não quiser também não tem problema” eu falei pra ele, tu que sabe, quer depois ir pra fora, fazer um curso, eu disse “mas não esquece que a mãe vai junto”, risos, companheira, risos, comidinha quentinha em casa te esperando, risos.

Os sentidos produzidos por este aluno estão permeados pelas vivências e pelo lugar que a família ocupa na construção destes significados.

Para a família do Giordano as perspectivas futuras também são semelhantes ao desejo e apelo social das outras mães, embora haja uma preocupação sobre as possibilidades que o filho terá de viver sozinho.

[...] Sinceramente, não sei, não sei, eu depois que fiquei doente eu só penso no hoje, hoje eu acordei e consegui ensinar mais uma coisa e consegui deixar ele mais forte, durmo, acordei, ensinei mais alguma coisa e assim eu vou, que é difícil, eu vejo minha filha em abril está se formando, aí tem o Giordano com dezoito, que eu peço muito a Deus que eu consiga a ver ele encaminhado, porque ele tem uma base muito boa, entendeu, só que assim a gente não sabe os outros eu, a gente deu a base boa pra ele, mas como é que vai ser com os outros, então a gente tem que dar, eu, eu quero tempo pra ensinar pra ele a ele lidar com os outros, dele não achar que todo mundo é ruim, tem gente legal.

As perspectivas de futuro do Giordano estão atreladas às aprendizagens da escola e às experiências de vida, visto que o aluno relata que pretende cursar psicologia, pois quer entender melhor porque algumas pessoas são diferentes das outras, e poder, assim, ajudar

quem não consegue lidar sozinho com suas dificuldades. Diz que vai ao psicólogo e gosta, mas que se não fizer psicologia, fará faculdade de games.

Para a família do Cristiano, as perspectivas futuras são mais imediatas que dos outros sujeitos da pesquisa. A família tem o desejo de que o mesmo conclua seu processo de escolarização, e possa ser reconhecido por isso, pelo esforço e dedicação que empenha nesta jornada, o que está explícito na fala desta mãe:

[...] Cristiano faz a tua parte, estuda, e o resto tu procura da melhor forma possível quando tu não for muito pra ti tu procura deletar porque a sociedade não é perfeita, não existe seres perfeitos, sempre vai existir discriminação ao preconceito, seja pela inclusão, seja pela cor, seja pela classe social, vai continuar existindo, e agente tem que só se fortalecer, procurar dar o melhor, mas assim ó, a construção é do Cristiano, é do Cristiano. É das intervenções que outros professores fazem e basicamente é dele, dele, porque se ele não quisesse eu não conseguiria absolutamente nada, não adianta pagar professor particular, eu não adiantaria investir no Cristiano, se ele não quisesse ele não cresceria, é dele, esse mérito eu sempre digo, filho, um dia que tu receber um certificado no colégio, de primeiro lugar [...].

Para o aluno, as perspectivas futuras são bastante semelhantes aos demais alunos, pretende concluir o ensino médio e ingressar na graduação ou mesmo num curso técnico, revelando ter interesse em estudar quiropraxia.

Parece que estes alunos construíram imagens de si, que buscam ajustamento na inclusão social, suas demandas acabam sendo aquelas “criadas” pelo processo de escolarização, onde o entendimento sobre os sujeitos não é singular, mas sim homogêneo tal qual está referido na próxima categoria.

4.4.4. CATEGORIA 3: Os sujeitos da escolarização

Partindo do pressuposto de que no processo de escolarização existem, nas salas de aula, grupos com expectativas e trajetórias iguais, capazes de realizar e aprender com as mesmas propostas, está sendo afirmado que não há espaço para o heterogêneo, para as aprendizagens individualizadas. Isto seria o mesmo que dizer que todas as crianças estão sendo atendidas em suas aprendizagens, esquecendo que temos na escola um universo de sujeitos individuais que compõem o coletivo.

Socialmente somos constituídos de diferenças culturais, existenciais e obviamente de processos educacionais, portanto se faz urgente compreender que pensar na Educação Inclusiva não é necessariamente “mudar” o modo de ensinar apenas para atender os alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais, mas sim mudar para atender a todos os

alunos, com suas particularidades. Mittler (2003) afirma que: “a inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo” (MITTLER, 2003, p.20).

O lugar de responsabilidade do professor, neste processo educativo, é indiscutível na escolarização destes sujeitos, porém não depende tão somente do educador. A escolarização na perspectiva da Educação Inclusiva vem propor questionamentos sobre o processo de escolarização em sua completude. Não estamos aqui falando de métodos apenas, mas de situações que são anteriores à construção das paredes da escola, estamos falando de valores, de obstáculos morais que precisam ser superados.

Superar pré-conceitos não é ato fácil e indolor, por assim dizer, pois requer abertura de pensamento e capacidade de mudança de lugar, e nossa tendência humana, talvez por cultura adquirida, é de subestimar os sujeitos e superestimar as diferenças existentes neles. Porém esta conduta não é consoante a uma perspectiva inclusiva, seja ela de ordem social ou educacional.

As práticas educacionais dependem não só da formação e do interesse dos professores. Rey alerta que:

O professor tem de saber que o aluno vive suas experiências em sala de aula com base em configurações e estados subjetivos facilitadores de sentidos subjetivos que terminam impondo uma forma de sentir a experiência atual que não se justifica por nada do que aparentemente aconteceu nesta experiência concreta (REY, apud MARTÍNEZ, 2011, p. 64).

Assim, além dos processos que cabem ao espaço da escola e a seus interlocutores, a inclusão também vai emergir da relação e interação necessária entre a escola, a família, a comunidade e dos múltiplos fatores sociopolíticos e socioculturais.

Assim, desde sua origem, como abordado em capítulo próprio, a escola também dá fundamental importância para a construção das subjetividades a partir das aprendizagens das práticas de ensino escolhidas como norteadoras do processo inclusivo. Coll (2004) afirma que: “Quando uma escola estabelece entre seus objetivos prioritários a inclusão de todos os alunos fica mais simples transferir a estratégia posteriormente à prática educativa nas salas de aula” (p.43). O que revela que um processo de escolarização que tenha como ponto coeso o olhar e as práticas educativas voltadas para todos auxiliará na construção de sentidos subjetivos contrários à cultura da exclusão.

Após o resgate da proposta de escolarização, na perspectiva da Educação Inclusiva, duas subcategorias complementam esta compreensão para fechamento das análises da pesquisa. Neste espaço formal de aprendizagem, pensar quem são os sujeitos da escolarização

como uma subcategoria e como são tocados por um dos processos sociais vigentes e que adentra cada vez com mais força o espaço da rede regular de ensino: a competição, que vem a ser a segunda subcategoria.

4.4.4.1.Subcategoria - Sujeitos da escolarização

Ao propor esta subcategoria, inicialmente podemos imaginar que apenas os alunos constituem-se como sujeitos da escolarização, entretanto, com a análise das entrevistas, a premissa de que as famílias compõem igualmente este espaço, especialmente em se tratando de alunos com deficiência, parece óbvia.

Ainda pensando no desenvolvimento desta temática como central para compreensão da escolarização, abaixo transcrevo trechos inteiros da resposta sobre escola que as famílias deram à pesquisadora:

Pesquisadora - Que sentido assim essa escola tem pra ti?

Mãe do Heleno - Ah o sentido de família. Por tudo, por tudo, tudo que eu preciso tá todo mundo sempre disposto pra me ajudar, tá todo mundo junto, é uma família, todo mundo se une pra ajudar, a gente precisa disso, “não como é que a gente vai fazer isso?” aí a gente sempre faz todas as reuniões, todos os começos dos anos a gente reunia todo o pessoal que ia estar com ele, pra saber o que ele tinha que fazer, o que ele não tinha NE, e sempre foi, agente foi bem acolhido NE, que esse acolhimento na família a gente não tem muito NE, então, mas aqui na escola a gente achou isso.

O sentido atribuído à escola, para esta mãe, tem relação com a construção de sentidos sociais, que depositam na escola o lugar de referência do que serve como modelo à sociedade, e que precisa, tal como a família, cuidar do bem-estar dos sujeitos. Assim, a mesma pergunta é respondida pela outra mãe da seguinte forma:

Pesquisadora - Que sentido assim essa escola tem pra ti?

Mãe do Cristiano - A escola realmente pra mim seria assim, meu braço direito né, aquela que me acolhe quando realmente, eu não consigo resolver as questões que dizem respeito, que tem uma ligação direta com a escola, né, então eu sempre digo quando eu digo muito obrigada, nos meus e-mails, tu pode acreditar, porque muitas pessoas formalizam muito obrigada como se fosse uma coisa objetiva, direta né, terminou o texto e já diz muito obrigada, mas esse muito obrigada pra mim realmente tem um conotação muito séria assim, de um agradecimento profundo, pelo que a, Luciane faz, pela Audren, e até pelos outros, bom meu agradecimento pra mim em termos de direção, eu tive vários, muitos, muitos problemas aqui quando o Cristiano era mais jovem, desde a quinta ou quarta série.

Esta mãe também se refere aos cuidados e a confiança na escola como primordiais na criação dos sentidos por ela atribuídos, nos quais fica relegado à escola um lugar de extensão da família. E, por fim, a mãe de Giordano responde a esta questão, como segue:

Pesquisadora - Que sentido assim essa escola tem pra ti?

Mãe do Giordano - Pra mim é processo no sentido de acrescentar na caminhada dele de vida entendeu, gostaria que fosse uma coisa maior em termos de vida, não no sentido da preocupação, dizer assim “não ele vai passar porque ele tem um vestibular lá na frente, ele tem uma faculdade”, não, eu gostaria que fosse mais a um sentido de vida mesmo, porque vida não é só o pai e mãe que ensina a escola também pode dar uma abertura de entender o processo da vida, somente com o aluno tem aquele interesse de pesquisa, da chance de pergunta, então fica aquele muito, tipo, só daquela parede de um lado e de outro e não vê aquela tipo assim, deixar o aluno mais a vontade de perguntar, pra saber, pra perguntar, da uma abertura no sentido assim, olha gente vamos procurar saber como é que é, não é só aquela folhinha de papel e dizer assim: tá aqui, é isso. E eu acho que a escola ainda tem muito disso.

Estes trechos evidenciam o quanto o processo de escolarização está intrinsecamente vinculado aos sentidos de vida produzidos por estas famílias, o que implica necessariamente em uma reflexão sobre os demais sujeitos da escolarização, os alunos ditos “normais”.

Embora seja um pensamento contínuo a identificação dos alunos como sujeitos da escolarização, esta em si, enquanto processo de construção de sentidos subjetivos, atinge de que forma os alunos? Após perceber que para as famílias este processo produz sentidos que referem muito mais que um lugar de “vivências social”, mas um lugar de continuidade da extensão familiar, foi inevitável projetar a amplitude destes espaços para outros sujeitos. Aqui Rey nos auxilia a refletir na medida em que afirma que:

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos de vida. (REY, apud TACCA, 2006, p. 34).

Assim, ainda que os sentidos subjetivos não estejam vinculados apenas ao processo de escolarização destes sujeitos, será que durante este processo as construções simbólicas e a produção de sentidos subjetivos também são da ordem dos sentimentos de pertencimento e cuidados familiares? Ou seria apropriado dizermos que estes elementos se revertem mais aos alunos com deficiência?

Pelos relatos dos próprios alunos entrevistados, esta hipótese não está explícita, pois para eles a escola é um espaço de produção de conhecimentos formais, uma rotina que cabe a todos, e uma oportunidade para conviver, como podemos ver nestes trechos [...] *Ah, eu acho que estudar é interessante e tal, tipo, a gente fica sabendo, a gente fica sabendo, a gente conhece um pouco mais as coisas tal*[...] – Giordano, ou ainda como referencia Heleno [...] *Gosto de estudar para encontrar os amigos*[...] e por fim o entendimento do Cristiano

[...]Não sei dizer, acho que frequentar é escola é bom no início do ano, depois fica maçante e repetitivo[...].

Os sujeitos da escolarização são todos que estão imersos neste processo, por esta razão cabe ainda uma ressalva sobre o lugar que os professores ocupam enquanto participantes destas construções, através do olhar dos alunos com deficiências.

Tanto as mães quanto os próprios alunos figuram no professor a representação positiva ou negativa do processo educacional, atribuindo a ele a responsabilidade, através da avaliação que fazem dos seus métodos e práticas educativas, de onde a pesquisadora atribui sua percepção no sentido de que se há “sucesso” o esforço e mérito estão vinculados aos movimentos dos alunos, auxiliados por seus familiares, e quando, neste sentido, o aluno apresenta déficits em suas aprendizagens, os professores são responsabilizados por não terem proposto formas diferentes para construção e aplicação dos saberes.

Assumo que não discordo totalmente desta leitura do contexto educacional apresentado nos trechos que seguem e que explicitam a relação entre professores e alunos:

Cristiano sobre a relação com os professores, diz: [...] acho que se tivesse outro jeito, se falasse um pouco mais, alguns iriam me conhecer um pouco mais;[...] se tentasse me aproximar dos professores, talvez eles iam se interessar mais, tem professores que ajudam a estudar.

Nas construções de significados do Cristiano, um tema é central e aparece em todas as falas sobre si mesmo e sobre aqueles com quem tem relações de convivência. Este tema é entendido pela pesquisadora como um possível indicador da subjetividade individual produzida a respeito das relações interpessoais. Este aluno parece ter receio de não ser compreendido, e percebe que não consegue se fazer compreender também, mas se submete à escolarização na tentativa de conseguir, como refere Andreozzi:

O indivíduo se submete à intervenção educacional na expectativa de que esta o conduza à realização das finalidades sociais, de modo que suas próprias aspirações particulares possam ser concretizadas. Ele aceita a intervenção educacional acreditando nas promessas contidas nas finalidades sociais da Educação, esperando realizar-se pessoalmente ao atendê-las e valoriza-las (ANDREOZZI, 2005, p.92).

Nesta mesma expectativa citada pela autora, das promessas sociais da Educação, temos Heleno retratando a percepção que tem dos professores: *[...] alguns professores ajudam a pensar na vida [...].* Sobre as aprendizagens que fez para vida, ele argumenta que *[...] dos conteúdos aprendi biologia; é legal, porque tem o corpo humano.*

Sobre as referências de Heleno, especialmente sobre as aprendizagens que diz ter aprendido com o professor de biologia, é inevitável associar ao fato de que este é um aluno

com deficiência física, o que permite pensar que as aprendizagens tenham sido sobre aquilo que está contido na falta, na lacuna existencial que ele mesmo tem: o corpo.

Por fim, Giordano tem uma expectativa sobre a figura do professor que fica vinculada a uma subjetividade social que está inserida no contexto sociocultural no qual estamos imersos. Este aluno gostaria de ter suas expectativas atendidas e diz sobre a prática de corrigir trabalhos em aula de alguns professores que [...] *acho assim, que é errado, também queria um visto [...] tipo eu sei que não tenho chance, é que demoro daí o exercício já foi corrigido.*

Ainda sobre a leitura crítica que faz da função do professor como alguém que ensina, ele pontua que seria mais interessante que os professores variassem o modelo didático e metodológico que adotam, para que as aulas fossem diferenciadas. Da maioria dos professores, pensa que estão mais preocupados em passar conteúdo e distanciam os alunos. [...] *Dos professores tem uma que não me aproximo. É que ela é a que menos se aproxima não explica direito, chega e dá exercícios.*

Por fim, o entendimento da relação com os professores está associado ao entendimento do processo de escolarização, que é cultural e social, como diz Scoz:

O fato educacional é cultural, portanto, é social e pessoal, com tudo o que diz respeito à associação ou ao conflito dos fatores que são intervenientes nesses dois campos. Compreendê-lo implica perguntar-se por significados históricos e individuais, que se entrelaçam e geram mediações próprias de cada um (SCOZ, 2012, p.14).

Assim, os significados atribuídos são próprios das subjetividades de cada um, mas nem por isto deixam de alcançar significados comuns; neste item da relação com professores, o significado comum aos sujeitos é o distanciamento da relação professor-aluno.

4.4.4.2. Subcategoria – Competição

Esta subcategoria emergente surge na análise de dados como uma triste surpresa à pesquisadora, que a priori não imaginava que os alunos escolhidos para participar da pesquisa tivessem tamanha clareza do sistema educacional, inclusive de suas contradições enquanto instituição de ensino.

O incômodo com a percepção de que a competição é um mecanismo mais excludente que a escola, que a utiliza como processo para atender aos valores de uma sociedade capitalista, mantendo-se em situação de espaço desejado para atender ao processo educacional, foi revelador.

Algumas falas dos sujeitos entrevistados provocaram na pesquisadora tamanho desconforto que a emoção, num misto de vergonha, sentimento de impotência e raiva não passaram despercebidos. Faço uso de Savater para expor o significado que a competição tomou no decorrer da análise dos dados:

Das coisas, podemos aprender efeitos e modos de funcionamento [...] mas do comércio intersubjetivo com os semelhantes aprendemos significados. E também todo o debate e a negociação interpessoal que estabelecem a vigência sempre movediça dos significados. A vida humana consiste em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam; o mais humano de tudo, porém, é compreender que, embora o que a realidade é não dependa de nós, o que a realidade significa é, sim, competência, problema e, em certa medida, opção nossa. E por “significado” não se deve entender uma qualidade misteriosa das coisas em si mesmas, mas a forma mental que nós humanos, lhes damos para nos relacionarmos uns com os outros por meio delas (SAVATER, 2012, p.33).

Assim, a escola se caracteriza como um espaço que nos constitui como sujeitos, além de estar inserida em um ideal capitalista vigente e globalizado. Não causa estranhamento, mas o quanto as interferências deste sistema atingem nossos alunos, não pensando na lógica mais óbvia que é a financeira, apresentou-se como um soco no estômago da pesquisadora.

Os trechos que seguem das entrevistas elucidam com clareza que sentidos estão sendo produzidos nestes sujeitos, neste lugar que são colocados, quando o espaço educativo os incita a competir, sabendo não haver possibilidade de igualdade no que é proposto.

Sobre as situações que requerem uma competição, o aluno Giordano é o que mais demonstra incômodo frente à impossibilidade de não ter escolha. Este aluno, em muitos trechos de sua narrativa, contextualiza que a competição fará parte da sua vida, mas que não concorda que na escola ela seja estimulada. A impressão é de que o aluno não se importaria de competir com desconhecidos, mas ao competir com seus pares, sente que tem menos valor. [...] *eu acho que é errado a competição na escola, tipo, eu sei que existe, mas só que eu não acha legal quando ela é imposta.* Na sua percepção, a metade da turma de alunos, ou até mesmo a maioria, está executando a tarefa, enquanto a minoria já concluiu e está corrigindo.

Para o aluno Cristiano, a competição também ativa sentimentos de exclusão, pois percebe que os colegas fazem julgamentos sobre as provas adaptadas às quais ele tem direito, embora relate que [...] *A prova adaptada não é vista por outras pessoas, somente se quiser.*

Ainda sobre as provas e a competição que ela incita, também é exposto por este aluno quando ele relata a postura de uma professora que o expõe em sala de aula, ao fazer a devolução das provas. A professora chama os alunos à sua mesa para retirarem as provas, e diz aos alunos que têm prova adaptada a seguinte frase: [...] *os alunos de inclusão, vem aqui na frente pegar o gabarito, em voz alta para todos os alunos.*

Assim, arrisco dizer que o incômodo que a competição causa nestes alunos pode localizar-se na falta de diálogo com os professores. Sem querer ser simplória, parece coerente pensar que uma articulação bem-feita com estes alunos, que permitisse que fosse compreendido por eles os motivos de um trabalho competitivo, evitaria o sentimento de exclusão. Apoio-me em Rozek para resgatar este sentido que busco:

Assim, no campo educativo, há necessidade de reconhecer o diálogo como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas mais inclusivas e humanizadoras. Tem-se percebido dificuldades em estabelecer, na dialogicidade, uma possibilidade compreensiva mais ampliada do outro. No campo da Educação Inclusiva, em seus diferentes espaços, o diálogo precisa encontrar seu lugar na relação pedagógica e, também, nas relações entre os sujeitos que compõem o cenário educacional como um todo, pois, pela dificuldade em dialogar com o outro, o ser humano perde caráter problematizador intrínseco ao diálogo e, com ele, a possibilidade de compreender o horizonte do outro (ROZEK, 2015, p. 209).

O diálogo pode ser, assim, um caminho para aprendizagens desvinculadas dos sentidos produzidos de exclusão, uma vez que autoriza o outro a pensar sobre a situação, o que infere na capacidade de produzir sentidos, conforme Scoz:

O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento é um dos elementos centrais no desenvolvimento de sua capacidade para produzir rupturas. Ou seja, os sujeitos críticos que exercitam e confrontam seus pensamentos podem gerar novos sentidos, que contribuem para modificações neles mesmos e nos espaços sociais onde atuam. Assim, no exercício de sua capacidade pensante, o sujeito se constitui como elemento central de caráter processual da subjetividade (SCOZ, 2012, p.35).

Devemos seguir convictos de que sujeitos críticos podem ser forjados também com a contribuição do processo de escolarização, através do diálogo, da construção que ocorre por meio das relações interpessoais que se estabelecem neste espaço e, principalmente, do respeito às produções subjetivas dos alunos, dando lugar para o exercício do pensamento, ainda que essas posturas requeiram mudanças, conforme Rey sugere:

É preciso valorizar as criações dos alunos, deixar espaço nas avaliações para que ele elabore modos singulares de expressar-se sobre o que aprende[...] É nesse processo que se organizam configurações subjetivas em torno do processo de aprender que são base da emergência do aluno como sujeito [...] (REY, apud MARTÍNEZ, p.61).

Assim, na certeza de que temos na escola um referencial importante para construção da subjetividade dos alunos com deficiência, e de que devemos refletir sobre as mudanças que precisam ocorrer na escola e no processo de escolarização como um todo, encaminho as construções finais deste texto no próximo capítulo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS E OS ACHADOS DA PESQUISA

A escolha de ingressar no mestrado em Educação, optando por assumir uma nova postura enquanto pesquisadora e, portanto, protagonista, e sabendo das exigências necessárias a respeito da dedicação e da capacidade de ir e vir na construção do corpus documental foi deveras mais desafiador do que o esperado. Percebo-me mergulhada na temática de tal forma que embora o tema Escolarização e Educação Inclusiva sejam pontos passivos no meu fazer diário enquanto orientadora educacional, mudar a perspectiva do olhar sobre os sujeitos com deficiência foi possivelmente a maior desacomodação da minha jornada.

Apesar dos temas serem referenciais de trabalho e também escolhas anteriores de estudo, fez-se necessário um aprofundamento teórico sobre o tema, além de uma ampliação de referências, o que, por sua vez, alteram a percepção da pesquisadora, já que se faz necessário mais do que apenas “enxergar”¹⁴, se faz necessário “olhar”¹⁵.

Olhar expressa ter consideração por outrem, reconhecer que naquele outro sujeito existem processos semelhantes e distintos dos seus, nem melhores, tampouco piores, mas que fazem parte de uma coletividade na qual estamos todos implicados.

Ainda que exista certa familiaridade com este processo de buscar olhar para o outro, no espaço escolar este movimento de reconhecer o outro, especialmente na Educação Inclusiva ainda ocorre por meio de formações pedagógicas. A Educação Inclusiva entra na escola em razão da sua relevância social e das políticas públicas atuais. Entretanto, neste estudo, busco problematizar a temática, mudando a perspectiva do olhar.

Para tanto, busco retomar o problema de pesquisa, bem como os objetivos propostos neste estudo, considerando, assim, que alguns encaminhamentos sejam possíveis, como parte de uma análise que não se encerra em si mesma. Assim, retomando o **problema**, quais os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em alunos com deficiência? Parece-me oportuno sugerir que o processo de escolarização é fundamental para a produção da subjetividade individual e social dos alunos com deficiência, já que a escola, que é um espaço social, é uma microesfera da realidade social. A sociedade, os sujeitos e as subjetividades estabelecem, assim, uma relação dialética, de natureza recursiva e contraditória, se constituindo continuamente, nos complexos processos da realidade, os quais estão todos

¹⁴ Enxergar. v.t.d. Perceber pelo uso da visão; ver o que está distante; avistar ou ver. Fixar a vista; prestar atenção; (Fonte: Dicionário Online).

¹⁵ Olhar . v.t. Fitar os olhos em. (Sin.: mirar, contemplar, encarar, examinar, observar.). Prestar atenção a sondar. Tomar conta de examinar. Tomar em consideração. (Fonte: Dicionário Online).

implicados, sem que sejamos apenas reflexos uns dos outros, mas criadores vivos de novos sentidos e realidades.

O processo de escolarização efetivado em suas práticas pedagógicas e culturais produzem efeitos na organização subjetiva dos sujeitos, em sua subjetividade social e em sua subjetividade individual, assim, recursivamente, tornando-se produções objetivas que retornam a subjetividade social no meio que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, a subjetividade pode ser percebida como um processo constituinte de si mesmo, que se concretiza na subjetividade social. A subjetividade social referida por Rey como:

No sentido subjetivo dos atos do sujeito em um espaço social concreto estão contidos processos e consequências de outros espaços sociais que lhe afetam de forma simultânea. É essa trama de espaços sociais interligados, configurados na dimensão subjetiva de pessoas, grupos e instituições, o que define a subjetividade social (REY, 2007, p. 167)

A produção de significados e de sentidos subjetivos diferencia-se de um sujeito para o outro, haja vista que elementos simbólicos, elementos emocionais e ainda os elementos de sua história de vida, com sentidos anteriores, atuam conjuntamente na produção diferenciada de sentidos subjetivos.

Dessa forma, buscando retomar a análise e apresentar os dados como os objetivos deste estudo, no que importa o **objetivo geral** é compreender os efeitos do processo de escolarização na produção da subjetividade de sujeitos com deficiência, e que se fez possível na medida em que, ao desenvolver o estudo, a pesquisadora pôde buscar indicadores que deixam aberto o entendimento de que os efeitos produzidos pelo processo de escolarização na produção da subjetividade dos sujeitos com deficiência são variáveis a cada um destes sujeitos. A produção da subjetividade dos sujeitos envolvidos tem relação direta com a subjetividade social e o contexto familiar no qual estão inseridos e com suas produções de sentidos atribuídos a estas experiências singulares. No processo de escolarização apresentado nesta pesquisa, os sujeitos com deficiência são, muitas vezes, coprodutores de uma realidade que não lhes sustenta simbolicamente, ou seja, estão imersos em processos nos quais não se reconhecem nem sentem que são parte integrante. Assim, os efeitos produzidos na produção de sentidos subjetivos são referentes ao entendimento que fazem de si, a partir da leitura de terceiros, reconhecendo como seus processos que não são por eles validados.

Nesta análise, entende-se, a partir do envolvimento também subjetivo da pesquisadora, em que pese que ela esteja mergulhada no contexto da pesquisa, que os **objetivos específicos** também foram atingidos, sendo o primeiro deles *investigar os efeitos da trajetória escolar na produção de sentidos subjetivos nestes sujeitos*, o que a pesquisadora pôde concluir que na

produção de sentidos subjetivos, a escolarização tem efeito impactante na constituição da subjetividade social. Ao referir como impactante, entende-se que tanto processos de descoberta de si mesmo quanto processos que produzem a manutenção do sistema em que se enquadram socialmente são impactantes na trajetória escolar destes alunos.

A produção de sentidos subjetivos está intrinsecamente ligada à produção de sentidos que os alunos fazem da sua rotina neste espaço, em que pese que o referido por eles retrata um espaço de exclusão, de não valorização de saberes prévios e de aplicação de métricas para ajuste de todos a um padrão predominante. Os sentidos subjetivos estão atribuídos aos significados que a escolarização tem para cada um deles, dessa forma, em parte a construção da subjetividade social está imersa nas projeções do contexto familiar e exigência social, mas também é fato que estes sujeitos atribuem à escolarização sentidos de vida, muitas vezes buscando fora da escola um lugar de pertencimento.

O segundo **objetivo específico**, que é *buscar indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização*, foi encontrado pela pesquisadora, a partir da interpretação que fez dos dados coletados e que se transformaram nas subcategorias deste texto, visto que nas falas dos sujeitos foram os aspectos que emergiram e fizeram sentido na busca por esta resposta, então, seriam indicadores de experiências individuais que eles vivenciam na escola, mas que ao mesmo tempo atingem a coletividade, produzindo homogeneização, o que, por sua vez, produzem a exclusão dos sujeitos desta pesquisa. Tais indicadores referem os sentimentos de exclusão e de pertencimento que experimentam na escola, através de atividades ou momentos de coletividade das turmas, o que está vinculado às relações interpessoais que se desenvolvem tanto entre pares quanto com seus professores.

Neste aspecto, é relevante pontuar que pouco foi dito por estes sujeitos como produtor de sentidos positivos sobre seus professores, o que parece marcar simbolicamente estes sujeitos é a ausência do olhar destes professores para suas singularidades. Esta ausência de olhar gera outro indicador importante referido por eles, que é o estímulo a competições, e pontua que no que concerne à constituição dos alunos enquanto sujeitos individuais, o processo de escolarização colabora para esta construção subjetiva de maneira inversa, ao influenciar a generalização e o entendimento de que exista um caminho único e igualitário para atender a todos os alunos. Desta maneira, o sistema do processo educacional impulsiona estes sujeitos a gritarem por um espaço que seja só seu.

Procurando, então, compreender os objetivos, à luz de cada caso estudado, apresento as percepções de cada sujeito em separado, conforme segue:

A) Os sentidos subjetivos e a produção da subjetividade apreendidos no caso do Giordano

Para Giordano, a escolarização representa uma referência necessária à construção de mais uma etapa da vida dele. Observou-se que este sujeito tem mais consciência de suas limitações, especialmente em razão de diagnósticos permanentes e que podem sofrer alterações para situações mais comprometedoras, bem como tem consciência de suas condições de aprendizagem que são preservadas. [...] *a escola serve para ensinar o que é básico para viver [...]*.

No que diz respeito ao núcleo familiar, é fácil compreender o quanto este espaço tem uma significação e um lugar de importância na construção da subjetividade social do aluno, que verbaliza os sentimentos por estes membros familiares como sendo um porto seguro. Ao ser perguntado se queria retornar para este colégio, lembra que os irmãos, a mãe e os tios estudaram aqui e então aceita. Conforme González Rey (2003), a família representa uma categoria relevante na produção de sentidos subjetivos, em função dos processos de subjetivação moral, da cultura, mas, sobretudo, pelo fato de ser o espaço onde se desenvolvem emoções a partir das relações que se estabelecem entre os seus membros.

A interferência da escolarização na produção de sentidos subjetivos confirma-se no olhar da pesquisadora na medida em que este sujeito apresenta em sua fala elementos significantes de vida como processos naturalmente vinculados à escola. [...] *quando me formar na escola vou fazer um curso e trabalhar também [...]*.

Os indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização do Giordano parecem estar mais vinculados à subjetividade social, por meio das construções de contexto sociocultural, já que o aluno percebe seu processo de escolarização como um lugar onde precisa estar para obter um crescimento cognitivo e ampliar as possibilidades de continuidade de planos futuros, como estudar e trabalhar. As relações sociais e individuais do aluno, no olhar da pesquisadora, parecem estar conectadas ao incômodo de se perceber como incapaz de competir com os demais. A competição é um dos elementos mais abordados pelo aluno, e parece ser um indicador de sentido de escolarização produzido pelo aluno [...]. *O colégio deve ser um espaço de aprender, mas fica complicado quando tem competição [...]*.

B) Os sentidos subjetivos e a produção da subjetividade apreendidos no caso do Heleno

Heleno é o sujeito desta pesquisa que menos demonstra facilidade em expor suas percepções sobre o processo de escolarização, neste caso a observação de que o diagnóstico não seria um critério absoluto para a escolha dos sujeitos chama a atenção da pesquisadora,

pois, nesta particularidade, Heleno é deficiente físico. A escolarização parece representar uma via de fuga para um processo diagnóstico que se agrava com o passar dos anos, considerando prioritariamente o lazer que este espaço proporciona [...] *Gosto porque é legal ficar fora de casa [...]* ao ser questionado o que mais é estudar, traz a compreensão que é também falar com os amigos. Observou-se que este sujeito tem mais dificuldade de falar sobre si mesmo e sobre seus pares, mas em sua fala apresenta elementos que parecem dizer do seu envolvimento com seus colegas e que são confirmados pela genitora em resposta à pergunta da pesquisadora sobre a possibilidade de Heleno já ter se sentido excluído:

[...] Não, nunca se sentiu, ele não fala isso, a única coisa que ele se sente excluído é quando tem aniversário e não convidam ele, bah! Ai ele fica, eu fico braba e ele fica mais ainda [...] Eu não sei se é porque o local não tem acessibilidade, ou se às vezes a pessoa, não, eu já disse pra ele que às vezes a pessoa não vai com a tua cara, e tu não vai com a cara da pessoa, ai as vezes não convida, mas que ele fica brabo porque conhece e conversa com ele. Porque na turma ele tem um bom relacionamento [...].

No que diz respeito ao núcleo familiar, Heleno estabelece fortemente vínculos com a genitora, a quem se refere como sua melhor amiga, e nitidamente expressa que pode contar com ela, e que ela é parceira para atividades de lazer, além de auxiliar nas tarefas escolares. [...] *na família tenho minha mãe que ajuda em tudo.* As relações estabelecidas neste sentido são referidas pela genitora como mais aproximadas entre mãe e filho, pois o pai teria se afastado do filho em razão da deficiência [...] *mas com o pai dele não tem muito, porque ele meio que se distanciou um pouco dele, quando ele sofreu a doença meu marido ficou mais fora da casa do que eu [...].*

Os indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização de Heleno parecem ser vinculados à sua construção subjetiva individual. No entendimento da pesquisadora, a escolarização, para este aluno, parece produzir o efeito de pertencimento a um espaço comum aos demais, onde ele pode utilizar-se do tempo tal qual seus colegas, estabelecendo projetos de continuidade de vida, vinculados à subjetividade social na qual está inserido.

C) Os sentidos subjetivos e a produção da subjetividade apreendidos no caso do Cristiano

Para Cristiano, a escolarização representa uma história construída com lutas e conquistas, tanto por parte dele quanto familiares. Este aluno tem consciência da deficiência intelectual que tem e que interfere em seus processos de aprendizagem que precisam ser revistos pela escola, pois não se ajustam ao padrão das avaliações e dos tempos escolares.

Embora tenha esta percepção de sua condição de aluno da perspectiva inclusiva, não parece ser ponto pacífico para este sujeito falar sobre si nestas circunstâncias [...] *Reconheço*

que os resultados nas provas não satisfatórios, são em razão da minha postura de “vagabundagem” [...].

No que diz respeito ao núcleo familiar, os indicadores de sentidos produzidos, aparentemente, versam sobre o lugar de protetora que a mãe ocupa frente às batalhas já enfrentadas. O aluno parece ter construído sua subjetividade pautada em experiências onde a presença da família, conforme a própria mãe relatou, sempre se motivou na escola por situações difíceis.

[...] Se não é dado pela escola nós vamos através da justiça, eu já tinha advogado e já estava com toda uma equipe pronta pra não perder, pra ele não ser reprovado, porque ai no momento que ele fosse reprovado viria a questão de uma, de uma construção que a família fez, emocional, caminhada e aquilo se, se a escola reprovasse o Cristiano ia desmoronar tudo que eu estava construindo, tudo, construindo com auxílio dos profissionais, a minha parte como mãe e o principalmente a parte de construção do Cristiano, então isso me deixou assim em um desespero muito grande [...] eu pra não entrar com a justiça, era dia 22 de dezembro, eu vim aqui, eu fiz de próprio punho uma exposição da caminhada que eu estava fazendo com o Cristiano, ai eu já tinha o laudo, juntei o laudo, o xerox do laudo, juntei o meu requerimento de próprio punho, entreguei aqui nessa portaria, já estava encerrando as atividades quando eu consegui terminar [...].

Nesta mesma situação, o Cristiano redigiu uma carta que foi anexada e entregue com a documentação à qual a mãe se refere.

A interferência da escolarização na produção de sentidos subjetivos confirma-se no olhar da pesquisadora, uma vez que este sujeito entende seu processo de escolarização como um meio de experiências sociais que servem como um caminho a ser trilhado na construção de uma identidade social. [...] *nos estudos em casa, estudo não só as matérias da escola, mas também faço cursos de interesse pessoal, tipo agora a quiropraxia [...]*

Os indicadores de sentidos subjetivos construídos durante o processo de escolarização do Cristiano parecem estar vinculados à maneira que o aluno percebe seu processo de escolarização, como um lugar onde estabelece aprendizagens; e com as relações mais intimistas que tem com os colegas, busca ampliar o repertório de possibilidades de continuidade de planos futuros, como estudar e trabalhar. Este aluno não exemplifica em sua fala negações que o motivem a querer frequentar a escola, mas deixa transparecer a consciência de que não é o lugar que sente que tem um espaço de pertencimento e identidade.

Assim, a consciência é um momento essencial na definição do sujeito, pois ela representa a organização processual da qual ele participa intencionalmente nos processos de sua vida, de suas crenças etc., assumindo, seu pensamento como próprio. Nessa perspectiva, consciência/inconsciência não formam uma dicotomia, mas dois momentos diferentes da experiência subjetiva que se constituem dentro de uma nova unidade, que são os sentidos subjetivos. A configuração de sentidos, assim, que está na base de cada ação humana única, é apreendida de forma total pelo sujeito concreto (SCOZ, 2012, p.39).

Reconheço que falar dos sujeitos da Educação Inclusiva não é tarefa fácil e pesquisar os sujeitos com deficiência, embora seja uma perspectiva bastante estudada, o que objetivei como expectativa social foi revelar seus processos de subjetivação, o que de fato tornou-se um movimento árduo, sofrido e inconstante para pesquisadora.

A noção de deficiência é um dos modos concretos de manifestação do preconceito, uma forma como este se realiza na vida concreta. Antes de tudo, essa noção significa falta, podendo ser parcial, transitória ou absoluta. É, em geral, empregada em referência a pessoas a quem se atribui alguma falta de habilidade, ou de capacidade ou de inteligência para fazer alguma coisa que se esperava que seja feita de uma determinada forma. Assim, a noção de deficiência articula-se com a ideia de expectativa social (TUNES, 2010, p.51).

Durante o percurso do estudo, alguns momentos de repentina “iluminação” surgiram na análise dos dados, trazendo consigo novas formas de olhar e até mesmo de compreender os fenômenos que se apresentavam.

Ao longo da escrita do texto, surge, pela primeira vez para a pesquisadora, a possibilidade de estabelecer uma relação com o material que permite um movimento neste constante ir e vir, sem significações prévias de erros ou acertos.

Por outro lado, neste processo de autoconhecimento, enquanto se revela o outro em seu texto, aflitivamente se chega a uma parte do caminho onde o pesquisador se dá conta de sua incompletude, pois que é o seu olhar que está projetado e entrelaçado ao olhar dos sujeitos da pesquisa, e nesta relação dual entre humanos sempre existem espaços vagos. Um dos espaços que segue vago refere-se ao fato de encontrar respostas provisórias e não permanentes às inquietações, visto que uma possível resposta suscita imediatamente outra questão.

Após a escrita do texto e da percepção de que ele não se encerra com o término do processo de conclusão de mestrado, constatou-se que os alunos compreendem a problemática social e cultural do seu cotidiano enquanto sujeitos da Educação Inclusiva, o que não significa de mesma parte que se coloquem como sujeitos ativos deste processo, tampouco parecem considerar que sua participação pode intervir no contexto delineado.

Como o processo de escolarização faz parte dos pressupostos da pesquisa, importa refletir sobre a forma como os alunos e seus familiares, aqui representados pelas genitoras, percebem contradições vivenciadas. Ao mesmo tempo em que em diversos trechos das entrevistas colocam sua insatisfação com os processos escolares e os espaços excludentes que ali se constituem, por outro lado, nas falas tanto dos sujeitos alunos quanto dos sujeitos de pesquisa mães destes alunos, há de certa forma uma gratidão pelo movimento de tentativa de inclusão dos sujeitos.

Buscando, assim, possíveis considerações que visam finalizar o processo, faz-se necessário até aqui que caminhos trilhados apontem possíveis respostas aos questionamentos apresentados na proposta desta dissertação. Assim, os objetivos da pesquisa, tanto geral quanto específicos, foram contemplados. Dessa maneira, foi possível, através da análise dos dados colhidos, compreender que os efeitos do processo de escolarização na produção da subjetividade em sujeitos com deficiência são singulares, embora permeados pela subjetividade social.

O processo de escolarização a cada sujeito produz um significado diferente, como explicitado acima, e tal significado está permeado do contexto que este sujeito está inserido e da trajetória de vida que produziram significados que servem de base para estes outros novos que serão produzidos. Acredito que no âmbito dos anseios sociais que a escola atende, os sentidos subjetivos produzidos estejam mais vinculados ao sentimento de exclusão do que de fato de pertencimento.

A escola precisa ser vista em seu valor total, que vai além da construção de apenas conhecimentos formais. Mais do que um espaço para aprendizagens de conteúdos pré-estabelecidos, é preciso que se constitua enquanto instituição social. É no importante processo de escolarização que se efetivam construções simbólicas dos sujeitos. Especificamente no caso de sujeitos com deficiência, mais do que em outros casos, é preciso lembrar que muitas vezes este é o único espaço de convivência entre pares, o que implica necessariamente em estarmos cientes deste processo e nos responsabilizarmos igualmente por ele. Durante o processo de escolarização, os sujeitos passam cronologicamente o período valioso de construções cognitivas que servirão à fase adulta. Assim, em que medida os efeitos do processo de escolarização estão colaborando para a formação de uma sociedade melhor?

A escola, enquanto instituição social, tem um valor fundamental, provavelmente único, na medida em que é neste espaço que situações de interesse coletivo precisam ser debatidas. Não acredito que a escola deva ser o único espaço responsável pela formação humana, mas não é possível que ignoremos o fato de que temos um espaço privilegiado para que tais situações sejam estudadas. No que tange aos alunos com deficiência, a escola tem, sem dúvida, um lugar de importância indiscutível, ainda que pouco explorado, se pensarmos na perspectiva de aprendizagens humanas para todos os envolvidos. Como explorado neste estudo, a produção da subjetividade é também coletiva, logo, a escola tem, a meu ver, papel central na produção de sentidos subjetivos referentes às mudanças sociais que necessitamos.

Por fim, encerro este texto na certeza de sua incompletude, uma vez que é evidente que a busca pela compreensão dos processos de subjetivação dos sujeitos com deficiência não

encerra com o fim da pesquisa, tampouco ao final de uma análise, esta acaba sendo apenas indicativo de caminhos possíveis. Um dos caminhos que aponto como possível para melhor compreensão destes sujeitos é a mudança de postura daqueles que estão inseridos no contexto escolar. É preciso que tenhamos uma mudança na perspectiva educacional, no fazer diário dos professores, sobretudo aqueles que atendem alunos com deficiência.

Estes sujeitos precisam ser reconhecidos, autorizados a “ser” socialmente e nos seus saberes partilhados, visto que seus processos subjetivos dependem disso. Não é mais possível trabalharmos numa lógica que compreende a aprendizagem como um processo homogeneizador, que trabalha com métodos e métricas que mais se assemelham a caixas onde todos devem caber. Enquanto os processos de ensino-aprendizagem estiverem voltados para uma minoria, quiçá apenas para a satisfação dos adultos que trabalham nas escolas, não teremos produção de sentidos diferentes destas que foram aqui apresentadas. Quando a escola reconhecer que suas práticas precisam ser voltadas para os indivíduos e suas singularidades, de forma que todos sejam sujeitos incluídos, teremos certamente efeitos diferenciados no processo de escolarização.

No que diz respeito aos alunos com deficiência, é evidente que há um caminho longo a ser percorrido para compreensão da produção de sentidos subjetivos, mas é preciso que cada vez mais o trabalho acadêmico se reverta em práticas e reflexões a serem partilhadas com os professores, já que são estes que atuam diretamente com os alunos neste longo processo.

Sendo os professores os que atuam diretamente com os alunos no processo de escolarização, não causa surpresa o fato de que os sujeitos da pesquisa, ao referirem sua trajetória, associam diretamente à escolarização a figura dos professores com os quais conviveram. Assim, salienta-se a necessidade de ampliarmos a formação docente, buscando o aprimoramento do olhar humanizador, visto que em seu cotidiano, imersos em processos burocráticos do fazer docente, muitas vezes priorizam o atendimento metodológico dos alunos, esquecendo-se que ali se situam sujeitos. Não obstante a necessidade de práticas docentes menos tecnicistas e endurecidas, é preciso que a escola, enquanto instituição, também estabeleça com os professores uma relação mais humanizada, para que a partir deste processo, reconhecendo-se indivíduo, o professor se autorize a olhar para estes sujeitos como indivíduos, com trajetórias e experiências singulares. Afirimo, pois em muitos momentos percebeu-se nas falas dos sujeitos que a produção de sentidos subjetivos negativos, vinculados à escolarização, se dá em grande parte pelas impressões causadas pelos professores, o que evidencia a necessidade do investimento na formação continuada do docente.

Agrada-me saber que foi possível construir, a partir do discurso dos próprios sujeitos, um espaço de autoria para eles se nomearem enquanto sujeitos, ou seja, não é pela lente de terceiras pessoas que eles são aqui representados. Finalizo a pesquisa satisfeita pelo fato de ter dado esta possibilidade de construção de um caminho diferente a esses sujeitos, mas principalmente a mim mesma.

REFERÊNCIAS

- ANDREOZZI, Maria Luiza. **Educação e subjetividade**, ano 1, n.1, p. 79-102, 2º sem. 2005.
- BAPTISTA, C. R. et al. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, Centro, 1988.
- _____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- CASTRO, Raimundo Márcio Mota de. O Professor e sua formação diante da Educação Inclusiva. **Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, Champagnat, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/740_481.pdf>. Acesso em: 27 set. 2015.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e necessidades Educativas Especiais**. Editora: Artmet, 2ª. ed. Volume 3, 2004.
- DOOLEY, Robert A. **Análise de discurso: conceitos básicos em linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- JANUZZI, Gilberta. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, (org). **Nos limites da ação. Preconceito, inclusão e deficiências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.
- LA FARE, Mônica, et al. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 247-283, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>
- MARTÍNEZ, A. M. **La Persolidad: su educación y desarrollo**. La Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- _____. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

_____. et al (orgs). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. (Org.) **Psicologia Escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**/ Peter Mittler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van, **Manual de Investigação em Ciências Sociais**, Lisboa, gradiva, 1992.

REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. Educação Inclusiva: fracasso escolar da Educação na modernidade, in: **Educação e Subjetividade**, ano 1, n.2, p.43-75, 1º sem. 2006.

_____. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

_____. **Subjetividade e saúde: superando a clinica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 24, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROQUE, Moraes. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

ROZEK, M. (Org.). et al. **Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ROZEK, Marlene *in*: **Escolarização e deficiência [recurso eletrônico]**: configurações nas políticas de inclusão escolar/ Claudio Roberto Baptista (organizador). – São Carlos: Marquezine & Manzine: ABPEE, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2ed. – São Paulo: Planeta, 2012.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Produção de sentidos, ensino e aprendizagem**. *Rev. Psicopedagogia.*, São Paulo, v. 24, n. 74, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862007000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2015.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa(org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora alínea, 2006.

_____;REY, Fernando Luis González. **Produção de sentido subjetivo**: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicol. Cienc. Prof.* [online], v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932008000100011>>. Acesso em: 27 set. 2015. ISSN 1414-9893.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**: bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. V.4, Nov. 2001. – Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, (org). **Nos limites da ação. Preconceito, inclusão e deficiências**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Formação Social da Mente**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

_____. **Obras Escogidas**: T.5 - Fundamentos de Defectologia. Madri: Antonio Machado, 2012.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ed. São Paulo: Ícone, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA À ESCOLA**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CARTA-CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezado(a),

Temos a honra de convidá-lo(a) a participar da pesquisa *A escolarização e a produção da subjetividade em sujeitos com deficiência*. Este estudo objetiva compreender como acontece a produção da subjetividade em sujeitos com deficiência em processo de escolarização.

Sua participação é muito importante para o contexto acadêmico e social, e os resultados desta pesquisa permitirão uma melhor compreensão da subjetividade, especialmente, no que refere os sujeitos com deficiência em processo de escolarização.

A participação nesta pesquisa é voluntária e anônima. Suas respostas receberão tratamento científico e estarão sob sigilo, como é de praxe em atividades de pesquisa e sua identidade será preservada. Uma vez que concordem em participar da pesquisa, responderão a uma entrevista semiestruturada contendo perguntas construídas para esta investigação, com duração mínima de (1 hora) uma hora.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gisele Rebolho Almeida: telefone (51) 99850236 e através do e-mail: gisele.almeida@acad.purs.br ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail marlene.rozek@puhrs.br

Atenciosamente,
Gisele Rebolho Almeida
PPGEDU/PUCRS

ANEXO B – CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA À FAMÍLIA**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CARTA-CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezado (a),

Temos a honra de convidá-lo (a) a participar da pesquisa *A escolarização e a produção da subjetividade em sujeitos com deficiência*. Este estudo objetiva compreender como acontece a produção da subjetividade em sujeitos com deficiência em processo de escolarização.

Sua participação é muito importante para o contexto acadêmico e social, e os resultados desta pesquisa permitirão uma melhor compreensão da subjetividade, especialmente, no que refere os sujeitos com deficiência em processo de escolarização.

A participação nesta pesquisa é voluntária e anônima. Suas respostas receberão tratamento científico e estarão sob sigilo, como é de praxe em atividades de pesquisa e sua identidade será preservada. Uma vez que concordem em participar da pesquisa, responderão a uma entrevista semiestruturada contendo perguntas construídas para esta investigação, com duração mínima de (1 hora) uma hora.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gisele Rebolho Almeida: telefone (51) 99850236 e através do e-mail: gisele.almeida@acad.purs.br ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail marlene.rozek@puhrs.br

Atenciosamente,
Gisele Rebolho Almeida
PPGEDU/PUCRS

ANEXO C – CARTA CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA AOS ALUNOS**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CARTA-CONVITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Olá,

Gostaria de te convidar para participar de minha pesquisa. Pretendo entender o que os alunos pensam sobre a escola e como a escola influencia a vida destes alunos. A tua participação é muito importante. Tudo que conversarmos ficará sob sigilo e a tua identidade será preservada.

Se concordares em participar, vamos marcar um encontro, para conversarmos sobre estas questões.

Você tem total liberdade para interromper tua participação a qualquer momento, se for essa tua vontade.

Se tiveres dúvidas sobre a pesquisa podes entrar em contato comigo pelo telefone (51) 99850236 ou através do e-mail: gisele.almeida@acad.purs.br.

Atenciosamente,
Gisele Rebolho Almeida
PPGEDU/PUCRS

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À ESCOLA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM E PROCESSOS
INCLUSIVOS-NEPAPI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESCOLA

Título da Pesquisa: A escolarização e a produção de subjetividade em sujeitos com deficiência

Pesquisadora responsável: Gisele Rebolho Almeida

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Sua escola está sendo convidada a participar deste estudo que tem como objetivo investigar como acontece a produção de subjetividade em sujeitos com deficiência ao longo do processo de escolarização. Os dados coletados nessa pesquisa serão analisados e discutidos na construção da dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rozek. Serão analisados documentos da escola com vistas a caracterizar como a mesma vem atuando frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência. Esses documentos serão cedidos voluntariamente pela escola e os resultados decorrentes da análise dos mesmos, em hipótese alguma, serão identificados com o nome da escola. Caso a escola deseje, terão acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

A participação da escola tem um caráter voluntário muito importante para a efetivação do estudo, no entanto, esclareço que vocês terão total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade. Embora os riscos para a participação da escola no estudo sejam mínimos, caso, ao longo do processo, vocês demonstrem qualquer desconforto ou eventual necessidade de apoio/esclarecimento, iremos providenciar auxílio de profissionais especializados.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gisele Rebolho Almeida: telefone (51) 99850236 e através do e-mail: gisele.almeida@acad.purs.br ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail marlene.rozek@puhrs.br

Eu, _____ consinto que a escola irá participar do estudo e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Ciente: _____

Assinatura do responsável pela escola

Atenciosamente

Gisele Rebolho Almeida

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345E-mail: cep@puhrs.br

ANEXO E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À FAMÍLIA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul



ESCOLA DE HUMANIDADES
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM E PROCESSOS
INCLUSIVOS-NEPAPI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - FAMÍLIA

Título da Pesquisa: A escolarização e a produção de subjetividade em sujeitos com deficiência

Pesquisadora responsável: Gisele Rebolho Almeida

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Você e seu filho estão sendo convidados (a) a participar deste estudo que tem como objetivo investigar como acontece a produção de subjetividade em sujeitos com deficiência ao longo do processo de escolarização. Os dados da entrevista serão analisados e discutidos na construção da dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rozek. Tanto você, quanto seu filho serão convidados a responder a uma entrevista, individualmente, que será realizada pela pesquisadora responsável, em dia e local a combinar. As entrevistas serão anônimas, gravadas, com duração de aproximadamente uma hora cada uma. Após a elaboração deste estudo, o material será apagado. Seus nomes não serão informados em hipótese alguma em qualquer produção escrita decorrente deste projeto e vocês, caso desejem, terão acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

Sua participação e de seu filho tem um caráter voluntário muito importante para a efetivação do estudo, no entanto, esclareço que vocês terão total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade. O seu filho não precisará assinar nenhum documento de consentimento, no entanto, será informado a respeito da natureza da pesquisa e poderá, oralmente, assentir ou não sua participação. Embora os riscos para sua participação e de seu filho no estudo sejam mínimos, caso, ao longo do processo, vocês demonstrem qualquer desconforto ou eventual necessidade de apoio emocional (entre outros apoios), iremos providenciar auxílio de profissionais especializados.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gisele Rebolho Almeida: telefone (51) 99850236 e através do e-mail: gisele.almeida@acad.purs.br ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail marlene.rozek@pucrs.br

Eu, _____ consinto em participar deste estudo, juntamente com meu filho _____ e declaro ter recebido uma cópia desse Termo de Consentimento.

Ciente: _____

Assinatura do familiar ou responsável

Atenciosamente

 Gisele Rebolho Almeida

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO ALUNO

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

ESCOLA DE HUMANIDADES
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE APRENDIZAGEM E PROCESSOS
INCLUSIVOS-NEPAPI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO

Título da Pesquisa: A escolarização e a produção de subjetividade em sujeitos com deficiência

Pesquisadora responsável: Gisele Rebolho Almeida

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Você está sendo convidado a participar deste estudo que tem como objetivo investigar como acontece a produção de subjetividade em sujeitos com deficiência ao longo do processo de escolarização. Os dados da entrevista serão analisados e discutidos na construção da dissertação por mim realizada no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Marlene Rozek. Você será convidado a responder a uma entrevista, individualmente, que será realizada pela pesquisadora responsável, em dia e local a combinar. As entrevistas serão anônimas, gravadas, com duração de aproximadamente uma hora cada uma. Após a elaboração deste estudo, o material será apagado. Seu nome não será informado em hipótese alguma em qualquer produção escrita decorrente deste projeto e você, caso deseje, terá acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

Sua participação tem um caráter voluntário muito importante para a efetivação do estudo, no entanto, esclareço que você terá total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade. Embora os riscos para sua participação no estudo sejam mínimos, caso, ao longo do processo, você demonstre qualquer desconforto ou eventual necessidade de apoio emocional (entre outros apoios), iremos providenciar auxílio de profissionais especializados.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Gisele Rebolho Almeida: telefone (51) 99850236 e através do e-mail: gisele.almeida@acad.purs.br ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail marlene.rozek@puhrs.br

Atenciosamente

Gisele Rebolho Almeida

Local e data

Este projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o qual trata-se de um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Contato do CEP da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703 Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900 Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345E-mail: cep@puhrs.br

**ANEXO G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS
SUJEITOS DA PESQUISA**



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. O que tu pensas de estudar?
2. Como é vir para escola?
3. Quando tu pensas na escola, o que te vem na cabeça?
4. O que é legal na escola? Por que?
5. O que tu pensas sobre teus colegas?
6. O que tu pensas dos teus professores?
7. Como são teus amigos da escola?
8. O que você gosta de fazer quando não está estudando?
9. Tu pensas no que vai fazer quando acabar a escola?
10. Se tu pudesses mudar a escola, o que tu faria?

ANEXO H - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A FAMÍLIA**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A FAMÍLIA**

1. Qual o sentido que a escola tem para ti?
2. Como teu filho percebe a escola?
3. O que representa o teu filho estar nesta escola?
4. Como tu achas que deveria ser uma escola?
5. Neste tempo que teu filho está na escola, o que foi mais importante pra ti?
6. Tu percebes mudanças no teu filho durante a escolarização? Quais?
7. Como teu filho fala sobre a escola?
8. O que a escola significa para ti?
9. O que é, para ti, a “inclusão”?

ANEXO I – CARTA CONVITE**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CARTA CONVITE À BANCA DE QUALIFICAÇÃO
DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Porto Alegre, 10 de dezembro de 2015.

Prezadas Professoras,

Gostaríamos de convidá-las para compor a banca de qualificação da proposta de Dissertação “A escolarização e a produção de subjetividade em sujeitos com deficiência” de Gisele Rebolho Almeida, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marlene Rozek, a realizar-se no dia 14 de janeiro de 2016, às 10h, em sala a definir, na FACED/PUCRS.

Desde já agradecemos e aguardamos sua confirmação.

Abraços,

Gisele Rebolho Almeida e Marlene Rozek

ANEXO J – ATA DE QUALIFICAÇÃO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

 ATA DE QUALIFICAÇÃO
 DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
 ESCOLA DE HUMANIDADES
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE PROPOSTA DE DISSERTAÇÃO Nº 142

Aos quatorze (14) dias do mês de janeiro de dois mil e dezesseis (2016), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi lavrada esta ata para registrar que a aluna **GISELE REBOLHO ALMEIDA** satisfaz os requisitos iniciais exigidos para defesa da Proposta de Dissertação, sob a orientação da Doutora Marlene Rozek. A Proposta de Dissertação intitulada "**A ESCOLARIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA**", foi apresentada em sessão pública de defesa perante a Comissão Avaliadora constituída pela Doutora Marlene Rozek, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Presidente da Comissão, pela Doutora Miriam Pires Corrêa de Lacerda, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e pela Doutora Noeli Reck Maggi, do Centro Universitário Ritter dos Reis. A candidata foi arguida pelas componentes da Comissão, respondendo a cada examinadora. Encerrada a arguição, as examinadoras reuniram-se para deliberar sobre o resultado e, reaberta a sessão, a Presidente da Comissão comunicou sua **Aprovação**, e logo após, encerrou a sessão pública de defesa e, para constar, lavrou-se esta ata que será assinada pelas integrantes da Comissão Avaliadora e pela Mestranda.

Marlene Rozek, Miriam Pires Corrêa de Lacerda, Noeli Reck Maggi, Gisele Almeida

PUCRS

 Campus Central
 Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 318 - CEP 90619 900
 Porto Alegre - RS - Brasil
 Fone: (51) 3320-3620 - Fax (51) 3320 - 3635
 E-mail: educacao-ppg@pucrs.br
www.pucrs.br/faced/ppg

ANEXO L – ORÇAMENTO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

ORÇAMENTO

PROJETO: A ESCOLARIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Material de Capital

Descrição	Quantidade	Valor unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
Computador Notebook	01	2.800,00	2.800,00
Gravadores de voz	01	950,00	950,00
TOTAL			3.750,00

Material de Custeio

Descrição	Quantidade	Valor unitário (R\$)	Valor Total (R\$)
Deslocamento ao local das entrevistas	6	3,75	22,50
TOTAL			R\$ 22,50

Total do orçamento

Descrição	Valor (R\$)
Material Capital	3.750,00
Material de Custeio	22,50
Total	R\$ 3.772,50

*Todos esses custos serão de responsabilidade do pesquisador responsável.

ANEXO M – PROJETO SIPESQ**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROJETO SIPESQ****SIPESQ**
Sistema de Pesquisas da PUCRS

Porto Alegre, 28 de julho de 2016.

Documento unificado referente ao projeto de pesquisa:

7317 - A ESCOLARIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM
SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

Este documento unificado é composto por:

Arquivos	Página
• Carta de Aprovação da Comissão Científica	2
• Projeto julho 2016	3
• Orçamento	33



SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

Código SIPESQ: 7317

Porto Alegre, 28 de julho de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica do ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "A ESCOLARIZAÇÃO E A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE EM SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA" coordenado por MARLENE ROZEK. Caso este projeto necessite apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e/ou da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA), toda a documentação anexa deve ser idêntica à documentação enviada ao CEP/CEUA, juntamente com o Documento Unificado gerado pelo SIPESQ.

Atenciosamente,

Comissão Científica do ESCOLA DE HUMANIDADES
