

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Viviane Lemos de Jesus Moreiras

**A Educação Inclusiva:
um estudo sobre os sentidos constituídos
por alunos em relação à diferença**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Viviane Lemos de Jesus Moreiras

**A Educação Inclusiva:
um estudo sobre os sentidos constituídos
por alunos em relação à diferença**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Ana Mercês Bahia Bock.

SÃO PAULO

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

MOREIRAS, Viviane Lemos de Jesus. *A Educação Inclusiva: um estudo sobre os sentidos constituídos por alunos em relação à diferença*. São Paulo: 2009. 224p.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

Área de Concentração: Psicologia da Educação

Orientadora: Prof^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Viviane Lemos de Jesus Moreiras

A Educação Inclusiva:
um estudo sobre os sentidos constituídos
por alunos em relação à diferença

*Dissertação apresentada ao Programa de Educação:
Psicologia da Educação – PUC-SP para obtenção do
título de Mestre em Psicologia da Educação.*

Aprovada pela Comissão Julgadora em:

Data: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ana Mercês Bahia Bock (orientadora PUC-SP)

Prof.^a Dr.^a Wanda Maria Junqueira de Aguiar (PUC-SP)

*Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjáns Martínez (Universidade de
Brasília)*

Dedicatória

*Dedico este trabalho à minha mãe Geni pela representação de
força e amor que simboliza em minha vida.
À minha irmã Vanessa que sempre depositou em mim confiança e
me tomou como exemplo para construir o seu caminho.
Ao meu marido Antonio, pra mim simplesmente Tony - que
sempre me incentivou e trouxe luz aos meus dias.
E à minha pequena Caroline, tradução de pureza e amor.*

AGRADECIMENTOS

Tornamo-nos homens e mulheres porque nos fazemos gente na medida em que não estamos sós. Estamos com o outro e o outro está com a gente. Somos ao mesmo tempo singulares num plural que se faz presente; somos únicos nesse imenso universo coletivo. Somos cada vez melhores porque somos capazes de revelar uma complexidade infinita de sentimentos, de emoções, de compartilharmos momentos únicos com pessoas inesquecíveis. Pessoas felizes. Pessoas especiais que ajudaram e ajudam a escrever um pedacinho da minha trajetória. Essas pessoas são sem dúvida, amizades sócio-históricas presentes a cada momento, crescendo, vibrando e compartilhando comigo esse instante tão especial de minha vida.

Agradeço a minha querida mãe, pelo carinho, pela confiança e respeito em mim depositados. Pelo compartilhamento de alegrias, conquistas e sofrimentos. Pela ajuda incansável de cuidar com tanto carinho e amor de minha filha enquanto eu passava horas estudando. Obrigada mãe, por sua presença em minha vida!

Agradeço a minha irmã, pela credibilidade depositada e pelo incentivo que me dava forças a prosseguir.

Ao meu pai pela sua torcida e admiração.

Ao meu marido, amigo e companheiro pelo incentivo e apoio constantes, por sua escuta atenta, por suas idéias, pela paciência, pela compreensão, pelo reconhecimento da grandeza e importância que representa para mim este momento.

À minha filha Caroline que foi crescendo comigo durante o percurso do mestrado. Aos 2 e agora 3 aninhos trazendo a todo momento, enquanto eu estudava, manifestações de carinho ao dizer: *“Mamãe, subi aqui só pra te dar um beijinho e dizer que te amo”*.

Aos meus queridos tios Jaime e Ângela pelo apoio e carinho. Ao Hilton pela presença e prestabilidade.

Ao amigo Márcio que me pegou pela mão e me apresentou o Programa de Psicologia da Educação da PUC, que me incentivou e que vibrou comigo minhas conquistas.

Agradeço à minha orientadora Ana Bock – que aceitou mergulhar comigo nesse processo, por suas palavras, por me apontar caminhos, por questionar outros, por me trazer dúvidas, por me fazer crescer como aluna, como pesquisadora e como pessoa

humana. Registro aqui o meu carinho e admiração por essa pessoa que se fez tão especial em minha trajetória. Obrigada querida mestre por ter guiado os meus passos!

Agradeço à professora Wanda Junqueira, querida Ia por me apresentar a Psicologia Sócio-histórica, por me fazer apaixonar por esse mundo complexo, dialético, contraditório. Com Ia aprendi que sou o que sou porque sou única e plural - que dentro do meu mundo há vários mundos... e nesse processo de movimentos tive o prazer e a honra de tê-la fazendo parte da constituição da minha história.

Agradeço à Albertina Mitjáns que veio para enriquecer minha pesquisa. Seus apontamentos, suas críticas, seu respeito e seriedade com a qual acolheu este trabalho, foram fontes de crescimento e encorajamento para eu prosseguir.

Ao José Souza F. Silva que não hesitou em me ajudar quando eu estava no processo de construção dos instrumentos. E ao Bruno Tucci pelo interesse e colaboração na criação de desenhos para a construção dos instrumentos metodológicos.

À Irene Medeiros, presença marcante do programa de Psicologia da Educação, por suas contribuições, por sua torcida e confiança em mim depositadas.

À querida amiga Laudeni Duarte que me abriu as portas com boa vontade, alegria contagiante e gratuidade. Laudeni, *“um beijo e um cheiro!”*

À Madalena Rabelo de Oliveira pela paciência, organização e profissionalismo que tão bem me acolheu. Aos funcionários da escola pelo acolhimento.

Aos queridos alunos que tanto contribuíram para a realização dessa pesquisa. Pelo envolvimento, paciência, interesse e carisma que a mim foram dispensados. Muito obrigada a cada um de vocês meninos e meninas que ajudaram a escrever este trabalho.

E não poderia deixar de agradecer às minhas amigas pessoas tão especiais que comigo compartilharam essa intensa caminhada de estar no Mestrado: obrigada Bruna Gomes pela alegria contagiante da meninice; obrigada Flávia Otuka por ter aceitado dividir dias tão preciosos comigo; obrigada Virgínia Treno por sua amizade, marca de inteligência e maturidade que mesmo ausente se faz presente; obrigada Vivian Rachman por sua existência, por sua sempre presença e palavra amiga a todo o momento.

Aos amigos e amigas que de uma maneira ou de outra fizeram parte dessa trajetória, através de um olhar, de uma palavra, de um texto compartilhado... obrigada: Marcos Albertim, Makeliny Nogueira, Ana Pimentel, Marilene Ferreira, Tatiana Arruk, Daniela Leal, Elaine Vasconcelos, Silvia Feldberg, Alessandra Oliveira e Magna Rocha.

Ao CNPq pelo apoio financeiro que me permitiu segurança e dedicação exclusiva.

Mude

*Mas comece devagar, porque a direção
é mais importante que a velocidade.
Mude de caminho, ande por outras ruas,
observando os lugares por onde você passa.
Veja o mundo de outras perspectivas.
Descubra novos horizontes.
Não faça do hábito um estilo de vida.*

*Ame a novidade.
Tente o novo todo dia.
O novo lado, o novo método, o novo sabor,
o novo jeito, o novo prazer, o novo amor.
Busque novos amigos, tente novos amores.
Faça novas relações.
Experimente a gostosura da surpresa.
Troque esse monte de medo por um pouco de vida.
Ame muito, cada vez mais, e de modos diferentes.
Troque de bolsa, de carteira, de malas, de atitude.*

*Mude.
Dê uma chance ao inesperado.
Abraça a gostosura da Surpresa.
Sonhe só o sonho certo e realize-o todo dia.*

*Lembre-se de que a Vida é uma só,
e decida-se por arrumar um outro emprego,
uma nova ocupação, um trabalho mais prazeroso,
mais digno, mais humano.
Abra seu coração de dentro para fora.
Se você não encontrar razões para ser livre,
invente-as.*

*Exagere na criatividade.
E aproveite para fazer uma viagem longa,
se possível sem destino.
Experimente coisas diferentes, troque novamente.
Mude, de novo.
Experimente outra vez.
Você conhecerá coisas melhores e coisas piores,
mas não é isso o que importa.
O mais importante é a mudança,
o movimento, a energia, o entusiasmo.*

Só o que está morto não muda!

(Edson Marques, 2006)

RESUMO

A presente pesquisa se encontra no campo da inclusão e pretende fortalecer e contribuir com os esforços na direção da construção de uma educação inclusiva no Brasil. Com o objetivo de estudar os sentidos atribuídos à diferença, entrevistamos 14 crianças do ensino fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino e para completar e enriquecer nossas reflexões analisamos mais profundamente as entrevistas de dois dos sujeitos. O critério para a escolha dessas duas crianças se deu em função de apresentarem um discurso mais estruturado e com a presença de argumentos para justificar suas respostas. Tomamos a diferença como eixo por entender que é assim que significamos, coletivamente, a diversidade que se apresenta a cada um e porque elas estão na base da discriminação, da estigmatização e do preconceito e, conseqüentemente, da aceitação ou não da proposta de uma educação inclusiva. Trabalhamos assim na defesa de uma proposta educacional que tenha a clareza de seu papel enquanto promotora do desenvolvimento de valores, de sentidos para os sujeitos que dela fazem parte. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo referencial teórico-metodológico utilizado foi a Psicologia Sócio-histórica. A análise das informações se deu a partir dos Núcleos de Significação e a categoria central utilizada foi a de sentido subjetivo. As informações foram obtidas por meio da criação de *flashcards* um jogo composto por 40 cartões em material plástico, apresentando figuras de crianças em uma grande diversidade de características: diferenças de raça, gênero, condição social e deficiências. No que se refere às considerações finais primeiramente ressaltamos que desenhar as diferenças, apresentar às crianças, como fizemos em nosso estudo, nos mostrou que essas características estão demarcadas socialmente como diferença e são utilizadas como critérios no julgamento social que fazemos dos outros e de nós mesmos. Portanto, pesquisar o sentido da diferença não deve nos enclausurar no indivíduo, mas, ao contrário, perceber que os julgamentos e escolhas feitas pelos sujeitos se encontra referenciada por um contexto social que lhe atribui significação. Cada criança inclui, em sua construção de sentido, os conteúdos coletivamente validados (os significados) e ao utilizá-los reforça e mantém essas valorações. Sentidos e significados se imbricam em uma relação de produção mútua. Conhecer os sentidos nos permite analisar os significados e conhecer os significados deve nos levar a propostas de educação que sejam capazes de interferir na produção dos sentidos. Acreditamos que uma educação inclusiva seja aquela em que se priorize um trabalho, com os alunos, voltado para o desenvolvimento de sentidos em relação à diferença que não os torne fonte de desigualdade.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Sentidos das Diferenças; Psicologia Sócio-histórica; Núcleos de Significação.

ABSTRACT

This research is about inclusion, and it is aimed to contribute to the efforts toward building an inclusive education in Brazil. To study the how differences are perceived by a child, we interviewed 14 elementary school children. In addition, we have more deeply analyzed the interviews of two selected individuals. These two children were chosen due to their structured speech, that included arguments to justify their answers. This study is based on the differences, because we believe it is from them that we give the meaning, collectively, to the diversity that is presented to each individual. The differences are the basis of discrimination, stigma and prejudice and thus the acceptance or not of the proposed inclusive education. We defend an educational proposal that promote the development of values and perceptions for the subjects that are part of it. This is a qualitative research, the theoretical-methodological referential was the socio-historical psychology. The informational analysis was made based on the (meaning cores), and the central categorization was done based on the subjective sense. The information was obtained through the creation and use of *flashcards*: a game composed of 40 cards in plastic showing pictures of many kinds of children with differences of race, gender, social condition and disability. This study showed us that the differences, represented in *flashcards* and presented to children, are socially marked and used as an evaluation criteria for the others and ourselves. Therefore, to find the differences of perception, we should not look only at the individual, but realize that the judgments and choices of individuals are referred by a social context. Each child includes in their construction of perceptions, content collectively validated (the perception) and use them to strengthen and maintain these assessments. Senses and meanings are imbricate in a relationship of mutual production. Meet the senses allows us to analyze the perceptions, and learn the perceptions should lead us to the education proposals that are able to interfere in the production of the senses. We believe that inclusive education should prioritize work with the students, should focus on the development of perceptions in relation to the difference than become a source of inequality.

Key-words: Inclusive Education; Senses of the Differences; Socio-historical Psychology; Meaning Cores.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	11
LISTA DE QUADROS.....	12
LISTA DE FIGURAS.....	13
LISTA DE ABREVIATURAS.....	14
APRESENTAÇÃO	1
CONSTRUINDO O QUE SOU	3
INTRODUÇÃO	8
COM A PALAVRA: ALUNOS DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO	10
CAPÍTULO I	14
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
I – Entendendo o que é educação inclusiva e visitando a sua história	16
I. 1 – Entendendo o que é educação inclusiva	16
I – 2. Visitando a História.....	22
I. 3 – Alguns dados sobre inclusão no Brasil	36
I. 4 – Algumas Pesquisas sobre o Tema.....	39
CAPÍTULO II.....	52
II – A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	54
CAPÍTULO III	63
O MÉTODO	65
III – 1. Dos Objetivos da Pesquisa	71
III – 2. Coleta de dados.....	72
III – 2.1 Instrumento	72
III – 2.2. Procedimento de produção de dados	73
III – 3. Abertura da escola para a realização da pesquisa.....	74
III – 3.1 Do local da pesquisa	75
III – 3.2 A escolha dos sujeitos da Pesquisa.....	76
III – 4. Procedimentos de análise	76
CAPÍTULO IV.....	79
SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
IV – 1. Atividades com os <i>flashcards</i>	81
IV – 2. Sistematizando os núcleos de significação.....	95
DADOS DA LÍVIA.....	97

IV – 2.1. Sujeito 1 – Lívia	107
Entrevista: Caminhos e Escolhas de Lívia	107
IV – 2.2. Análise dos Núcleos de Significação - Lívia.....	109
Núcleo 1 – A identidade do eu: todo mundo é igual	109
Núcleo 2 – Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente	114
Núcleo 3 – A diferença vista como possibilidade de vantagem	119
Núcleo 4 – A diferença que diferencia	122
DADOS DA MAÍSA.....	129
IV – 3. Sujeito 2 – Maísa.....	149
Entrevista: Caminhos e Escolhas.....	149
IV – 3.1. Análise dos Núcleos de Significação - Maísa	153
Núcleo 1 – Quando a Diferença é Deficiência	153
Núcleo 2 – Diferença não é só Deficiência	163
Núcleo 3 – Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	194
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	202
ANEXOS	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Tipos de Deficiências no Brasil	p. 37
Tabela 2:	Fluxo de Alunos com NEE por Etapa/Modalidade de Ensino tipo de Ensino	p. 38
Tabela 3:	Primeiro critério para a divisão do <i>flashcards</i>	p. 81
Tabela 4:	<i>Flashcards</i> por Categoria	p. 88
Tabela 5:	Respostas dadas por categoria	p. 89
Tabela 6:	Escolhas para passear	p. 89
Tabela 7:	Escolhas para brincar	p. 90
Tabela 8:	Escolhas para passar um fim de semana	p. 90
Tabela 9:	Escolhas para a festa de aniversário	p. 90
Tabela 10:	Escolhas para fazer a lição de casa	p. 90
Tabela 11:	Escolhas de quem se sairia bem na escola	p. 91
Tabela 12:	População brasileira por região	p. 189

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Escolha dos <i>Flashcards</i>	p. 83
QUADRO 2:	Aglutinação de pré-indicadores, indicadores e núcleos de Lívia	p. 97
QUADRO 3:	Aglutinação de pré-indicadores, indicadores e núcleos de Maísa	p. 129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Gráfico Representativo da Evolução de Matrículas na Educação Especial – 1998 a 2006	p. 37
Figura 2:	Gráfico Evolutivo do Percentual de Escolas Públicas com Adaptação Arquitetônica (acessibilidade) – 2002 a 2006	p. 38
Figura 3:	Exemplo para a Leitura das Tabelas	p. 88

LISTA DE ABREVIATURAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

C.E.S.B. – Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COGEAE – Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EUA – Estados Unidos da América

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAAI – Sala de Apoio à Inclusão

SP – São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

APRESENTAÇÃO

[...] não nascemos prontos e acabados. [...] Nascer sabendo é uma limitação porque obriga a apenas repetir e, nunca, a criar, inovar, refazer, modificar. Quanto mais se nasce pronto, mais refém do que já se sabe e, portanto, do passado; aprender sempre é o que mais impede que nos tornemos prisioneiros de situações que, por serem inéditas, não saberíamos enfrentar.

Diante dessa realidade, é absurdo acreditar na idéia de que uma pessoa, quanto mais vive, mais velha fica; para que alguém quanto mais vivesse mais velho ficasse, teria de ter nascido pronto e ir se gastando...

Isso não ocorre com gente, e sim com fogão, sapato, geladeira. Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não-pronta, e vai se fazendo. Eu, no ano em que estamos, sou a minha mais nova edição (revista e, às vezes, um pouco ampliada); o mais velho de mim (se é o tempo a medida) está no meu passado e não no meu presente.

(MÁRIO SERGIO CORTELLA, 2008).



CONSTRUINDO O QUE SOU

Quando me deparei com as palavras de Cortella sobre a possibilidade de não nascermos prontos, inevitavelmente voltei o olhar para a minha vida e os fatores constitutivos e determinantes da construção do que sou. Percebendo hoje, de uma forma muito mais clara, de que me encontro em uma versão inacabada em constante processo de construção. Paulo Freire já nos alertava para a processualidade da identidade, afirmando que nós não somos, mas sim que estamos sendo.

Acredito que reconstituir o que possibilitou o meu fazer como pessoa: mulher, filha, esposa, mãe e pesquisadora - é fator fundamental para a compreensão dessas influências. Apoiando-se nas palavras de Ronca:

O resgate da própria história permite compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas, lembrando situações e pessoas que contribuíram para a constituição de nossa identidade, de nossa maneira de sentir e perceber o mundo e as relações que estabelecemos com ele a partir de nossas ações (2007, p. 17).

Minha primeira professora foi minha mãe, sempre tão disposta e empenhada a me ensinar as primeiras letras. Fui assim me encantando e me envolvendo com a arte de conhecer.

Ainda vejo em minha memória, tão perto e ao mesmo tempo tão distante, a figura de uma menina, uniforme, bonezinho vermelho, meias brancas e tênis conga combinando com todo o conjunto, nas mãos uma bolsinha vermelha feita de pano, cuidadosamente bordada pelas mãos de minha avó, meu nome em verde e amarelo. Estudante de escola pública, quanta ansiedade e quanta história se delineavam naquele momento; era o meu ingresso no prézinho e o pontapé inicial para uma vida de estudos que nunca mais seria freada. A primeira professora escolar: Lilian, inesquecível e fundamental para esse período inicial no contato com o mundo dos bancos escolares.

Ainda me lembro do cheiro característico do início do ano, cadernos encapados carinhosamente pela minha mãe, lápis devidamente personalizados, plástico xadrez na carteira.

Muitos professores passaram, mas uma em especial, deixou suas marcas em minha história: Marisol. Professora da 4ª série do Ensino Fundamental, eu sentava bem na frente e ficava observando o seu jeito de ensinar, de envolver a classe, de convidar-

nos a mergulhar com ela no mundo dos saberes e como fazia isso brilhantemente, com respeito, amor e acima de tudo profissionalismo. Tinha pra mim que todos os professores deveriam ser como Marisol: encantadores de alunos.

Conheci muitos mestres e aprendi a admirá-los cada qual de sua maneira: Prof^a Eunice, de Português e Literatura na 7^a série; Prof^a Lucília, nos três anos do colegial, também de Língua Portuguesa e Literatura; Prof^a Hilda, responsável por me apresentar a história da nossa sociedade; entre tantos outros que me marcaram e contribuíram para a construção de minha identidade.

Ronca nos coloca que estamos constantemente nos fazendo e desfazendo e que são muitos os mestres responsáveis por essa constituição. O que se faz importante nessa relação é ultrapassarmos a relação de simples admiração passando da imitação para a autonomia, assim a autora coloca:

Constata-se que no processo de constituição da identidade nós desconstruímos os nossos modelos selecionados e os reconstruímos inteiramente em modelos pessoais, e assim se instala um processo ininterrupto de desconstrução e reconstrução de modelos incorporados e dos próprios modelos internalizados. Nesse sentido, um único mestre-modelo não é suficiente para dar conta de todas as nossas dimensões pessoais e dessa forma elegemos modelos como referências para uma ou mais dimensões dos papéis que exercemos.

Acredito numa relação mestre-educando que promova a emancipação do educando e não simplesmente transforme o mestre em um modelo padrão admirável, inatingível, ou um guru a ser cegamente imitado ou copiado. Ao transformar o mestre em guru, o educando pode se ver como alguém incapaz de concretizar sua diferenciação como sujeito.

Nessa direção, mestre é aquele que faz a mediação entre o educando e os conhecimentos, acata cada um como um ser diferenciado, com características próprias, impulsionando e auxiliando-o a assumir o compromisso pela construção de sua identidade (2007, p. 24-25).

Pensando nisso, percebi que muitos mestres foram responsáveis por minha emancipação, durante o curso de Pedagogia, cada um foi responsável por uma parcela dessa conquista, gostaria de aqui citar três deles: Prof^a Ana Maria de Psicologia da Educação, Prof.^o Teixeira de Sociologia e Prof^a Maria Silvia de Filosofia. Todos deixaram marcas profundas no que hoje sou.

Concomitante ao curso de Pedagogia, fui também construindo minha carreira profissional: trabalhei na secretaria de uma escola, dei aula em um cursinho preparatório para a carreira militar e fui professora polivalente durante dois anos na 4^a série do Ensino Fundamental de uma escola particular.

Nesta última experiência, me percebi, muitas vezes, lecionando como minha professora do Ensino Fundamental e em alguns momentos, portanto, eu era um misto de Marisol e Viviane, em uma combinação singular.

Conclui o curso de Pedagogia e decidi fazer um curso de extensão pela COGEAE – PUC-SP intitulado: *O papel do Coordenador no processo reflexivo do professor*. Como aprendi com as professoras e recebi incentivo a nunca parar!

Convidada a assumir a vice-coordenação de uma escola que formava auxiliares e técnicos em enfermagem, percebi que precisava aprender mais, foi então que resolvi fazer uma especialização em Supervisão, Coordenação Pedagógica e Planejamentos Educacionais pela Universidade Metodista de São Paulo. Com o Lato Sensu cresci muito e tive a oportunidade de saborear aulas deliciosas, como as da prof^a Teise Guaranha Garcia e do prof^o Elydio dos Santos Neto. Discutíamos sobre as relações humanas e suas complexidades, a própria constituição da individualidade e éramos desafiados a nos desvelarmos como ser, como pessoa social e como profissional; a pergunta era: qual o nosso papel diante da educação? Qual rumo queremos dar a ela?

Pensando nessas perguntas se constituiu o tema do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) sob o título: *Educação Inclusiva e o Papel do Gestor na Integração de Crianças com Necessidades Especiais*, concluído em 2004.

Olhando agora, do lugar onde falo, tenho a clareza de que esse momento foi fundamental para minha paixão em pesquisar, pois compreendi que era preciso fazer mais do que me fazer sozinha, era preciso fazer junto e entrar na briga por uma educação que acolhe as diferenças e promove condições necessárias para que o aluno se desenvolva.

Nesse trabalho, os resultados evidenciaram que uma gestão, que é capaz de abrir as portas para o coletivo e para a complexidade, tem sido a utopia de uma educação melhor e comprometida com a inclusão, liberta de pré-conceitos e consciente de seu papel integrador. Há uma concepção equivocada de que a responsabilidade da inclusão seja apenas do diretor. No entanto, em uma gestão democrática todos devem ser agentes e participantes deste processo. Dessa forma, tem-se a ratificação da equidade social e a

possibilidade de uma convivência que respeite as diferenças e reitere a importância da solidariedade humana (MOREIRAS, 2007).¹

Comecei, então, a trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola particular de educação infantil. Dividia-me para dar conta de quatro unidades, buscando sempre fazer um trabalho que conversasse com tudo aquilo que havia aprendido. Muitos pais começaram a me procurar para matricular seus filhos em nossa escola e contavam-me que já haviam procurado outras instituições, mas que a matrícula havia sido negada porque seus filhos tinham alguma deficiência.

Tinha certeza de meu papel quanto educadora e coordenadora e sabia que não poderia negar o acesso, mas acima de tudo, tinha o dever de propiciar uma educação de qualidade para aquelas crianças. Pude experimentar uma sensação de fracasso diante da dificuldade de incluir tais crianças, dada a falta de preparo social e psicológico das professoras e de toda a equipe da qual eu fazia parte.

Em um primeiro contato com a inclusão, fui levada a uma visão “ingênua” de que esse processo se daria apenas com um bom preparo do professor e o apoio de uma equipe técnica que pudesse auxiliá-lo para a realização de práticas pedagógicas capazes de darem conta da inclusão. Porém, as questões que circundam a educação inclusiva vão para patamares ainda maiores; há de se levar em consideração pontos fundamentais como fatores políticos, sociais e subjetivos na discussão. A de se pensar se queremos aceitar esse desafio e como nos propomos a cumpri-lo.

Era preciso, portanto, buscar ajuda conhecer mais para saber fazer e foi assim que entrei para o mestrado em Psicologia da Educação pela PUC de São Paulo. Buscando fundamentação e aprimoramento para meus anseios, superando o medo da seleção e da entrevista formada pela dupla primorosa: prof^a Mitsuko Aparecida Antunes (para nós, apenas Mimi) e Sergio Vasconcelos de Luna (o nosso Luna).

Que alegria foi ver meu nome na lista dos aprovados, era um sonho que se realizava e uma nova porta que se abria para essa viagem marcada por profundas mudanças em minhas concepções, em meus “achismos”, em minhas certezas.

¹ Trabalho apresentado em Congresso sob o título: O Papel do Gestor na Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: X Congresso de Iniciação e Produção Científica; do IX Seminário de Extensão da Metodista e do IV Seminário PIBIC/UMESP de Pesquisa, 2007.

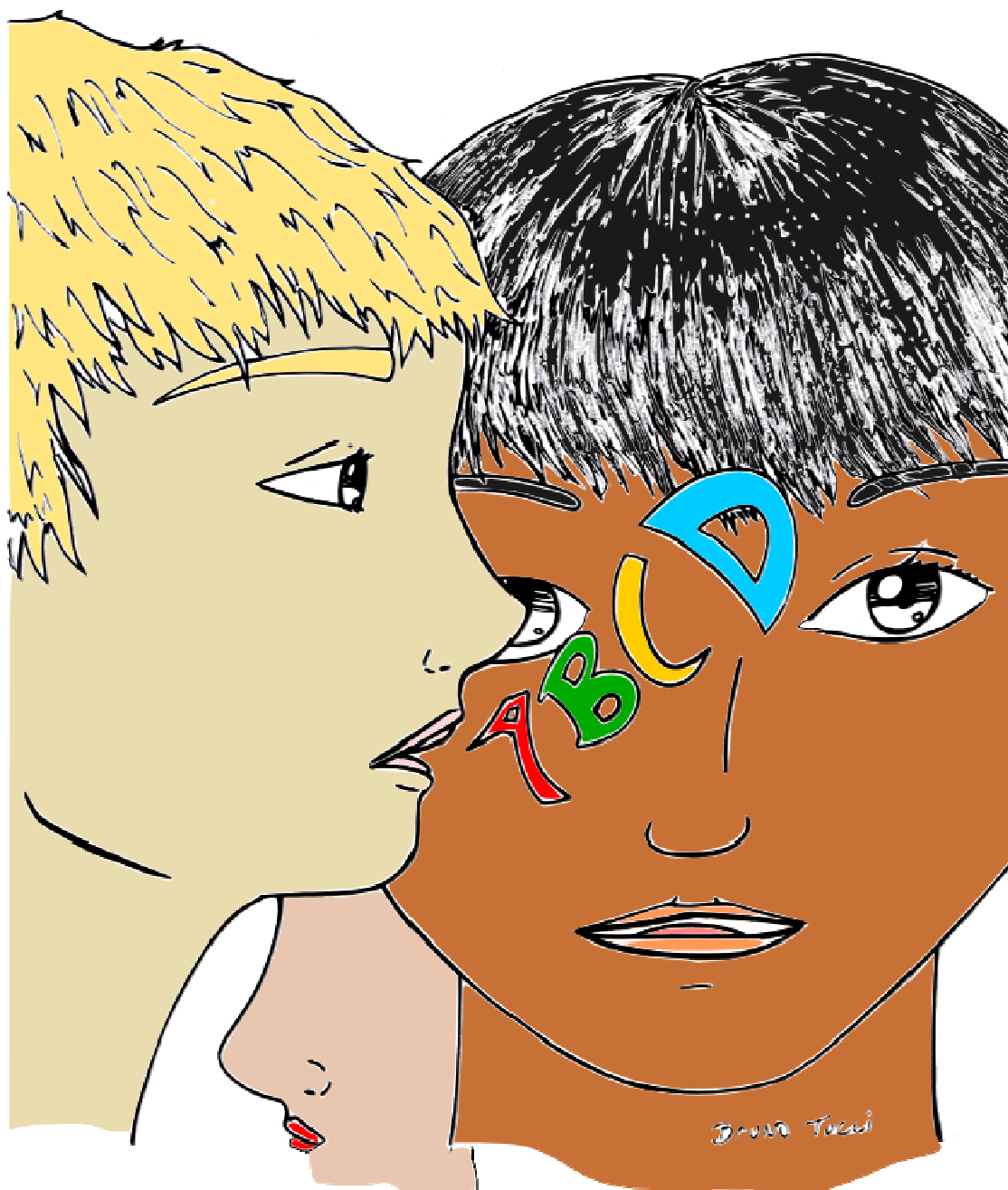
Proponho-me nesse trabalho, a caminhar pelas vozes dos alunos que fazem parte dos processos de inclusão. Quero encontrar nesse diálogo possibilidades do que fazer e como fazer uma educação comprometida com a complexidade, tendo a clareza de que somos únicos e ao mesmo tempo plurais nessa rede coletiva que nos envolve chamada sociedade.

INTRODUÇÃO

COM A PALAVRA: ALUNOS DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Por que não paz e amor? Por que não utopias coletivas? Por que não projetos políticos? É preciso, em um diálogo marcado pela historicidade, aproximar esses dois modos de viver o presente. Sem preconceito que enclausure no pretérito e sem arrogância que desqualifique o já vivido.

(Mário Sérgio Cortella, 2008).



INTRODUÇÃO

COM A PALAVRA: ALUNOS DO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

O termo inclusão vem incorporando discussões sobre uma nova proposta de conceber a educação. Estar incluído significa participar integralmente de uma educação sem distinção de raça, gênero, etnia ou necessidades especiais, tendo como marcos primordiais a aprendizagem, a qualidade do ensino e o desenvolvimento humano.

O eixo da discussão que tem acontecido é como incluir alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Aqui preferimos colocar a questão de forma mais ampla, nos perguntando sobre como promover uma educação onde as diferenças possam ser tomadas como diversidade e não como fonte de desigualdade. Uma educação onde caibam todos com suas singularidades.

A presente pesquisa se encontra no campo da inclusão e pretende fortalecer e contribuir com todos os esforços na direção de uma educação inclusiva. Estudar-se-á aqui os sentidos atribuídos à diferença em crianças do ensino fundamental de escolas que propiciam a experiência da diversidade a seus alunos. Tomamos a diferença como eixo por entender que é assim que significamos, coletivamente, a diversidade que se apresenta a cada um.

Entendemos que a complexidade dos pressupostos epistemológicos que estão imbricados numa educação inclusiva tem uma ligação direta com a necessidade de uma pesquisa que procure desvelar essa complexidade, esse movimento que é único e ao mesmo tempo plural, que se faz singular e coletivo envolvendo todos que participam desse processo.

Nesse sentido acreditamos que a abordagem Sócio-histórica contribui e enriquece a discussão desse trabalho, uma vez que por meio dessa perspectiva o que se evidencia não é o que está posto, definido e acabado, mas sim a clareza de irmos além das aparências, na tentativa de apreendermos os sentidos constituídos pelos sujeitos, buscando o concreto que possui múltiplas determinações. Apoiando-se em Aguiar e Ozella (2006) quando afirmam que:

[...] nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição

dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico (p. 224).

Assim, pretende-se estudar não somente o que está evidente nas discussões sobre inclusão, mas os sentidos atribuídos à diferença, sentidos esses que são constitutivos dos fenômenos da inclusão. Para isto, procuramos escutar aqueles que estão intimamente ligados aos processos de inclusão nas escolas e que raramente são ouvidos: os alunos.

Para discutir o objeto: inclusão/exclusão entendemos ser uma condição primária a de ouvir os sujeitos, no que pensam sobre a diferença. Há assim a suposição de que a maneira como se valoriza e como se julga a diferença que há entre os sujeitos que convivem em um mesmo espaço e tempo social pode nos ajudar a compreender os processos de inclusão e de exclusão, por ser uma das referências importantes para o comportamento social das pessoas.

A psicologia Sócio-Histórica, que orienta esse trabalho, parte do princípio de que os fenômenos sociais são construídos pelos sujeitos na relação com o outro e em atividade, possibilitando que esses mesmos sujeitos se constituam. É no movimento da realidade, portanto, que fenômeno como o da exclusão e da inclusão serão forjados; a compreensão deles exige que se analise a participação de todos no processo e se destaque aspectos subjetivos (psicológicos) que possibilitam e dão sustentação a eles.

Estamos assim afirmando que não se pode estudar o fenômeno da educação inclusiva na sua exterioridade apenas. Há que se pesquisar a dimensão subjetiva (dos sentidos e significados) que compõe esse fenômeno.

Nossa hipótese é de que a educação inclusiva não deve ser pensada como uma mera inclusão no processo educacional de pessoas que até então estiveram excluídas. Mais do que inclusão, há de se pensar em um projeto educacional inclusivo que nos permita alcançar a escola que queremos.

Inclusão é, por exemplo, aceitar alunos com deficiência no sistema regular de ensino; é romper com barreiras arquitetônicas para facilitar o acesso de alunos cadeirantes e/ou com dificuldades motoras. Porém, tais fatores não são garantias de que neste ambiente escolar se trabalhe com a educação inclusiva. E o que é de fato uma educação inclusiva?

Acreditamos que uma educação inclusiva seja aquela em que priorize um trabalho, com os alunos, voltado para o desenvolvimento de determinados sentidos em

relação à diferença. Em um ambiente educacional inclusivo não há permissão para que as diferenças sejam fonte de exclusão e desigualdade; é sim um lugar que promove o trabalho com as diferenças. Concordamos com Mantoan (2006a) que por meio de uma educação inclusiva inevitavelmente teremos como consequência uma educação de qualidade e com abertura para o convívio com as diferenças.

Rodrigues; Krebs e Freitas (2005) trazem que as diferenças também estão ligadas às identidades distintas dos alunos:

Como Inclusão², entendemos o processo de reconhecimento e respeito das diferentes identidades dos alunos e uma cultura institucional que aproveita estas diferentes identidades para o benefício da educação de todos. Por outras palavras, é uma educação para todos (que rejeita, portanto o abandono e o insucesso escolar) e para cada um na medida em que cada aluno, graças a uma pedagogia diferenciada, encontra na escola propostas de trabalho adequadas às suas capacidades (p. 7-8).

Nesse sentido, a ação de uma educação inclusiva tem um sentido muito mais amplo do que meramente se incluir. O fazer é o que diferencia e é a ação que promove mudanças nas subjetividades daqueles envolvidos no processo educacional. Para que possamos ser bem sucedidos como educadores é preciso considerar os sentidos e os significados atribuídos ao “ser diferente”, pois eles estão na base do processo de exclusão e da inclusão. Além disso, temos a clareza de que “*ser gente é correr sempre o risco de ser diferente*” (Mantoan, 2006a, p. 17). Exclusão e inclusão são processos sociais de aceitação ou não do outro diferente. Portanto, o sentido atribuído à diferença pode resultar em julgamentos que façam desse aspecto critério de construção de desigualdades.

O homem, como ser constituído nas relações sociais e no contato com o mundo material nasce candidato à humanidade e se humaniza inserindo-se na sociedade e atuando sobre o mundo, transforma-o. Ao transformar o mundo o homem transforma a si mesmo. É neste processo que produz sentidos e significados para suas experiências vividas. Compreender os sentidos produzidos por esses sujeitos permite dar visibilidade à dimensão subjetiva presente em todo este processo social e histórico. Aguiar e Ozella (2006) trazem suas contribuições ao afirmarem que:

[...] falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de

² Lê-se aqui, educação inclusiva

existência, revela – em todas as suas expressões –, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (p. 224).

Este trabalho pretende contribuir com a educação inclusiva, por essa razão trazemos para a discussão a questão das diferenças, porque elas estão na base da discriminação, da estigmatização e do preconceito e conseqüentemente, da aceitação ou não da proposta de uma educação inclusiva. Trabalhamos assim com o sentido de uma educação, de uma proposta educacional que tenha a clareza de seu papel enquanto promotora do desenvolvimento de valores, de sentidos para os sujeitos que dela fazem parte. A diferença é temática central neste campo, como Mantoan (2006a) aponta:

A indiferença às diferenças está acabando, passando de moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora.

Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais. Esses espaços educacionais não podem continuar sendo lugares da discriminação, do esquecimento, que é o ponto final dos que seguem a rota proposta da eliminação das ambivalências com que as diferenças afrontam a Modernidade (p. 22-23).

Sabemos da importância de procedimentos que facilitam uma ação inclusiva como a organização de espaços para atender a todos, adaptações curriculares, desenvolvimentos didáticos por parte dos professores para acolherem de forma adequada aos alunos. Tudo isso é importante, mas nada disso poderá ser pensado de forma isolada, sem fazer a ligação com os julgamentos morais, sem considerar a construção de sentidos que os sujeitos promovem nessa relação.

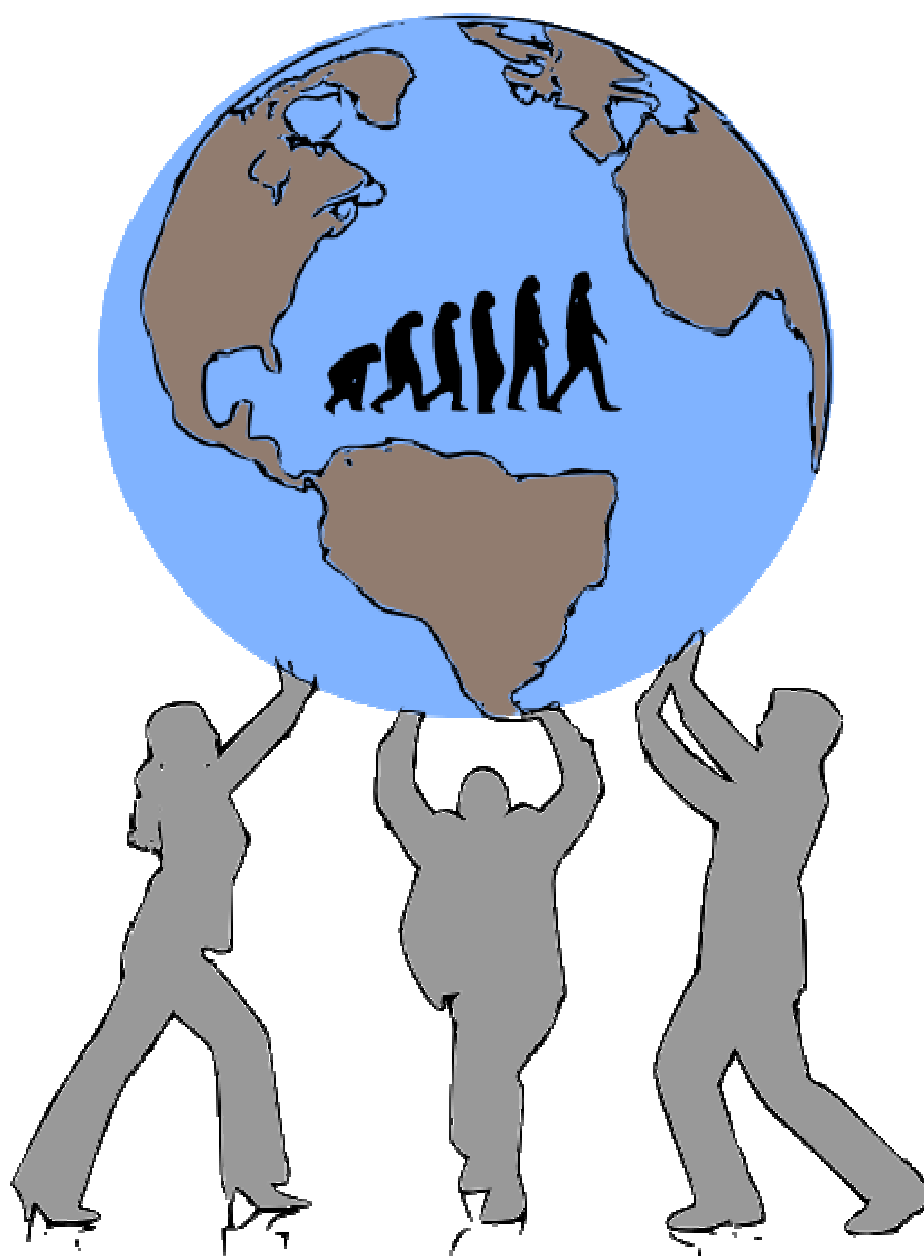
No primeiro capítulo do trabalho discutiremos alguns conceitos que permeiam a educação inclusiva, retomaremos a história da deficiência bem como as tendências e leis que foram surgindo nesse processo, apresentaremos alguns dados sobre a inclusão no Brasil e por fim alguns estudos com os quais dialogamos no percurso de nosso estudo; o segundo capítulo apresenta a Psicologia Sócio-Histórica e suas categorias de análise, indicando a abordagem que embasa esse trabalho, permitindo que se anuncie o método da pesquisa e seus procedimentos no capítulo terceiro. O quarto capítulo apresenta os dados e a análise, seguido de considerações finais.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quem controla o passado, controla o futuro; quem controla o presente, controla o passado... Quem controla o presente agora?!

(GEORGE ORWELL, 1949).



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

I – Entendendo o que é educação inclusiva e visitando a sua história

I. 1 – Entendendo o que é educação inclusiva

Na introdução desse trabalho, trouxemos alguns aspectos sobre a educação inclusiva que valem a pena serem retomados. Há de se fazer, primeiramente, uma diferenciação entre educação inclusiva e inclusão.

A inclusão está, sem dúvida, em posições de perspectivas de maior abertura da sociedade, pensando em leis de acessibilidade, por exemplo; está no recebimento de crianças com necessidades educacionais especiais e na convivência dos mesmos com alunos de uma escola regular. Acreditamos que a inclusão seja o primeiro passo de tantos outros necessários para a efetivação de um projeto educacional inclusivo. Tais procedimentos, porém, não se traduzem em uma ação efetiva para que a educação inclusiva se concretize.

Como exemplo, trataremos mais adiante os esforços de diversas leis que vêm para assegurar a inclusão de alunos nas escolas regulares, mas, quando se trata de uma educação inclusiva, a lei se cristaliza perdendo espaço e indo ao encontro das barreiras impostas por aqueles que fazem a escola. Professores, diretores, coordenadores e até mesmo os próprios alunos, são efetivamente, os principais responsáveis pelo sucesso ou in-sucesso da educação inclusiva.

Há de se pensar na educação inclusiva como um processo que vai além dos muros da escola. Implica na participação coletiva, na perspectiva da efetivação dos direitos fundamentais do ser humano; na oportunidade de cada cidadão participar ativamente no processo produtivo da sociedade; e na ruptura com os preconceitos e estigmas impostos a pessoa diferente. Educação inclusiva exige cultura inclusiva.

A literatura apresenta opiniões distintas a respeito de como o projeto de uma educação que se pretende inclusiva será efetivado. Há quem defenda a **inclusão total** que determina a extinção radical de todas as escolas especiais. Nesta concepção todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar a escola regular, desconsiderando o grau da deficiência e o seu comprometimento. Por outro lado, há quem defenda uma **inclusão**

responsável, com a qual compartilhamos. Esta entende que a inclusão deve ser feita de acordo com as possibilidades individuais do aluno, firmando parcerias para que a educação inclusiva seja espaço de transformação qualitativa frente ao ensino excludente.

Ambas as perspectivas entendem que a educação deve propiciar o desenvolvimento e as potencialidades de cada um, considerando que todos têm direito à educação de qualidade. Porém as divergências entre os autores estão intimamente ligadas aos benefícios que a inclusão pode trazer para a pessoa com deficiência.

Entre os autores que defendem a inclusão total estão: Mantoan (2006b); Marques C. (1997) e Sassaki (2005). Defendem que a inclusão total é a única maneira possível para que a escola se transforme e busque formas de se adequar ao novo modelo de aceitação.

Para Mantoan *“todos os alunos sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular”* (p. 19b). Bem como

Na perspectiva inclusiva, supprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos. Também não estabelecem regras específicas para planejamento e avaliação de currículos, atividades e aprendizagem de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais (2006b, p. 19).

A autora traz ainda que a inclusão total é o único caminho para que se reverta a situação de exclusão do atual sistema educacional, por meio do qual se atribui ao aluno a responsabilidade das deficiências pertencentes à própria instituição. Aponta também que a escola necessita desenvolver novas atitudes de maneira que se concretize os processos de ensino e aprendizagem. Mantoan nos alerta sobre os muitos desafios que terão de ser enfrentados para a efetivação de uma educação inclusiva a favor da inclusão total. Discorda da necessidade de existência de dois sistemas educacionais paralelos como os do: ensino regular e o da escola especial. Defende sim, a incorporação deste último à escola regular possibilitando uma nova estrutura, extinguindo os elementos iniciais de uma escola que segrega (Mantoan, 1997).

Marques C. (1997) apresenta uma visão semelhante à de Mantoan apontando que:

Jamais haverá integração³ se a sociedade se sentir no direito de escolher quais deficientes poderão ser integrados. Agindo desta forma, a sociedade estabelece um limite de possibilidades baseada no que ela entende como normal, só permitindo a inserção de quem se iguala ou se aproxima desse ideal de normalidade (p. 21).

O autor traz ainda que para que a inclusão se efetive, faz-se necessário seu desenvolvimento em três níveis: no campo social, no político e no cultural.

E por fim, também como defensor da inclusão total, trazemos Sassaki (2005) por afirmar que:

O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc., das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc.). (SASSAKI, 2005, p. 21)

Por outro lado, há autores que defendem uma inclusão responsável, planejada e supervisionada. De acordo com Schwartzman (1997), a inserção dos alunos com deficiências mais severas, deve ser discutida caso - a - caso. Traz, como exemplo, a dificuldade de alguns deficientes auditivos, no ingresso de uma escola regular e suas reais necessidades de um ambiente altamente diferenciado com utilização de equipamentos especificamente adaptados às suas necessidades. Há de se lembrar que tantos outros alunos com a mesma deficiência podem, por outro lado, ser facilmente inseridos no ensino regular. O autor conclui que quando se discute a inclusão de alunos com deficiências mais severas, tal idéia é passível de discussão. Para ele:

Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com este tipo de criança, e sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso serão muito limitadas (p. 65).

Nowell e Joseph (1997) pontuam que a decisão, de se incluir ou não, deve ser tomada pelos pais de alunos com deficiência, tomando como base informações e opiniões dos profissionais da educação. Para os autores, o questionamento adequado é se de fato o ambiente do ensino regular é capaz de promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional que a pessoa com deficiência necessita e tem direito. Dessa forma, acreditam que desconsiderar tais aspectos, relacionados aos benefícios e

³ Muitos autores utilizam a palavra integração como sinônimo de inclusão. Mais adiante, retomaremos esse assunto para um melhor esclarecimento aos leitores.

limitações da inclusão, é fator impeditivo para qualquer afirmação de seus benefícios ou não.

Mello (1997) ao falar sobre autismo e integração é radicalmente contrária a inclusão total, pois acredita que colocar em uma sala regular crianças autistas com retardo mental juntamente com crianças sem deficiência não é fator positivo para a inclusão, afirmando que não há possibilidade de conciliação por representarem em um mesmo espaço demandas extremamente diferentes e específicas. Por outro lado traz:

Se a escola pública reservar salas de aula para deficientes e estabelecer, quando possível, a convivência durante momentos de lazer, estará não só integrando, mas também contribuindo para resolver questões tão importantes e atualmente descuidadas como o direito que uma família tem de ter seu filho em idade escolar atendido próximo ao local onde reside (p. 14).

O mesmo enfoque é trabalhado por Omote (1999) assumindo que nem todos os tipos de deficiência podem ser incluídos no ensino regular. O autor acredita que uma inclusão impensada e precipitada poderá prejudicar esse aluno e gerar, conseqüentemente, sua exclusão dentro do sistema de ensino.

A exclusão dos alunos vem na maioria das vezes carregadas de estigmas, estes por sua vez, reduzem a pessoa a algo que a sociedade denomina como errado. Fundamentar a inclusão nos princípios democráticos e humanitários que permeiam a política da educação para todos, é segundo Padilha e Freitas (2005), indiscutivelmente sedutor. Porém, pensar numa inclusão imediatista, que venha demolir o atual sistema educacional e propor uma nova estrutura sem um planejamento estruturado é, sem dúvida nenhuma, uma utopia ingênua de que esse projeto tem possibilidades de dar certo.

Acreditamos que a inclusão acontecerá a passos lentos, com possibilidades de adequação a cada novo momento vivido e como pontua Padilha e Freitas (2005): “*As construções de projetos educacionais inclusivos não podem ser concebidas a partir de um modelo único e universal. As peculiaridades ou necessidades de cada comunidade devem ser consideradas*” (p. 14).

Complementando esse ideal, Bueno (1999) defende que para a educação inclusiva se efetivar, é de fundamental importância a organização de um “sistema de acompanhamento e supervisão” dos alunos que fazem parte desse processo. A ausência desse acompanhamento compromete a qualidade da educação. Dessa forma, a inclusão deve ser gradativa, sistemática, contínua e planejada.

Uma proposta inclusiva não se faz de um dia para o outro, compreende estruturação, planejamento, processualidade e compartilhamento com estruturas educacionais já existentes, promovendo parcerias entre a escola regular e a educação especial. Compreendendo assim que a educação inclusiva não será estabelecida simplesmente por decreto. Por essa razão concordamos com Carvalho R. (2000) ao dizer:

[...] tanto o ensino regular e a educação especial devem se unir nos esforços de satisfazer as necessidades educacionais de todos os alunos. De pouco adiantará se todo esse movimento for conduzido por aqueles comprometidos com a educação especial. Na verdade, o processo de inclusão deve começar e se manter no desejo de todos os educadores. As mudanças necessárias só se efetivarão quando estivermos juntos: os da educação especial e os do ensino regular, em busca do especial na educação, isto é, em busca do aprimoramento de sua qualidade (p. 150-151).

Padilha e Freitas (2005) complementam:

[...] a manutenção dos serviços especializados reconhece a educação inclusiva como possibilidade de transformação e qualificação do ensino tradicional excludente. [...].

Nesse contexto, parecem duvidosos os discursos radicais que sugerem a extinção da Instituição Especializada como alternativa para promover o êxito na educação e amenizar o cenário excludente (p. 16.)

Por outro lado Bueno aponta que o ensino especial, assim como o regular, tem excluído de forma sistemática uma grande parte de seu alunado com a justificativa de que há uma carência por parte desse sistema de atender a todas as crianças no mesmo nível de escolarização das crianças sem deficiência. Assim sendo, as crianças acabam sendo mantidas “[...] por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização” (1999, p. 151). E ainda aponta:

De que adianta a manutenção, por exemplo, de crianças deficientes em classes especiais se, ao fim de 4, 5, e até mesmo 10 anos, estas não conseguem ultrapassar os níveis iniciais de escolaridade? De que adianta considerar que a ‘classe X, Y ou Z’ atingiu níveis de 3ª ou 4ª séries, se uma avaliação um pouco mais refinada comprova que estas crianças não conseguiram incorporar um mínimo de conteúdo correspondente a essas mesmas séries? (Bueno, 1999, p. 152).

Diante dessa problemática, concordamos com Bueno (1999) que para a garantia de uma educação inclusiva de qualidade há de se tomar medidas para a sua efetivação, considerando que, além da organização de um sistema de acompanhamento e supervisão dos alunos que foram incluídos no sistema regular, como já apontado anteriormente, ela deve ser gradativa e contínua.

Tais medidas são de extrema importância para que não se tenha a ilusão de que basta colocar alunos com deficiência para dentro da escola para que a inclusão aconteça. Recorrendo a Bueno:

A simples inserção de alunos deficientes, sem qualquer tipo de apoio ou assistência aos sistemas de ensino, pode redundar em fracasso, na medida em que estes apresentam problemas graves de qualidade, expressos pelos altos níveis de repetência, de evasão, e pelos baixos níveis de aprendizagem (1999, p. 153).

Outro ponto vital para que a inclusão se efetive é a mudança de concepções daqueles que estão diretamente ligados a esse processo; é necessário ter a clareza de que professores, diretores e coordenadores estão abertos a esse desafio de trabalhar com a diversidade sem negá-la, a custo de estagnar o desenvolvimento dos alunos com o discurso de que “todos são iguais”. Assim, concordamos com Martínez quando diz que é preciso que haja mudança na subjetividade social da escola como afirma:

O problema da educação inclusiva implica mudanças na subjetividade dos que participam dos processos educativos - por isso, é tão difícil; implica ver as coisas realmente de outra forma. Para mim o problema da falta de preparação técnica, muitas vezes colocado como problema principal, constitui efetivamente um problema; porém, na minha perspectiva, o problema principal é o da necessidade de mudar a forma pela qual concebemos a escola e, especialmente, a necessidade de lutar com preconceitos e posturas historicamente arraigadas na maioria de nós. Avançar na perspectiva da educação inclusiva não é meramente uma questão administrativa, nem técnica: é uma questão de mudar profundamente o que temos pensado e sentido durante muito tempo. Não é algo que se impõe por decreto; é um processo de mudanças profundas que pode ser promovido e acompanhado a partir de uma postura profundamente humana e solidária [...] (2007, p. 142).

A educação inclusiva, portanto, acaba provocando “*uma crise de identidade institucional*” mexendo com suas estruturas, as identidades dos professores também são abaladas, fazendo assim, que sejam ressignificadas as identidades dos alunos. Dessa forma: “*o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais*” (Mantoan, 2006b, p. 24).

Inclusão total ou inclusão responsável são, no entanto, formas distintas de se buscar uma sociedade e uma educação para todos onde estejam todos. Este ideal é, sem dúvida, o ideal de uma nova cultura em nossa sociedade. Há que se lutar para que esta cultura se instale e as estratégias para isto é que se distinguem.

I – 2. Visitando a História

Reiteramos a necessidade de um estudo mais aprofundado no tocante às variáveis do termo inclusão escolar. Atualmente, ele tem sido utilizado como sinônimo de ensino acessível a todos, educação para meninos e meninas com ou sem deficiência na rede regular de ensino, respeito à diversidade, entre outros tantos significados que abarcam esse tema. Porém, nem sempre foi assim. Para uma melhor compreensão do assunto aqui tratado, apresentaremos um panorama da maneira como a inclusão tem sido tratada ao longo da história.

É válido lembrar, que há mais de cinco décadas, esse assunto vem tomando corpo e desenvolvendo-se na perspectiva de uma educação capaz de promover a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma escola regular, além de permitir a equidade social. Procurando acompanhar todo esse processo, é possível que se tenha uma visão da abrangência e da complexidade do tema abordado.

A História da Deficiência carrega poucas informações referentes às atitudes primitivas da Antiguidade e da Idade Média. É possível contemplar a concepção que se tinha sobre a deficiência através do que Moussatché aponta:

Há algumas referências em escritos religiosos, como Talmud, que exime de qualquer responsabilidade **essas pessoas doentes**, enquanto as leis de Esparta e da Antiga Roma os condenava à morte. Na Europa Medieval, a ambivalência de atitudes **ora os considerava como enviados divinos, ora os condenava ao exílio, à fogueira, por serem criaturas malignas, em pacto com o demônio.** (1997, p. 10, grifos da autora).

Pode-se recorrer também à história da loucura para enriquecer uma retomada sobre a inclusão.

Para Homero e Hesíodo o conceito de loucura em suas poesias tem implicação direta na intervenção dos deuses na vida dos homens. Assim, “[...] *são os deuses e seus instrumentos, Até, Erínias ou Moira, que roubam ou confundem a razão dos homens e os enlouquecem*” (Pessotti, 1994, p. 46).

Na obra de Hipócrates a loucura passa a ser entendida como um “desarranjo da natureza orgânica”, concebendo-a como uma doença natural, porém esse “naturalismo” tem significações diversas. Representando um distanciamento extremo das explicações mitológicas da vida, incluindo as doenças corporais e mentais. Esse fato, porém, não compreende uma postura materialista sendo que:

[...] a concepção da loucura, em Hipócrates, exclui o mito, mas não a metafísica. Pois as idéias hipocráticas sobre a fisiologia e mesmo sobre a anatomia do organismo humano são, em grande parte, supersticiosas, mágicas, metafísicas (PESSOTTI, 1994, p. 47).

Com Hipócrates, portanto, a loucura passa a ser entendida como uma doença orgânica, tal idéia culmina na teoria organicista da loucura que mais tarde encontrará seus avanços na medicina dos séculos XVIII e XIX. Contudo, o organicismo primitivo de Hipócrates, como já mencionamos, não é uma atitude materialista, nem tampouco significa a abolição da metafísica.

A anatomofisiologia em que se funda é altamente especulativa, quase mágica, aos olhos de hoje. Na época significou o fim da explicação mitológica, teológica, das doenças, incluída a loucura. Implicou, sobretudo, o fim da medicina sacerdotal, litúrgica (Idem, p. 48).

Embora tenha havido alguns avanços nas concepções da loucura e até mesmo da própria deficiência, a visão mitológica ainda é retomada em vários pontos da história, configurando-se e expressando-se de várias formas ainda em tempos atuais.

Segundo Aranha (2001) em Esparta os defeituosos, fracos e imaturos eram eliminados da sociedade. A autora aponta que os romanos davam fim as crianças que tinham algum tipo de deficiência ou então indesejadas e como expressa, essas crianças eram depositadas “*em esgotos localizados, ironicamente, no lado externo do ‘Templo da Piedade’*” (p. 160).

Essas atitudes, porém, devem ser analisadas a partir do espaço-tempo em que ocorreram e se assim não for, a historicidade perde o seu valor e a sua referência. De acordo com Aranha (2001), devemos encarar tais procedimentos a partir da compreensão da organização “sócio-político-econômica” então vigente na sociedade.

Na Antiguidade, as sociedades ocidentais tinham sua economia fundamentada na agricultura, pecuária e artesanato. Essa estrutura era alimentada pelos homens do povo que “[...] apesar de responsáveis pela produção e sobrevivência da sociedade, [...] eram bens de posse e uso da nobreza, a quem pertenciam, serviam e obedeciam e por quem eram considerados sub-humanos” (Aranha, 2001, p. 160).

Com isso, existiam dois grupos distintos na sociedade, sendo o primeiro grupo o da nobreza, composto pelos senhores que detinham o poder social, político e econômico e o segundo grupo o dos serviçais, servos ou escravos, totalmente dependentes economicamente (Aranha, 2001). Ainda sob a contribuição dessa mesma autora, a

história nos traz a valoração da vida reduzida a um pequeno público que detinha o poder, tendo vínculo diretamente ligado a realização de seus desejos e contemplação de suas necessidades. Assim:

[...] observa-se, na Idade Antiga, a prática de uma organização sócio-política fundamentada no poder absoluto de uma minoria numérica, associada à absoluta exclusão da maioria das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. A pessoa com deficiência, nesse contexto, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, já que sua exterminação (abandono ou exposição) não demonstrava ser problema ético ou moral (ARANHA, 2001, p. 161).

Assim sendo, ainda numa visão envolta em mitos, o escrito de Malleus Maleficarum em 1484, surge para instrumentalizar inquisidores e eclesiásticos como pessoas capazes de identificar possessões diabólicas e lidar com esses casos sob uma sólida doutrina demonológica. Segundo esses ideais havia condições humanas inexplicáveis pela medicina, uma vez que, tais anomalias eram consideradas obras do demônio.

A partir do século XVI tivemos o início da história da educação especial. Naquela época o acesso à educação formal era direito de poucos. Têm-se notícias de que com a criação de escolas públicas primárias em 1524 o ensino era centrado numa concepção religiosa sendo ministrado por padres e sacristãos, tendo uma base pedagógica bastante fraca. É válido lembrar que o acesso a essa educação era restrito à burguesia.

Em relação às pessoas com deficiência, se pensava que tais pessoas não poderiam ser educadas. Em contrapartida alguns médicos e pedagogos acreditavam no potencial das pessoas com deficiência. O atendimento, porém, a essas pessoas deu-se principalmente em asilos e manicômios, acreditando-se que esses seriam os locais mais indicados para cuidar e protegê-los, além de também livrar a sociedade da convivência com essas pessoas tidas como “anormais”.

De forma gradativa a deficiência mental assume lugar de destaque na educação especial; isso se deu pelo fato da criação de um número maior de instituições voltadas para esse fim, além de se ampliar a preocupação em relação à saúde. De acordo com Bueno esses avanços se davam por duas grandes preocupações: “[...] à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar)” (2004, p. 110).

Assim sendo, as experiências médicas buscavam a cura para a deficiência, em particular, a mental e por não conseguirem alcançar tais objetivos, as dúvidas eram eminentes nesse campo, ocasionando depressão e isolamento em centros científicos e formas de controle e esterilização, para evitar a deficiência mental (Moussatché, 1997).

No século XVII, a burguesia foi se consolidando no poder graças ao fortalecimento dos modos de produção agregados a uma organização sócio-econômica, caminhando para o capitalismo comercial. Levantou-se uma bandeira em defesa de que os indivíduos não eram iguais e que as diferenças deveriam ser respeitadas. A classe dominante encontrou bases para legitimar a desigualdade social, os privilégios dela como classe e a prática da dominação do capital (Aranha, 2001).

O século XVIII na área médica foi mais um período de aceitação e assimilação dos conhecimentos produzidos até então. Poucos foram os avanços nas áreas de conhecimento, a saber: fisiologia, bioquímica e patologia. Dessa forma, iniciativas caminhavam para o campo da medicina preventiva (Idem, 2001).

Segundo Aranha (2001) *“a deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e assim, a maioria das pessoas com deficiência mental eram relegadas a hospícios, albergues, asilos ou cadeias locais”* (p. 164).

Por volta do ano 1800 Guggenbuhl cria uma instituição para o cuidado e tratamento residenciais de pessoas com deficiência mental, em Abendberg, na Suíça. Seu trabalho chama a atenção para a necessidade de uma reforma dos processos de internação em prisões e abrigos ocorridos até então. De acordo com Aranha,

[...] este foi o projeto que deu origem à idéia e à prática do **cuidado** institucional para pessoas com deficiência mental, inclusive no continente americano. Da mesma forma que na Suíça, entretanto, de instituições para tratamento e educação, logo mudaram para instituições asilares e de custódia, ambientes segregados, denominados, Instituições Totais, constituindo o primeiro paradigma formal adotado na caracterização da relação sociedade – deficiência: o **Paradigma da Institucionalização** (2001, p. 164-165, grifos da autora).

E ainda afirma:

Este caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias. Assim, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, frequentemente ficavam mantidas em isolamento do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional (ARANHA, 2001, p. 165).

No século XIX são criadas as classes especiais nas escolas regulares, em resposta à institucionalização da escola obrigatória e ao seu insucesso em propiciar a aprendizagem para todos os alunos, porém, o atendimento destinava-se apenas aos alunos “difíceis” e muito pouco se esperava do desenvolvimento dessas crianças. Influenciada pelos ideais da Revolução Francesa⁴, a atitude, nesse século, em relação às pessoas com deficiência era de modificar a maneira desumana como eram tratadas.

Em 1854 houve o primeiro atendimento escolar especial às pessoas com deficiência, instituído pelo Decreto Imperial nº 1.428, de D. Pedro II, que fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Conhecido hoje por Instituto Benjamin Constant (IBC) (Mazzotta, 2005).

D. Pedro II fundou também, a fundação do “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, no Rio de Janeiro, que mais tarde passaria a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (Idem, 2005).

A criação de tais institutos ainda era infinitamente pequena diante do número da população que necessitava de seus atendimentos, porém tal fato chamou a atenção para a educação de deficientes. Estima-se que em 1872 houvesse uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, dos quais eram atendidos, apenas, 35 cegos e 17 surdos (Mazzotta, 2005).

Para exemplificar essa nova preocupação com a deficiência, podemos citar as publicações de trabalhos científicos e técnicos sobre essa questão a partir do ano de 1900, a exemplo: Da educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas⁵, do Dr. Carlos Eiras, ou A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil, do Professor Clementino Quaglio, ao qual se seguem outros (Idem, 2005).

Nesse contexto, há uma abertura, para alunos com deficiência ao acesso em escolas regulares, ainda que em classes especiais, porém nada, ou muito pouco, se esperava do desenvolvimento dessas crianças. É importante lembrar que ao mesmo tempo em que no século XIX a educação especial foi uma conquista para milhares de

⁴ A Revolução é considerada como o acontecimento que deu início à Idade Contemporânea. Aboliu a servidão e os direitos feudais na França e proclamou os princípios universais de “*Liberdade, Igualdade e Fraternidade*” (*Liberté, Egalité, Fraternité*), frase de autoria de Jean Nicolas Pache.

⁵ Termos como “*idiotas*”, “*imbecis*”, entre outros, devem ser considerados em seu momento histórico e não de forma pejorativa. Pois tomando por base a condição histórica em que vivemos e que as palavras, como Vigotski (2001) aponta, são passíveis de mutações através dos tempos, há de entendê-las dentro de seu contexto, sendo que hoje, tais termos tomaram conotações diferentes.

crianças, para outras tantas foi uma estagnação por não terem mais a possibilidade de avançarem nos estudos.

Nas décadas iniciais do século XX, tem-se um cenário de um mundo impulsionado pela crescente industrialização e de emergentes mudanças sociais. Juntamente com esses avanços a ciência conquista seu espaço e promove descobertas como as falhas congênitas, fenilcetonúria, defeitos metabólicos, etc.

“No campo de uma recém-ciência, a Psicologia, surge a possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças, através de aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França” (Moussatché, 1997, p. 11).

É válido lembrar que, apesar dos avanços na área científica, no Brasil, as crianças com deficiência mental eram depositadas, trancafiadas em hospícios. Somente a partir de Ulisses Pernambucano que um novo olhar foi lançado para a problemática que vinha perpetuando até então. Em 1929, ele cria

[...] a primeira escola para crianças com deficiência mental, defendendo que estas, até então condenadas ao abandono ou à reclusão nas próprias casas ou hospícios, deveriam ter oportunidades educacionais próprias à sua condição (ANTUNES, 2003, p. 154).

Com Pernambucano, tivemos a primeira tentativa de viabilizarmos a inclusão de crianças com deficiência, sob a óptica de que devemos reconhecer a existência das mais variadas diferenças, onde todos têm o direito ao desenvolvimento. A criação dessa escola foi fundamental para a constituição de nossa história, pois a partir de então a criança com deficiência mental passa a ser vista como sujeito da educação, o que se tinha até então era que a doença mental e a deficiência mental eram consideradas iguais.

Também começam a ser organizadas novas escolas especiais e, em meados do século XX, já temos onze instituições especializadas, além de cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular que prestam algum tipo de atendimento escolar especial, em sua maioria mantidos pelo poder público.

Alguns exemplos são: o Colégio dos Santos Anjos, em Santa Catarina, de ensino regular particular, fundado em 1909, que atende a deficientes mentais; a Escola Rodrigues Alves, estadual regular que atende deficientes físicos e visuais, criada em 1905, no Rio de Janeiro; a Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo, que iniciou o atendimento especializado a deficientes físicos, com propósitos educacionais, em 1931; o Instituto Pestalozzi, criado em Belo Horizonte, em 1935, como órgão da Secretaria

Estadual da Educação para atender crianças com retardo mental e problemas de conduta; a AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa, instituição particular, fundada em 1950; a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada em 1954, no Rio de Janeiro, vários outros exemplos poderiam ser citados, na Bahia, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul e no Paraná. Essas iniciativas, no entanto, até 1956 foram pontuais e isoladas (Mazzotta, 2005).

Na metade do século XX o acesso à educação para pessoas com necessidades especiais se amplia, principalmente após a 2ª Guerra Mundial, em função do nascimento da indústria para a reabilitação dos mutilados da guerra. Em consequência desta, o mundo é submetido a muitas transformações, surgem então, tendências que procuravam assegurar direitos e oportunidades iguais a todos os seres humanos (Moussatché, 1997).

Somente a partir de 1957 o atendimento educacional especial passa a ser assumido, pelo Governo Federal, com a criação de campanhas oficiais de âmbito nacional. A primeira delas foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – C.E.S.B. que tinha por *“finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional”*, como previsto no Decreto nº 42.728/57, artigo 2º (Mazzotta, 2005, p. 49-50).

Na década de 60, falava-se em integração escolar, que nada mais era do que propiciar condições educacionais adequadas para aqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais. Iniciou-se em diferentes países um importante movimento de opinião em favor da integração educacional dos alunos com algum tipo de deficiência. Seu objetivo era reivindicar condições educacionais satisfatórias para todos: meninos e meninas dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educadores para que assumissem uma atitude positiva em todo esse processo (Mantoan, 1997).

O termo integração escolar, passou a fazer parte do vocabulário da educação especial, a partir de estudos na década de 50, oriundos da Dinamarca, que propiciaram a idéia de normalização das pessoas que desse sistema faziam parte (Moussatché, 1997).

O conceito de integração parte do princípio de que os alunos devem ser preparados para uma possível inserção escolar, oferecendo a oportunidade de o aluno transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, envolvendo todos os

tipos de atendimento, estando entre eles: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, salas de recursos, ensino domiciliar entre outros. Desse modo, o processo de integração parte de uma concepção segregada, sob o ponto de vista da existência de serviços educacionais distintos, tratando-se assim de uma concepção de inserção parcial (Mantoan, 2006b). E como explica: *“Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção”*. E conclui: *“[...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”* (p. 18).

Sassaki (2005) traz uma síntese da integração escolar ressaltando que em todas as suas instâncias o sujeito continua vivendo de forma segregada:

Esta forma de integração, mesmo com todos os méritos, não deixa de ser segregativa. Nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços, de objetos e de práticas sociais. No modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber pessoas com deficiência [...] (p. 21).

As práticas integradoras ganharam força também a partir da ciência que por meio de pesquisas empíricas culminaram na concepção de que pessoas com deficiência não só eram capazes de aprender, como também se fazia necessário olhar para a sua autonomia e qualidade de vida (Mendes, 2006).

O conceito de integração vem carregado de significados, partindo do princípio da inserção total dos alunos com deficiência na sociedade até a preparação dos mesmos para uma possível inserção na mesma.

Sassaki (2005) aponta que a integração possui um lado positivo, pois visa estreitar o distanciamento entre as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência, por outro lado afirma que é sobre a pessoa com deficiência que acaba recaindo a responsabilidade de estar preparada para tal:

O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e, assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência, no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade (às escolas comuns, às empresas etc.) (p. 22).

Neste sentido, instituições assistenciais acabam assumindo duplo sentido social: o de protetora e preparadora para uma futura reintegração, mas por outro lado, reforça as práticas segregadoras, mantendo as pessoas com deficiência à margem da sociedade

(Marques C., 1997). Como o próprio autor sugere, há dicotomia até mesmo na semântica da palavra reintegração: *“O próprio termo reintegração já traz implícita a idéia da desintegração. Só é possível reintegrar alguém que foi desintegrado do contexto social e está sendo novamente integrado.”* (p. 20)

Outro ponto crucial nesse período foi o alto custo dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Um sistema educacional para as pessoas com deficiências sobrevivia paralelamente aos sistemas educacionais somente em países desenvolvidos. Dessa forma, integrar era sinônimo também de economia para os cofres públicos (Mendes, 2006).

Nesse período, à luz dos movimentos sociais a favor dos direitos humanos, a segregação passa a ser alvo iminente desses grupos que alicerçados sob uma base moral, defendem a integração escolar como o principal meio de estreitar as diferenças e proporcionar às pessoas com deficiência o direito de participar de toda e qualquer atividade, juntamente com as demais crianças.

Outro marco importante, no que se refere ao atendimento escolar de deficientes, foi a Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dedicou um Capítulo à Educação de Excepcionais, e reafirmou, em seu Artigo 88, o direito dos excepcionais à educação e prevê que *“para integrá-los na comunidade, sua educação deverá enquadrar-se no sistema geral de educação”*, podendo ser realizada através de serviços educacionais especiais (Mazzotta, 2005, p. 68).

Posteriormente, a LDB, Lei nº 5.692/71, com redação alterada pela Lei nº 7.044/82, estabelece em seu Artigo 9º *“tratamento especial”* para os *“alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”*. É interessante notar que, mais uma vez, não fica claro como será efetivado o atendimento escolar aos deficientes (Mazzotta, 2005, p. 69).

Em 1970, houve uma diminuição de escolas e classes especiais abrangendo alunos com dificuldades de aprendizagem, distúrbios de comportamento, deficiência intelectual leve, entre outros que foram encaminhados para as classes regulares, embora continuassem freqüentando a classe especial de apoio para receber atendimento pedagógico especial.

Na década de 80, o movimento se intensifica, sendo que “*a classe regular é reconhecida como ambiente pedagógico mais adequado para o aluno com necessidades especiais*” (Saint-Laurent, 1997, p. 67-68), nessa perspectiva, o aluno encontra possibilidades de um desenvolvimento integral na medida em que estabelece relações diárias com pessoas sem deficiência. A proposta primordial da integração escolar era a de que no ambiente educacional, os alunos com deficiência tivessem disponíveis os melhores meios para seu desenvolvimento. Porém, o que acaba acontecendo na prática é apenas a mudança de cenário no qual a criança passa de fora para dentro da escola, a segregação continua, pois não havia desenvolvimento da criança.

Falar em integração escolar neste momento, não se tratava de proporcionar plenos desenvolvimentos para alunos com deficiência, sem distinções, como afirma Mendes (2006):

[...] a integração escolar não era concebida com uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto. Percebe-se nessa fase o pressuposto de que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. (p. 391)

A integração se populariza, trata-se do modelo de inclusão, que indica que a resposta às necessidades pedagógicas de todos os alunos deve se fazer no mesmo contexto, através de atividades comuns, embora adaptadas (Sapon-shein, 1992; Friend e Bursuck, 1996 apud Saint-Laurent, 1997, p. 68). Essa idéia começa a ser difundida em países da língua inglesa, precisamente nos Estados Unidos e vem para substituir o termo integração tendo como principal pressuposto a inserção de alunos com necessidades especiais em classes comuns.

Consideramos importante ressaltar que embora os conceitos de inclusão e de integração sejam utilizados ainda hoje como sinônimos, há de se pontuar que na integração escolar o aluno é quem se modifica para ser aceito pela escola regular; em contrapartida na inclusão, quem sofre mudanças são as escolas, promovendo adaptações necessárias visando um atendimento que se adéque às necessidades de todos os alunos (Abranches et all, 2000).

Mantoan (1997) explica:

A integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, um classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. Já a inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos (p. 8)

Para Sassaki (2005) a integração de um modo geral buscou minimizar as diferenças entre as pessoas com deficiência e o restante da população, para tanto isso ocorria “[...] *por meio da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social*”. (p. 22)

Esse mesmo autor considera que a educação inclusiva, “[...] *difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar de pessoas com deficiência e/ou com outros tipos de condições atípicas, no sentido de que a inclusão requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida*” (p. 20). E conclui: “[...] *inclusão significando ‘modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania’*” (p. 22).

Martins L. (2001) vai para além dos muros da escola ao dizer que para se educar de uma maneira inclusiva pessoas com necessidades especiais, exige esforços não só da escola, mas também, tal ação atinge toda uma sociedade de maneira muito mais ampla.

Tratando-se de questões legais, a Constituição Federal, promulgada em 1988, Art. 208, inciso III estabelece como dever do Estado a efetivação da educação mediante a garantia de: “[...] *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente⁶ na rede regular de ensino*”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº. 8.069/90 entre outras determinações estabelece no § 1º do Artigo 2º, que: “*A criança e o adolescente portadores de deficiências receberão atendimento especializado*”. E em seu Art. 54 vem para confirmar o que dispõe a Constituição Federal, no inciso III, do Art. 208.

Com base na Lei Federal nº. 9394 de 20 de Dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Capítulo V – Da Educação Especial, Art. 58

⁶ O termo preferencialmente indica que nem sempre esse atendimento especializado ocorre na rede regular de ensino, isso quando ele ocorre. Entendendo-se por atendimento especializado o uso de recursos de informática, o código braile, o ensino da língua brasileira de sinais (Libras), entre outros.

caput, observa-se claramente o amparo aos educandos com necessidades educacionais especiais, e também a importância de se oferecer educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais, reiterando o dispositivo constitucional anteriormente citado.

Ainda nesse mesmo Art. 58, § 1º, estabelece que *“haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”*.

Mendes (2006) afirma que na literatura sobre inclusão escolar, de um modo geral, sua origem é marcada por iniciativas promovidas por agências multilaterais, sendo consideradas como marcos mundiais na história do combate à exclusão social. Porém, a autora acredita que há uma visão romantizada acerca dessa história, isso porque o movimento ganhou força nos Estados Unidos⁷ e em função de sua hegemonia e poder sobre os demais países, esse interesse se disseminou através da divulgação de sua cultura para o mundo, ao longo da década de 1990.

A autora desenvolve o tema trazendo inúmeras reflexões acerca da influência norte-americana e o cuidado que devemos ter para que a inclusão não se torne mais um modismo. Traz à tona uma discussão a respeito de modismos importados em determinados momentos em que um ideal torna-se incontestável, primordial, até a chegada do próximo modismo. Essa visão é interessante, à medida que nos permite fazer uma retrospectiva do cenário educacional e confrontarmos exatamente como essa observação é fidedigna. O exemplo disso é lembrarmos o idealismo das escolas tradicional, nova, tecnicista, entre outras.

Aranha (2001) também traz discussões sobre essa problemática apontando que o uso indiscriminado da palavra inclusão em diversos contextos e com significados diferentes acaba por esvaziar a palavra de seu significado social, desfavorecendo assim a compreensão do processo e contribuindo para o estabelecimento de mais um modismo.

Por outro lado, tal discussão não isenta a importância de sua criação histórica, pois desconhecendo o passado a compreensão do presente torna-se limitada. E assim, Aranha (2001) afirma:

⁷ Mendes (2006) traz uma análise mais aprofundada em relação aos movimentos e reformas que ocorreram no sistema educacional dos EUA, antes do conceito inclusão social se popularizar.

Entretanto, não se pode ignorar o longo e importante processo histórico que a produziu, configurado numa luta constante de diferentes minorias, na busca de defesa e garantia de seus direitos enquanto seres humanos e cidadãos. Ignorar tal processo implica na perda de compreensão de seu sentido e significado (p. 160).

Abenham (2005) afirma que o fim do século XX foi fortemente acentuado por uma inquietação mundial no tocante à globalização, sendo que essa, por sua vez, possibilitou uma aproximação maior entre os povos ocasionando um aumento significativo nas dificuldades de convívio diante da diversidade.

Nos últimos anos, muito se discutiu sobre a importância de uma educação qualitativa que assegurasse as necessidades básicas de aprendizagem, principalmente após a Conferência Mundial de Jomtien⁸, cujo slogan foi: *“Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”*, realizada pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. A partir dessa Conferência, determinou-se que era preciso promover uma conferência específica para o debate sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Ocorreu então a Conferência de Salamanca⁹, reconhecendo a necessidade e urgência de se promover educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

Essa declaração se torna a referência internacional para a educação inclusiva. No Brasil, significou uma conquista importante que tem sua história iniciada no século XIX, conforme já fora apontado ao longo desse capítulo.

Após a LDB 9.394/96 outro marco significativo foi o Decreto nº 3.956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹⁰. A convenção traz em suas bases a intolerância à diferenciação com base na deficiência quando diz em seu Art.1:

[...] que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o

⁸ A Conferência Mundial ocorreu na Tailândia – 5 a 9 de março – Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

⁹ A Conferência ocorreu na Espanha, entre 7 a 10 de Junho de 1994, onde houve a ratificação do compromisso com a “Educação para Todos”, enfocando a necessidade de todas as pessoas, sem exceção, estarem incluídas nos sistema regular de ensino.

¹⁰ A Convenção foi celebrada na Guatemala em maio de 1999. É um documento legal para o nosso país, uma vez que o Brasil é signatário desse documento, tendo sua aprovação pelo Congresso Nacional por meio do decreto legislativo 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República.

direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.

Tem-se a reafirmação da Constituição Federal, também no Plano Nacional de Educação (2001), que ao falar sobre Educação Especial, estabelece que a diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões – o direito a educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares.

Nota-se que há uma sucessão de leis que vão confirmando o que está contido na Constituição Federal vigente. Mas, apesar das leis favoráveis, ainda não se produziu a mudança necessária na realidade escolar, evidenciando um abismo entre a previsão legal e as práticas cotidianas que deveriam efetivar o direito à inclusão.

Analisando a história do processo de integração e inclusão, vê-se que ela se populariza há pouco mais de 15 anos. Revendo fatos que marcaram a história percebe-se a influência de diversas áreas como: a Religião, a Medicina, a Sociologia, a Psicologia, a Educação, entre outras. Cada uma dessas áreas teve o seu momento de forte influência, sendo formadora de opiniões e atitudes em relação à pessoa com deficiência. Tais influências tiveram reflexos na sociedade da época, bem como influenciou a cultura nesse contexto (Moussatché, 1997).

Em um primeiro momento, é comum que se tenha uma visão reducionista do tema abordado. De um modo geral, considera-se que alunos com necessidades educacionais especiais são somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência física ou psicológica. No entanto, é importante que se saiba que qualquer aluno, durante o percurso da sua vida escolar, pode tornar-se um aluno com necessidades educacionais especiais, uma vez que pode apresentar lentidão na compreensão da leitura, problemas de linguagem, distúrbios emocionais e de conduta, isolamento social, evasão escolar, entre outros, (Coll, 1995). Inclusão educacional não se restringe à criança com deficiência, mas abarca uma diversidade de situações como liberdade assistida, por exemplo. Em linhas gerais, há um leque de situações que podem levar o educando a fazer parte desse grupo, daí a importância de que se tenha claro a abrangência do assunto tratado.

Concordamos com Mantoan (1997) quando diz que em uma sociedade competitiva, em que se valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de

competir, parece impossível defender a inclusão baseada em valores tais como: a cooperação, a solidariedade e o respeito humano. Ou seja, o significado atribuído à “normalidade”, os aspectos que a compõem e os julgamentos feitos, a partir dele, sobre as diferenças está na base da exclusão e da (im) possibilidade de inclusão.

Nossa história é marcada por desigualdades e exclusões. A escola produziu através de suas práticas o incentivo à segregação. Por sua vez, a continuidade dessa prática intensifica as injustiças e acaba “produzindo”, nesse contexto, a manutenção da sociedade em que vivemos.

Quando falamos de uma educação inclusiva estamos falando também da possibilidade de termos esperança, de podermos acreditar que não se trata apenas de uma utopia, mas de algo possível de se realizar. E assim Mario Sergio Cortella nos conta que foi conferido um novo sentido a palavra esperança por Paulo Freire, e juntamente com Cortella, também acreditamos que essa deva ser uma lição de que devemos nos lembrar e repetir sempre quando Paulo Freire dizia que:

É preciso ter esperança, mas esperança do verbo esperar, e não do verbo esperar. Porque a esperança que vem de “esperar” é pura espera, ao passo que quando proveniente de esperar significaria se unir e ir atrás, não desistir (CORTELLA, 2005, p. 43).

Evidências de que ainda há muito por fazer para que consigamos viver uma educação inclusiva, no próximo tópico, abordaremos alguns dados como se tem dado a inclusão no Brasil.

I. 3 – Alguns dados sobre inclusão no Brasil

Muito se tem discutido sobre inclusão, como vimos a legislação brasileira tem uma visão progressista e avançada no que diz respeito à garantia dos direitos de pessoas com deficiência na escola. Porém, a existência da lei não assegura o acesso e a legitimidade da inclusão. Sabemos que, apesar da previsão legal, uma educação para todos ainda não se efetivou e a diferença continua sendo o principal motivo de preconceitos e exclusões. Há um abismo entre o que a lei determina e o que de fato ocorre nas escolas. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que as pessoas com deficiência tenham assegurados seus direitos à educação. Por essa razão nos posicionamos a favor de uma inclusão responsável,

gradativa e planejada. Acreditamos que a parceria entre escolas especial e regular é o caminho mais sensato para se seguir.

Extinguir todas as escolas especiais (como visam os defensores da inclusão total) obrigaria os sistemas públicos de ensino a ampliarem ainda mais os números de vagas para o acesso dessas crianças. Os resultados do Censo 2000 mostram que, aproximadamente, 24,6 milhões de pessoas, ou 14,5% da população total, apresentam algum tipo de incapacidade ou deficiência. São pessoas com ao menos alguma dificuldade de enxergar, ouvir, locomover-se ou alguma deficiência física ou mental. Para uma melhor compreensão temos os tipos de Deficiência e seus números segundo IBGE (Censo 2000):

Tabela 1: Tipos de Deficiências no Brasil

Visual	16.573.937
Motora	7.879.601
Auditiva	5.750.809
Mental	2.848.684
Física	1.422.224

Fonte IBGE – Censo 2000

Nesse contexto, pensamos ser inviável a defesa da inclusão total, uma vez que liquidar com todas as escolas especiais seria o mesmo que fechar as portas para 375.488 matrículas efetivadas em 2006, segundo Censo Escolar, conforme representação do gráfico abaixo:

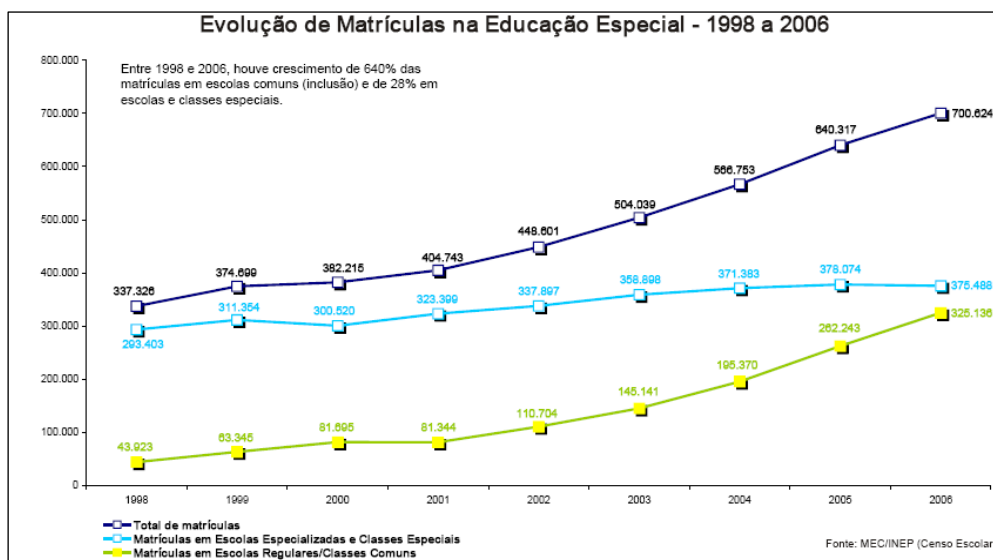


Figura 1: Gráfico Representativo da Evolução de Matrículas na Educação Especial – 1998 a 2006

A inclusão pressupõe condições de acessibilidade e de permanência na escola. Com relação à acessibilidade, o número de escolas públicas no país adaptadas arquitetonicamente para receber crianças com deficiência, triplicou de 2002 a 2006. Contudo, os dados do gráfico abaixo nos mostram que apenas 12,8% das escolas oferecem condições de acessibilidade, demonstrando, portanto, que este ainda é um desafio a ser superado.

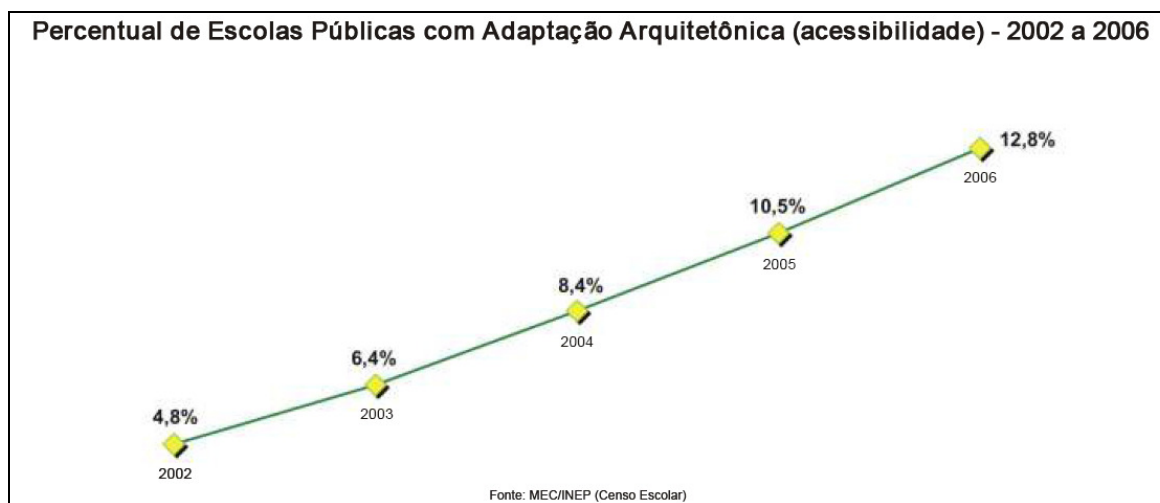


Figura 2: Gráfico Evolutivo do Percentual de Escolas Públicas com Adaptação Arquitetônica (acessibilidade) – 2002 a 2006

No que se refere à permanência, Carvalho R. (2006) aponta fatores de natureza política, social, econômica e psicopedagógica, para explicar a sua não efetivação. Este ainda é um desafio para nossas escolas. O Censo Escolar de 2004 a 2006 mostra que os números de matrículas efetivadas no 1º ano do Ensino Fundamental e aos números de matriculados no último ano desse mesmo ciclo são discrepantes. Isto ocorre tanto nas escolas exclusivamente especializadas, quanto nas escolas regulares.

Tabela 2: Fluxo de Alunos com N.E.E. por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento

Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento - 2004 a 2006

Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais + Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)

	Total Geral	Ensino Fundamental										Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)
		Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série			
Brasil 2004															
Total	566.753	34.486	75.110		179.274	68.775	41.699	32.869	16.920	11.134	8.272	6.416	8.381	41.504	41.913
Públicas	323.258	8.475	28.119		102.100	53.172	34.013	27.694	15.407	10.145	7.366	5.648	6.561	17.732	6.826
Privadas	243.495	26.011	46.991		77.174	15.603	7.686	5.175	1.513	989	906	768	1.820	23.772	35.087
Brasil 2005															
Total	640.317	34.295	78.857	54.080	148.019	72.816	47.700	38.075	23.817	15.631	10.825	8.346	10.912	50.369	44.340
Públicas	383.488	8.348	31.971	25.647	92.439	58.941	40.159	32.986	21.887	14.289	9.832	7.352	9.068	23.943	6.282
Privadas	256.829	25.947	46.886	28.433	55.580	13.875	7.541	5.089	1.930	1.342	993	994	1.844	26.426	38.058
Brasil 2006															
Total	700.624	34.124	78.864	47.560	162.088	81.049	53.427	44.136	31.168	21.621	14.652	10.454	14.150	58.420	46.949
Públicas	441.155	8.496	33.958	27.663	100.235	64.913	45.188	39.031	29.196	19.934	13.389	9.447	12.018	30.580	6.929
Privadas	259.469	25.628	44.906	19.897	61.853	16.136	8.239	5.105	1.972	1.687	1.263	1.007	2.132	27.840	40.020
% entre 2004 e 2006	23,6%	-1,0%	5,0%	-12%	-9,6%	17,8%	28,0%	34,2%	84,2%	94,0%	77,0%	63,0%	68,8%	40,7%	-12,2%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Em 2004, têm-se 179.274 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental e apenas 72.816 matrículas efetivadas na 2ª série de 2005 e 53.427

matrículas efetivadas na 3ª série de 2006. Apenas com a tabela acima não podemos inferir as razões que levaram a diminuição de matrículas efetivadas a cada ano, se foram decorrentes de evasão, repetência, defasagem idade/série e/ou número de alunos com idade escolar para cada ano.

Com a compreensão de como a história foi sendo tecida e de qual o papel da lei diante da educação inclusiva, recorreremos ao que tem sido pesquisado sobre ao que se propõe esse trabalho. Assim sendo, o próximo item apresenta contribuições de vários autores que se dedicam incansavelmente a lutar contra as barreiras da exclusão.

I. 4 – Algumas Pesquisas sobre o Tema

Para o desenvolvimento e compreensão acerca do tema da presente pesquisa recorreremos a alguns artigos, teses e dissertações que têm como tema principal a educação inclusiva. Desse assunto emerge questões referentes às diferenças, ao respeito, a formação de professores, entre outros.

É durante os anos de formação que a criança, em contato com o outro, adquire a compreensão das diferenças, o respeito e o apoio mútuos. Essa compreensão da diversidade em conjunto com os valores que são vividos durante a formação escolar pode causar grande impacto no futuro da nossa sociedade, assim como no mundo em que vivemos (Stainback, 2002). Não se pretende traçar um mero discurso de que somos todos iguais, mas sim o reconhecimento de que somos todos diferentes e que a partir disso se estabeleça condições plenas de desenvolvimento para todos (Bissoto, 2005). Concordando com esse ideal, Mantoan afirma: “[...] *Talvez seja este o nosso maior mote: fazer com que todos entendam que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é, sempre e necessariamente, diferente!*” (2002, p. 23).

Pesquisas sobre educação inclusiva, de um modo geral, enfocam as dificuldades vividas por professores e diretores na efetivação de uma educação que de fato propicie o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Muitos pesquisadores têm levantado que apenas recursos materiais e disponibilidade de vagas não são suficientes para a inclusão, mas sim o compromisso, o engajamento social e atitudes positivas. Livres de preconceitos poderão, de fato, contribuir para o avanço de uma sociedade

mais igualitária e comprometida com uma educação que reconheça e valorize as diferenças (Bissoto, 2005; Guarinello, 2006; Mendes, 2006; Mittler, 2002).

Outros estudos têm procurado enfocar os sentidos, as representações e as concepções sobre a inclusão escolar, em sua grande maioria, sob a perspectiva do adulto. Gomes e Barbosa (2006) realizaram uma pesquisa considerando que a maior barreira à inclusão escolar são as atitudes dos professores manifestadas frente aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em particular, procuraram saber como os professores se manifestam com alunos com paralisia cerebral.

Guarinello (2006) e Lorenzetti (*apud* Guarinello, 2006, p. 320) em suas pesquisas, objetivaram debater a complexidade na inserção de alunos surdos na rede regular de ensino a partir da visão de um grupo de professores. A primeira autora aponta que não basta disponibilizarmos recursos e ressaltarmos a importância da presença de intérprete em língua de sinais; é necessário reforçar também que a presença dessa língua não isenta os professores de compreender os processos diferenciados por meio dos quais os alunos surdos aprendem e quais os processos utilizados por eles para tornarem-se leitores e escritores de uma língua que não dominam. Por sua vez, Lorenzetti constatou que os professores culpam os alunos pela não aprendizagem e que esse discurso, na prática, pode se reverter em ações que marginalizam o aluno e antecipam o fracasso escolar.

Podemos destacar alguns autores que abordaram a educação inclusiva sob a ótica dos professores como: (Araújo, 2008; Balduino, 2006; Carvalho S., 2005; Costa, 2007; Martins M., 2007; Melo, 2007; Murta, 2004; Polidoro, 2008; Tenor, 2008; Vieira, 2008; Zeraik, 2006).

Polidoro (2008) objetivou saber como o professor da rede regular de ensino, enfrenta o desafio de receber crianças que antes eram excluídas e agora fazem parte do sistema escolar. A autora buscou investigar a situação do aluno surdo em classe regular do ensino médio de uma escola da rede estadual, buscando compreender como o professor desenvolve seu trabalho em sala de aula e que tipo de apoio ele recebe para participar do processo de inclusão. Os dados mostraram que, na ótica de tais professores, por falta de informações, além da falta de apoio especializado e ausência de uma política educacional centrada no atendimento adequado aos alunos surdos, a inclusão escolar é desfavorável.

Vieira (2008) também investigando a inclusão do aluno surdo em classe regular, buscou entender as concepções e as práticas desenvolvidas pelos professores acerca desse tema. Sua análise revela que as professoras são favoráveis à inclusão de alunos surdos em classes regulares, porém assinalam a necessidade de mudanças na escola para que tal inclusão seja realmente possível. Enumeram as dificuldades enfrentadas para atuar pedagogicamente com os alunos surdos, tais como: ausência de um trabalho coletivo na escola; necessidade de formação específica; existência de sentimentos como medo e preconceito, por parte de alguns agentes da instituição, ocasionando interferência em suas atitudes e ações diante desses educandos; entre outros.

A prática dos professores sinaliza a inexistência de adaptações necessária ao trabalho com alunos surdos prevalecendo ainda um trabalho voltado somente para os alunos ouvintes. A autora ainda pontua que apesar das dificuldades enfrentadas pelas professoras no trabalho com alunos que apresentam deficiência auditiva, as mesmas afirmam que os benefícios são muitos a começar pelo respeito, colaboração entre os alunos, além da aquisição de novos conhecimentos bem como o desenvolvimento e melhoria de suas práticas pedagógicas.

Tenor (2008) buscou caminhos semelhantes aos de Polidoro e Vieira investigando quais os impactos nas práticas dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva. Os dados analisados evidenciaram a ausência de clareza dos professores sobre a necessidade de ouvintes e surdos compartilharem uma língua comum, com ou sem intérprete, viabilizando a dinâmica da sala de aula; além disso, os professores na busca de se fazerem compreender pelos deficientes auditivos, acabam improvisando diversos recursos comunicativos. De um modo geral, os professores valorizam somente o esforço de comunicação da criança surda, independentemente do domínio de uma língua, estabelecendo assim baixa expectativa em relação à aprendizagem e letramento desse aluno.

Martins M. (2007) também analisou e discutiu as concepções de professores de classes inclusivas e a influência destas concepções em suas práticas pedagógicas, porém sua pesquisa tinha como foco a inclusão de alunos autistas. Os resultados indicaram que se por um lado os professores apresentavam uma adequada formação acadêmica, por outro, traziam concepções e práticas sobre a inclusão escolar de autistas limitadas e

restritivas, apresentando, principalmente, aspectos ligados a socialização e a democratização do ensino.

Apontou-se a educação terapêutica, prática interdisciplinar que visa a reestruturação psíquica do sujeito autista, como proposta de atendimento educacional aos alunos autistas incluídos no ensino regular, intensificando-se a necessidade da criação de um espaço de interlocução e de escuta desses profissionais, de modo que possam re-significar suas angústias e rever suas certezas, acreditando no saber e aspirando que, pelo ato educativo, um sujeito-aluno possa se desenvolver.

Araújo (2008) por meio dos discursos dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos buscou os sentidos construídos por estes para a inclusão das crianças de seis anos de idade nesse segmento de ensino. A autora concluiu que os sentidos construídos para a inclusão dessas crianças foram-se constituindo a partir do imaginário pedagógico a respeito do trabalho a ser exercido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no trabalho a ser realizado com as crianças de seis anos. Outro ponto destacado por ela é a ausência de apoio pedagógico às professoras, o desconhecimento dos documentos oficiais que orientam o trabalho com as crianças de seis anos, e a necessidade de fundamentação teórica mais consistente por parte das docentes acabou por ocasionar um movimento coerente e positivo de construção de sentidos e de busca de conhecimentos que se estabeleceram a partir da nova formatação do ensino.

Ainda sob a ótica do professor, Costa (2007) investigou os sentimentos de professores frente às dificuldades na prática de uma educação inclusiva. Os resultados revelaram que o desafio foi dado como prioritário frente a esses profissionais, porém apontaram diversas dificuldades em trabalhar com a inclusão dos alunos, em especial, aqueles com deficiência, como: a falta de preparo adequado, frustração, e insegurança. Além da falta de recursos e às dificuldades relacionadas à metodologia de ensino.

Tais dados permitiram identificar vários aspectos necessários à efetivação da proposta inclusiva, tendo como destaque a implementação de políticas públicas preocupadas com as condições de trabalho, reestruturação dos modelos de formação dos professores, e para toda equipe escolar, além da criação de espaços para que os educadores possam trabalhar fatores afetivos, garantindo momentos para que reflitam sobre suas práticas e avaliando suas ações, com o objetivo maior de contribuir para uma

prática profissional mais sólida e condizente com as necessidades de cada educando, fator prioritário da educação inclusiva.

Melo (2007) em sua pesquisa, investigou os sentidos e significados atribuídos por uma professora à sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por uma escola da rede regular de ensino particular. Os resultados revelaram a necessidade de: superação de preconceitos; compromisso profissional de todos os envolvidos no processo, aliado a um projeto competente; a existência de um suporte teórico e administrativo, prática permitida pelo convívio com a criança com alguma deficiência e por fim a importância do trabalho de parceria.

A autora ressalta ainda, a importância de conhecermos profundamente o professor, considerando-se aspectos cognitivos e afetivos, possibilitando a desmistificação naturalizante dos fatos, proporcionando com isso condições não só de ingresso, mas, de permanência e acima de tudo desenvolvimento do aluno com deficiência na escola regular.

Zeraik (2006) buscou investigar, por meio do relato de professores, o modo utilizado por eles na avaliação de seus alunos, com foco nos alunos com deficiência. A autora também tinha como meta verificar se práticas inclusivas estavam ocorrendo na sala de aula. Como resultado obteve que a proposta de inclusão dos alunos com deficiência, são desejáveis e possíveis, porém há de se considerar fatores físicos, pedagógicos, materiais e humanos o nó fundamental para tornar tal proposta de fato concreta. O quadro que hoje se apresenta é o de gestores e professores que utilizam-se de suas próprias experiências e boa vontade, na tentativa de ao menos garantir a permanência dos poucos alunos com deficiência que tiveram a possibilidade de acesso a escola.

Balduino (2006) vem com a perspectiva de que a inclusão de alunos com deficiência mental apresenta dificuldades ainda maiores, por exigir adaptações e re-significações por parte dos professores referentes ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Investigou-se as concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência mental de dez professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental do sistema público de ensino regular. A autora tinha por objetivo também, identificar a existência de apoio ou suporte por parte dos serviços públicos do estado do Tocantins às professoras, e como estas avaliam este apoio (ou sua ausência).

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevista semi-estruturada, e foram analisados em consonância com a perspectiva sociocultural construtivista, como princípio norteador capaz de contribuir para o estudo e a promoção das re-significações por parte dos profissionais da educação, tão necessárias para a realização da inclusão de alunos com deficiência mental.

Outra autora que também objetivou discutir a relação inclusão ↔ exclusão de alunos com deficiências na escola a partir da visão de professores, foi Carvalho S. (2005) sob a perspectiva psicossocial. Constatou-se que, se por um lado os professores tentam incluir o aluno pelo afeto (aceitando-os em nome do “amor” e da caridade), por outro, eles o excluem indicando a falta de medidas, de material didático e de formação adequada para trabalhar com o aluno deficiente. Identificaram-se entre os professores pesquisados, compreensões diferenciadas sobre o aluno com deficiência no ensino regular. Uma pequena parte desses professores se sentiu à vontade e preparada para falar de inclusão. Já outros se mostraram favorável, mas conscientes de suas limitações quanto às possibilidades de enfrentá-la com o pouco conhecimento. E, ainda um pequeno grupo se revelou contrário a essa discussão. Carvalho S. (2005) afirma que foi possível destacar pontos que expressam a visão desses profissionais sobre a inclusão de alunos deficientes. Embora tenham considerado difícil o trabalho com tais alunos, demonstraram-se interessados em ter acesso a uma melhor qualificação.

Para os professores pesquisados, afirmar que o aluno está presente na escola é insuficiente, pois ele precisa fazer parte integrante da comunidade escolar, atuar e participar. Assim, o aluno pode participar das atividades da escola, mas não aprender. Então eles reforçam que inclusão deveria ser uma prática por meio da qual o aluno estando na escola, pudesse participar de forma ativa, possibilitando a sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades. A autora ainda afirma que é importante ressaltar que a educação inclusiva não está atrelada apenas aos alunos com deficiências e, sim, a todos os alunos, fornecendo possibilidade a concretização do ideal democrático da educação, garantindo condições de igualdade quantitativa e qualitativamente de acesso e permanência nas escolas de todos os níveis, a fim de se prepararem adequadamente para o trabalho e cidadania.

E por fim, Murta (2004) a partir da fala dos professores, objetivou em sua pesquisa analisar o processo pelo qual se constitui e produz os sentidos subjetivos dos professores da educação infantil, com o enfoque na inclusão escolar de crianças com

deficiência na escola regular. Utilizou como metodologia entrevista semi-estruturada e recorrente, tendo como referencial teórico-metodológico a Psicologia Sócio-histórica.

Murta aponta que, apesar da existência de leis que asseguram o direito de todos à educação, o que se comprova na prática são as inúmeras dificuldades, pautadas na precariedade de materiais, na falta de uma qualificação permanente direcionada aos professores, na ausência de informação e na assimilação de estereótipos e estigmas acerca da deficiência. Sem contar aos baixos salários, que levam professores a terem uma longa jornada de trabalho, impossibilitando-os assim, pela falta de tempo, de se dedicarem a cursos de aperfeiçoamento e ou atualização profissional. A autora concluiu que, pela educação inclusiva estar assegurada pela lei, crianças com deficiência freqüentam escolas regulares, porém professores sentindo-se perdidos e oprimidos acabam colaborando com a inclusão perversa¹¹.

Pesquisas que trabalharam com o universo do excluído, de uma forma geral, buscaram alunos que já estavam fora do sistema regular de ensino. Malavasi (1996) em sua pesquisa – *As máscaras da exclusão: as significações da exclusão escolar a partir do universo do excluído* - apresenta ao leitor, as várias facetas do fracasso escolar e pontua que de um modo geral, a culpa por esse insucesso, acaba recaindo sobre o aluno. Seu trabalho tem a finalidade de estudar o fracasso escolar atribuído às crianças oriundas das camadas populares que freqüentam a escola pública de primeiro grau. Procurou conhecer e investigar os comportamentos, linguagens, atitudes, valores, representações e sentimentos, a partir da visão e das significações do excluído.

A autora parte do pressuposto que a não valorização do universo do educando ocorre na escola, dessa forma, cria fronteiras culturais que confrontam e excluem, gerando uma relação assimétrica e de exclusão. A pesquisa foi realizada em um assentamento localizado na Vila Vista Linda, zona oeste de São Paulo. O universo investigado incluiu crianças que já estavam fora do sistema escolar, suas famílias e professores da única escola presente nessa comunidade. Em relação ao fracasso escolar, a autora afirma que a escola pública está longe de ser uma conquista das camadas populares. Explica que a escola enfatiza a exclusão através das altas taxas de repetência

¹¹ O aluno incluído em sala de aula acaba sendo excluído ora por práticas pedagógicas inadequadas, ora por preconceitos e estigmatizações, tolhendo assim qualquer possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento para esse aluno. Nessa perspectiva se inclui, mas tal inclusão vem carregada de exclusões.

e evasão. Dessa forma, a tradição escolar, rejeitando as camadas populares, perpetua a ideologia dominante.

Abrantes (1997), assim como Malavasi, realizou sua pesquisa a partir de alunos que já haviam desistido ou sido excluídos da escola. Buscou compreender o impacto das experiências escolares na construção da subjetividade de um aluno. Com o olhar voltado para a construção dessa identidade sob a influência do coletivo determinando a exclusão social, sendo que a escola mostra-se um grande instrumento para esse fim.

O autor concluiu que, a partir de uma visão estigmatizada da escola direcionada ao sujeito da presente investigação, essa rotulação passou a permear toda a sua vida, rotulando-o como desqualificado e incapaz, resultando em seu encaminhamento para uma instituição destinada aos alunos com deficiência. O aluno por sua vez, toma essa imagem para si, mas não por concordar com ela, mas sim por não possuir segurança para transformar radicalmente a sua vida.

Outros estudos apresentam a inclusão sob uma perspectiva calcada nas funções política e social da escola. Como exemplo, Michels (2006) teve por objetivo principal discutir as formas organizativas que a política educacional atual indica à escola. Partindo do pressuposto de que a atual proposição política para a educação é sustentada por três eixos - gestão, formação de professores e inclusão que em consonância entre si, atribuem à escola uma nova organização, a autora traz para a discussão o papel que a escola desempenha na sociedade e o seu poder de transformá-la. Porém, afirma que a escola também é reprodutora da ideologia dominante, uma vez que legitima a injustiça social e privilegia determinados saberes em detrimento de outros, sendo que o currículo escolar atende aos interesses da classe dominante. Para ela, deixar de considerar tais questões é fazer uma análise ingênua sobre o papel social da escola, principalmente quando a palavra de ordem é uma escola inclusiva para todos.

Calcados ao nosso objetivo, buscamos algumas pesquisas que tiveram, como nós, por meta entender a educação inclusiva sob a perspectiva do aluno, entre elas podemos citar: (Baleotti, 2001; Leal, 2008; Oliveira, 2007; Sacaloski, 2001; Tessaro, 2005 e Veltrone, 2008).

Leal (2008) trabalhou com um estudo de caso e um de seus principais objetivos era o de ouvir uma aluna com deficiência visual e compreender a constituição de sua identidade frente ao processo de inclusão escolar. Por meio da narrativa de sua história

de vida, a autora buscou apreender as relações constituintes entre o sujeito e os outros, visando uma maior aproximação com o sujeito analisado/pesquisado. A partir de seus instrumentos, pode conhecer a narrativa da história de vida de uma pessoa que foi perdendo a visão ao longo do tempo, ocasionada por retinose pigmentar. Estudando em escolas regulares, pode vivenciar ações inclusivas, mesmo antes de se falar sobre uma educação inclusiva; ao longo de sua caminhada educacional encontrou vários professores que lhe deram reais oportunidades de inclusão, que, aliadas à sua figura de luta, construiu e ainda constrói uma história de conquistas como a conclusão de um curso de Pós-graduação Lato Sensu e ainda configura-se como uma profissional questionadora e crítica que escreve a sua própria história.

Veltrone (2008) buscou identificar, descrever e analisar a percepção dos alunos egressos de classe/escola especial para deficientes mentais na inclusão de uma classe comum. Objetivava também compreender as interações sociais na escola, como acontecia a aprendizagem do conteúdo curricular, quais eram as expectativas futuras, tendo como referência a escolarização da Educação Especial por eles vivenciadas até o momento e o impacto causado pela nova experiência em classe comum. O estudo foi desenvolvido na rede municipal de educação de Araraquara-SP.

Como resultados a autora destacou que as experiências dos alunos em ambientes inclusivos podem envolver tanto impactos positivos quanto negativos; positivos se relacionadas ao papel socializador da escola, contudo, negativos quando alguns alunos relatam suas experiências a partir de situações excludentes e estigmatizantes na interação com seus pares. Uma grande dificuldade por eles relatada diz respeito à dificuldade na aprendizagem do conteúdo curricular. Porém Veltrone destaca a aprovação dos alunos aos serviços de apoio especializado, que acontecem na forma de serviços de itinerância de professores especializados. Com isso a prática de inclusão escolar, parece produzir benefícios para a maioria dos alunos, entretanto, ressalta que os alunos com deficiência mental vêm tanto aspectos positivos quanto negativos nesta forma de escolarização, considerando os resultados positivos vinculados a existência de suporte do professor itinerante. Por fim, a autora sugere o aprofundamento de investigações com o objetivo de identificar quais suportes favorecem a escolarização inclusiva.

A pesquisa realizada por Oliveira (2007) busca ouvir 43 adolescentes das quatro áreas de deficiência, a saber: mental, auditiva, física e visual. O critério adotado foi o de

entrevistar adolescentes que estavam recebendo atendimento educacional especializado, em classe especial ou ainda em sala de recursos oriundos da rede pública de ensino, de escolas do interior paulista. Tinha como objetivo compreender como os adolescentes concebem a deficiência, quais são suas interpretações a esse respeito e se tais sujeitos se identificam como deficientes e quais os sentimentos que possuem dessa condição. *“Mais do que conhecer o que pensam, o objetivo era compreender como se dá o processo de construção de suas concepções, afinal, quais as influências que recebem e como lidam com as informações que lhes estão disponíveis”* (p. 15). A autora procurou compreender quais são as representações sociais desses alunos e isso só estaria disponível se houvesse uma participação efetiva dos adolescentes, comunicando sentimentos e revelando a singularidade de seus pensamentos em reação aos temas investigados. Além disso, apresentou a teoria histórico-cultural e suas implicações para a educação especial. Concluiu que representações sociais dos sujeitos entrevistados estão intimamente ligadas às suas vivências na escola e às percepções que transitam no senso comum. A escola não se caracteriza como uma prática social transformadora capaz de atuar na vida do sujeito possibilitando a ele um processo de emancipação. Por fim:

[...] alunos e professores precisariam ser ouvidos em suas concepções, sobre o que pensam do processo educacional, sobre suas vidas na escola e sobre a escola. Serem levados à reflexão, terem espaços de discussão, de diálogo, de enfrentamento das dificuldades. Exercerem a autonomia do pensamento, através do exercício da convivência e do diálogo, pois somente assim poderemos aprender a ouvir o outro, ouvir a nós mesmos, fazer concessões, viver intensamente a pluralidade de idéias (OLIVEIRA, 2007, p. 105).

Tessaro (2005) procurou reunir as concepções de professores da educação especial, de professores do ensino regular, de alunos com deficiência e de alunos que não apresentam deficiência sobre o processo de inclusão escolar. Obteve uma amostra de 140 participantes constituída por sete grupos. Destaca que professores acabam elegendo alunos com deficiência como os únicos sujeitos da inclusão escolar, desconsiderando assim, qualquer possibilidade de os demais, que por algum outro motivo que não a deficiência, tenham sido excluídos do meio escolar. Traz ainda que apesar de apresentarem uma noção sobre a inclusão escolar, os professores não possuem clareza integral sobre o assunto. Em relação aos alunos a autora traz resultados que revelam que há alunos que possuem noção do que seja a inclusão escolar, porém há outros que desconhecem o assunto. E a esse respeito aponta que tais resultados:

[...] vem confirmar a falta de cuidado e a forma irresponsável com que vem sendo implantada a inclusão escolar no Brasil, pois nem mesmo as pessoas envolvidas diretamente nesse processo possuem conhecimento suficiente. Isso leva a acreditar que a inclusão vem se efetivando simplesmente porque tem que se efetivar, mesmo que isso signifique muito mais prejuízos do que benefícios aos que estão diretamente envolvidos [...] (TESSARO, 2005 p. 107).

A autora sugere que a prática deve assumir o discurso e que se tenha o compromisso político e financeiro com o aprimoramento do sistema educacional, sendo assim, capaz de atender de forma qualitativa a todos, com ou sem deficiências.

Sacaloski (2001) procurou em sua pesquisa caracterizar a população de alunos deficientes auditivos inseridos nas classes regulares do ensino fundamental de um Município da Grande São Paulo. Tinha como principal objetivo comparar o desempenho comunicativo/lingüístico, cognitivo e acadêmico de alunos ouvintes e dos deficientes auditivos inseridos no ensino regular. Além disso, a pesquisadora visava levantar as opiniões de tais alunos, bem como dos pais e professores sobre a inclusão escolar de pessoas deficientes auditivas.

Os alunos foram avaliados quanto ao desempenho comunicativo-lingüístico oral e gráfico, cognitivo e acadêmico. Além disso, alunos, pais e professores passaram por uma entrevista com o tema da inserção do aluno deficiente auditivo nas classes comuns do ensino regular. Cada entrevista e avaliação foram realizadas individualmente por uma fonoaudióloga.

A autora concluiu que a maioria dos sujeitos estudados considera que o aluno deficiente auditivo deve estudar na classe comum e ainda pode desempenhar atividades profissionais e ter sucesso. Os alunos com deficiência auditiva apresentaram em seu discurso um sentimento de desvantagem em sala de aula, fato esse que acaba passando despercebido ao aluno ouvinte.

Os pais de um modo geral acreditam que haja mudanças no trabalho do professor como consequência da presença do aluno deficiente auditivo em sala. Mas de acordo com os professores tais mudanças inexistem em seu trabalho. Pais e professores afirmam que as relações estabelecidas entre alunos ouvintes e deficientes auditivos são absolutamente normais.

Sacaloski traz ainda que os professores relatam a necessidade de adaptações dos recursos pedagógicos e afirmam que há necessidade de apoio, porém apontam que a intervenção de profissionais especializados é desnecessária, apesar de assumirem que tal contribuição vem para marcar positivamente o trabalho realizado em sala de aula.

E por fim trazemos a pesquisa de Baleotti (2001) que entrevistou 15 alunos deficientes físicos que freqüentavam classe comum das redes municipal e estadual de Marília - SP, além de alunos que freqüentavam a rede particular naquela cidade; todos eram alunos oriundos da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. A autora teve por objetivo verificar o ponto de vista de alunos deficientes físicos do Ciclo I e II do Ensino Fundamental tomando como ponto de partida a sua condição de aluno inserido na escola regular.

Baleotti utilizou um roteiro para as entrevistas que abordava questões sobre: 1) interação social; 2) ensino; 3) locomoção; 4) percepção da própria deficiência e 5) inserção em sala comum.

Os resultados evidenciaram que a maioria dos participantes mantém um bom relacionamento com os demais alunos da classe e da escola. Apontavam algumas dificuldades em relação à mobilidade, em função da presença de barreiras arquitetônicas no espaço físico escolar. Aqueles alunos que freqüentaram anteriormente a classe especial manifestaram durante a entrevista o desejo e a satisfação pessoal de estarem inseridos no ensino regular e alguns deles fizeram críticas relevantes à classe especial. E por fim Baleotti traz que, a partir de seus dados, pode inferir que os alunos com deficiência física, sujeitos de sua pesquisa, revelaram-se pessoas com senso crítico elevado, com fortes poderes argumentativos e capazes de falar por si próprios, trazendo de forma explícita suas percepções acerca de seus direitos.

Em síntese e tendo em vista o breve referencial aqui apresentado, verificamos que os trabalhos desenvolvidos nesse campo tendem a considerar uma perspectiva adulta para reflexão sobre a inclusão, ou ainda uma visão do aluno que já está fora do sistema regular de ensino. Trouxemos também pesquisas que trabalham com a perspectiva do aluno, como foi o caso de (Baleotti, 2001; Leal, 2008; Oliveira, 2007; Sacaloski, 2001; Tessaro, 2005 e Veltrone, 2008).

Tais pesquisas, porém não trabalharam com o enfoque das significações das diferenças com vistas à educação inclusiva. A presente pesquisa, como já apontado anteriormente, pretende investigar os sentidos atribuídos por alunos com e sem deficiência, matriculados em escolas regulares, às diferenças. Não se configurará somente o olhar dos alunos com necessidades educacionais especiais, nem tampouco se permitirá limitá-los como vítimas. Mas ousaremos abrir um canal para que os alunos tenham voz, manifestem suas opiniões e deixem aflorar suas diferentes culturas.

Buscaremos compreender os sentidos por eles construídos a partir das diferenças, exaltadas pelo contato com o outro. É por meio desse contato social que os alunos podem viver a experiência de uma educação plural, meta que temos para a educação.

Entender que podemos trazer a educação inclusiva para essa conversa é vislumbrá-la do âmbito da cultura, isto porque é o conjunto de valores, que inclui a noção das diferenças e é a atribuição de valorização a elas, que está na base da discriminação e, portanto, de seu revés, a educação inclusiva.

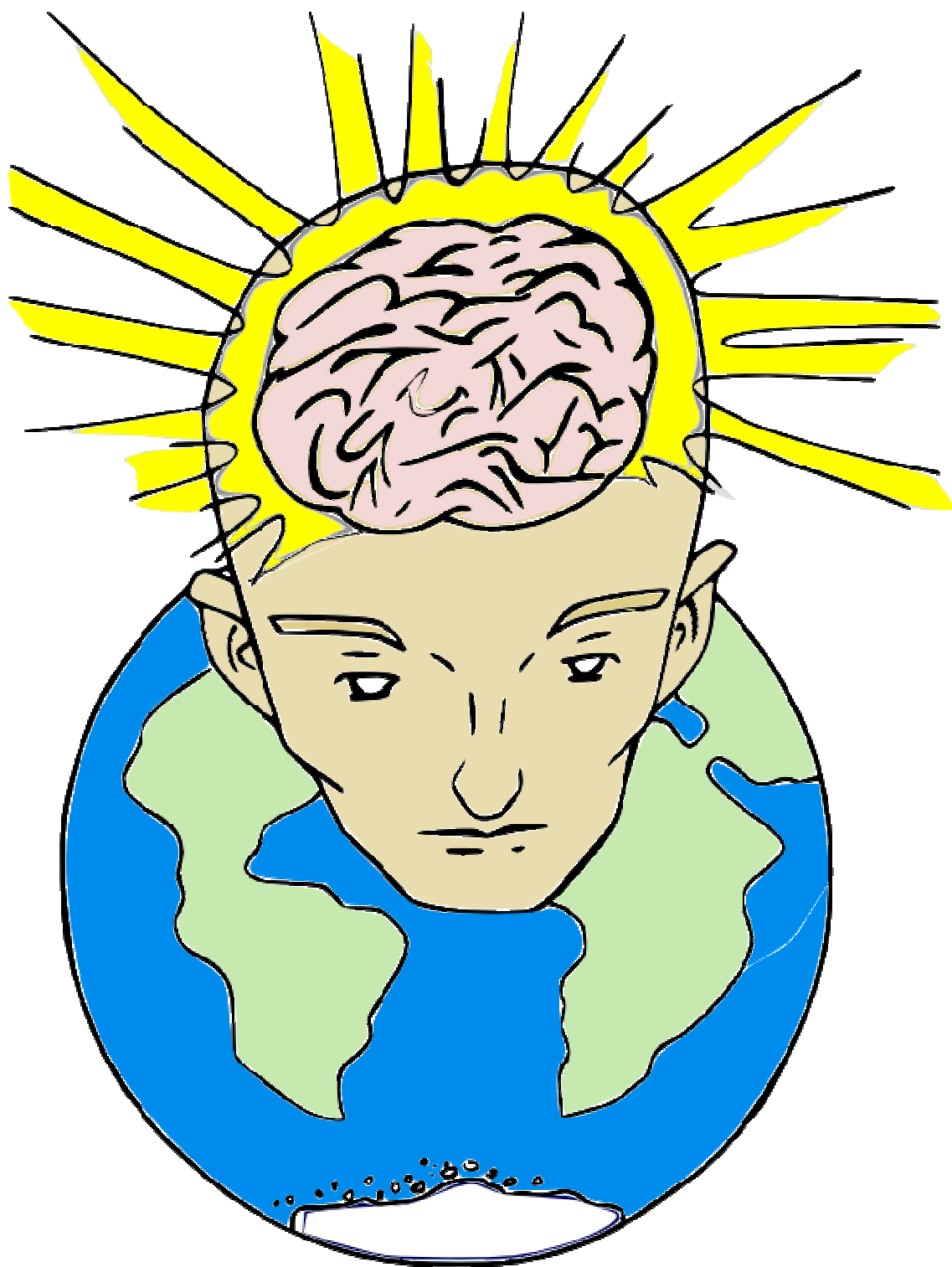
Dessa forma, pretende-se contribuir com a Pesquisa Científica no campo educacional e social, em particular na defesa do direito à educação de crianças com deficiência que freqüentam a rede regular de ensino. Acreditamos que o caminho escolhido pode nos ajudar a entender a dimensão subjetiva que está presente no processo de inclusão/exclusão. A partir dessa idéia, faz-se necessário a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos de uma pesquisa qualitativa que se propõe a trabalhar na perspectiva sócio-histórica.

CAPÍTULO II

A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO – AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a Sócio-Histórica, falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para a constituição psicológica do homem.

(Ana Mercês Bahia Bock, 2007).



BRUNO TACCI

II – A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Lev Seminovitch Vigotski¹² (1896-1934), psicólogo nascido na Rússia, é considerado como uma das referências originais da perspectiva Sócio-Histórica em Psicologia, tendo seu pensamento atravessado por múltiplas determinações históricas, em uma sociedade que ansiava por novas expectativas e buscava a compreensão de um novo homem (Molon, 1999). De família judia enfrenta inúmeras dificuldades, vivenciando o auge da Revolução Russa.

Vigotski compreende a necessidade de encontrar um método que abarcasse a complexidade do principal objeto de estudo da Psicologia: **o Homem na sua singularidade e pluralidade**. Seu ponto de partida era compreender o homem a partir da sua relação, do seu movimento com o mundo, envolvendo o fazer e a reflexão sobre o fazer, acreditando que é na atividade que o homem se constrói, ou seja, é por meio da ação transformadora sobre o mundo, inserida em relações com outros homens e com os objetos da cultura que o homem se constitui.

Desenvolvendo seu trabalho nessa perspectiva, lança as bases da psicologia chamada histórico-cultural¹³, inspirada nos preceitos marxistas do materialismo histórico e dialético.

O materialismo dialético parte da concepção de totalidade concreta, onde os objetos e fenômenos são estudados em sua totalidade, privilegiando a perspectiva do seu movimento, dado pelas contradições, onde o todo e cada uma de suas partes possuem uma relação de gênese e desenvolvimento. O materialismo dialético nos leva à busca das multideterminações dos fenômenos que, vistos em sua complexidade supera a noção de causa-efeito e da positividade como critério de verdade. Outra noção importante nessa concepção é a de historicidade dos fenômenos, superando a perspectiva naturalizadora que caracterizou o pensamento científico positivista.

¹² A grafia do nome Vigotski no decorrer do texto será consoante a maneira como os diferentes autores utilizados o citaram.

¹³ Nós da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a denominamos como Psicologia Sócio-histórica, por acreditarmos que é na e pela relação social através da história que o homem se constitui, sendo o termo “social” mais amplo. Modificando-se é também capaz de modificar a sociedade e nesse processo dialético são, homem e sociedade, singulares e plurais.

Com base no materialismo histórico dialético, o que diferencia a evolução da espécie humana das demais espécies é a possibilidade de criar, de fazer história e cultura e transmiti-las de geração em geração; e ainda sua capacidade de auto-regulação em benefício de seu próprio desenvolvimento, a partir do aparecimento da consciência. Segundo Pino (2002) tal acontecimento só foi possível:

[...] quando os homens se tornaram capazes de criar suas próprias condições de existência, livrando-se assim do determinismo da adaptação às condições naturais do meio como condição de sobrevivência, regra geral no mundo biológico segundo a teoria da evolução (p. 35).

Afirmar uma natureza humana como algo apriorístico no homem e, portanto a - histórico, é concebê-la de forma ideológica, ocultando a determinação social do humano. Bock (1999) defende a idéia de que não existe natureza humana, mas sim uma condição humana, condição esta que se refere à capacidade do homem de construir as formas de satisfação de suas necessidades e fazer isto com outros homens. O homem é visto então como um ser ativo, social e histórico, onde o homem é criado pelo próprio homem.

Na idéia de condição humana, nada no homem está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistados pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade (BOCK, 1999, p. 28).

Ainda na visão dessa mesma autora, o homem se desenvolve a partir do contato com a cultura, sendo que os objetos da cultura materializam a história, condensam conhecimentos assegurando a sua manutenção no decorrer de sua história, assim o conhecimento não se perde, em suas palavras, “[...] *cristalizam as aptidões desenvolvidas pela humanidade [...]*” (Idem, p. 30).

Dessa forma, o homem garante a sua evolução no mundo e adquire formas diversas de significá-lo, significando o mundo o homem vai constituindo um espaço singular que chamamos de subjetividade; importante, no entanto, compreender que o homem não está sozinho nesse movimento, pois, possui como matéria-prima a condição para esta tarefa o mundo social e cultural. Assim, podemos concordar com Charlot (2005) quando afirma que o homem é 100% singular e 100% social. Nessa relação dialética o social determina o individual e o individual contém como propriedade essencial o social. Assim, o homem, inserido em um mundo de relações sociais e de

cultura, atuando sobre ele de modo ativo e transformador, vai se construindo e ao mesmo tempo construindo o mundo. Individual e social são âmbitos de um mesmo processo.

Nesse processo o homem e o social são, ao mesmo tempo, singulares, onde um não é sem o outro, mas suas existências não se confundem. Todas as expressões do sujeito são singulares, apesar de conter a coletividade de sua cultura impregnada em sua essência¹⁴.

Bock (1999) afirma que através dessa “[...] *relação do homem com a cultura, mediada que está pelos outros homens, tem como elemento mediador fundamental a linguagem*” (p. 30).

Antes de continuarmos nossa exposição, faz-se necessário abriremos um parêntesis para falarmos da categoria mediação, dada sua importância para a perspectiva adotada.

A categoria mediação apresenta várias funções sendo que uma delas é a de unir a singularidade e a universalidade e mais que isso, tem como objetivo principal “[...] *ser o centro organizador objetivo dessa relação*” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 225). Recorremos a Severino (2001) em sua explicação da categoria mediação: “*Instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude*” (2001, p.44).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006) o uso dessa categoria é o que nos permite romper com as dicotomias e nos distanciarmos de visões naturalizantes que carregam uma concepção de homem baseada na existência de uma essência metafísica. Mediação é uma relação onde um viabiliza o outro, no qual um não é sem o outro; entendê-la por este prisma é ter a clareza de que essa categoria não é linear e, portanto construída também em uma relação de mediação.

Fechando o parêntesis, entende-se aqui que a cultura, referida como uma objetivação do homem é a apreensão do social já transformado através da linguagem. Nessa perspectiva o discurso é o nosso ponto de partida, mas há clareza de que ele não é o nosso ponto de chegada, pois entendemos que ao captar a palavra do sujeito buscamos

¹⁴ Essência aqui é entendida como síntese de múltiplas determinações.

alcançar as “zonas de sentidos” (In González-Rey, 1997- 2005) que se tornam assim nosso mais importante recurso metodológico de trabalho.

As zonas de sentidos, segundo González-Rey (2005), expressam a busca de algo que vai além da primeira significação gerada pela pesquisa, abrindo possibilidades de um aprofundamento no campo da construção teórica e assim explica:

Tal conceito tem, então, uma profunda significação epistemológica que confere o valor ao conhecimento, não por sua correspondência linear e imediata com o “real”, mas por sua capacidade de gerar campos de inteligibilidade que possibilitem tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas (p. 6).

Assim sendo, nosso empírico é a palavra, mas não a palavra solta, mas sim com significado construído pelos sujeitos ao longo de suas relações e intervenções sobre o mundo. Entender a palavra com significado é fundamental, pois ela contém sentidos que nos revelam uma partícula da complexidade do homem. Para Vigotski (2001) a palavra despida de significados não se configura em palavra, mas emite apenas um som vazio.

A compreensão dessa totalidade da relação homem-mundo mediada pela linguagem é fundamental para uma análise que possui como meta compreender quais são os fatores constitutivos do sujeito, buscando-se assim analisar o processo, partindo desse pressuposto Bock analisa:

No conjunto das relações sociais, mediadas pela linguagem, o indivíduo vai desenvolvendo sua consciência. Com o desenvolvimento da consciência, o homem sabe seu mundo, sabe-se no mundo, antecede as coisas do seu mundo, partilha-as com os outros, troca, **constrói e reproduz significados**. Quando atua sobre o mundo, relacionando-se, apropria-se da cultura e adquire linguagem; apropria-se dos significados e constrói um sentido pessoal para suas vivências. Tem, assim, todas as condições para atuar com os outros, criar cultura e elaborar significados. O homem se faz homem ao mesmo tempo que constrói seu mundo (1999, p. 32-33 – grifo nosso).

A palavra pode ser entendida como constitutiva do pensamento:

Para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem (AGUIAR, 2007, p. 130).

De acordo com Vigotski (2001), o pensamento e a palavra possuem gêneses distintas, porém a partir do momento em que se cruzam, não há mais a possibilidade de dissociá-las criando assim um elo de unidade. Em suas palavras “[...] o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e

amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (p. 396).

E ainda complementa “[...] *o pensamento não se exprime na palavra mas nela se realiza*” (Idem, p. 409).

Nessa perspectiva, pretendemos compreender o sujeito a partir da palavra, da sua expressão, de um movimento compartilhado. O significado pressupõe uma generalização, permitindo assim a comunicação através da palavra que é viva e nos permite falar sobre.

Cabe aqui uma explicação sobre sentidos e significados a relevância dessas categorias é o entendimento de que são “[...] *no momento, como formas privilegiadas para a apreensão da singularidade do ser humano [...]*” (Aguiar, 2006, p. 7), sendo assim um recurso para nos aproximarmos da sua dimensão subjetiva.

Vigotski (2001) define sentido como uma formação sempre em movimento, dinâmica, fluida, complexa contendo diversas zonas de estabilidade diversificada, para ele o sentido é inesgotável. Os sentidos são muito menos dependentes das palavras do que os significados, os sentidos são reveladores da essência humana e define: “*o sentido real de uma palavra é inconstante*” (p. 465). O sentido é historicamente construído, mas contém a particularidade do sujeito. Segundo ele, Paulham desenvolveu um importante trabalho no campo da análise psicológica da linguagem ao distinguir o sentido e o significado da palavra sendo que esse autor: “*mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência*” (p. 465).

O significado por sua vez é apenas um recorte dessas zonas de sentido, é mais estável, são dicionarizados, são sociais e compartilhados. De acordo com o autor, “*o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido* (p. 465).”. Para Aguiar e Ozella (2006) a separação na explicação entre sentidos e significados é somente para fins didáticos e ainda explicam que: “*essas duas categorias, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade [...], não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra*” (p. 226). Significado e sentido não se separam vivem no movimento da unidade dos contrários: são e não são ao mesmo tempo.

Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade (Idem, p. 226-227).

Complementando esse ideal, Vigotski (2001) nos traz:

A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo [...] (p. 465-466).

É González-Rey (2004) que retoma Vigotski,

A categoria de sentido, como aparece na obra de Vygotsky, representa uma unidade constitutiva da subjetividade, capaz de expressar processos complexos de subjetivação naquilo que têm de dinâmico, irregular e contraditório. A categoria de sentido faz parte da qualidade do psíquico e rompe a lógica dicotômica que caracterizou a produção do conhecimento psicológico [...] (p.51-52).

Em sua reflexão, González-Rey (2007) avança, a partir das noções de Vigotski e nos apresenta a categoria de sentido subjetivo. E afirma:

A categoria de sentido subjetivo, mesmo tendo sua origem na categoria de sentido de Vygotsky, diferencia-se dela por enfatizar a unidade do simbólico e emocional como via de integração da experiência social do sujeito, o que não acontece apenas por experiências objetivas pontuais, e muito menos norteadas por objetos, mas representam novas produções em relação com as experiências vividas, as que são inseparáveis da organização subjetiva dos sujeitos e dos múltiplos contextos em que acontece sua vida social.

[...] O sentido subjetivo representa uma importante unidade para entender conseqüências da vida social sobre o homem, tornando-se uma categoria que abre uma nova dimensão para compreender os processos humanos [...] (p.175-176).

Tendo a clareza de que os sentidos e os significados fazem parte de uma categoria central para a nossa futura análise, há também a existência de categorias auxiliares que nos ajudarão nesse processo de entendimento para a apreensão dos sentidos, configurando-se na categoria Necessidades e Motivos.

Necessidades e Motivos é um recurso utilizado para caminhar para as zonas de sentidos. A necessidade é uma categoria que se refere a um movimento que se dá no plano interno, na dimensão subjetiva, vivida ou acionada com uma tensão que mobiliza. As necessidades são *“entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas*

condições de existência” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 228). Outro dado importante nesse movimento é termos a clareza de que muitas vezes o sujeito não possui o controle, nem mesmo a consciência da configuração de suas necessidades. Assim sendo, esse processo precisa ser entendido como algo atrelado ao cognitivo, ao emocional, no qual a constituição das necessidades não se dá de forma intencional, e a emoção é fator fundamental nesse processo. Marcadas pelo afeto são muito menos racionais e caracterizadas por um estado instável. Apesar de não ser intencional, as necessidades têm como elemento constitutivo a realidade social e histórica; portanto é social, histórica e individual ao mesmo tempo.

O motivo por sua vez, é o que impulsionará o sujeito para a satisfação de suas necessidades, dessa forma, o sujeito buscará na realidade algo que irá satisfazer sua necessidade. Assim, é a própria realidade social que cria as necessidades e as satisfaz por meio das significações configuradas pelo sujeito.

Aguiar e Ozella entendem as necessidades como um estado de carência do indivíduo e ainda “[...] *que as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo*” (2006, p. 228).

Resumindo, o motivo está colocado no mundo material, “[...] *os motivos se constituirão como tal somente no encontro com o sujeito [...]*” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 228), mas é o sujeito que significará e elegerá um determinado motivo como o melhor para a satisfação de suas necessidades. Necessidades e Motivos caminham sempre juntos e a partir do momento que um motivo é configurado, novas necessidades acabarão surgindo. A importância de ambas está intimamente ligada ao processo, ou seja, ao compreendermos o que levou o sujeito a fazer determinadas escolhas nos compromete ao entendimento da processualidade do fenômeno ocorrido. Entendendo que se trata de uma dupla dialética em que um não é sem o outro a primeira categoria que se configura é o motivo para em um segundo momento a partir do processo, como citado anteriormente, termos a possibilidade de percebermos as necessidades que foram responsáveis pela configuração de tais motivos.

Ao se apreender o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos sentidos, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional. Aproximamo-nos, dessa forma, do processo gerador da atividade, ao mesmo tempo gerado por ela. Apreendemos o

que é a atividade para o sujeito, e, assim, algumas zonas de sentidos da atividade, claro que atravessadas pelos significados, mas, no caso, revelando uma forma singular de vivê-las e articulá-las (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 228).

Cabem ainda, neste capítulo, algumas considerações importantes de González-Rey sobre as implicações metodológicas desta perspectiva que nos parecem de extrema importância.

O ato de fazer ciência objetiva a construção de conhecimento sobre a realidade, entendendo “*o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se apresenta*” (González-Rey, 2005, p. 5). O empírico, portanto, é o nosso ponto de partida, ele se mostra como um momento do conhecimento, mas não revela a totalidade. Por essa razão o autor enfatiza “*que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento*” (p. 6).

A partir disso, o autor irá tratar de “*zona de sentido*” ao revelar que por meio do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, a pesquisa científica produzirá espaços de inteligibilidade que não se esgotam em suas primeiras significações, mas ao contrário, abrem espaços para um aprofundamento no campo da construção teórica. Assim:

O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos.

Ao afirmar que nosso conhecimento tem um caráter construtivo-interpretativo, estamos tentando superar a ilusão de validade ou a legitimidade de um conhecimento por sua correspondência linear com uma realidade [...] (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 6).

O movimento, portanto, necessário ao pesquisador é partir do empírico, mas é também ter a clareza de que a realidade contém mais do que ela está revelando naquele momento. Se realidade é contradição, movimento, o que se mostra é aparência, então é preciso que penetremos na realidade para romper com a superficialidade. O ato de pesquisar permite então

[...] novas construções e novas articulações entre elas capazes de aumentar a sensibilidade do modelo teórico em desenvolvimento para avançar na criação de novos momentos de inteligibilidade sobre o estudado, ou seja, para avançar na criação de novas zonas de sentido (Idem, p. 7).

De acordo com o que fora exposto tem-se a possibilidade de compreensão da complexidade das categorias aqui apresentadas. Procurar apreender os sentidos que os

alunos configuram acerca da diferença não é uma tarefa fácil. Porém foi esse o caminho que nos propusemos a percorrer e apesar de termos a clareza do caráter instável dos sentidos, uma vez que o homem está em constante transformação, é importante evidenciar de que os sentidos não são inapreensíveis. Criar um espaço de construção para que o sujeito se revele, é esse o mote da perspectiva sócio-histórica com base no materialismo histórico e dialético, onde certamente o sujeito não terá respostas prontas, mas será um momento de produção, onde pesquisado e pesquisador terão um espaço para a construção de sentidos e significados, em uma relação constituinte, tendo a clareza de que a busca do concreto possui múltiplas determinações.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 228).

Assim, a análise dos sentidos, a partir da perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, permite que se dê visibilidade a uma dimensão presente no processo da educação inclusiva e que tem estado bastante oculta: a dimensão subjetiva.

Que sentido tem sido constituído na experiência tanto daqueles que apresentam a deficiência, como os outros que com eles se relacionam, sobre a diferença? Quais as diferenças que são percebidas e como são valoradas? A resposta a essas perguntas nos levam ao objetivo maior de nossa pesquisa: a educação inclusiva. Por que a inclusão não se efetiva? Os sentidos constituídos pelos sujeitos, sentidos esses que guiam a ação dos sujeitos no mundo e nas relações sociais poderiam estar impedindo o avanço na direção de uma educação inclusiva? Os sentidos constituídos pelos sujeitos compõem a dimensão subjetiva do fenômeno da exclusão e devem ser objeto de pesquisa, para que a visibilidade produzida possa servir de redirecionamento da educação que se pretende inclusiva.

São muitas as questões e os aspectos que constituem a educação inclusiva. O importante é a compreensão de que um desses aspectos está relacionado aos sentidos atribuídos à diferença, trilhando caminhos para que a educação inclusiva aconteça.

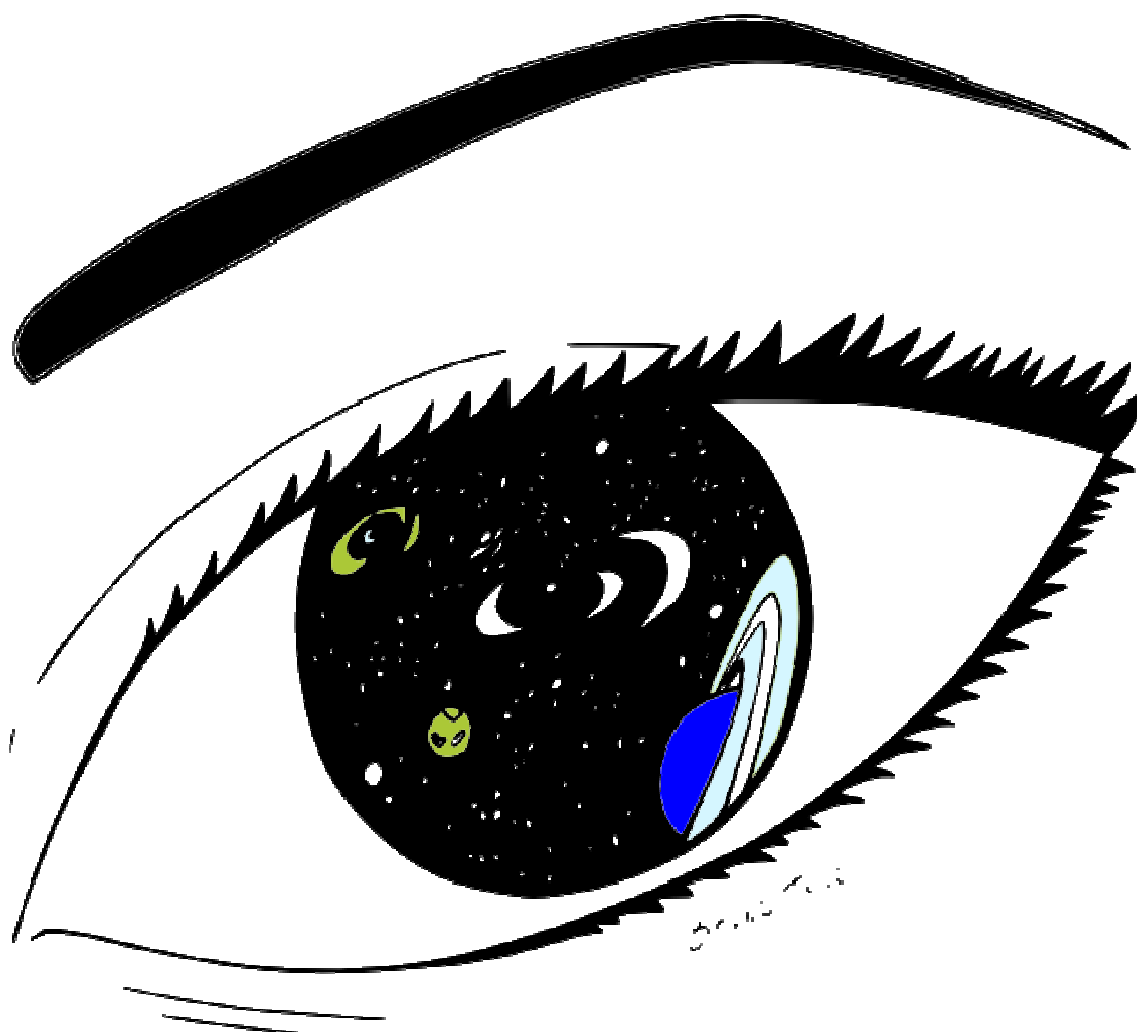
CAPÍTULO III

O Método

[...] falamos de um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo.

(Wanda Maria Junqueira de Aguiar, 2006).

“[...] falamos de um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico.”



O MÉTODO

Apreender os sentidos construídos por alunos que fazem parte de processos de inclusão escolar, como já fora mencionado, certamente se revela uma tarefa bastante complexa. Falar em complexidade em psicologia é ter a clareza das multideterminações envolvidas nesse processo. Nesse sentido, Martínez (2005) afirma que: *complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza* (p. 4).

Para a construção desse capítulo, retomaremos o percurso utilizado por Vigotski (2000) para o desenvolvimento de uma metodologia qualitativa para a pesquisa em psicologia e nos apoiaremos também em pesquisadores que retomaram essa perspectiva e deram continuidade a esse trabalho, procurando ir além de uma mera instrumentalização, superando conhecimentos e produzindo novas contribuições como González-Rey, Aguiar entre outros.

Vigotski (2000) debruçou-se sobre as metodologias utilizadas até o início do século XX, e sugeriu a criação de novas, apontando a necessidade de se buscar uma análise que fosse capaz de evidenciar o processo e o movimento, ao invés do objeto. Sendo assim, afirmava que para isso era preciso apreendermos os processos internos, porém isso só seria possível se conseguíssemos instrumentos que mediasse sua exteriorização. Desse modo, era preciso observar o não-observável, o lado escuro da lua.

A construção de uma metodologia qualitativa para a pesquisa em psicologia nasceu nos anos 30 pela gestaltista Tamara Dembo. González-Rey (2002) foi quem identificou o primeiro artigo sobre o tema, o mesmo fundamentava e ainda fundamenta o processo qualitativo na pesquisa psicológica (Orsoni, 2007). Nesse sentido:

Diferente da epistemologia positivista, que se baseia na simplificação *a priori* o objeto de pesquisa, a perspectiva metodológica da Gestalt, sob a influência da fenomenologia, passa a pesquisar o fenômeno sem separá-lo dos processos que surgem no contexto da pesquisa e legitima o caráter subjetivo dos processos psíquicos, como os sentimentos, as emoções e os valores. (ORSONI, 2007, p. 42).

Vigotski, por meio de seus estudos, ofereceu grandes contribuições a construção de uma metodologia qualitativa. Em seu capítulo dedicado ao método, faz críticas severas às visões dos pesquisadores de sua época, revendo questões relacionadas aos experimentos psicológicos baseados no que chamou de uma estrutura estímulo-resposta.

Identificando tal estímulo como algo a: “[...] *confrontar o sujeito com algum tipo de situação-estímulo planejada para influenciá-lo de uma determinada maneira, e, então examinar e analisar a(s) resposta(s) eliciada(s) por aquela situação estimuladora.*” (p.77).

Vigotski percebe uma crise na psicologia e dessa forma, apontará caminhos para uma “nova psicologia”. Em 1927 escreve sobre a história dessa crise fazendo críticas as abordagens psicológicas tanto objetivas como as introspectivas e tenta romper com essas dicotomias deixando claro, a sua concepção de homem. Corroborando, Gonçalves (2007) relata que: “*A análise dos fundamentos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica [...] parte do pressuposto de que um método envolve uma concepção de mundo, uma concepção de homem e uma concepção de conhecimento*” (p. 115).

Segundo Vigotski, o desenvolvimento psicológico do homem é parte do desenvolvimento histórico geral da espécie e que, tomando como base os pensamentos de Engels, aceitando que a natureza influencia o homem, partindo de uma abordagem dialética o homem “[...] *age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições para sua existência*” (2000, p. 80).

Nessa perspectiva, Gonçalves (2007) também afirma que a concepção de método está atrelada a historicidade, entendendo que os pressupostos que embasam um método são produzidos através da história e sendo assim são expressões concretas reveladas na vida material dos homens.

Vigotski (2000) propôs a busca de novos métodos e de uma nova estrutura analítica que fosse capaz de subsidiar suas pesquisas fornecendo elementos para o seu estudo das funções psicológicas superiores. Desse modo, apresenta três princípios básicos para sua abordagem sendo: *analisar processos e não objetos, explicação versus descrição e finalmente o problema do comportamento fossilizado.*

O primeiro princípio - analisar processos e não objetos

O autor revela que a análise psicológica de objetos não deve sobrepor a necessidade de se analisar os processos, retomando uma explicação dinâmica dos pontos que constituem sua história. Dessa forma, fica inviável uma análise que considera objetos como estáveis, imutáveis, assim sendo, critica o modo positivista ao considerar a objetividade e a neutralidade nos procedimentos de análise.

A presente pesquisa encontra aqui um de seus pontos de apoio, concordando com Vigotski na questão de que o comportamento humano está intimamente ligado a um processo que é mutável e dinâmico. Em função disso, dar voz aos alunos que fazem parte dos processos de inclusão é procurar apreender o que está além da fala, é a percepção de que as manifestações dos sujeitos estão em constantes construções de desconstruções. Corroborando, Aguiar (2007) afirma:

Acreditamos que as falas dos sujeitos são Construções. A fala do sujeito histórico expressa muito mais do que uma resposta ao estímulo apresentado, ou, de outra forma, ela revela uma construção do sujeito, uma construção que é histórica, na qual a situação de intervenção em que está inserido [...] entra como mais um dos elementos, determinações, para a construção de sua fala (p. 134).

O segundo princípio – explicação versus descrição

O aspecto encontrado nesse princípio é o de que uma análise que não vai além da descrição acaba não revelando as relações dinâmico-causais que subjazem ao fenômeno. Vigotski entende que é preciso ultrapassar a mera descrição para alcançarmos uma explicação e para isso afirma: “[...] *revelar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento quero dizer revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais*” (2000, p. 82).

Complementando essa idéia Vigotski encerra: “*o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis*” (2000, p. 83).

O terceiro princípio – o problema do comportamento fossilizado

Neste terceiro e último princípio, Vigotski (2000) se refere à problemática da incompreensão de comportamentos fossilizados “processos automatizados ou mecanizados”, que em uma repetição ao longo do tempo se tornam vazios e sua aparência original nada revela sobre sua natureza interna. Em suas palavras:

[...] precisamos compreender sua origem. Conseqüentemente, precisamos concentrar-nos não no produto do desenvolvimento, mas no próprio processo de estabelecimento das formas superiores. Para isso o pesquisador é freqüentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica (p. 85).

Com isso o autor quer frisar a importância do pesquisador ir em busca do processo ao invés do produto, de construir um caminho que possa alcançar a sua gênese. Superando os comportamentos fossilizados e encontrando sua origem, não despreze o caráter histórico que o compõe. Através dessa dinâmica processual Vigotski (2000) afirma:

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte – significa, fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é” (p. 85-86).

Os três princípios apresentados por Vigotski revelam uma nova concepção de pesquisa, comprometida com o processo e com a sua gênese sendo capaz de desvelar o que está oculto, fossilizado, iluminando o que estava sem luz.

Concordamos com Gonçalves (2007) quando diz:

As categorias metodológicas da dialética, numa perspectiva materialista, permitem o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de alcançar o particular; permitem tomar as totalidades como contraditórias (p. 124).

González-Rey (2005) propõe uma Epistemologia Qualitativa, a qual defende o “*caráter construtivo-interpretativo do conhecimento*” (p. 5), em suas palavras: “[...] *desejamos enfatizar que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento*” (p. 6).

Crítica as metodologias meramente quantitativas quando esvaziadas de significados principalmente quando essas pesquisas: “[...] *não passavam pela reflexão dos pesquisadores. É nessa direção que a mediação e a quantificação se elevam como um fim em si mesmas, deixando de lado os processos de construção teórica acerca da informação que aparece nos instrumentos*” (p. 2).

Para o autor, a revitalização do epistemológico se faz necessária para superar e inovar a relação com os dados. Afirma:

Por esse motivo, falar de metodologia qualitativa implica um debate teórico-epistemológico, sem o qual é impossível superar o culto instrumental derivado da hipertrofia que considera os instrumentos vias de produção direta de resultados na pesquisa (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 3).

Sua crítica se faz em relação à supervalorização dos instrumentos em detrimento dos processos que constroem o conhecimento. E a investigação qualitativa tem interesse

pelo que ainda é pouco estudado, pelo subjetivo, definido por González-Rey como “*Zona de Sentido*”.

Para González-Rey (2005) “*O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos*” (p. 6).

Retomando o foco de nossa pesquisa, procuraremos configurar zonas de sentidos dos alunos que vivem em seu cotidiano as dificuldades e/ou superações de uma educação que se pretende inclusiva, mas que em sua prática encontra inúmeras barreiras para sua efetivação. Esse caminhar é a tentativa de produzirmos novos conhecimentos através de suas falas, mergulharmos nesse campo de complexidade que se revela na produção de sentidos dos alunos. Fundamentamos nas palavras de González-Rey (2005) a confiabilidade e legitimidade de nossa pesquisa quando afirma:

Contudo, o aluno como sujeito que aprende e a aula como espaço de relacionamento eram omitidos nas pesquisas sobre o tema, simplesmente porque não havia representações teóricas que apoiassem sua inclusão na pesquisa. Quando se inclui no repertório da pesquisa empírica o sujeito que aprende, começa-se a gerar inteligibilidade sobre novos processos que intervêm na aprendizagem, como o da produção de sentidos por parte do sujeito. [...] A afirmação do caráter teórico desta proposta não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim o compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica (p. 8-9).

Em relação à confiabilidade e legitimidade da pesquisa, González-Rey (2005) nos traz que no campo da Psicologia, nos últimos anos, tem havido uma tendência por parte dos pesquisadores na busca da legitimação e da coleta empírica de dados. Desta feita, questões sobre generalidade dos resultados, o número de sujeitos que serão estudados e a validade dos conhecimentos produzidos é também, parte integrante das características gerais da Epistemologia Qualitativa aqui apresentada, e o autor nomeará como: “*a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico*” (p. 10).

Esta característica está atrelada ao caráter construtivo-interpretativo, como já fora apresentado, e assim González-Rey (2005) traz: “*a informação ou as idéias que aparecem através do caso singular, tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento constituído na pesquisa*” (p. 11). E ainda: “[...] *a informação única que o caso singular nos reporta não tem outra via de legitimidade que não seja sua pertinência e seu aporte ao sistema teórico que está sendo produzido na pesquisa*” (p. 12).

Desenvolver uma pesquisa a partir desse pensamento é ter a compreensão dos pressupostos epistemológicos e teóricos que estão atrelados a essa perspectiva, é ter a clareza de que a nossa tarefa é a de compreender a realidade com um outro olhar, mostrando-se sensível ao movimento, ao dinamismo e a processualidade que as coisas se desenvolvem. Assim sendo,

[...] nossa tarefa, portanto, não é tentar isolar o fato a ser analisado, buscá-lo no seu estado puro. Nossa tarefa é sim apreendê-lo em seu movimento, em seu processo de constituição, incluindo aí as determinações que lhe são constitutivas, inclusive o próprio orientador/pesquisador (AGUIAR, 2007. p. 134).

Outra característica apresentada por González-Rey (2005) da Epistemologia Qualitativa é *“o ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico”* (p. 13).

A partir dessa compreensão, o autor esclarece que o homem se comunica nos diversos âmbitos sociais, sendo essa uma característica particular das ciências antropológicas. E assim revela:

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 subjetivas da vida social afetam o homem (p. 13).

Assim sendo, nosso empírico é a palavra e como já apontamos anteriormente, não se trata de uma palavra solta, mas sim uma palavra significada que contém processualidade, historicidade, uma palavra que é mediada pelo pensamento e por assim ser é atravessada por múltiplas determinações.

Buscaremos então analisar a palavra do sujeito no seu discurso como forma de nos aproximarmos de seus sentidos. Um instrumento que nos permite percorrer essa trajetória e organizar os dados, são os **“Núcleos de Significação”** que se constituem como procedimento de análise, proposto por Aguiar e Ozella (2006) da Equipe de Psicologia Sócio-Histórica da PUC de São Paulo, adequado à aproximação que se objetiva.

Trabalhar com os Núcleos de Significação configura-se na expressão de pontos fundamentais que constituem a subjetividade, possibilitando a apreensão dos movimentos de múltiplas determinações que a compõem. Dessa forma, partindo da palavra com

significado temos o compromisso de procurarmos entendê-la em seu contexto, considerando as condições histórico-sociais determinantes da constituição do sujeito que fala. É importante, neste momento, que se tenha a clareza de que não basta descrevermos a fala do sujeito, mas sim ultrapassá-la, sermos capazes de estabelecer relações e afastarmos de explicações naturalizantes (Aguiar e Ozella, 2006). Concordamos com Murta ao apontar que o levantamento dos núcleos de significação, já se constitui em um movimento de análise, nos trazendo que *“o ato de “recortar” é realizado a partir dos critérios propostos pelo pesquisador e estes critérios são sempre em função dos objetivos da pesquisa [...]”* (2004, p. 124).

Concluindo, tal procedimento nos permite o avanço do empírico para o interpretativo, isto é, do sujeito que fala para o seu sentido (Aguiar e Ozella, 2006). Apoiando-se em Vigotski (2001) é possível dizer que o empírico é a fala exterior, mas encontramos possibilidades de caminhar por essa fala exterior para um plano mais interiorizado, podendo-se traduzir tal caminho como busca do pensamento, na sua riqueza contraditória, na sua diversidade e na sua relação com os afetos.

III – 1. Dos Objetivos da Pesquisa

Habrá que reconocer que los adolescentes y jóvenes tienen derechos específicos (a la identidad, a expresar sus opiniones, a acceder a la información, a participar en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia, a participar en la toma de decisiones, etc.) [...].

(FANFANI, 2001).

No início desse trabalho, foram colocados alguns objetivos que acreditamos ser essenciais para a compreensão de como se dá o processo de inclusão para todos aqueles que fazem parte da escola regular. Colocando-se na busca de apreender os sentidos construídos pelos alunos tem-se a intenção de, como já mencionado, abrirmos um canal para que alunos com ou sem necessidades educacionais especiais mencionem quais são os sentidos das diferenças para eles. Tomando como base que a valorização da diferença de forma negativa, como fonte de desigualdade, é o que está na base da discriminação e no revés de uma educação inclusiva.

Como vimos, a educação inclusiva constitui hoje um dos temas mais debatidos no contexto escolar, buscando respostas para essa afirmação, podemos destacar o que Martínez nos aponta:

O caráter excludente da sociedade contemporânea, a situação da escolarização no país e as políticas educacionais em relação à inclusão escolar das pessoas com necessidades educativas especiais, entre outros, têm constituído importantes elementos para incentivar as discussões sobre este relevante tema (2005, p. 95).

Nesse sentido, tendo a compreensão da complexidade dos pressupostos epistemológicos que estão imbricados na educação inclusiva, propomos uma pesquisa que contribua para dar visibilidade a essa complexidade. Trazendo para essa discussão os alunos, queremos conhecer o sentido atribuído a esse processo, desvelando a perspectiva daqueles que foram convidados e desafiados pela experiência de uma educação inclusiva.

III – 2. Coleta de dados

A partir da definição da base teórico-metodológica que norteia este trabalho, trataremos a seguir sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa. Apresentaremos o instrumento e o procedimento utilizado no processo de obtenção dos dados. Logo após, trataremos da abertura da escola e do local para a realização da pesquisa. A escolha dos sujeitos e os procedimentos de análise também serão apresentados.

III – 2.1 Instrumento

Para realizar uma pesquisa que tem como sujeitos crianças, é preciso que se tome como desafio a escolha de instrumentos capazes de permitirem uma relação que seja significativa para elas, motivando-as e desafiando-as para a situação dialógica a que nos propusemos.

Temos a clareza de que nosso objeto não é o discurso, temos como meta o sujeito, mas a de se evidenciar que:

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 (GONZÁLEZ-REY, 2005, p. 13).

De acordo com esse mesmo autor, a comunicação está presente na vida do homem de forma permanente, circulando, nos diversos espaços sociais em que vive. Portanto, entender a pesquisa, como um processo de comunicação, é propiciar e estimular uma relação dialógica como fonte de dado. O processo dialógico é segundo González-Rey

(2005), característica particular das ciências antropológicas e refere-se ao ato de compreensão da pesquisa como algo processual e altamente dinâmico.

A comunicação, portanto: “*será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições*” (p. 14).

Sobre esse aspecto, pensamos que o trabalho com crianças exige certo cuidado, compreende envolvimento e motivação para que consigamos estimulá-las a falar sobre as diferenças que estejam ligadas ao processo de inclusão, mas exige capacidade de acompanhá-las em seu pensamento e em seu movimento. Por essa razão, pensando em uma forma que pudéssemos motivá-las, no sentido de ser uma atividade que esteja em seu repertório. Criamos então *flashcards*, um jogo composto por 40 cartões, em material plástico, apresentando figuras de crianças em uma grande diversidade de características, ou seja, um conjunto com muitas diferenças. Por meio da imagem, utilizando uma estratégia que tem o potencial de produzir mais e melhores informações, os *flashcards* foram confeccionados e desenhados de forma mais aleatória, embora tivéssemos conseguido evidenciar um número de diferenças compatível com o nosso objetivo. Contendo diferenças de raça, gênero, condição social e deficiências.

Objetivamos por meio desse recurso, dialogar, estimular e instigar os alunos, a falarem sobre as diferenças para que assim pudéssemos, em um trabalho construtivo-interpretativo, nos aproximarmos dos sentidos que esses alunos construíram sobre as diferenças entre as pessoas, permitindo uma reflexão sobre a educação inclusiva. Quisemos verificar também o que é que eles destacam nas pessoas como diferenças e com qual frequência e hierarquia se apresentam.

III – 2.2. Procedimento de produção de dados

Dividimos a entrevista em 4 momentos, sendo os dois primeiros para atividades com os *flashcards*, o terceiro para perguntas que nos traziam elementos de como seria a vida escolar de nosso entrevistado e/ou falar um pouco sobre a vida escolar da pessoa com deficiência e o último momento era reservado para ouvirmos sua história de vida.

Anunciamos à criança que nossa proposta era a de brincarmos com um jogo, uma brincadeira, e que ela estaria livre para inventar histórias e imaginar como seria a vida de cada um daqueles personagens expostos nos *flashcards*.

Pedimos que separasse os *flashcards* em grupos. Feito isso, pedimos que nos esclarecesse qual o critério utilizado para tal divisão. Na sequência, a criança deveria escolher um *flashcard* e nomeá-lo. Perguntamos então quais eram as características do desenho escolhido; se havia algo que a criança gostaria de mudar; o porquê da escolha do gênero (se menino ou menina); o porquê da raça (branco ou negro); o porquê da condição social (pobre ou rico); o porquê da escolha de uma criança com ou sem deficiência (vide Anexo C).

Na sequência, pedimos à criança que imaginasse que a criança do *flashcard* escolhido acabara de entrar em sua escola, partindo daí perguntamos: Como você acha que ele foi recebido? Fez amizades logo ou não? Ele tem muitos amiguinhos? Por quê? Como ele se sentiu? Como seus amigos se sentiram? Do que eles mais gostam de brincar? Ele é escolhido/chamado para todas as brincadeiras? E na sala de aula como é? Como é o relacionamento dele com a professora? Ele participa bastante das aulas? Que notas ele tira? (vide Anexo C).

No segundo momento buscamos comandos que estavam vinculados com a questão da escolha do aluno. Pedíamos então que ao olhar o conjunto dos 40 cartões, escolhesse uma criança para fazer o dever de casa e outra que não gostaria; uma para passear ao shopping e outra que não levaria; uma que ela gostasse de brincar e outra que não brincaria; uma para passar um fim de semana em sua casa e outra que não gostaria; uma para sua festinha de aniversário e outra que não convidaria; e por fim, de todas as crianças apresentadas, qual ela achava que se daria bem na escola? (vide Anexo D)

Com isso encerrávamos as atividades com os *flashcards* e iniciávamos o terceiro momento que era o de sabermos sobre a vida escolar da criança como também conhecermos alguns elementos que configuram as relações na sala de aula. Estabelecemos um roteiro de perguntas para as crianças com deficiência e outro para as sem deficiência (vide Anexo E).

A última parte era destinada à história de vida, momento em que a criança trazia elementos de sua rotina, contava sobre suas preferências, família, entre outros.

III – 3. Abertura da escola para a realização da pesquisa

Em agosto de 2008, fui apresentada a coordenadora pedagógica da EMEF F.G. que, prontamente, abriu as portas de sua escola para a realização da pesquisa. Conversamos inicialmente sobre a realidade da escola e fui informada de que havia

diversos casos de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), principalmente aquelas com deficiência. A coordenadora me passou uma listagem referente ao ano de 2008 com o levantamento de alunos com NEE. Havia por volta de 30 casos com laudo, tendo uma diversidade de crianças com Deficiência Mental, Deficiências Múltiplas, Autismo, Paralisia Cerebral, Deficiência Visual, Deficiência Física, Síndrome de Down e Dislexia. Havia também a indicação de mais ou menos 10 crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, porém sem o laudo, tendo sido o diagnóstico dado por um mapeamento realizado por uma especialista da escola. Tais crianças eram distribuídas no máximo 2 por sala e suas idades variavam de 9 a 19 anos cursando, no presente ano, desde o 2º ano do ciclo I ao 8º ano do ciclo II.

III – 3.1 Do local da pesquisa

A escola da rede municipal de ensino foi inaugurada em dezembro de 1995 e está localizada em Perus. Há, aproximadamente, dez anos, o Jardim do Russo contava com uma população de dez mil habitantes e, até então, não havia nenhuma escola nas proximidades. As que existiam estavam a uma distância superior a 1,5 km da localidade que atendia os alunos.

A escola oferece o Ensino Fundamental Ciclo I e Ciclo II - Regular, sendo os alunos distribuídos em três turnos diurnos e no 4º turno o Ciclo II – EJA.

No ano de 2007, existia na escola uma sala se SAAI (Sala de Apoio à Inclusão), mas a professora¹⁵, que era responsável pelas atividades desenvolvidas, fora designada para trabalhos na Diretoria de Ensino. Na ocasião da pesquisa (ano de 2008), a escola ainda aguardava a aprovação da designação da professora C. R. G. para dar suporte ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Após consulta do Plano de Ensino de 2008, obtivemos a informação de que a comunidade é de baixa renda e em sua grande maioria oriundos da Região Nordeste do país. As moradias são precárias e parte delas é fruto de ocupação irregular do solo.

O nível de escolarização da maioria dos pais é do ensino fundamental completo e incompleto. Trabalham na economia informal (subemprego) ou estão desempregados, prestando assim, serviços de pedreiro, motorista, encanador, empregado doméstico etc.

¹⁵ É a mesma professora que havia feito o mapeamento dos alunos da escola e os classificou como alunos com NEE. Pedagoga e Especialista em Deficiência Mental.

III – 3.2 A escolha dos sujeitos da Pesquisa

O critério para a escolha dos sujeitos se deu inicialmente a partir da existência de crianças com deficiência estudando na classe regular. A partir daí a escolha das crianças sem deficiência se deu a partir do critério da existência de convivência entre ambas, preferencialmente que estudassem na mesma sala de aula. A coordenação sugeriu que a escolha fosse feita pelas professoras, uma vez que as crianças teriam que se ausentar da sala durante o período em que estivessem realizando as atividades.

Comunicamos à coordenação da importância das autorizações dos pais, como exigência para a aprovação do trabalho no Comitê de Ética. A coordenadora não só autorizou a realização da pesquisa como também repassou o termo de consentimento livre e esclarecido aos pais, sendo que dos 20 termos enviados apenas 14 retornaram para a escola. Assim, a amostra foi composta aleatoriamente, conforme autorização do responsável, perfazendo o total de 14 crianças sendo 3 com deficiência intelectual, 01 com síndrome de Down, 1 com deficiência motora e 9 sem deficiência.

Realizamos as entrevistas com as 14 crianças e desse conjunto escolhemos duas para nos aprofundarmos, analisando-as por meio dos Núcleos de Significação. As duas crianças escolhidas apresentaram um discurso melhor estruturado e rico em argumentos.

É válido ressaltar que nosso objetivo era o de por meio das significações das diferenças buscarmos a compreensão sobre o sentido construído sobre elas. Para tanto, escolhemos uma criança com deficiência e outra sem deficiência para termos uma dimensão maior acerca do discurso sobre as diferenças daqueles que estavam intimamente ligados ao processo de inclusão. Ouvindo esses sujeitos, buscamos que eles compartilhassem conosco suas construções sobre as diferenças, bem como, suas experiências e vivências de como se dá o processo de inclusão.

III – 4. Procedimentos de análise

Conforme já apontamos no início desse capítulo, nossa análise foi norteadada pelos Núcleos de Significação proposto por Aguiar e Ozella (2006), como um instrumento possível para a apreensão da constituição dos sentidos sobre as diferenças, acreditando ser esse o nosso desafio para a educação inclusiva. Nosso instrumento de análise consiste em ultrapassar o fenômeno simplesmente aparente e atingir determinadas zonas de sentidos, pois *“se a ciência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações*

internas, então, toda ciência seria supérflua” (Vigotski, 1999, p. 130). Partindo da palavra com significado consideramos as condições histórico-sociais do sujeito, buscamos compreendê-la em seu contexto marcada por múltiplas determinações.

Com o material gravado e transcrito, partimos para várias leituras “flutuantes” assim, à medida em que nos debruçávamos sobre a fala desses sujeitos, tivemos a possibilidade de nos tornarmos íntimos desse material e assim nos apropriamos do mesmo. Essa primeira etapa do processo é de acordo com Aguiar e Ozella (2006) a eleição de “**pré-indicadores**” que serão levantados para a construção de núcleos futuros. Para entender o sujeito, é preciso conhecê-lo, entender o que o constitui, percebê-lo como historicamente constituído. Portanto, o pré-indicador é o empírico, é ponto de partida e nos auxilia no levantamento de conteúdos sobre a fala desse sujeito; quais e em que frequência esses conteúdos aparecem, se há importância ou não para o sujeito. Levantar temas importantes colocados pelo sujeito é localizar como esse sujeito fala, como uma colocação de um determinado conteúdo denota importância para ele, quantas vezes esse tema apareceu e com qual intensidade. A idéia é perceber aspectos e temas que parecem importantes para esse sujeito, como afirmam Aguiar e Ozella:

Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação (2006, p. 230).

Porém, para entender os temas e aspectos considerados importantes é preciso inserir novamente esses conteúdos no texto, esse movimento possibilitará um entendimento muito mais qualitativo e uma verificação muito mais densa sobre a possibilidade de articulação de tais conteúdos.

Desse momento intenso de contato com a fala é que formulamos os “**indicadores**” que surgiram da aglutinação dos pré-indicadores, como apontam Aguiar e Ozella (2006); esse movimento é dado “*seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade [...]*” (Idem, p. 230).

Tal procedimento já estava em nosso processo de análise, mesmo que ainda, atrelado ao empírico, mas já trilhava caminhos para o apontamento de núcleos. Dessa

forma, os “**núcleos de significação**” revelam não só coisas semelhantes, mas também coisas opostas, mas que articuladas revelavam o melhor do sujeito. Tal sistematização cabe ao pesquisador constituindo-se como um processo da terceira etapa do processo de análise dos dados.

O processo de construção dos núcleos configura-se pela articulação dos indicadores que trazem consigo conteúdos temáticos. Tais conteúdos revelam alguns pensamentos, sentimentos e ações do sujeito. Por essa razão, ao analisarmos os núcleos de significação temos que ter a clareza de que estamos trabalhando com dimensão subjetiva não podendo esta análise ser descolada do processo histórico do sujeito que nos fala; é nesse momento que superamos a mera descrição do empírico e atingimos o nível de interpretação dos dados.

Tendo a clareza de que a palavra é o empírico e que ela contém muito mais do que revela, se faz necessário que o pesquisador não se restrinja a análise do discurso do sujeito. Aguiar e Ozella (2006) esclarece que “*a análise se inicia por um processo intra-núcleo avançando para uma articulação inter-núcleo. Em geral este procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito*” (p. 231). Dessa forma, como resultado da construção dos núcleos, temos que “[...] *expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas*” (Idem, p. 231).

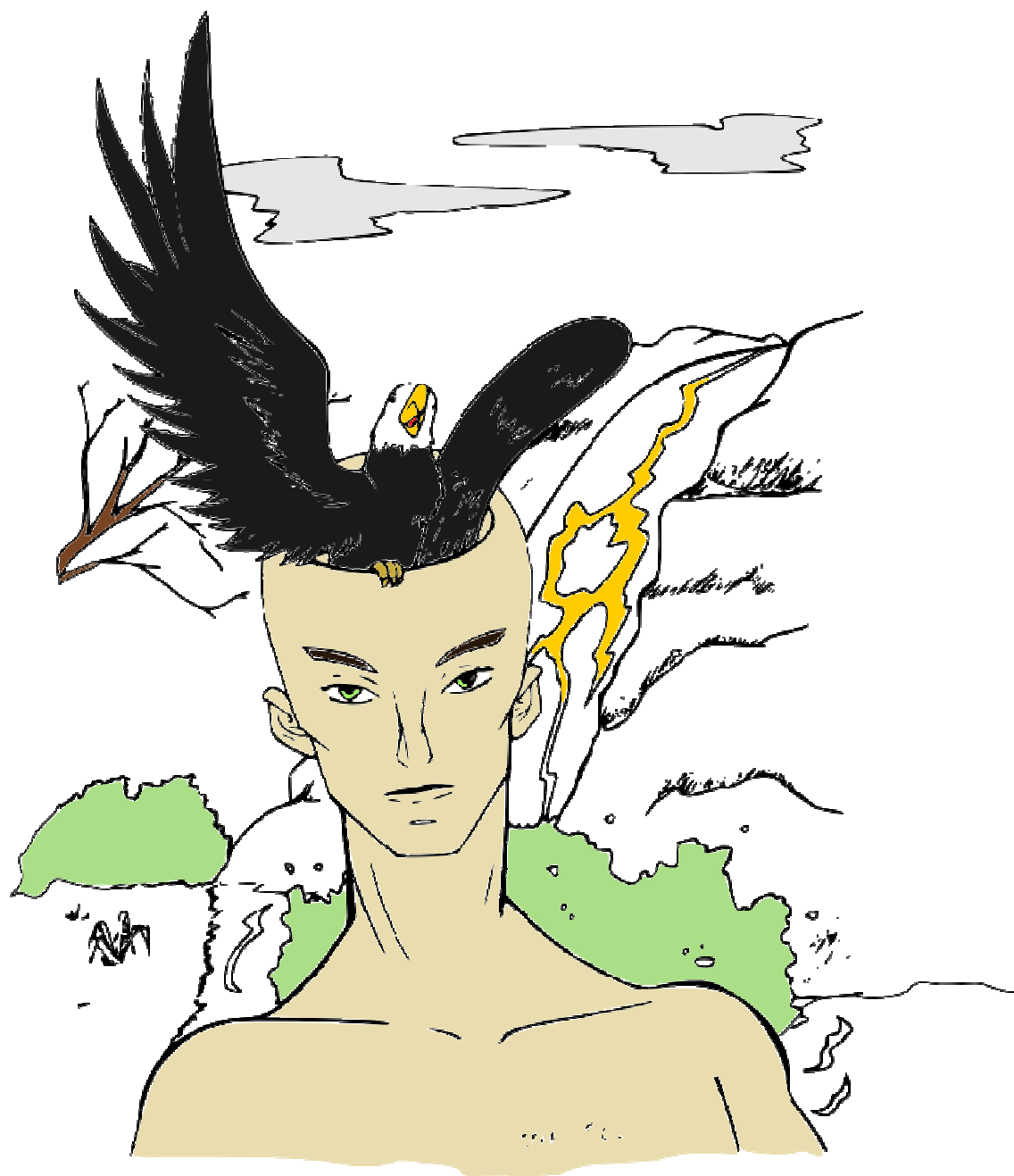
Por fim, há de se fazer uma análise dando abertura ao “[...] *processo interpretativo do investigador*”, dando visibilidade ao “[...] *contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade*” (Idem, p. 231).

A apresentação dos dados que se segue traz informações sobre as entrevistas com os 14 sujeitos da pesquisa. Os dados foram sistematizados e há uma análise permitida por esse conjunto de informações. A seguir os dados referentes aos dois sujeitos escolhidos para a análise aprofundada dos núcleos de significação.

CAPÍTULO IV

Sistematização e Análise dos Dados

O pensamento é como águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.
(RUBEM ALVES, 2004).



SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

IV – 1. Atividades com os *flashcards*

O primeiro momento de atividade com cada um dos sujeitos foi destinado à divisão dos *flashcards* em agrupamentos. Cada criança diante do conjunto de 40 cartões deveria separá-los conforme suas preferências.

Na tabela abaixo, é possível visualizar os critérios de divisão dos 14 sujeitos, bem como darmos visibilidade às diferenças que os sujeitos destacaram na primeira divisão dos *flashcards* que realizaram.

Tabela 3: Primeiro Critério para a Divisão dos *Flashcards*

1º Critério para Divisão dos <i>Flashcards</i>														
<i>Categorias/ Sujeitos</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<i>Cor de cabelo</i>														
<i>Deficiência</i>														
<i>Gênero</i>														
<i>Idade</i>														
<i>Posição das mãos</i>														
<i>Roupas parecidas</i>														

A maior concentração das escolhas foi baseada na presença de deficiência. Surgiram categorias que não havíamos previsto como a separação em pares pela cor de cabelo, assim como as divisões adotadas por roupas parecidas bem como pela posição das mãos de determinados *flashcards*. Houve também uma divisão de grupos por idade: um grupo de crianças menores e ou outro de crianças maiores. Não houve separação por raça (a não ser que consideremos a cor do cabelo como um critério neste campo) nem tampouco de condição social (a não ser que consideremos as roupas como um critério neste campo) nesta primeira atividade proposta.

A seguir, apresentaremos um quadro que representa o segundo momento de nossa atividade. O quadro se refere às escolhas de cada criança tomando como base as preferências de cada criança em estar com determinados *flashcards* e quais não gostariam de estar em companhia para realizarem determinadas atividades. As atividades variavam: passear, brincar, passar um fim de semana juntos, convidar para sua festa de aniversário, para fazer a lição de casa e por fim qual criança se sairia melhor na escola. Nesta

atividade havia escolhas positivas ligadas ao sim e comandos negativos, ou seja, as mesmas questões disputavam as preferências das crianças para sim ou para não. As colunas pintadas em verde representam momentos em que não obtivemos respostas ou ainda acabamos em meio a atividade, não formulando a pergunta.

É interessante ressaltarmos que na coluna 1 (um) há referências sobre a primeira escolha da criança; na segunda coluna reservada para “trocas”, é possível visualizarmos se as crianças mantiveram sua escolha inicial ou se preferiram fazer trocas por um *flashcard* com outras características. Muitas trocas ocorreram porque, a partir da primeira escolha, fazíamos uma série de perguntas em função do *flashcard* escolhido; assim, questionávamos porque escolheram uma criança branca ou negra; rica ou pobre; deficiente e não deficiente; menino ou menina. Em função disso muitas crianças preferiram trocar a explicarem suas escolhas. Enquanto uns alunos conseguiam encontrar argumentos para justificarem suas escolhas, outros não encontrando justificativas, preferiam fazer a troca novamente. Ocorreu em dois casos três trocas consecutivas, até que por fim, conseguiam se explicar e mantiveram a sua escolha. Acreditamos que nestas trocas, as crianças pareceram entender o “politicamente correto” e trocavam por uma criança com deficiência quando a primeira escolha era de criança sem deficiência. Quando a primeira escolha era de criança com deficiência, existia uma tendência para não trocar, porém se branca faziam a troca por uma negra, se rica faziam a troca por uma pobre.

Procuramos trazer os *flashcards* na montagem do quadro para uma melhor visualização das escolhas bem como termos a clareza das diferenças que mais se destacaram nesta atividade.

Quadro 1: Escolhas dos *flashcards*

Alunos	1ª escolha	Trocas	Para passear		Para brincar		Fim de semana		Festa de aniversário		Lição de casa		Sairia bem na escola		
			sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	
Suj. 1	 [Número 20]	 [Número 28]	 [Número 7]		 [Número 36]		 [Número 22]	 [Número 30]	 [Número 22]	 [Número 30]	 [Número 24]	 [Número 14]	 [Número 17]		
Suj. 2	 [Número 33]	 1ª Troca [Número 21]  2ª Troca [Número 37]	 [Número 31]	 [Número 40]	 [Número 36]	 [Número 30]			 [Número 31]	 [Número 36]	 [Número 33]	 [Número 14]	 [Número 36]	 [Número 13]	
Suj. 3	 [Número 23]		 [Número 23]	 [Número 4]	 [Número 25]	 [Número 20]	 [Número 25]	 [Número 24]	 [Número 6]	 [Número 16]	 [Número 30]	 [Número 4]	 [Número 31]	 [Número 23]	
Suj. 4	 [Número 33]	 [Número 31]	 [Número 40]	 [Número 20]	 [Número 31]		 [Número 2]  [Número 14]	 [Número 21]  [Número 28]	Todos que são ricos		 [Número 6]  [Número 7]	 [Número 1]	 [Número 24]	 [Número 31]	 [Número 6]
Suj. 5	 [Número 7]				 [Número 3]	 [Número 17]			 [Número 1]		 [Número 37]	 [Número 39]	 [Número 16]	 [Número 27]	

Quadro 1: Escolhas dos *flashcards* (continuação)

Alunos	1ª escolha	Troca	Para passear		Para brincar		Fim de semana		Festa de aniversário		Lição de casa		Sairia bem na escola	
			sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
Suj. 6	 [Número 15]	 1ª Troca [Número 4]  2ª Troca [Número 27]  3ª Troca [Número 15] + [Número 27]	 [Número 10]	 [Número 33]			 [Número 35]		 [Número 16]  [Número 12]		 [Número 8]	 [Número 40]	 [Número 8]	
Suj. 7	 [Número 8]	 1ª Troca [Número 9]  2ª Troca [Número 1]	 [Número 1]	<i>Todos que não têm sapatos</i>					 [Número 1]	 [Número 16]	 [Número 1]	 [Número 8]	 [Número 1]	<i>Todos se saíriam bem</i>

Quadro 1: Escolhas dos *flashcards* (continuação)

Alunos	1ª escolha	Troca	Para passear		Para brincar		Fim de semana		Festa de aniversário		Lição de casa		Sairia bem na escola	
			sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
Suj. 8	 [Número 34]	 [Número 34] +  [Número 19]	 [Número 18]	 [Número 31]	 [Número 7]	 [Número 38]	 [Número 20]	 [Número 36]	 [Número 26]	 [Número 5]	 [Número 24]	 [Número 33]	 [Número 7]	 [Número 9]
Suj. 9	 [Número 1]		 [Número 15]	 [Número 18]					 [Número 5]	 [Número 38]	 [Número 7]	 [Número 3]	 [Número 16]	 [Número 11]
Suj. 10	 [Número 1]		 [Número 7]	 [Número 22]	 [Número 1]	 [Número 38]	 [Número 15]	 [Número 24]	 [Número 1]	 [Número 9]	 [Número 17]	 [Número 13]	 [Número 5]	 [Número 26]
Suj. 11	 [Número 24]		 [Número 8]	 [Número 33]	 [Número 19]	 [Número 3]	 [Número 9]	 [Número 1]	 [Número 16]	 [Número 40]	 [Número 21]	 [Número 2]	 [Número 8]	 [Número 1]
Suj. 12	 [Número 16]				 [Número 2]	Brincaria com todos, porque todos são iguais			 [Número 11]	Convidaria todos	 [Número 38]		Todos se sairiam bem	Todos se sairiam bem

Quadro 1: Escolhas dos *flashcards* (última parte)

Alunos	1ª escolha	Troca	Para passear		Para brincar		Fim de semana		Festa de aniversário		Lição de casa		Sairia bem na escola	
			sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	não
Suj. 13	 [Número 25]		 [Número 32]	 [Número 40]	 [Número 39]	 [Número 9]	 [Número 20]	 [Número 1]	 [Número 34]	 [Número 22]	 [Número 38]	 [Número 33]	 [Número 6]	 [Número 3]
Suj. 14	 [Número 30]	 1ª Troca [Número 31]  2ª Troca [Número 14] +  [Número 20]	 [Número 2]	Não escolheria as meninas	Escolheu apenas os meninos	Não escolheria as meninas							 [Número 36]	

Para uma melhor compreensão da classificação apresentada acima, faremos outras representações dessa mesma tabela. Porém, inicialmente mostraremos uma representação mais detalhada, separando-a por atividades e categorias. Os números que se seguem são a contagem de cada escolha feita pelas crianças (conforme representação do Quadro 1) já organizadas por categorias.

Na primeira coluna, indicamos o gênero (masculino/feminino) e se havia ou não deficiência. No topo da tabela (primeira linha) estão as classificações da condição social (P= pobre ou R= rico) e da raça (B=branca e N= negra). No total são dezesseis combinações possíveis e a tabela mostra todas elas, embora o número total de *flashcards* seja maior, diferenciando outras características, como por exemplo, deficiências diversas. O critério para a construção da tabela foi o de que nas duas colunas centrais tivéssemos uma visão das escolhas das crianças negras (pobres ou ricas) e as duas colunas laterais, fizessem referência as crianças brancas, sendo a primeira para as pobres e a última para as ricas. As duas linhas centrais, no sentido horizontal, fazem menção às meninas (♀) (deficientes= D ou não =N.D.) e as linhas dos extremos se referem aos meninos (♂), sendo a primeira para os meninos com deficiência e a última para os meninos sem deficiência. Outro ponto importante é a organização da tabela, a cada coluna/linha, alteramos apenas uma característica, dessa forma, pudemos ter uma exposição mais concentrada das categorias, facilitando assim a visualização. Ao dizermos que por meio da tabela é possível uma visualização facilitada é porque temos a possibilidade de a primeira vista verificar se há uma concentração das respostas das crianças de uma determinada categoria ou não. Por exemplo:

Coluna 1: Pobre e (Branco) → **Coluna 2:** Pobre e (Negro)

A categoria “pobre” se manteve na coluna 1 e 2, alteramos apenas a categoria “raça” (brancos e negros). As tabelas foram divididas pela questão dada às crianças de com qual dos *flashcards* eles escolheriam para passear ou para fazer a lição de casa, por exemplo. Além disso, tais escolhas estavam demarcadas por preferências positivas ou negativas das quais ilustramos pelas cores: verde → positivo e vermelho → negativo.

Questão dada	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂				
D. ♀				
N. D. ♀				
N. D. ♂				

Figura 3: Exemplo para leitura das tabelas

Diagrama de conexão: Uma seta vermelha aponta de "Negros" para a coluna "R. N.". Uma seta verde aponta de "Meninas" para a linha "D. ♀".

A seguir apresentaremos o total dos 40 *flashcards* distribuídos dentro do modelo de tabela proposto.

LEGENDA

P.B	→	pobre branco	P.N	→	pobre negro
R.N	→	rico negro	R.B	→	rico branco
D. ♂	→	deficiente menino	D. ♀	→	deficiente menina
N. D. ♀	→	não defic. menina	N. D. ♂	→	não defic. menino

Tabela 4: *Flashcards* por categoria

Flashcards	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	 	 	 	 
D. ♀	 	 	 	 
N. D. ♀	 	 	 	 
N. D. ♂	 		 	 

Conforme apontamos (no capítulo III no item 2.1 Instrumento) na confecção dos *flashcards*, acabamos montando o jogo dos 40 cartões de forma mais aleatória, embora tivéssemos conseguido contemplar um número de diferenças compatível com o nosso objetivo; abordar diferenças de raça, gênero, condição social e deficiências. Ao montarmos a Tabela 4 dos *flashcards* por categoria, percebemos que algumas características foram utilizadas com maior frequência do que outras. Dessa forma, tememos que essa divisão tivesse influenciado nas escolhas das crianças. Por essa razão fizemos uma tabela de respostas dadas por categoria para verificar se houve influência ou não nas escolhas das crianças.

Tabela 5: Respostas dadas por categoria

Resposta ÷ por número de <i>flashcards</i>	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	$11 \div 4 = 2,7$	$6 \div 3 = 2$	$3 \div 2 = 1,5$	$13 \div 6 = 2,1$
D. ♀	$6 \div 2 = 3$	$6 \div 3 = 2$	$9 \div 3 = 3$	$9 \div 2 = 4,5$
N. D. ♀	$11 \div 2 = 5,5$	$7 \div 2 = 3,5$	$19 \div 2 = 9,5$	$6 \div 2 = 3$
N. D. ♂	$5 \div 2 = 2,5$	$1 \div 1 = 1$	$8 \div 2 = 4$	$11 \div 2 = 5,5$

Houve influência ou não? Se sim, os resultados seriam bem proporcionais, havendo pouca oscilação entre eles. Estes números variam muito, isso quer dizer que as respostas dadas não sofreram nenhuma influência perceptível pelo número de cartões. Se não influenciou fortemente os resultados indicam que a quantidade de respostas não foi proporcional a quantidade de *flashcards* para cada conjunto de características, ou seja, como esperado, as respostas foram influenciadas pelas características dos cartões e não por outras influências.

Dividimos um pouco mais a tabela geral e apresentarmos de forma mais detalhada o que ocorreu em cada questão.

Tabela 6: Escolhas para passear (+)

Passear	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	1			2
D. ♀		2	1	1
N. D. ♀	2		2	
N. D. ♂			1	

Tabela 6: (-)

Passear	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂				2
D. ♀	1		1	
N. D. ♀				
N. D. ♂	1		2	2

Tabela 7: Escolhas para brincar (+)

Brincar	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	1		2	1
D. ♀			1	
N. D. ♀	1		2	
N. D. ♂				2

Tabela 7: (-)

Brincar	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂		1		1
D. ♀			2	
N. D. ♀		1	2	
N. D. ♂				

Tabela 8: Escolhas para passar um fim de semana (+)

FDS	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	1			3
D. ♀				1
N. D. ♀		1	1	1
N. D. ♂	1			

Tabela 8: (-)

FDS	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	3	2		1
D. ♀				
N. D. ♀			2	
N. D. ♂				1

Tabela 9: Escolhas para festa de aniversário (+)

Aniver.	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂				
D. ♀	1	1		3
N. D. ♀	2	1	3	1
N. D. ♂	1			

Tabela 9: (-)

Aniver.	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂		1		
D. ♀	1	1		2
N. D. ♀	2		1	
N. D. ♂	1	1	2	1

Tabela 10: Escolhas para fazer a lição de casa (+)

L. Casa	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	3	1		1
D. ♀			1	
N. D. ♀	1	1	2	
N. D. ♂			2	1

Tabela 10: (-)

L. Casa	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D. ♂	1		1	
D. ♀			1	
N. D. ♀	1	1	1	3
N. D. ♂			1	2

Tabela 11: Escolhas de quem se sairia bem na escola (+)

Bem esc.	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D.♂				2
D.♀	2	1	1	2
N. D.♀	2		1	
N. D.♂				2

Tabela 11: (-)

Bem esc.	P. B.	P. N.	R. N.	R. B.
D.♂	1	1		
D.♀	1	1	1	
N. D.♀		2	2	1
N. D.♂	1			

Os cartões provocaram nas crianças uma reação positiva, permitindo que se motivassem e se envolvessem com a atividade proposta pelo jogo.

Pode-se dizer que, de maneira geral, as crianças perceberam as diversas diferenças apresentadas pelos *flashcards*: gênero, raça, presença ou não de deficiência, nível sócio-econômico e puderam atribuir outras características às figuras considerando estes aspectos. Dessa forma, os desenhos possibilitaram as escolhas, prevalecendo as deficiências, mas isso não foi fator impeditivo de que eles selecionassem outros elementos que demarcavam a diferença.

Alguns *flashcards* foram desenhados com o uso dos óculos para demarcar a diferença, pois nossa intenção era a de que disponibilizássemos um número considerável de diferenças das quais faziam parte do convívio das crianças. O uso dos óculos, portanto, não era sinal de deficiência, mas as crianças de um modo geral na hora da divisão em grupos acabaram atribuindo a essa diferença o sinônimo de deficiência.

Consideramos também que a presença de deficiência física é aspecto que chama a atenção das crianças. Interessante, no entanto, notar que elas escolheram essas crianças tanto para estar com elas em atividades, como para não estar.

Notamos que nas escolhas para passear as meninas foram mais escolhidas, havendo, porém um valor equilibrado entre as escolhas de deficientes e não deficientes. É interessante notar que algumas deficiências são menos aceitas do que outras, podendo ser destacada o cadeirante, sendo escolhido apenas uma vez dentre as escolhas positivas dos 14 participantes. Do total de deficiências apresentadas houve maior incidência de escolhas para passear com crianças que usam muletas. Outro dado igualmente importante é que as escolhas por crianças ricas foram mais frequentes do que por crianças pobres. No entanto, no pólo negativo das escolhas temos um elemento

contraditório, se por um lado o gênero masculino confirma a negatividade da primeira tabela sobressaindo um maior número de escolhas para não passear com eles na segunda tabela, de outro há uma maior rejeição aos ricos, contrariando as respostas positivas da primeira tabela.

Nas escolhas para brincar houve um maior número de escolhas de crianças ricas e com grande concentração nas crianças ricas negras. Não houve tendência significativa nas escolhas para brincar de crianças com ou sem deficiência e isso tem sua confirmação nas escolhas negativas. Porém, cabe aqui ressaltarmos que para dois sujeitos, a escolha por uma criança cega foi em função de se garantir algum ganho em estar ao lado dessa criança. O sujeito 5, por exemplo, escolheu o *flashcard* número 3 para brincar pois não haveria chances de a criança trapacear em uma brincadeira de cabra-cega, uma vez que era deficiente visual. O mesmo ocorreu com a escolha do sujeito 10, vale ressaltar que quando perguntamos com qual criança ela brincaria escolheu o *flashcard* número 1, sem deficiência, mas ao perguntarmos com quem ela gostaria de passar o fim de semana, imediatamente escolhe o *flashcard* número 15, alegando que se fossem brincar de cabra-cega, não teria como a criança enxergar para pegá-la.

Para passar um fim de semana juntos, as crianças ricas brancas foram mais escolhidas. Isso se confirma na negativa havendo uma maior rejeição das crianças pobres. Não houve uma diferença significativa na preferência de gênero na tabela positiva, porém houve uma rejeição considerável de meninos na tabela negativa. A questão da deficiência não aparece com números significativos na primeira tabela, porém na segunda fica evidente que as crianças com deficiência são menos escolhidas para passar um fim de semana juntas, pois segundo as crianças entrevistadas, uma criança com deficiência em suas casas, seria um impeditivo para se manter a rotina, uma vez que de acordo com os depoimentos, uma criança com deficiência atrapalha, é sensível a ponto de se machucar com maior frequência. Além disso, não pode realizar qualquer brincadeira proposta, há limitações e por fim se algo de ruim acontecesse com essa criança, os pais de nossos entrevistados não iriam gostar, afinal seria mais um motivo para preocupação.

Duas crianças optaram por uma escolha mais genérica, sendo que: um não aceitaria passear com as crianças que não têm sapatos (pobres) e o outro que não escolheria meninas para passear.

Para irem à festa de aniversário as meninas são mais convidadas, havendo uma preferência das crianças sem deficiência, o que se confirmou na negativa. Na primeira tabela houve uma discreta preferência por crianças ricas, ocasião em que alguns de nossos entrevistados firmavam essa preferência pela possibilidade de ganhar um presente melhor quando o *flashcard* escolhido pertencesse a uma condição sócio-econômica melhor do que a deles. Por essa razão na tabela negativa houve uma maior rejeição nas escolhas das crianças pobres.

As escolhas referentes à lição de casa parece estar relacionado a outro aspecto que nos fugiu à compreensão, pois alguns elementos pareceram contraditórios. Enquanto que na escolha positiva foram destacadas 9 (nove) crianças com deficiência para fazerem a lição de cada, na tabela negativa o mesmo número aparece significando rejeição por parte dos nossos entrevistados. Atribuímos a isso os comentários de algumas crianças de que precisavam escolher crianças com deficiência para ajudá-las, não sendo correto menosprezá-las. Por outro lado, outras crianças comentavam que não escolheriam um *flashcard* com deficiência porque isso atrapalharia seu rendimento (da criança entrevistada), uma vez que uma criança sem o braço direito, por exemplo, se fosse destro, não conseguiria fazer a sua própria lição, caindo assim responsabilidade para o entrevistado, que teria que fazer a lição duas vezes, por ele e pelo outro. É válido lembrar que tais respostas não partiram apenas de crianças sem deficiência, ao contrário, muitas delas foram dadas pelas crianças que apresentavam algum tipo de deficiência.

Outro dado contraditório foi nas escolhas sócio-econômicas, enquanto na primeira tabela os ricos tiveram uma discreta preferência em relação aos pobres, na tabela negativa esse número inverteu sendo os ricos mais escolhidos para não realizarem essa atividade.

Por fim, as escolhas para alunos que se saíam bem na escola recaíram preferencialmente sobre os ricos. Havendo uma preferência muito maior para as meninas. Isso se confirma na negativa havendo uma rejeição significativa das crianças pobres. As ricas e brancas, segundo nossos entrevistados possuem uma chance maior de terem algum tipo de sucesso na escola. Um dado curioso é que na primeira tabela a deficiência não é encarada como impeditivo de um bom rendimento escolar.

Tendo em vista os dados aqui apresentados, a diferença é importante, mas se coloca em um conjunto de características que compõem uma impressão. São diferenças

valoradas positivamente que se compõem com outras valoradas negativamente e que são ainda acompanhadas de semelhanças em um jogo de composição de impressão e escolhas. No caso de um estudo, cabe destacar que as deficiências são claramente percebidas como diferença. Assim como o gênero, nível sócio-econômico, raça e idade. Raça, nível sócio-econômico e deficiência aparecem como as diferenças mais freqüentemente valoradas de forma negativa. O gênero ajuda a compor preferências e a idade não apareceu como característica significativa.

As crianças não tiveram dificuldades de demarcar, separar, comentar os *flashcards*, o que nos permite concluir que perceberam as diferenças apresentadas neles (talvez a criança muda – *flashcard* de número 31 – tenha sido a menos percebida como tal).

Desenhar as diferenças, apresentar às crianças, como fizemos em nosso estudo, e elas serem efetivamente percebidas já nos permite uma conclusão importante, pois nos mostra que essas características estão demarcadas socialmente como diferença e são utilizadas como critérios no julgamento social que fazemos dos outros e de nós mesmos. Portanto, pesquisar o sentido da diferença não deve nos enclausurar no indivíduo, mas, ao contrário, perceber que os julgamentos e escolhas feitas pelos sujeitos se encontra referenciada por um contexto social que lhe atribui significação. Cada criança possui em sua construção de sentido os conteúdos coletivamente validados (os significados) e ao utilizá-los reforça e mantém essas valorações. Sentidos e significados se imbricam em uma relação de produção mútua. Conhecer os sentidos permite analisar os significados e conhecer os significados deve nos levar a propostas de educação que sejam capazes de interferir na produção dos sentidos.

Para completar e enriquecer nossas reflexões analisamos mais profundamente as entrevistas de dois dos sujeitos e apresentamos o processo de sistematização de seus núcleos de significação. É esta análise que se segue.

IV – 2. Sistematizando os núcleos de significação

Retomando os procedimentos metodológicos deste trabalho, o processo de sistematização dos núcleos de significação seguiu as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006) para nos aproximarmos dos sentidos subjetivos (González-Rey, 2007). Após várias leituras das entrevistas com o intuito de nos apropriarmos das falas de Lívia e Maísa, iniciamos a organização desse material, primeiramente emergiram diversos temas ou pré-indicadores que estavam intimamente ligados a constituição sócio-histórica de nossas entrevistadas. *“Consideramos que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Partimos dela sem a intenção de fazer mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise dos sujeitos”* (Aguiar e Ozella, 2006, p. 229). Desse modo, nossa intenção não é a de analisarmos o texto (transcrições das entrevistas), não é o discurso, mas sim o sujeito.

Os pré-indicadores, portanto emergem das falas dos sujeitos e compõem uma sistematização a partir do proposto por Aguiar e Ozella (2006) em um agrupamento feito a partir da semelhança, frequência, importância enfatizada por meio das falas de nossas entrevistadas, pela carga emocional, bem como pela complementaridade e contraposição. Destacamos aspectos e temas que parecem importantes para cada uma; importantes porque apareceram muitas vezes, ou porque acabaram nomeando um determinado conteúdo com uma carga emocional importante. Para entendê-los melhor é preciso integrá-los novamente no texto, verificando o contexto que eles estão inseridos, se existe ou não uma possibilidade de articulação para que não percamos a totalidade de cada uma de nossas entrevistadas. O pré-indicador, portanto, resgata aquilo que é próprio do sujeito e são tirados de sua própria fala.

Em um segundo momento, partimos pra o processo de aglutinação dos pré-indicadores, agora já com uma diversidade bem menor do que no primeiro momento. Tais aglutinações seguiram o mesmo critério: pela similaridade, complementaridade e pela contraposição. O indicador fala do sujeito, mais que isso o revela: *“esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização”* (Aguiar e Ozella, 2006, p. 230).

A construção dos núcleos de significação deu-se a partir da aglutinação dos indicadores e seus conteúdos partindo para um processo de articulação desse material. É por meio dessa organização que podemos contemplar transformações e contradições presentes no processo de construção dos sentidos (Idem). *“Nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo”*¹⁶ (Idem, p. 231).

Os núcleos de significação passam por uma nova aglutinação, é a articulação de vários indicadores e que segundo Aguiar e Ozella (2006) devem expressar os pontos centrais e fundamentais para o sujeito, os núcleos devem ser capazes de trazerem elementos constitutivos dos sujeitos que os envolvam emocionalmente e que por fim, revelem as suas determinações constitutivas e que articuladas revelam o seu melhor.

A seguir, apresentamos a organização, sistematização e articulação dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de Lívia, trazemos também suas falas como segurança de que não estamos construindo análises pré-concebidas, ao contrário, ao apresentarmos o quadro com suas falas afirmamos de que temos uma base empírica que justifica nossa análise. Logo após o quadro de sistematizações faremos uma breve retomada de seus caminhos e escolhas e por fim apresentaremos uma análise dos núcleos de significação. O mesmo trabalho será feito com Maísa, trazendo o quadro com as articulações de suas falas, a retomada de seus caminhos e escolhas e terminaremos com sua análise.

¹⁶ Para maiores detalhes sobre esta questão, consultar: GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade – Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DADOS DA LÍVIA

Quadro 2: Aglutinação de pré-indicadores, indicadores e núcleos - Lívia

<i>Falas de Lívia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>E têm uns na minha sala que não me dou muito bem assim.</i> [Pesquisadora: Por quê?] Mas é poucos. [Pesquisadora: São poucos que você não se dá bem na sua sala.] <i>Porque é assim às vezes a pessoa me xinga e me bate aí eu vou lá e devolvo com a mesma moeda.</i> <i>Eu xingo e bato eu sou igualzinha.</i> <i>Porque assim se eu vier aqui falar [na coordenação] eles não vão poder xingar, bater, não vão fazer nada, só vai brigar, aí brigar não adianta nada, tem é que descer o cacete.</i>	Não se dá bem com alguns colegas de sala, eles batem eu devolve na mesma moeda	A diferença em pé de igualdade	[Núcleo 1] A identidade do eu: todo mundo é igual
[Pesquisadora: E por que brigam com você?] Porque eu sou (risos) encenqueira também! [Pesquisadora: Ah, você é danada também, você é encenqueira!] E eles também são!	Brigam porque eu também sou encenqueira		
[Pesquisadora: É tem muita gente na sua sala?] Tem. Trinta e poucos... [Pesquisadora: Trinta e poucos alunos... e vocês são diferentes em alguma coisa?] De quê? [Pesquisadora: Não sei... vocês são diferentes em alguma coisa?] Uns aprendem muito, outros não sabem ler, outros não sabem escrever, tem muitos [incompreensível a fala] [Pesquisadora: Então tem o quê?] Muitas diferenças. [Pesquisadora: Muitas diferenças, uns aprendem...] Ram, ram, outros não. [Pesquisadora: Outros não, uns sabem ler, outros não sabem...] Ram, ram.	Somos diferentes porque uns sabem determinadas coisas, alguns sabem outras		
[Pesquisadora: E você acha que a sua vida aqui na escola é diferente da vida das outras crianças? Não. [Pesquisadora: Não? É... são todas iguais.] Tudo normal.	Minha vida não tem diferença dos demais aqui na escola		

<i>Falas de Lívia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: Ah, entendi, estou entendendo... E como você foi recebida aqui na escola?] Ah, eu não lembro porque foi há 4 anos atrás, eu estou aqui desde a 1ª série e eu não lembro.	Não me lembro como fui recebida na escola	Somos iguais porque aprendo e ensino aos outros	[Núcleo 1] A identidade do eu: todo mundo é igual
[Pesquisadora: Você não lembra... e você fez amizade fácil, você tem muitos amigos, como é que é?] Eu tenho muitos. [Pesquisadora: Muitos amigos?] Muitos, principalmente na minha sala. [Pesquisadora: Na sua sala principalmente.] É. [Pesquisadora: Você se dá com a maioria das pessoas que estão na sua sala.] Com a maioria. [Pesquisadora: Entendi e esse relacionamento como que é esse relacionamento com os seus coleguinhas?] É bom.	Tenho muitos amigos		
[Pesquisadora: Vocês vão um na casa do outro, como é que é?] Ah, têm uma que vai que é em frente a minha rua, na minha rua não, em frente a minha casa que ela entrou no 2º ano parece e tem gente que é desde a 1ª série que tá comigo. [Pesquisadora: Já é uma turma que vem desde o comecinho.] É têm uns que são, no ano passado caiu todo mundo desse ano, caiu todo mundo. [Pesquisadora: Então já tem amizade de muito tempo.] É, já, desde a 2ª. [Pesquisadora: Certo.] E tem muito.	Tenho uma amiga que vai em casa: amizade antiga		
Aprendo agora estou estudando fração. [Pesquisadora: Fração... e como você tá achando que é aprender fração?] Ah, têm umas que é fácil, outras que é difícil... [Pesquisadora: É? Mas você está aprendendo?] Tô, devagarzinho, mas tô.	Estudando fração: aprendendo devagarzinho		
Esses dias teve a de Português e a de Matemática, a de Português eu tirei 8,0 e a de Matemática uma eu tirei 9,0, 9,5 parece e a outra ela ainda não deu a nota. [Pesquisadora: Não saiu o resultado ainda.] É ela colocou 12 acertos 8 erros. [Pesquisadora: Certo.] Aí ela ainda não deu a nota. [Pesquisadora: Mas você se sai bem então?] Saio.	Tiro boas notas nas provas		

<i>Falas de Lívia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: E você acha que os seus coleguinhas podem te ensinar algo? Te ensinar alguma coisa?] Poderia... porque as vezes a professora passa a lição na lousa pra gente ir copiando, aí ela pede pra gente, pra gente ir lá e resolver, aí quando eu não consigo ou quando alguém não consegue, aí vai chamando um por vez. [Pesquisadora: Entendi, um vai ajudando o outro... e você ensina alguma coisa para os seus colegas?] Ensino. [Pesquisadora: Você ensina também.] Ram, ram. Só o que eu sei muito bem, né, porque tem coisa que é muito difícil.	Aprendo e ensino os outros	Somos iguais porque aprendo e ensino aos outros	[Núcleo 1] A identidade do eu: todo mundo é igual
[Pesquisadora: Em geral você leva bem?] É o meu problema é a pressa que eu tenho medo de acabar e eu não fazer nada, aí eu vou chutando entendeu? [Pesquisadora: Você vai chutando?] É esse o medo que eu tenho. [Pesquisadora: Mas você tem medo de não dar tempo?] Isso, é esse mesmo. Aí ela falou com a minha mãe que pode falar pra mim que não precisa ter pressa que ela espera.	Meu problema é a pressa: acabo chutando as respostas das lições		
[Pesquisadora: E o que você acha que deveria existir aqui na escola, no F. G., pra que...] Pudesse melhorar? [Pesquisadora: É e pra que outras crianças assim como você pudessem se sentir melhor?] Uma escada rolante [...] Pra não precisar subir e descer...	A escola seria melhor se tivesse uma escada rolante	A evidência de que a deficiência existe	
[Pesquisadora: E do que ela mais gosta de brincar, do que você acha que a Natália [número 7] mais gosta de brincar?] Brincar assim... de futebol. [Pesquisadora: De futebol? A Natália é boa pra brincar?] Deve ser. [Pesquisadora: E você acha que os amiguinhos chamam a Natália pra brincar?] Sim. [Pesquisadora: Chamam bem ela pra brincar de futebol, aceitam ela no futebol, bacana, ela joga bem?] Joga. [Pesquisadora: Será que ela faz muitos gols?] Ela é boa [risos].	Gosta de futebol: é boa de bola	Admiração por quem pode jogar futebol	

<i>Falas de Lívia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: Por que você separou esse daqui, por que você acha que eles devem estar no mesmo grupo?] Porque eles são diferentes uns dos outros. [Pesquisadora: No quê? Eles são diferentes em quê?] Esse não tem um braço, essa é cega [...]. Esse não tem o outro braço. [Pesquisadora: Tá, e esse grupo aqui, por que você separou eles no mesmo grupo?] Porque também são tudo diferente... tem um que tá de muletas, outros tá em cadeira de rodas... eu separei tudo, só esse [grupo] que tem mais de muleta do que esse [outro grupo]. [Pesquisadora: Então na verdade todos os grupos que você separou é porque eles são diferentes entre si, cada um tem a sua diferença.] É.	Eles são diferentes uns dos outros: não tem braço, é cega, usa muletas...	A deficiência torna as pessoas diferentes	[Núcleo 2] Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente
[Pesquisadora: Esse é o quê?] Tem síndrome, sei lá... [número 29]. Essa daqui também. [Pesquisadora: Essa também, tá, que é o [número 11].	Alguns têm síndrome		
Usa muletas. [Pesquisadora: Usa muletas...] Falta uma perna... a não ser que tá dobrada e que ele tá pulando Saci. [Pesquisadora: Não, tá vendo que ele tá aqui, oh, com uma muleta?] É. [Pesquisadora: Então essa muleta aqui é apoio dele justo do lado que ele não tem a perna.] É porque esse daqui ele não tem duas. [Pesquisadora: É verdade, esse aqui ele só tá com uma só é verdade, tem alguns outros aqui que estão com duas...] Essas aqui, essas...	Falta uma perna... Será que está pulando Saci?		
[Pesquisadora: Você conhece aqui na escola, alguma dessas crianças que a gente tá vendo que estuda aqui na escola?] Uma criança? [Pesquisadora: É.] Conheço. [Pesquisadora: com qual?] Essa daqui. [Pesquisadora: Ela estuda aqui na escola?] Só que ela não vem mais. [Pesquisadora: Ah, não vem mais, ela vinha de cadeira de rodas?] É, a outra T.. [Pesquisadora: E você tinha amizade com ela?] Ela era da minha sala, mas eu não conversava muito com ela. [Pesquisadora: Não tinha muita amizade?] É não tinha muito. [Pesquisadora: Então vocês não tinham uma convivência muito próxima assim?] Não.	Só conheci uma criança com deficiência na escola		

Falas de Lívia (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
O jeito dela aparentemente parece que é normal [número 7].	É normal	Normais e deficientes: não tenho preconceito	[Núcleo 2] Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente
Ahhh, também porque eu não tenho preconceito dessas coisas... deficiente que é normal, é isso. Pera aí é porque assim, eu não tenho preconceito sobre deficiência. É e eu não percebi que ela era normal então eu peguei a que eu vi e gostei.	Não tenho preconceito contra deficiente ou normal		
[Pesquisadora: Vamos imaginar agora Lívia que a Natália acabou de entrar aqui no F. G., veio estudar aqui, na sua sala, como você acha que ela foi recebida? A Natália.] <i>De mau gosto porque a minha sala é fogo.</i> [Pesquisadora: Entendi, e aí como que você acha que ela [número 07] foi recebida pelos coleguinhas?] <i>Muito mal.</i> <i>Porque esses dias entrou uma a G. ...</i> [Pesquisadora: Entrou a G. ...] <i>É só que agora todo mundo já trata ele normal, mas antes ninguém gostava dela.</i>	Foi recebida de mau gosto: a sala é fogo	A vida e a convivência do diferente na escola	
[Pesquisadora: Mas por que não gostavam dela?] <i>Ah, não sei, chama ela de 4 olhos porque ela tem o óculos.</i> [Pesquisadora: Ela usa óculos aí chamavam ela de 4 olhos.] <i>É isso aí, é tem um monte de gente.</i>	Não gostavam porque usava óculos		
[Pesquisadora: Entendi. E como você acha... ela fez amizade fácil não fez?] <i>Fez.</i> [Pesquisadora: Fez?] <i>No dia que ela entrou ela fez amizade com a K.</i>	Fez amizade fácil		
[Pesquisadora: Entendi e a Natália aqui [número 7] fez amizade fácil?] <i>Não sei, talvez sim, talvez não.</i>	Talvez sim talvez não		
[Pesquisadora: Talvez sim, talvez não, quem você acha que gostaria de fazer amizade com ela, bastante gente?] <i>Rum, rum, pela cara dela sim.</i>	Pela cara dela as pessoas fariam amizade		
<i>Se ela foi recebida boa ela não ficou chateada, agora se ela foi recebida mal...</i>	Se foi bem recebida não ficou chateada		

<i>Falas de Lívia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: E qual dessas aqui você acha que não se sairia bem na escola? Esse daqui? É o [número 27]. Por que esse rapaz não se sairia bem aqui na escola?] Só se tivesse língua em Braile. [Pesquisadora: Língua em Braile?] É, livro, caderno, essas coisas aí se não eu acho que não. Pra ele conseguir ler. [Pesquisadora: Aí você acha que ele não se sairia que ele não iria conseguir ler... por que o que ele é?] Ele é cego e pobre. [Pesquisadora: Ele é cego e pobre, aí você acha que por causa disso falta o Braile.] É falta. [Pesquisadora: Aí ele não conseguir se sair bem.] Eu nunca vi aqui na escola.	O aluno não se sairia bem na escola porque é cego e pobre e em sua escola não tem Braile	A vida e a convivência do diferente na escola	[Núcleo 2] Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente
[Pesquisadora: Qual dessas você acha que se sairia melhor?] Essa. [Pesquisadora: Essa daqui? [Número 16]. Por que você acha que ela se sairia bem?] Ah, porque ela tem cara de boa estudante. [Pesquisadora: De boa estudante, de que estuda muito?] É e de que não falta. [Pesquisadora: De que não falta, é? Então você acha que essa daqui se sairia melhor?] É eu acho.	É boa aluno porque tem cara de ser uma boa estudante	Cara de boa estudante	
[Pesquisadora: É com qual dessas crianças aqui você não escolheria pra fazer a lição de casa com você, que você não gostaria que fosse pra sua casa?] Esse daqui. [Pesquisadora: Esse cara aqui?] Rhum, rum. [Pesquisadora: É o número 39, fala pra mim quais são as características dele?] Falta um braço... [Pesquisadora: Falta um braço.] É rico. [Pesquisadora: Ele é rico, a roupa não está rasgada, né?] Eee, é negro. [Pesquisadora: Ele é negro e por que você não o escolheria?] Porque assim, já que ele escreve com a mão direita e ele não escreve porque perdeu a mão, aí eu teria que copiar pra mim e pra ele. [Pesquisadora: Entendi, se de repente ele não...] Aí ele não faria a lição, já que ele escreve com a direita, aí ele não podia. [Pesquisadora: Entendi, se de repente ele escreve com a mão direita e ele não tem o braço direito, daí ele não conseguiria escrever, daí você é quem teria que copiar duas vezes.] É duas vezes. [Pesquisadora: O seu e o dele.] Ram, ram.	Não escolho esse pra fazer a lição porque falta um braço, eu teria que fazer a lição por ele	Escolhas pensadas para se tirar vantagem	[Núcleo 3] A diferença vista como possibilidade de vantagem

<i>Falas de Lívia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: E com qual dessas crianças você gostaria de brincar?] Essa. [Pesquisadora: Com essa daqui?] Ram, ram. [Pesquisadora: É a [número 03], quais são as características dela, fala pra mim?] Ela é cega. [Pesquisadora: Ela é cega.] Rica. [Pesquisadora: Rica.] E negrinha. [Pesquisadora: Negrinha, hum.] Cabelo encaracolado. [Pesquisadora: Cabelo encaracolado.] Com sapato. [Pesquisadora: Com sapato. Por que você gostaria de brincar com ela?] Porque se eu brincasse de cobra-cega não precisava colocar nada nela (risos)... [Pesquisadora: Você é esperta, em?] Aí era só correr atrás, não ia perder tempo. [Pesquisadora: Entendi, você não ia perder tempo de tá cobrindo o olho dela porque ela é cega aí pra brincar de cobra-cega...] É porque tem criança que é muito esperta. [Pesquisadora: Fica olhando por baixo da venda, né.] É.	Escolho um cego pra brincar, porque brincando de cabra-cega ele não terá como trapacear	Escolhas pensadas para se tirar vantagem	[Núcleo 3] A diferença vista como possibilidade de vantagem
[Pesquisadora: E com qual dessas crianças você não gostaria de brincar?] Essa daqui. [Pesquisadora: Com essa daqui que número que ela é? Número 17, por que você não gostaria de brincar com ela?] Ah, porque eu teria que empurrar ela. [Pesquisadora: Fala pra mim as características dela?] Ela é rica, cabelo preto encaracolado, negrinha e anda na cadeira de rodas. [Pesquisadora: Aí, você acha que não seria legal brincar com ela porque você teria que empurrar...] Empurrar, aí eu não ia correr também se fosse brincadeira de correr. [Pesquisadora: Aí você acha que ela atrapalharia a brincadeira, por que você teria que ficar empurrando?] Sim.	Não escolheria um cadeirante pra brincar, pois perderia meu tempo empurrando-o		

<i>Falas de Lívia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: Qual dessas aqui você escolheria pra ir na sua festa de aniversário no ano que vem?] Essa. [Pesquisadora: Essa daqui?] É. [Pesquisadora: Ela é a [número 01], fala pra mim as características dela.] Ela é pretinha, rica... [Pesquisadora: Ela é o quê?] Pretinha. [Pesquisadora: Ela é negra...] É moreninha! [Pesquisadora: Morena, tá. Ela é rica, tá com sapato, não tá com a roupa rasgada...] Ram, ram, só e ela é normal, tranqüila. [Pesquisadora: Tá e ela é normal, não tem nada de diferente. Por que você escolheria ela pra ir na sua festa?] Por que ela podia levar um presente bom. [Pesquisadora: Você acha que ela podia levar um presente bom pra você? Por que você acha isso?] Porque quem é rico não tem dó de gastar dinheiro. [Pesquisadora: (risos) Ah, quem é rico não tem dó de gastar dinheiro?] É. [Pesquisadora: Alguns ricos têm, né?] É alguns têm. [Pesquisadora: E ela tem cara de quem não tem dó de gastar dinheiro e aí ela daria um presente bom pra você?] Ram, ram. [Pesquisadora: É? E as outras crianças que estão aqui que você acha que também são ricas, você acha que elas também não teriam dó de gastar dinheiro com você? E por que que essa? ...] Essa daqui tem cara.	Convidaria uma menina rica para sua festa de aniversário, pois sendo rica lhe daria um bom presente	Escolhas pensadas para se tirar vantagem	[Núcleo 3] A diferença vista como possibilidade de vantagem
[Pesquisadora: Qual dessas aqui você escolheria pra ir na sua festa de aniversário no ano que vem?] Essa. [Pesquisadora: Essa daqui?] É. [Pesquisadora: Ela é a número 01, fala pra mim as características dela.] Ela é pretinha, rica... [Pesquisadora: Ela é o quê?] Pretinha. [Pesquisadora: Ela é negra...] É moreninha! [Pesquisadora: Morena, tá. Ela é rica, tá com sapato, não tá com a roupa rasgada...] Ram, ram, só e ela é normal, tranqüila. [Pesquisadora: Tá e ela é normal, não tem nada de diferente. Por que você escolheria ela pra ir na sua festa?] Por que ela podia levar um presente bom. [Pesquisadora: Você acha que ela podia levar um presente bom pra você? Por que você acha isso?] Porque quem é rico não tem dó de gastar dinheiro. [Pesquisadora: (risos)...	Convidaria uma menina rica para sua festa de aniversário, pois sendo rica lhe daria um bom presente	Escolhas pensadas para se tirar vantagem	

<i>Falas de Livia (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
Ah, quem é rico não tem dó de gastar dinheiro?] É . [Pesquisadora: Alguns ricos têm, né?] É alguns têm . [Pesquisadora: E ela tem cara de quem não tem dó de gastar dinheiro e aí ela daria um presente bom pra você?] Ram, ram . [Pesquisadora: É? E as outras crianças que estão aqui que você acha que também são ricas, você acha que elas também não teriam dó de gastar dinheiro com você? E por que que essa? ...] Essa daqui tem cara .	Convidaria uma menina rica para sua festa de aniversário, pois sendo rica lhe daria um bom presente	Escolhas pensadas para se tirar vantagem	[Núcleo 3] A diferença vista como possibilidade de vantagem
[Pesquisadora: eu não sei se você viu que tem assim, uns têm sapatinhos, tem a roupinha assim inteira, vamos dizer que esses aqui sejam os ricos, têm esses que estão descalços, a roupinha está mais velhinha, mais rasgadinha... então esses aqui são os pobres, então tem também essa questão da roupa que eu não sei se você reparou, você reparou nisso?] Não .	Não repara diferença social entre os <i>flashcards</i>	Diferença é Condição Social	[Núcleo 4] A Diferença que diferencia
É... cabelo preto, branquinha, pobre . [Pesquisadora: Então ela tem cabelo preto, é branquinha e é pobre.] É porque tá com a roupa rasgada .	É pobre porque está com a roupa rasgada		
[Pesquisadora: Por que você escolheu uma menina assim com a roupa velhinha, rasgadinha, descalça...] Deve ser porque eu sou pobre também . [Pesquisadora: É? Aí você escolheu uma que você conhece um pouco dessa realidade.] Sim .	Escolho pobre porque sou pobre		
Rhum, rum... pobre assim eu não vou dizer, porque eu tenho casa... [Pesquisadora: Você tem casa.] Rhum, rum... Só. É rico .	Não sou tão pobre porque tenho casa: e só		

Falas de Lívia (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
[Pesquisadora: Qual dessas aqui você escolheria pra ir na sua festa de aniversário no ano que vem?] <i>Essa.</i> [Pesquisadora: Essa daqui?] <i>É.</i> [Pesquisadora: Ela é a número 01, fala pra mim as características dela.] <i>Ela é pretinha, rica...</i> [Pesquisadora: Ela é o quê?] <i>Pretinha.</i> [Pesquisadora: Ela é negra...] <i>É moreninha!</i> [Pesquisadora: Morena, tá. Ela é rica, tá com sapato, não tá com a roupa rasgada...] <i>Ram, ram, só e ela é normal, tranqüila.</i> [Pesquisadora: Tá e ela é normal, não tem nada de diferente. Por que você escolheria ela pra ir na sua festa?] <i>Por que ela podia levar um presente bom.</i> [Pesquisadora: Você acha que ela podia levar um presente bom pra você? Por que você acha isso?] <i>Porque quem é rico não tem dó de gastar dinheiro.</i> [Pesquisadora: (risos) Ah, quem é rico não tem dó de gastar dinheiro?] <i>É.</i> [Pesquisadora: Alguns ricos têm, né?] <i>É alguns têm.</i> [Pesquisadora: E ela tem cara de quem não tem dó de gastar dinheiro e aí ela daria um presente bom pra você?] <i>Ram, ram.</i> [Pesquisadora: É? E as outras crianças que estão aqui que você acha que também são ricas, você acha que elas também não teriam dó de gastar dinheiro com você? E por que que essa? ...] <i>Essa daqui tem cara.</i>	Convidaria uma menina rica para sua festa de aniversário, pois sendo rica lhe daria um bom presente	Diferença é Condição Social	[Núcleo 4] A Diferença que diferencia
<i>Ah, porque sei lá eu quis pegar uma do meu sexo, eu gosto mais de menina.</i> [Pesquisadora: Por que você também é menina. <i>É.</i> Pesquisadora: Por causa do seu sexo.] <i>Só.</i>	Escolhi uma do meu sexo	Quando a diferença é dada pela condição de gênero	
[Pesquisadora: Quem você escolheria pra fazer a lição de casa com você?] <i>Menino parece que é mais atencioso [...] É parece que é...</i>	Meninos são mais atenciosos		
<i>Menina não tem muito dó de coisar dinheiro, homem que é meio mesquinho.</i>	Menina não tem dó de gastar X Meninos são mesquinhos		
<i>Não, porque ele tem mais características de ser atencioso, mas quando passa o futebol eles largam tudo e vai.</i> [Pesquisadora: Quando passa o futebol eles largam tudo e vai, largam até a lição de casa?] <i>Rum, rum.</i>	Os meninos largam tudo pelo futebol		

IV – 2.1. Sujeito 1 – Lívia

10 anos – 3ª série do Ensino Fundamental I

Entrevista: Caminhos e Escolhas de Lívia

No primeiro momento da atividade, solicitamos a Lívia que dividisse os *flashcards* em grupos, imediatamente ela nos pergunta qual a quantidade que deveria conter em cada grupo, esclarecemos que essa divisão ficaria a seu critério, podendo ser grupos de número iguais ou diferentes, uma vez que não havia um número certo para tal divisão. Imediatamente inicia sua divisão separando os *flashcards* em 8 grupos. Buscando entender qual critério Lívia havia utilizado para tal divisão ela esclarece que é “*porque eles são diferentes uns dos outros*” e vai nomeando quais os tipos de deficiência em cada grupo: “*Esse não tem um braço, essa é cega, esse não tem o outro braço*”.

Dentre os grupos, percebemos um especial que em sua grande maioria, Lívia tinha colocado crianças com deficiências diversas, como ela mesma foi caracterizando, porém, dois *flashcards* os de [número 11 e 29], não representavam em suas figuras nenhuma deficiência. Perguntamos então o que significavam aquelas dois desenhos no grupo, é quando ela nos responde que ambos tinham algum tipo de síndrome, dessa forma tinham que ficar no grupo das crianças com deficiências.



[Número 11]



[Número 29]

Lívia separa um grupo com várias crianças que apresentam algum tipo de deficiência, por essa razão diz que são diferentes entre si, perguntamos então a respeito de um outro grupo e ela ratifica o critério utilizado para a divisão do primeiro grupo, nos explicando que nesse caso também todos eram diferentes estando uns de muletas, outros de cadeiras de rodas, com a única diferença que neste último havia mais crianças com muletas. Havia também um grupo maior onde Lívia colocou todas as crianças sem deficiência. Perguntamos a ela se ela gostaria de dividir novamente os *flashcards* ou se ela estava satisfeita com a sua primeira divisão, e ela nos diz que não, que já estava satisfeita.

O primeiro *flashcard* escolhido por ela foi o de [número 07 – menina



[Número 7]

pobre, branca, sem deficiência] e ao pedirmos que ela desse um nome para a criança escolhida, com certa timidez, nos diz que gostaria de chamá-la de Natália.

Passando para o segundo momento da atividade, com comandos que estivessem



[Número 37]

ligados a escolha Lívia escolhe o [número 37 – menino rico, chinês, sem perna] para fazer a lição de casa com ela. Em contrapartida diz que não gostaria de fazer o dever de casa com o [número 39 – menino, negro, rico, sem braço].



[Número 39]



[Número 03]

Gostaria de brincar com a [número 03 – menina, negra, cega, rica] e não gostaria de brincar com a [número 17 – menina, negra, rica, cadeirante].



[Número 17]

Para ir a sua festa de aniversário escolheu a [número 01, menina, negra, rica, sem deficiência].



[Número 01]

E acredita que a [número 16 – menina, branca, rica, sem braço] se sairia melhor na escola.



[Número 16]

Em contrapartida acredita que o [número 27 – menino, pobre, negro e cego] não se sairia bem na escola.



[Número 27]

Na última etapa da entrevista destinada à história de vida, nossa atividade foi interrompida por uma inspetora de alunos, trazendo a mochila de Lívia e nos avisando que em 2 minutos já bateria o sinal para que ela fosse embora. Sendo assim, tivemos essa parte da entrevista prejudicada, uma vez que não pudemos ter um contato maior para um aprofundamento de sua história.

IV – 2.2. Análise dos Núcleos de Significação - Livia

Livia aluna cursando a 4ª série do Ensino Fundamental da rede regular, do sistema público de ensino, nos foi apresentada pela escola, como uma criança com deficiência motora e em seu arquivo de documentações consta uma xerox do laudo médico emitido pela AACD.

Com 10 anos de idade mora com seus pais e é a mais velha de uma família de três irmãs, ela nos conta que cuida de ambas, sendo uma com 1 ano e meio e a outra com mais de 2 anos de idade. Diz gostar de levar uma vida sossegada e nos fornece alguns elementos de sua rotina após a escola: lava louças, almoça, dorme à tarde, faz lição de casa (quando tem), janta, assisti um pouco de televisão e vai dormir novamente. Aos sábados diz frequentar catequese e aos domingos participa de um curso de rua para aprender a pintar panos de pratos.

Núcleo 1 – A identidade do eu: todo mundo é igual

Esse primeiro núcleo foi por nós denominado: “*A identidade do eu: todo mundo é igual*” porque continha elementos na fala de Livia que demarcavam a necessidade que ela possuía em firmar sua identidade em pé de igualdade com as pessoas que a rodeiam.

O núcleo de significação contempla os seguintes indicadores:

- *A diferença em pé de igualdade;*
- *Somos iguais porque aprendo e ensino aos outros;*
- *A evidência de que a deficiência existe;*
- *Admiração por quem pode jogar futebol.*

Durante nossa entrevista, Livia nos foi dando elementos de que se vê como igual aos seus colegas de classe. Mesmo com a diferença estampada em função de seu comprometimento motor, ela procura o tempo todo reafirmar que a diferença não existe. Ao perguntarmos: [E você acha que a sua vida aqui na escola é diferente da vida das outras crianças?] *Não.* [Pesquisadora: Não? É... são todas iguais.] *Tudo normal.*

Quando questionamos se ela e seus amigos eram diferentes em algo, Livia rapidamente nos devolve a pergunta: “*De quê?*” Foi quando dissemos que não sabíamos a resposta e era ela quem teria que nos dizer, assim:

Uns aprendem muito, outros não sabem ler, outros não sabem escrever, tem muitos (incompreensível a fala) [Pesquisadora: Então tem o quê?] Muitas diferenças. [Pesquisadora: Muitas diferenças, uns aprendem...] Ram, ram, outros não. [Pesquisadora: Outros não, uns sabem ler, outros não sabem...] Ram, ram.

Em outro momento conversávamos sobre o relacionamento de Lívia com uma colega de classe cadeirante, que não está mais na escola. Ela nos conta que não tinha muito contato com essa menina, não estabelecendo muitos diálogos. Ao perguntarmos se então não existia uma convivência muito próxima, Lívia diz que não e imediatamente nos fala que ainda hoje existem algumas divergências com seus colegas de classe:

E têm uns na minha sala que não me dou muito bem assim. [Pesquisadora: Por quê?] Mas é poucos. [Pesquisadora: São poucos que você não se dá bem na sua sala.] Porque é assim às vezes a pessoa me xinga e me bate aí eu vou lá e devolvo com a mesma moeda.

Neste momento Lívia faz um comentário debochado e diz ser igual aos seus colegas: “*Eu xingo e bato eu sou igualzinha*”.

E ainda explica que sua atitude é para que seus colegas não saiam impunes das agressões cometidas contra ela, e explica: “*Porque assim se eu vier aqui falar [na coordenação] eles não vão poder xingar, bater, não vão fazer nada, só vai brigar, aí brigar não adianta nada, tem é que descer o cacete*”.

Quisemos saber o porquê das discussões, se havia um motivo específico para que houvesse as brigas é quando ela responde: “*Porque eu sou (risos) encrenqueira também!* [Pesquisadora: Ah, você é danada também, você é encrenqueira!] *E eles também são!*”

Perguntamos como era a relação de ensino e aprendizado com os seus colegas, queríamos entender como ela entendia essa possibilidade de ensinar e ser ensinada:

[Pesquisadora: E você acha que os seus coleguinhos podem te ensinar algo? Te ensinar alguma coisa?] *Poderia... porque as vezes a professora passa a lição na lousa pra gente ir copiando, aí ela pede pra gente, pra gente ir lá e resolver, aí quando eu não consigo ou quando alguém não consegue, aí vai chamando um por vez. [Pesquisadora: Entendi, um vai ajudando o outro... e você ensina alguma coisa para os seus colegas?] Ensino. [Pesquisadora: Você ensina também.] Ram, ram. Só o que eu sei muito bem, né, porque tem coisa que é muito difícil.*

Perguntamos se ela se saía bem na escola, responde que sim, porém assume que seu maior problema é ter pressa em função do medo que sente de acabar o tempo de duração da prova e assim não ter conseguido responder nada, desse modo, encontra uma “alternativa” para seu problema:

É o meu problema é a pressa que eu tenho medo de acabar e eu não fazer nada, aí eu vou chutando, entendeu? [Pesquisadora: Você vai chutando?] *É esse o medo que eu tenho.* [Pesquisadora: Mas você tem medo de não dar tempo?] *Isso, é esse mesmo. Aí ela [a professora] falou com a minha mãe que pode falar pra mim que não precisa ter pressa que ela espera.*

De um modo geral, Lívia diz ter um bom rendimento escolar:

Esses dias teve a de Português e a de Matemática, a de Português eu tirei 8,0 e a de Matemática uma eu tirei 9,0, 9,5 parece e a outra ela ainda não deu a nota. [Pesquisadora: Não saiu o resultado ainda]. *É ela colocou 12 acertos 8 erros.* [Pesquisadora: Certo]. *Aí ela ainda não deu a nota.* [Pesquisadora: Mas você se sai bem então?] *Saio.*

Lívia nos conta que há conteúdos que ela assimila melhor, já outros encontra certa dificuldade, mas de um modo geral diz aprender: *“Aprendo agora estou estudando fração.* [Pesquisadora: Fração... e como você tá achando que é aprender fração?] *Ah, têm umas que é fácil, outras que é difícil...* [Pesquisadora: É? Mas você está aprendendo?] *Tô, devagarzinho, mas tô”.*

Quisemos saber como era seu relacionamento com os coleguinhas, já sabíamos que com alguns ela não se dava muito bem, mas como era a amizade com os outros?

Eu tenho muitos. [Pesquisadora: Muitos amigos?] *Muitos, principalmente na minha sala.* [Pesquisadora: Na sua sala principalmente]. *É.* [Pesquisadora: Você se dá com a maioria das pessoas que estão na sua sala]. *Com a maioria.* [Pesquisadora: Entendi e esse relacionamento como que é esse relacionamento com os seus coleguinhas?] *É bom.*

[Pesquisadora: Vocês vão um na casa do outro, como é que é?] *Ah, têm uma que vai que é em frente a minha rua, na minha rua não, em frente a minha casa que ela entrou no 2º ano parece e tem gente que é desde a 1ª série que tá comigo.* [Pesquisadora: Já é uma turma que vem desde o comecinho]. *É têm uns que são, no ano passado caiu todo mundo desse ano, caiu todo mundo.* [Pesquisadora: Então já tem amizade de muito tempo]. *É, já, desde a 2ª.* [Pesquisadora: Certo]. *E tem muito.*

Tentamos resgatar um pouco de sua história, queríamos saber como é que Lívia tinha sido recebida na escola e ela nos responde: *“Ah, eu não lembro porque foi há 4 anos atrás, eu estou aqui desde a 1ª série e eu não lembro”.*

Lívia em mais de um momento, traz o futebol para a nossa conversa, é como se ela apresentasse admiração por quem pode praticar tal esporte, para tanto um dos momentos é quando ela diz que talvez a brincadeira que Natália [seu *flashcard* escolhido] mais gostasse de brincar seria o futebol:

[Pesquisadora: E do que ela mais gosta de brincar, do que você acha que a Natália [número 7] mais gosta de brincar?] *Brincar assim... de futebol.* [Pesquisadora: De futebol? A Natália é boa pra brincar?] *Deve ser.* [Pesquisadora: E você acha que os amiguinhos chamam a Natália pra brincar?]

Sim. [Pesquisadora: Chamam bem ela pra brincar de futebol, aceitam ela no futebol, bacana, ela joga bem?] *Joga.* [Pesquisadora: Será que ela faz muitos gols?] *Ela é boa* [risos].

Por fim, perguntamos o que deveria existir na escola para que as crianças assim como ela se sentissem melhor é quando ela nos responde que o que faltava era “*uma escada rolante [...] Pra não precisar subir e descer...*”.

O presente núcleo, portanto, traz elementos importantes para entendermos os sentidos de Lívia em relação às diferenças. Durante todo o tempo, ela apresenta conteúdos de que não há nenhuma diferença entre ela e seus amigos, para tanto traz frases do tipo: *eu sou igualzinha; tudo normal; sou encrenqueira também! E eles também são!*

Apesar de Lívia ter um comprometimento motor visível, em nenhum momento faz menção a sua deficiência, ao contrário, ela trata como se a deficiência inexistisse em sua vida. Afirmando o tempo todo que todo mundo é igual é como se Lívia estivesse negando a sua deficiência, seu comportamento revela uma negação da sua diferença.

O não falar de sua deficiência pode estar posto como um elemento constitutivo de seu sofrimento, o discurso não dito é também um discurso atrelado aos seus sentidos. Lívia convive no mesmo espaço com crianças que não apresentam deficiência e assumir diante de todos de que ela é diferente talvez seja pra ela uma tarefa bastante difícil. Amaral (2004) em sua afirmação: “[...] o sofrimento que acompanhou o desnudar-me enquanto pessoa deficiente, foi um dos mais brutais, que vivi” (p. 120) é revelador dessa condição de ser diferente e ainda mais agravante quando se é deficiente.

Apesar desse ocultamento de sua deficiência a diferença aparece meio que velada em alguns momentos de sua fala. Primeiramente destacamos o medo que Lívia possui de acabar o tempo destinado as provas e ela ainda não ter conseguido terminar as questões. Acreditamos que esse medo está atrelado a competição que estabelece com seus colegas, é como se ela tivesse que provar o tempo todo de que é capaz, de que realmente está em pé de igualdade com as crianças sem deficiência, não se admitindo assim ficar para trás nas atividades.

Em segundo lugar, o fato de ela não se lembrar como foi recebida na escola pode estar intimamente ligado ao fato de ela ter sido olhada pelos outros, com os olhos da diferença, fazendo com que ela ao longo do tempo, buscasse esquecer tais momentos. O ser diferente e deficiente implica muitas vezes o estar errado, determina um estigma

depositado pelos outros trilhando uma vida de sofrimentos; talvez por essa razão, Lívia busque esquecer e ocultar a sua deficiência, ainda que visível, mas em um primeiro momento é o único refúgio encontrado por ela para fugir de tal situação.

Para ilustrar tal sofrimento, trazemos Amaral para nos contar o que é ser diferente aos olhos do mundo e em particular pelo prisma do seu olhar:

Lembro-me de uma tarde em que passeava pela cidade de São Francisco. Numa das ruas, apinhada de pessoas fazendo truques e exibições em troca de dinheiro, uma grande caixa de papelão. De tamanho suficiente para abrigar um rapaz e sua clarineta, que, todavia, não eram vistos do lado de fora. À primeira vista, dois canais de comunicação com o público: uma pequena fenda, com as instruções para a introdução do dinheiro, e outra, bem maior – na verdade uma janela –, que se abria para que o jovem tocasse um solo à vista das pessoas. Brasileiramente, introduzi uma moeda de um cruzeiro. Imediatamente a clarineta soou de forma acusatória e a moeda foi devolvida, com grande impulso, por uma terceira abertura até então não notada. Rimos muito.

Do ponto de vista do músico, simplesmente o exercício de um direito: recusar a moeda diferente. Do ponto de vista da moeda, embora não se tratando de algo falso ou inacabado, o não ser aceita por não válida, e não válida por ser diferente.

E é como se eu fosse músico e moeda ao mesmo tempo, mas com uma dessemelhança fundamental, pois ser diferente implica em ser moeda não-corrente, mas não implica no exercício do direito de rejeitá-la.

Então, como conviver com o inaceitável? Negando? Tornando-se parte do museu de excentricidades da vida? Supervalorizando a diferença, tornando-a lucrativa?

Em relação à moeda, posso escolher exibi-la num chaveiro, ou até mesmo num estojo de veludo [...].

Como fazer qualquer uma dessas coisas se a moeda sou eu?

Sempre se pode enfatizar a riqueza de detalhes do lado perfeito. É o famoso: “feia, mas tão simpática”, “aleijada, mas tão inteligente, tão sensível, um rosto tão lindo...”.

A tendência então parece ser a de minimizar, às vezes a de negar o aspecto errado ou diferente.

Mas – grande impasse – ele continua existindo. Não se pode jogar um pó mágico sobre a perna paralisada, o rosto deformado, os braços retorcidos, e torná-los invisíveis. Não se pode jogar outro pó mágico e desencadear o funcionamento dessas partes. Não há pó mágico. Pó que nos faça driblar o tempo e o espaço em que vivemos, as pessoas que somos. Somos. Sou (2004, p. 45-46).

Desta feita, Lívia com a consciência de que não existe esse pó mágico que mude a sua condição de deficiente, acaba tentando omitir a sua deficiência e vai constituindo uma “identidade do eu” igualitária, a partir de aspectos que são efetivamente comuns e a tornam igual, como se isso fosse possível a todos nós.

A questão de Lívia eleger a existência de uma escada rolante em sua escola como condição prioritária das carências na instituição, traz evidências marcantes de sua deficiência. Ela não fala de sua diferença, não menciona sua deficiência, mas denuncia nas entrelinhas de que tem dificuldades para se locomover nesse espaço. Local repleto de escadarias acaba funcionando como uma barreira que explicita sua deficiência diante dos outros e para si própria. As barreiras arquitetônicas colocam-se então, como mais um obstáculo aos deficientes físicos e como afirma Tessaro (2005):

Outra dificuldade que pode ser observada em relação à deficiência física diz respeito ao espaço físico, pois ele deve ser mais acolhedor, com rampas para cadeiras de rodas, corrimão nos toaletes e superfícies não escorregadias; isto é, as modificações ambientais devem ocorrer de forma que nenhuma pessoa seja excluída pelo fato de ser portadora de uma deficiência. Entretanto, não se pode afirmar que isso vem ocorrendo amplamente. Mesmo sendo clara essa necessidade e havendo exigências legais, elas nem sempre são obedecidas até em edifícios públicos governamentais e nas escolas (p. 41).

O fato de Lívia apontar o futebol como brincadeira preferida para o seu *flashcard* e em outro momento dizer: “[...] *ele tem mais características de ser atencioso, mas quando passa o futebol eles largam tudo e vai*” é como se Lívia demonstrasse admiração por esse esporte praticado por pessoas com o corpo perfeito, e no seu caso, o seu comprometimento motor seria um impeditivo para tal prática.

No próximo núcleo: “*Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente*” trataremos que a deficiência torna o outro diferente e em função disso como se dão as relações de convivência na escola.

Núcleo 2 – Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente

O segundo núcleo recebeu esse nome: “*Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente*” porque continha elementos na fala de Lívia que para ela caracterizavam que a deficiência está posta como fonte de diferenciação. Ao mesmo tempo em que ela afirma que todos são iguais, ela traz elementos de que essa afirmação não é de toda verdadeira.

Por meio da organização de sua fala obtivemos os seguintes indicadores:

- *A deficiência torna as pessoas diferentes;*
- *Normais e deficientes: não tenho preconceito;*
- *A vida e a convivência do diferente na escola;*

■ *Cara de boa estudante.*

Tais indicadores contemplam os relatos de Lívia explicitando que a deficiência torna as pessoas diferentes. Por outro lado, ela afirma não ter preconceitos contra pessoas com ou sem deficiência.

Quando solicitada a separar os *flashcards* em grupos, Lívia organiza-os em oito grupos. Notamos, porém que em cada grupo havia várias diferenças: de gênero, de raça, de condição social e de deficiência. Perguntamos qual tinha sido seu critério de separação, o porquê ela acreditava que tais *flashcards* deveriam compor o mesmo grupo, é quando ela responde: ***Porque eles são diferentes uns dos outros.*** [Pesquisadora: No quê? Eles são diferentes em quê?] ***Esse não tem um braço, essa é cega [...]. Esse não tem o outro braço.***

Como ela havia separado oito grupos, questionamos sobre a aglutinação de um segundo grupo:

[Pesquisadora: Tá, e esse grupo aqui, por que você separou eles no mesmo grupo?] ***Porque também são tudo diferente... tem um que tá de muletas, outros tá em cadeira de rodas... eu separei tudo, só esse [grupo] que tem mais de muleta do que esse [outro grupo].***

Entendemos então, que todos os grupos separados por ela eram diferentes entre si, só que cada um possuía a sua diferença. Havia dois *flashcards*, porém que estavam em um grupo das pessoas com deficiência, as figuras que estavam ali representadas, não traziam nenhum tipo de deficiência, Lívia então esclarece: *Tem síndrome, sei lá... [número 29]. Essa daqui também [número 11].*

Solicitamos a ela que escolhesse um *flashcard*, Lívia escolheu o [número 07 – menina pobre, branca, sem deficiência] e enumerou algumas características do desenho, uma delas é dizer que: *“O jeito dela aparentemente parece que é normal [número 7].*

Perguntamos então o porquê de sua escolha e sua resposta foi: *“Ahhh, também porque eu não tenho preconceito dessas coisas... deficiente que é normal, é isso”*. Não conseguimos entender o seu discurso, pois Lívia também apresentava comprometimento em sua fala e na busca de entendê-la fizemos novamente a pergunta: “[Pesquisadora: Eu não entendi, você escolheu porque você não tem essas coisas... eu não entendi, desculpa, repete pra mim?] *Pera aí, é porque assim, eu não tenho preconceito sobre deficiência. É e eu não percebi que ela era normal então eu peguei a que eu vi e gostei”*.

Apesar de Lívia afirmar que não têm preconceitos contra as pessoas nos conta que a sua sala não recebe bem as pessoas de um modo geral:

[Pesquisadora: Vamos imaginar agora Lívia que a Natália acabou de entrar aqui no F. G., veio estudar aqui, na sua sala, como você acha que ela foi recebida? A Natália.] *De mau gosto porque a minha sala é fogo.*

[Pesquisadora: Entendi, e aí como que você acha que ela [número 07] foi recebida pelos coleguinhas?] *Muito mal.*

Porque esses dias entrou uma a G. ... [Pesquisadora: Entrou a G. ...] *É só que agora todo mundo já trata ele normal, mas antes ninguém gostava dela.*

Por meio de sua fala, vamos percebendo elementos de como é a vida e a convivência do diferente na escola. As diferenças podem ser muitas: ser mais gordinho, ou magro demais, ser negro, ter alguma deficiência ou até mesmo usar óculos pode ser motivo para discriminações, assim:

[Pesquisadora: Mas por que não gostavam dela?] *Ah, não sei, chama ela de 4 olhos porque ela tem o óculos.* [Pesquisadora: Ela usa óculos aí chamavam ela de 4 olhos.] *É isso aí, é tem um monte de gente.*

Ao mesmo tempo em que Lívia diz que a G. não foi bem recebida pelos seus coleguinhas de classe e que ninguém gostava dela, logo em seguida diz que fez amizades facilmente: “[Pesquisadora: Entendi. E como você acha... ela fez amizade fácil não fez?] *Fez.* [Pesquisadora: Fez?] *No dia que ela entrou ela fez amizade com a K.*”.

Em alguns momentos notamos que Lívia não se aprofundava ou não queria se aprofundar em suas respostas como em:

[Pesquisadora: Entendi e a Natália aqui [número 7] fez amizade fácil?] *Não sei, talvez sim, talvez não.*

[Pesquisadora: Talvez sim, talvez não, quem você acha que gostaria de fazer amizade com ela, bastante gente?] *Rum, rum, pela cara dela sim.*

[Pesquisadora: E como você acha que ela se sentiu na escola?] *Se ela foi recebida boa ela não ficou chateada, agora se ela foi recebida mal....*

Pedimos a Lívia que escolhesse um *flashcard* que ela achasse que não se sairia bem na escola, sua escolha foi o [número 27 – menino, pobre, negro e cego]. Lívia diz que seria impossível que o menino escolhido se saísse bem na escola, sendo cego e pobre o menino encontraria dificuldades em aprender, pois ela desconhecia a existência de pessoas que trabalhavam com o Braille em sua escola:

Só se tivesse língua em Braille. [Pesquisadora: Língua em Braille?] *É, livro, caderno, essas coisas aí se não eu acho que não. Pra ele conseguir ler.* [Pesquisadora: Aí você acha que ele não se sairia que ele não iria conseguir ler... por que o que ele é?] *Ele é cego e pobre.* [Pesquisadora: Ele é cego e

pobre, aí você acha que por causa disso falta o Braile.] *É falta.* [Pesquisadora: Aí ele não conseguiria se sair bem.] *Eu nunca vi aqui na escola.*

Em contrapartida escolhe a [número 16 – menina, branca, rica, sem braço] dizendo que ela se sairia bem na escola porque sua aparência diz que seria uma boa estudante:

[Pesquisadora: Qual dessas você acha que se sairia melhor?] *Essa.*
[Pesquisadora: Essa daqui? [Número 16]. Por que você acha que ela se sairia bem?] *Ah, porque ela tem cara de boa estudante.* [Pesquisadora: De boa estudante, de que estuda muito?] *É e de que não falta.* [Pesquisadora: De que não falta, é? Então você acha que essa daqui se sairia melhor?] *É eu acho.*

Perguntamos se ela conhecia crianças em sua escola que se pareciam com as crianças que estávamos trabalhando nos *flashcards* e ela nos responde:

Uma criança? [Pesquisadora: É.] *Conheço.* [Pesquisadora: com qual?] *Essa daqui.* [Pesquisadora: Ela estuda aqui na escola?] *Só que ela não vem mais.* [Pesquisadora: Ah, não vem mais, ela vinha de cadeira de rodas?] *É, a outra T..* [Pesquisadora: E você tinha amizade com ela?] *Ela era da minha sala, mas eu não conversava muito com ela.* [Pesquisadora: Não tinha muita amizade?] *É não tinha muito.* [Pesquisadora: Então vocês não tinham uma convivência muito próxima assim?] *Não.*

O presente núcleo de significação configura que para Lívia, a deficiência torna as pessoas diferentes e as diferenças de um modo geral quando vistas de forma negativa causam preconceitos e distanciamentos dos indivíduos em relação a pessoa diferente.

Ao perguntarmos a ela o porquê ela havia escolhido uma criança sem deficiência, rapidamente ela nos responde: “*É e eu não percebi que ela era normal então eu peguei a que eu vi e gostei*”. Aqui, Lívia tenta justificar a escolha por uma criança sem deficiência, afirmando que optou por tal *flashcard* porque nem tinha percebido que a criança era “normal” e ao dizer “[...] *vi e gostei*” traz questões que estão intimamente ligadas ao seu desejo de ser igual ao *flashcard*. O ser diferente/deficiente carrega valorações muitas vezes negativas por parte dos não deficientes, ao buscar a semelhança, Lívia busca acreditar que é igual aos seus amigos e sendo igual não haverá motivos para ser menosprezada.

Segundo Kirk e Gallagher (1987/1996) um dos maiores pesos que uma pessoa com deficiência física carrega é a atitude de repulsa direcionada a ela pelos não deficientes. Tais autores atribuem a essas atitudes o fato de diante da figura de uma pessoa deficiente temos ali estampada a vulnerabilidade da pessoa humana, revelando assim a nossa própria fragilidade. E de acordo com Tessaro (2005):

O mais preocupante é o fato de que essa reação negativa de muitas pessoas é percebida pelos deficientes, o que certamente interfere na construção do seu autoconceito, pois sabe-se que este, em certo grau, é resultante das atitudes dos outros em relação à pessoa. (p. 41).

Tendo isso em vista, podemos afirmar que Lívia vai formando seu autoconceito a partir de suas experiências como pessoa diferente/deficiente; suas vivências imprimem em sua subjetividade a necessidade de ela se auto-afirmar como pessoa “normal”, “comum”, “igual”.

Apesar de se dizer igual, Lívia aponta as diferenças dos outros, em nosso caso, enumera as diferenças dos *flashcards*: “*Esse não tem um braço, essa é cega [...]. Esse não tem o outro braço [...]*”. Atribui inclusive uma diferença que não havíamos representado nos cartões, ao dizer que dois dos *flashcards* tinham algum tipo de síndrome.

Por meio de seu discurso, percebemos como o diferente é visto e tratado na escola, a G. havia sido menosprezada em seu ingresso porque usava óculos, como Lívia afirma: “*ninguém gostava dela*”. Não gostavam da G. porque usava óculos e Lívia com a negação constante de sua deficiência imprime que as atitudes negativas de seus amigos podem ser um fator desse mascaramento de sua condição.

Buscando entender o porquê da existência de tais atitudes recorremos a Amaral:

O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas. Representa a consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações. Representa, também, o sobrevivente, aquele que passou pela catástrofe e a ela sobreviveu com isso acenando com a catástrofe em potencial, virtualmente suspensa sobre a vida do outro. Representa também uma ferida narcísica em cada pai, em cada profissional, em cada comunidade. Representa um conflito não camuflável, não escamoteável – explícito – em cada dinâmica de interrelações (1994, p. 30).

Ao solicitarmos que escolhesse uma criança que ela acreditasse que se sairia bem na escola e outra que não se sairia, Lívia elege uma menina branca, rica e com uma deficiência física como aquela que tem cara de ser uma boa estudante. Por outro lado, acredita que um menino negro, pobre e cego, jamais conseguiria ter um bom rendimento. Justifica-se ao dizer que isso somente seria possível se houvesse BRAILLE em sua escola e que esse tipo de recurso ela nunca havia visto dentro da instituição.

Acreditamos, porém, que a questão aqui colocada não se resume apenas na existência ou não de recursos pedagógicos para que um aluno seja considerado melhor que o outro; aparentando ter “cara de bom estudante”. Concordamos com Emílio (2004)

ao dizer que: “A deficiência atinge de maneira avassaladora os deficientes das camadas populares, pois além de considerados improdutivos ainda não costumam ter seus direitos reconhecidos e respeitados” (p. 72).

E ainda:

Parece que muitas vezes a sociedade busca nas diferenças as justificativas para as desigualdades e se pensarmos que dentro das deficiências existem ainda categorias mais ou menos aceitas socialmente, inclusive pelas possibilidades ou dificuldades produtivas, podemos imaginar que um deficiente com uma condição que traga maiores limitações (físicas ou mentais, e pertencente às camadas menos favorecidas socialmente, raramente terá as oportunidades a que teoricamente teria direito (p. 72).

Ribas (2007) também afirma que o impacto causado pela deficiência depende da condição social que o sujeito ocupa assim:

Um paraplégico, que use cadeira de rodas, que viva numa família pobre e que more numa favela, certamente será mais deficiente do que outro paraplégico que, embora também use cadeira de rodas, viva numa família rica e more num luxuoso condomínio fechado e a sua casa seja adaptada para as suas necessidades (p. 17-18).

Assim, a escolha dos *flashcards* com deficiências igualmente representadas, sendo um com deficiência visual e a outra com deficiência física, Lívia atribui a menina branca e rica o sucesso escolar e ao menino negro e pobre o fracasso.

No próximo núcleo, “A diferença vista como possibilidade de vantagem” trataremos de algumas escolhas de Lívia como fortes indicadores da existência das diferenças, isso porque ao eleger suas preferências, demarca algumas possibilidades de se tirar vantagem sobre o outro que é diferente.

Núcleo 3 – A diferença vista como possibilidade de vantagem

Esse núcleo aglutina as escolhas de Lívia em decorrência de nosso segundo momento de atividade com os *flashcards*. Julgamos importante destacá-lo, pois encontramos um elemento bastante contraditório em seu discurso.

Suas escolhas estavam sempre baseadas na possibilidade de se garantir alguma vantagem sobre o outro; as diferenças aqui são destacadas por Lívia como possível caminho para se garantir algum benefício a seu favor.

O terceiro núcleo: “A diferença como possibilidade de vantagem” compreende um único indicador:

■ *Escolhas pensadas para se tirar vantagem.*

Primeiramente, perguntamos a Lívia com qual criança ela gostaria de fazer a lição de casa, ela escolhe o [número 37 – menino rico, chinês, sem perna], segundo ela é porque os meninos aparentam ser mais atenciosos.

Em seguida fizemos a mesma pergunta, mas agora era com qual criança ela não gostaria de fazer o dever de casa, Lívia escolhe o [número 39 – menino, negro, rico, sem braço], segundo ela a falta do braço no menino resultaria em mais trabalho para ela, uma vez que teria que fazer a sua lição e a dele também.

[Pesquisadora: É com qual dessas crianças aqui você não escolheria pra fazer a lição de casa com você, que você não gostaria que fosse pra sua casa?] *Esse daqui.* [Pesquisadora: Esse cara aqui?] *Rhum, rum.* [Pesquisadora: É o número 39, fala pra mim quais são as características dele?] *Falta um braço...* [Pesquisadora: Falta um braço.] *É rico.* [Pesquisadora: Ele é rico, a roupa não está rasgada, né?] *Eee, é negro.* [Pesquisadora: Ele é negro e por que você não o escolheria?] *Porque assim, já que ele escreve com a mão direita e ele não escreve porque perdeu a mão, aí eu teria que copiar pra mim e pra ele.* [Pesquisadora: Entendi, se de repente ele não...] *Aí ele não faria a lição, já que ele escreve com a direita, aí ele não podia.* [Pesquisadora: Entendi, se de repente ele escreve com a mão direita e ele não tem o braço direito, daí ele não conseguiria escrever, daí você é quem teria que copiar duas vezes.] *É duas vezes.* [Pesquisadora: O seu e o dele.] *Ram, ram.*

Quisemos saber com qual criança Lívia escolheria para brincar e ao olhar bem para os *flashcards* opta pela [número 03 – menina, negra, cega, rica]. Lívia nos diz que escolheu uma criança cega para brincar porque brincando de cabra-cega a menina não teria como trapaceá-la como nos conta:

[Pesquisadora: E com qual dessas crianças você gostaria de brincar?] *Essa.* [Pesquisadora: Com essa daqui?] *Ram, ram.* [Pesquisadora: É a [número 03], quais são as características dela, fala pra mim?] *Ela é cega.* [Pesquisadora: Ela é cega.] *Rica.* [Pesquisadora: Rica.] *E negrinha.* [Pesquisadora: Negrinha, hum.] *Cabelo encaracolado.* [Pesquisadora: Cabelo encaracolado.] *Com sapato.* [Pesquisadora: Com sapato. Por que você gostaria de brincar com ela?] *Porque se eu brincasse de cobra-cega não precisava colocar nada nela (risos)...* [Pesquisadora: Você é esperta, em?] *Aí era só correr atrás, não ia perder tempo.* [Pesquisadora: Entendi, você não ia perder tempo de tá cobrindo o olho dela porque ela é cega aí pra brincar de cobra-cega...] *É porque tem criança que é muito esperta.* [Pesquisadora: Fica olhando por baixo da venda, né.] *É.*

Não gostaria de brincar com a [número 17 – menina, negra, rica, cadeirante], segundo ela, pelo fato de ser cadeirante, Lívia acabaria perdendo seu tempo empurrando-a.

[Pesquisadora: E com qual dessas crianças você não gostaria de brincar?] *Essa daqui.* [Pesquisadora: Com essa daqui que número que ela é? Número 17, por que você não gostaria de brincar com ela?] *Ah, porque eu teria que empurrar*

ela. [Pesquisadora: Fala pra mim as características dela?] *Ela é rica, cabelo preto encaracolado, negrinha e anda na cadeira de rodas.* [Pesquisadora: Aí, você acha que não seria legal brincar com ela porque você teria que empurrar...] *Empurrar, aí eu não ia correr também se fosse brincadeira de correr.* [Pesquisadora: Aí você acha que ela atrapalharia a brincadeira, por que você teria que ficar empurrando?] *Sim.*

E por fim, escolhe a [número 01, menina, negra, rica, sem deficiência], para sua festa de aniversário, pois sendo rica, Lívia acredita que ela lhe daria um bom presente:

[Pesquisadora: Qual dessas aqui você escolheria pra ir na sua festa de aniversário no ano que vem?] *Essa.* [Pesquisadora: Essa daqui?] *É.* [Pesquisadora: Ela é a [número 01], fala pra mim as características dela.] *Ela é pretinha, rica...* [Pesquisadora: Ela é o quê?] *Pretinha.* [Pesquisadora: Ela é negra...] *É moreninha!* [Pesquisadora: Morena, tá. Ela é rica, tá com sapato, não tá com a roupa rasgada...] *Ram, ram, só e ela é normal, tranquila.* [Pesquisadora: Tá e ela é normal, não tem nada de diferente. Por que você escolheria ela pra ir na sua festa?] *Por que ela podia levar um presente bom.* [Pesquisadora: Você acha que ela podia levar um presente bom pra você? Por que você acha isso?] *Porque quem é rico não tem dó de gastar dinheiro.* [Pesquisadora: (risos) Ah, quem é rico não tem dó de gastar dinheiro?] *É.* [Pesquisadora: Alguns ricos têm, né?] *É alguns têm.* [Pesquisadora: E ela tem cara de quem não tem dó de gastar dinheiro e aí ela daria um presente bom pra você?] *Ram, ram.* [Pesquisadora: É? E as outras crianças que estão aqui que você acha que também são ricas, você acha que elas também não teriam dó de gastar dinheiro com você? E por que que essa?] *... Essa daqui tem cara.*

O terceiro núcleo vem contrapor o primeiro núcleo de significação: “A identidade do eu: todo mundo é igual”. Apesar de Lívia afirmar durante todo o tempo, que todos são iguais, o presente núcleo: “A diferença vista como possibilidade de vantagem” é revelador de que há diferenças entre as pessoas.

Ela usa as diferenças para extrair alguma vantagem para si. Ou ela escolhe um que é mais rico e com isso pode ganhar um presente melhor, ou opta por uma criança com deficiência visual, pois assim não correrá o risco dessa criança olhar por baixo da venda porque já é cega, ou também exclui aquelas diferenças que poderão lhe acarretar algum ônus.

É o caso do menino sem um braço e que o escolhendo para fazer a lição de casa, Lívia diz que estaria em desvantagem, caso ele fosse destro, a ausência do braço o impediria de realizar a atividade, sendo assim Lívia teria que copiar o exercício duas vezes, por ele e por ela. E o outro exemplo é o da menina cadeirante, Lívia a exclui dizendo que em uma brincadeira de pega-pega, ela acabaria perdendo seu tempo tendo que empurrá-la.

Tal atitude de Lívia traz de forma implícita o tratamento dispensado a ela por parte de seus colegas, é muito provável que nossa entrevistada também seja excluídas das brincadeiras, principalmente aquelas que exigem um esforço físico, em função de sua deficiência.

Ao dizer que todos são iguais, e ao mesmo tempo destacar a diferença como possibilidade de vantagem ou desvantagem Lívia dá visibilidade à contradição presente na constituição do sentido.

Lívia acaba assim assumindo uma identidade de igual perante os não-deficientes, na condição de uma pessoa “normal”. Podendo tirar vantagens de alguns e excluir aquele que a diferença poderia lhe acarretar algum prejuízo, algum fardo. Esse convívio social tem implicações em sua própria constituição e como afirma Oliveira (2007): “*O papel do outro e das relações entre deficientes e não-deficientes assume função de destaque na incorporação da própria identidade pessoal daquele identificado como deficiente*” (p. 56).

Assim Lívia é identificada como deficiente, porém busca a não identificação com a sua posição, ao contrário procura assemelhar-se com o não-deficiente. *O “outro” ou o grupo social e o referencial a partir do qual o indivíduo cria e ajusta constantemente sua identidade pessoal* (Glat, 1989, p. 15).

No último núcleo: “*A diferença que diferencia*” trataremos das questões sociais e de gênero que apareceram como critério de diferenciação para Lívia.

Núcleo 4 – A diferença que diferencia

O quarto e último núcleo traz elementos de que há algumas diferenças que são categóricas como meio de classificação, de acordo com Lívia, a condição social e a condição de gênero são exemplos disso. Para ela, a questão racial não demarca as diferenças, apesar de Lívia saber que a negritude está intimamente ligada ao racismo. Temos assim os seguintes indicadores:

- *Diferença é Condição Social;*
- *Branco ou preto não há diferença;*
- *Quando a diferença é dada pela condição de gênero.*

Ao iniciarmos nossas atividades com os *flashcards*, perguntamos a Lívia se ela havia reparado de que havia algumas diferenças entre eles, uns estavam descalços, outros estavam bem vestidos, outros tinham as roupinhas mais rasgadinhas, tínhamos assim ricos e pobres ali representados. Lívia nos diz que nem tinha percebido, porém quando solicitamos que escolhesse uma criança, ela escolhe a figura de uma criança pobre que segundo ela fora em função dela ter a mesma condição social que a menina. Assim: “[Pesquisadora: Por que você escolheu uma menina assim com a roupa velhinha, rasgadinha, descalça...] *Deve ser porque eu sou pobre também*. [Pesquisadora: É? Aí você escolheu uma que você conhece um pouco dessa realidade]. *Sim*”.

Perguntamos então se ela se achava pobre e sua resposta foi: “*Rhum, rum... pobre assim eu não vou dizer, porque eu tenho casa...* [Pesquisadora: Você tem casa.] *Rhum, rum... Só*”.

Lívia então não se considera em uma condição mais inferior porque tem casa, mas enfatiza que tem casa e “só”. Para ela a pobreza é caracterizada então por não ter casa e ainda andar com roupas rasgadas, assim quando pedimos para que ela descrevesse o *flashcard* escolhido, Lívia nos dá as seguintes características: “*É... cabelo preto, branquinha, pobre*. [Pesquisadora: Então ela tem cabelo preto, é branquinha e é pobre.] *É porque tá com a roupa rasgada*”.

Queríamos saber qual das crianças ali representadas nos *flashcards*, Lívia gostaria de convidar para ir a sua festa de aniversário e sua escolha foi baseada no presente que receberia da criança, levando-se em consideração de que a condição social poderia ser determinante a esse respeito, assim:

Essa. [Pesquisadora: Essa daqui?] *É*. [Pesquisadora: Ela é a número 01, fala pra mim as características dela.] *Ela é pretinha, rica...* [Pesquisadora: Ela é o quê?] *Pretinha*. [Pesquisadora: Ela é negra...] *É moreninha!* [Pesquisadora: Morena, tá. Ela é rica, tá com sapato, não tá com a roupa rasgada...] *Ram, ram, só e ela é normal, tranqüila*. [Pesquisadora: Tá e ela é normal, não tem nada de diferente. Por que você escolheria ela pra ir na sua festa?] *Por que ela podia levar um presente bom*. [Pesquisadora: Você acha que ela podia levar um presente bom pra você? Por que você acha isso?] *Porque quem é rico não tem dó de gastar dinheiro*. [Pesquisadora: (risos) Ah, quem é rico não tem dó de gastar dinheiro?] *É*. [Pesquisadora: Alguns ricos têm, né?] *É alguns têm*. [Pesquisadora: E ela tem cara de quem não tem dó de gastar dinheiro e aí ela daria um presente bom pra você?] *Ram, ram*. [Pesquisadora: É? E as outras crianças que estão aqui que você acha que também são ricas, você acha que elas também não teriam dó de gastar dinheiro com você? E por que que essa? ...] *Essa daqui tem cara*.

Buscando compreender como Lívia entendia as relações entre raças, perguntamos em uma de suas escolhas, porque é que ela havia optado por uma criança

branquinha e ela nos diz: “*Eu não percebi isso, eu não tenho preconceito, todo branco ou todo preto*”. Lívia diz não ter preconceitos ao afirmar que entre brancos e negros não há diferença e nos conta que: “*É porque minha mãe é preta eu sou branca*. [Pesquisadora: Sua mãe é preta?] *Meu pai é branco, moreno assim... minha mãe é baiana então ela é um pouco preta, aí eu não tenho assim racismo*”.

O assunto sobre as questões de gênero emergiu quando questionamos Lívia sobre sua escolha por uma menina e ela nos diz que: “*Ah, porque sei lá eu quis pegar uma do meu sexo, eu gosto mais de menina*”. [Pesquisadora: Por que você também é menina?] *É*. [Pesquisadora: Por causa do seu sexo.] *Só*.

Outro momento foi quando perguntamos com qual criança ela gostaria de fazer a lição de casa e agora a resposta já foi outra: *Esse*. [Pesquisadora: Esse daqui?] *Menino parece que é mais atencioso [...]. É parece que é...*

Questionamos sua resposta, queríamos saber por que ela achava que os meninos eram mais atenciosos é quando diz: “*Não, porque ele tem mais características de ser atencioso, mas quando passa o futebol eles largam tudo e vai*”. [Pesquisadora: Quando passa o futebol eles largam tudo e vai, largam até a lição de casa?] *Rum, rum*.

Ainda sobre as diferenças de gênero, ao escolher uma menina rica para ir a sua festa de aniversário e assim poder ganhar um bom presente, Lívia diz que as meninas são diferentes dos meninos no aspecto financeiro: “*Menina não tem muito dó de coisar [gastar] dinheiro, homem que é meio mesquinho*”.

Portanto, o presente núcleo traz elementos que evidenciam que as pessoas não são de todo iguais, conforme Lívia defendia no início de nosso diálogo. No decorrer de nossa atividade, ela nos foi fornecendo elementos de que há diferenças que diferenciam como a questão social e as condições de gênero, por exemplo.

Ao dizer que ela não é tão pobre porque tem casa é revelador de que há muitas pessoas que ocupam uma posição inferior a ela, onde nem moradia possuem. Por outro lado, ao escolher uma criança rica para a sua festa de aniversário dizendo que quem é rico não teria dó de gastar o seu dinheiro, assim lhe traria um bom presente, traz questões atreladas a uma sociedade dividida em classes. Portanto, Lívia tinha consciência de que sua escolha poderia lhe trazer algum benefício e tal vantagem ela só poderia extrair por meio das diferenças que marcam a cada um.

As diferenças demarcadas pela raça não são marcadoras de discriminação para Lívia. Porém ao dizer que não tem preconceito é admitir que tais questões estão fortemente arraigadas a sofrimentos e discriminações, assim como afirma Hasenbalg:

Os não brancos estão expostos à discriminação racial no mercado de trabalho e, de um modo geral, enfrentam uma estrutura de oportunidades sociais que os colocam em desvantagem relativamente ao grupo branco [...]. Portanto, sabemos que as chances de vida inferiores a que pretos e pardos estão expostos, em decorrência do racismo passado e presente, começam no momento da concepção e acompanham as pessoas ao longo de todo o seu ciclo de vida (1992, p. 12).

Sobre as questões de gênero, Lívia primeiramente escolhe uma menina por se identificar com uma pessoa do mesmo sexo, porém admite haver diferenças, onde os meninos são mais atenciosos, mas ao mesmo tempo são mais mesquinhos. Por sua vez, as meninas são mais impulsivas, não havendo receio na hora de gastar dinheiro.

Síntese da Lívia

Apresentamos agora uma síntese dos quatro núcleos de Lívia: “*A identidade do eu: todo mundo é igual*”; “*Todo mundo é igual, mas tem gente que é diferente*”; “*A diferença vista como possibilidade de vantagem*” e “*A diferença que diferencia*”.

Buscando trazer os principais elementos constituintes de seus sentidos, destacamos o comportamento de Lívia frente a sua própria deficiência e a deficiência de outrem. Em seu discurso, fica evidente o seu desejo de ocultar que é deficiente e afirmar uma identidade igualitária com pessoas sem deficiência.

Quando apontamos no primeiro núcleo que Lívia omite sua deficiência e que tal atitude pode estar posto como um elemento constitutivo de seu sofrimento, atribuímos a isso a preocupação que ela tem em função do julgamento alheio, que imagem os outros podem fazer a seu respeito e assim, por meio de seu corpo deficiente, estigmatizá-la. De acordo com Goffman (1982), “*a visibilidade é, obviamente, um fator crucial*” (p. 58).

Somos julgados a todo momento, por nossa aparência, pela nossa “normalidade” ou “anormalidade”, por nossa raça, condição social, por nossas atitudes, enfim somos julgados pelo conjunto aparente de nós mesmos. A sociedade estabelece assim um padrão, um modelo pelo qual todos devem ser e de preferência seguir. Fazer parte de um determinado grupo significa ter algo em comum, é ter características que nos igualam aos seus integrantes, assim:

Uma das fases desse processo de socialização é aquela na qual a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma idéia geral do que significa possuir um estigma particular (GOFFMAN, 1982, p. 41).

Lívia elege assim uma “identidade do eu” muito próxima à identidade coletiva daqueles que a cercam, na condição de igual, enfatizando e destacando no seu processo de identidade os aspectos que efetivamente a fazem igual. Acredita assim poder esconder a sua diferença, como se fosse possível tornar sua deficiência invisível aos olhos daqueles que com ela convivem. Conforme Tomasini (1998), *“é nesse campo de forças que ele elabora a imagem que tem de si mesmo e adquire uma identidade social construída com base nos interesses e nas definições de outras pessoas”* (p. 118).

Em vários momentos, contraditoriamente, as diferenças dos outros são exaltadas por Lívia. Notamos isso já em sua primeira divisão dos *flashcards*, onde Lívia nos diz que tem que separá-los porque são todos diferentes e tais diferenças em sua divisão são demarcadas pela deficiência.

O mesmo ocorre ao nos relatar como se dão as relações de acolhimento em sua escola, a G. não foi bem recebida por sua diferença, revelando como é a vida do diferente na escola e que as diferenças são, muitas vezes, fatores determinantes para a exclusão.

No terceiro núcleo: *“A diferença vista como possibilidade de vantagem”*, as escolhas de Lívia demarcam as diferenças como princípio básico para mantermos ou não relação como o outro. Escolhas pensadas para se tirar alguma vantagem ou escapar de algum fardo. É como se Lívia suspendesse sua diferença e afirmasse a diferença alheia. Lívia aqui dá visibilidade à valoração positiva de algumas diferenças. No caso, marcadas principalmente pela riqueza.

Oliveira (2007) em sua pesquisa com adolescente em um dos momentos de sua análise nos traz: *“[...] talvez não porque não se identifique como deficiente, a deficiência parece estar no outro e não em si mesmo”* (p. 42), pensamos que Lívia igualmente exalte a deficiência do outro, a diferença incorporada ao outro é enaltecida, enquanto que a sua tem-se a pretensão de ocultá-la.

As pessoas sem deficiência, de preferência ocupando uma boa condição social, são consideradas por Lívia perfeitas. Sua escolha por uma criança “normal”, com o corpo perfeito, traz implicações de como muitas vezes constituímos a imagem do outro,

porém questionada por sua escolha, tenta se justificar que não havia percebido isso, ressaltando não ter preconceitos contra pessoas com ou sem deficiência.

Lívia traz assim, em seu discurso, de que todos são iguais, porém concomitante a isso revela a existência das diferenças e suas implicações. Implicações de ser excluído por ser diferente; ou pela aparência se acreditar que não se sairia bem na escola em função de sua condição social inferior e por sua negritude.

A igualdade é então perseguida por Lívia como um processo de identificação com o outro, lembrando nesse caso que o outro é sempre sem deficiência, é tido como perfeito, e a diferença é sempre enaltecida aos outros que pertencem imaginariamente por Lívia a um determinado grupo, onde lá convivem, os deficientes, os excluídos.

No processo de se igualar e se diferenciar do outro, é para Ciampa (2004), uma primeira noção de identidade. E *“o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses etc.”* (p. 64).

Ao se igualar, porém, Lívia busca o ocultamento de um determinado aspecto seu - A DEFICIÊNCIA – recorremos a Ciampa (2004) quando diz que: *“como muitos de nós que escondemos algum aspecto de nossa identidade e morremos de medo que os outros descubram esse nosso lado **oculto**”* (p. 60). Para Lívia, porém, não há um lado oculto diante os olhos dos outros, pois sua deficiência é explícita.

Esse mesmo autor inicia seu capítulo sobre identidade da seguinte maneira:

Uma pergunta aparentemente simples.

Quem é você?

É uma pergunta que freqüentemente nos fazem e que às vezes fazemos a nós mesmos...

“Quem sou eu?”

Quando esta pergunta surge podemos dizer que estamos pesquisando nossa identidade. Como em qualquer pesquisa, estamos em busca de respostas, de conhecimento. Por se tratar de uma pergunta feita a nosso respeito é fácil darmos uma resposta: ou não é? (Idem, p. 58).

Ousamos então dizer que é fácil respondermos quem somos desde que não sejamos diferentes (o que é impossível), ou melhor, desde que a nossa diferença não seja valorada de forma negativa. Para Lívia mostrar-se como é, desvenda sofrimentos, preferindo assim ocultar o que é e revelar o que gostaria de ser. É certo que *“somos*

ocultação e revelação” (Idem, p. 60) e Ciampa, assim como nós, supõe que não é tão fácil, como possa aparecer à primeira vista, respondermos a questão que ele pôs inicialmente de quem somos nós.

Lívia expõe seu movimento de identidade, igualando-se e diferenciando-se. No processo, a diferenciação é fonte de sofrimento, por isto menos visível no discurso. Pertence ao seu grupo social que com ela constrói esse processo, criando as fontes e aspectos de identificação (pela igualdade ou pela diferenciação e os critérios e formas de julgamento (valoração positiva ou negativa). Lívia está imersa nas relações que permitem a ela ser igual e ser diferente; seu sofrimento na diferença decorre exatamente desta imersão, pois conhece os julgamentos e a valoração.

O discurso de “ocultação” da diferença que Lívia construiu pode ser tomado como uma expressão dos processos excludentes e discriminatórios existentes em uma sociedade em relação à presença da deficiência.

DADOS DA MAÍSA

Quadro 3: Aglutinação de pré-indicadores, indicadores e núcleos - Maísa

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>Olha os que têm deficiência e os que não têm, porque tenho que separar.</i> <i>[...] é assim... ó, eu vou separa aqui</i> [inicia novamente uma separação dos cartões por conta própria] <i>essas pessoas que têm deficiência... vou separar um grupo que tem deficiência e um que não tem, usa óculos aqui, os de cadeira de roda aqui, sem braço aqui, essa pessoa [número 31] aqui tem deficiência?</i> [Pesquisadora: Então, vou te contar, tá vendo que ele está com o dedinho assim, ele está fazendo a linguagem de sinais...] <i>Hummm, ele é mudo!</i> [Pesquisadora: É exatamente, então ele está fazendo a linguagem de sinais...] <i>Ele é o único mudo que tem aqui.</i> Pesquisadora: <i>É isso mesmo. Tá, deixa eu separar ele aqui... é então eu vou encaixar ele em algum grupo.</i> <i>Ah, porque tem deficiência, é diferente, essa aqui usa óculos [...].</i> <i>É. Essa não tem nenhum problema vai ficar aqui, aqui os que são cegos... aqui os que não têm braço...</i> <i>É, aqui os normais que não têm nenhuma deficiência, esses aqui já usam muleta, cadeira de rodas...</i> <i>Esses é o que não tem nada de deficiência, esses são os que usam a cadeira de rodas, esses é os que usam óculos, os cegos e esses [números: 36 e 38] que têm a mão torta.</i>	Os que têm deficiência e os que não têm, porque tenho que separar	Deficiência X Não deficiência	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
Que são normais que não têm nenhuma deficiência física... já tem outros que usa óculos... Agora eu pensei que esse grupo pode ser de outra cidade talvez, com esses mesmos problemas e aqui só os que não tem nenhum problema, que não tem nada, é normal. Aqui é de outra cidade talvez, que tem os mesmos problemas. Esse é o grupo dos normais... Ele não tem deficiência.	Os normais não têm nenhuma deficiência física, nenhum problema	Quando os normais são perfeitos	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência
Porque esse daqui precisa de mais atenção, porque quando um bebê nasce, ou nasce com 7 meses ele precisa de mais atenção, porque tem que ficar na incubadora, pode ter alguma doença... aí eu acho melhor separar esses grupos aqui pra... porque tem pessoas que têm deficiência, não consegue... tem uma... tem negligências das pessoas que são normais e as que têm deficiência. Ah, porque a Ana Cristina precisa de atenção, pra fazer as atividades na sala, porque ela não tem muita condição, porque ela é cega, aí a professora, se ninguém ficar com ciúme, a professora pode dá a mesma atenção pra ela e pros outros, pra ninguém ficar com inveja, não desprezar a Ana Cristina como ela é. E [esse grupo] de deficientes. O E., ela [professora] tem que dá atenção pro E., porque o E. não sabe falar direito, não sabe se comunicar [...].	O deficiente precisa de mais atenção	Deficiência precisa de atenção	
Ah, porque não tem muita condição, assim, não pode enxergar... eu já vi muita pessoa assim, por isso eu escolhi cego, aí depois se você falar pra eu escolher outro grupo, aí eu escolho outro grupo e outras pessoas, aí eu escolho de pessoa normal, de pessoa com deficiência...	O deficiente não tem muita condição: não pode enxergar		

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
Ah, ele é “paralético”, não consegue andar, precisa de cadeira de rodas, então, aí a mãe dele... aí eu escolheria, por exemplo uma menina que tem deficiência e um menino normal, pra eles serem os meus melhores amigos, pra não ter desprezo com os normais, nem com os deficientes, aí eu escolheria os 2 pra passar o fim de semana na minha casa.	Eu escolho uma menina que tem deficiência e um menino normal: assim não há desprezo	Normais e deficientes: não pode haver desprezo	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência
Porque que tem pessoas que não tem nenhuma deficiência e não é bom, tem outras pessoas que não têm deficiência também e é boa tem outras pessoas que é deficiente e não são boas na escola, têm outras que são muito boas. Porque tem pessoas boas e pessoas ruins, porque tem pessoa que não tem uma deficiência como está daqui, ela pode não sair bem na escola ou se sair bem na escola e pessoas que tem deficiência que nem esta, esta daqui, uma menininha, pode se sair bem na escola ou pode se sair mal e pode ir bem, por exemplo...	Tem pessoas boas e ruins e isso não depende se é normal ou deficiente	Normais e deficientes: não pode haver desprezo	
[Pesquisadora: Tá e você diz que não tem mais contato com essa menina, mas vocês são diferentes em alguma coisa?] Ah, que ela tem deficiência. [Pesquisadora: Tá, então vocês são diferentes porque ele tinha deficiência.] É, e ela é cega e eu conheço um menino que tem problema na cabeça, o E., todo dia eu vejo ele, ele tem cara de ter já uns 16 anos. [Pesquisadora: Mas vocês são diferentes em quê? Essa menina que estudava com você, o E., o que que eles são diferentes de você ou o que que você é diferente deles?] A minha amiga, o nome dela era S.... ela era cega, ela não enxergava nada, não tinha contato com as pessoas, muito contato... o E. tem problema na cabeça, todo mundo gosta dele, o E. quando me encontra ele fala assim: “Oi ROOO”, gritando, ele fala assim, ele grita pra todo mundo, por quê? Porque o E. já tem problema no cérebro que eu não sei o que é o nome desse problema, eu não sei o nome desse problema, é... Esse é o mudo. [Pesquisadora: E ele não pertence a nenhum grupo, você deixou ele separado de todo mundo.] Isso.	Sou diferente dos que têm deficiência	A deficiência que nos separa	

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: E você acha que a sua vida, você Maísa com 9 anos, você acha que a sua vida aqui na escola, é diferente da vida dessas crianças que nós estamos falando?] <i>É.</i> [Pesquisadora: É... em quê?] <i>É bem diferente por quê? Porque aqui tem mais pessoas normais do que deficientes, então as pessoas deficientes se sentem excluídas porque não tem... muitas que nem ela (mostra a figura de um cartão) porque tem pessoas, que nem, que não dá atenção [...]</i>	Na escola há mais pessoas normais do que deficientes: o deficiente se sente excluído	A deficiência que nos separa	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência
<i>Deficiência é a pessoa que não tem perna, não tem braço... que não gerou quando tava na barriga da mãe...</i> <i>Que não tem braço direito, que não gerou a perna, que a mão é torta, que usa óculos, que usa muleta...</i> <i>Vou juntar os que têm deficiência e os que têm também, por exemplo, que não tem braço, que usa óculos, que usa muleta... tô separando</i> <i>Que é paraplégico, que usa muleta, não tem braço, que não enxerga direito e os cegos.</i> <i>Ah, ela só tem uma perna porque a perna não gerou direito...</i> <i>Ela não tem um braço [...].</i>	Deficiência é aquele que não tem: que não gerou	Deficiência é ausência	
<i>Ela, como eu te disse a perna dela não gerou igual essa...</i> <i>Ah, ela não tem um perna, porque não gerou direito, usa muleta, é mais simples do que essa... ah eu gosto, né, de todo tipo de gente, pobre, rico, aí eu queria escolher mais uma pessoa pra ir na minha festa de aniversário.</i> <i>Esses são os que o braço não gerou direito...</i>	Deficiência é aquele que não tem: que não gerou	Deficiência é ausência	

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>E que usa cadeira de rodas porque não consegue andar.</i> <i>Essa [a aluna escolheu a <u>número 15</u>] O olho não enxerga, não consegue vê... onde eu morava tinha um homem que era cego, aí quando eu tava subindo eu ajudava ele a atravessar a rua, todo dia, quando eu ia pra escola ele tava lá subindo... teve uma vez que quase ele foi atropelado eu peguei ele na mão dele e puxei ele pra trás, aí o ônibus vinha vindo assim, quase que pegou ele, a sorte é que eu tinha puxado.</i>	Quem tem deficiência não consegue	A deficiência vista de forma negativa	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência
<i>Ah, ele é “paralético”, não consegue andar, precisa de cadeira de rodas, então, aí a mãe dele... aí eu escolheria, por exemplo uma menina que tem deficiência e um menino normal, pra eles serem os meus melhores amigos, pra não ter desprezo com os normais, nem com os deficientes, aí eu escolheria os 2 pra passar o fim de semana na minha casa.</i> <i>Não enxerga.</i> <i>Elas são cegas... eu já vi pessoas que precisam de animal pra poder enxergar...</i> <i>Usa muletas...</i>			
<i>Os que têm alguns tipos de doenças.</i> <i>Ah, ele é “paralético”, as pessoas têm que empurrar ele na cadeira de roda...</i> <i>[...] agora quando ela é adulta, ela tem tudo quebrado, o 2 braços, anda de cadeira rodas, as pernas dela também... [Pesquisadora: Mas por que ela ficou assim?] Eu não sei acho que foi acidente... [Pesquisadora: Ah, entendi.] Porque acidente pode acontecer isso também.</i>	Deficiência vista como doença		

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>É, e ela é cega e eu conheço um menino que tem problema na cabeça, o E., todo dia eu vejo ele, ele tem cara de ter já uns 16 anos.</i> <i>Eles têm o mesmo problema.</i> [Pesquisadora: Qual que é o problema deles?] <i>Eles não têm uma perna.</i> [Pesquisadora: Então esse daqui que é oriental a mão esquerda dele é torta...] <i>É tem um tio daqui da escola que a mão dele é assim</i> [faz o gesto de mão torta]... [Pesquisadora: Ah, tá, e esse daqui ele é?] <i>Tem o mesmo problema que ele.</i> <i>Aí ela gosta muito de animais, que nem eu, tem pessoas que passam muito sofrimento, ela usa óculos, é eu não sei o nome dessa deficiência que é, que o olho da pessoa nasce um pra um lado o outro pro outro...</i> [Pesquisadora: Estrabismo.] <i>É, aí o filho dela tem esse problema, os 2 filhos dela usam óculos, aí eu gosto muito deles.</i> [Pesquisadora: E se de repente ela tivesse com a roupa que você gostaria igual você falou aí agora, ainda assim, você gostaria mudar alguma característica dela, dessa menina? Ou não?] <i>Ah, queria que... não fosse cega, né porque ser cega é uma coisa muito ruim.</i> [Pesquisadora: Tá negligência em que sentido? O que é negligência pra você das “normais” das que apresentam algum tipo de deficiência?] <i>Ah, que nem... não presta atenção ignora!</i> [Pesquisadora: Tá, negligência você acha que é o que mesmo?] <i>Desprezar as pessoas.</i> <i>Porque não pode sentir nada, as pessoas desprezam aí a pessoa se sente sozinha, fica num canto triste....</i> <i>Conheço... tive uma amiga em outra escola, aí ninguém brincava com ela, só brincavam com as crianças normais....</i> <i>Porque desprezavam sabe, porque não gostavam porque ela era cega... eu ajudava ela em tudo...</i> <i>Ah, eu acho que todo mundo desprezou ela.</i> <i>Ah, ela ficou triste, desprezada, porque não tinha ninguém pra brincar com ela.</i>	Deficiência vista como doença Pessoas passam muito sofrimento Ser cego é muito ruim Negligência e Desprezo: as pessoas sem deficiência não prestam atenção, ignoram	A deficiência vista de forma negativa Deficiência: sofrimento e desprezo Deficiência: sofrimento e desprezo	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>Ah, foi difícil pra ela arrumar amizade por causa da deficiência dela, aí se eu fosse que nem ela assim, chegasse numa escola e todo mundo me desprezasse eu ia ficar muito triste, sem ninguém... aí se uma pessoa fosse que nem eu, que gosta dessas pessoas que tem deficiência, que é normal aí eu ia chegar: “tudo bem com você?” Eu ia dar a maior atenção.</i> <i>Ah, gostam, gostam, né, mas já têm pessoas que não gostam, porque ela cega....</i> <i>Ela deve ter feito poucas, porque é poucas pessoas no mundo que gostam dessas pessoas que têm deficiência.</i> <i>Ah, eles podem ser desprezados também em algumas coisas...</i> <i>Se sentiram com rigor no coração... [Pesquisadora: Como assim, rigor no coração.] Com maldade, porque, como pode ter se aproveitado, porque a pessoa é cega, não vê, a pessoa cega pode sentir pelo tato, anda assim... pega, e também pra pessoa, pelo modo como a pessoa fala, né, por ouvir... os cegos eles lêem assim [passa o dedinho sobre a mesa] eles lêem sentindo a letra e eles vão lendo.</i> [Pesquisadora: Você acha que tem mais pessoas que gostam dela ou mais pessoas que não gostam dela?] <i>Mais pessoas que gostam dela...</i> [Pesquisadora: Mesmo ela não tendo sido bem recebida, igual você falou?] <i>É, mesmo ela não tendo sido bem recebida por outras pessoas.</i> [Pesquisadora: Tá, e vamos supor esse aluno quando ele entrou na escola você acha que ele conseguiu fazer amizade fácil?] <i>Eu acho que sim, porque as pessoas são boas...</i> [Pesquisadora: E a S?] <i>A S. ninguém quase falava com ela, por causa do problema dela.</i> [Pesquisadora: Entendi, e você acha que ela participa bastante das aulas?] <i>Não, não muito porque ela tem que ir em consulta de médico, pra examinar, pra ver se não tem nada, nenhuma doença nela.</i> [Pesquisadora: Mas quando ela está em sala, você acha que ela fala, que ela sabe responder as coisas?] <i>Provável que sim.</i> [Pesquisadora: Você acha que ela consegue participar bastante na sala?] <i>É.</i> [Pesquisadora: Entendi, e vamos supor que vocês tenham feito uma prova, que notas você acha que ela tira?] <i>Pelo menos uns 7,5.</i> [Pesquisadora: Você acha que ela consegue se sair bem?] <i>Acho.</i>	Dificuldades de fazer amizade por causa da deficiência São poucas pessoas no mundo que gostam de pessoas com deficiência Quem despreza a pessoa com deficiência tem maldade Mesmo sem ter sido bem recebida tem mais amigos As pessoas são boas mas ninguém falava com S. por sua deficiência Não participa muito das aulas porque tem que se ausentar para ir a consultas médicas	Deficiência: sofrimento e desprezo Rendimentos escolares da pessoa com deficiência	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
<i>Pra fazer lição, ah ficasse quieta no canto dela, ah eu não sei como é que eu vou fazer pra ela, fazer a lição.</i>	Quem é cego tem que ficar quieto no canto pra fazer a lição	Rendimentos escolares da pessoa com deficiência	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência
<i>Porque que tem pessoas que não tem nenhuma deficiência e não é bom, tem outras pessoas que não têm deficiência também e é boa tem outras pessoas que é deficiente e não são boas na escola, têm outras que são muito boas.</i> <i>Porque tem pessoas boas e pessoas ruins, porque tem pessoa que não tem uma deficiência como está daqui, ela pode não sair bem na escola ou se sair bem na escola e pessoas que tem deficiência que nem esta, esta daqui, uma menininha, pode se sair bem na escola ou pode se sair mal e pode ir bem, por exemplo...</i>	Tem pessoas que se saem bem na escola outras não: com ou sem deficiência		
<i>O E. ela tem que dá atenção pro E., porque o E. não sabe falar direito, não sabe se comunicar.</i> [Pesquisadora: E ele participa das aulas assim? Ele responde as perguntas da professora?] <i>Olha, porque todo dia que eu ia pra escola e via ele na rua dele, aí eu acho que ele não ia muito pra escola.</i>	A professora tem que dar atenção para o E. porque ele não consegue se comunicar		
<i>Eu acho que ele aprende, porque eu conheço o pai dele, o pai e a mãe dele que é amigo do meu primo, aí eu conheço bastante o E. então eu sempre vejo ele...</i> [Pesquisadora: Você sabe me dizer as notas dele?] <i>Mais ou menos... ele estudava aqui no D., mais ou menos, hum... 8,0.</i> [Pesquisadora: Você acha que ele se sai bem na escola.] <i>Acho.</i> [Pesquisadora: Então você acha que ele tá aprendendo e que tem um relacionamento assim, legal com a professora e com os colegas.] <i>É.</i>	Acho que ele aprende e se relaciona bem com colegas e professora		
[Pesquisadora: Você acha que ela podia te ensinar alguma coisa?] <i>Eu acho que sim.</i> [Pesquisadora: É, você aprendia alguma coisa com ela?] <i>Aprendia que não pode ter negligência, que tem que ser uma pessoa bondosa...</i> [Pesquisadora: Tá, negligência você acha que é o que mesmo?] <i>Desprezar as pessoas.</i>	Aprendi que não pode ter negligência, que tenho que ser uma pessoa bondosa	Eu aprendo com o deficiente	

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>Porque, porque eles não têm futuro na vida deles, as pessoas desprezam, não tem futuro.</i>	Deficiência sem futuro	A pessoa com deficiência não tem futuro	[Núcleo 1] Quando a diferença é deficiência
<i>Futuro pra mim é poder trabalhar, ter um emprego pra mim, como quando eu crescer eu quero ser escritora, porque eu gosto de ler, escreve...</i>	Trabalho como meta de um futuro		
<i>É, não tem muito plano de viver assim, porque se sente muito excluído, por quê? Porque quando for trabalhar, o patrão, os patrões das empresas não vão querer aceitar porque a pessoa é deficiente...</i>	Os patrões não aceitam deficientes		
[Pesquisadora: Então você acha que essas pessoas não têm futuro porque o patrão não vai aceitar e aí eles não vão conseguir trabalhar?] <i>É eles não vão conseguir trabalho.</i> [Pesquisadora: E por que você acha que o patrão não vai aceitar?] <i>Ah, porque tem deficiência, é diferente, essa aqui usa óculos, ó, quando tira o óculos dela ela não enxerga longe, muito longe, tem que fazer assim, ó quase com o olho fechado, que nem já teve uma professora que veio aqui na escola que ela, que... era de letra que a gente tampava um olho e tentava enxergar com o outro, se o outro não conseguisse ver, este conseguisse ver e esse não, precisava usar tampão no olho, nesse olho e nesse não, pra poder enxergar melhor, aí esse melhorava e esse ficava do mesmo jeito.</i> [Pesquisadora: Mas você acha que esses aqui que são ricos que você falou agora, que não tem uma perna e que usam muletas, você acha que eles conseguiriam trabalhar ou você acha que eles também seriam rejeitados pelo patrão?] <i>Eu acho que sim.</i> [Pesquisadora: Por quê?] <i>Ah, porque tem pessoas que são desprezadas, tem pessoas que não são desprezadas... [continua separando os cartões] essa daqui não tem nenhum problema...</i>	Quem é deficiente não consegue trabalho		

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: As roupinhas são diferentes, tem um aqui com cadeira de rodas que está de sapatinho, tem esse aqui que está na cadeira de rodas também, né, mas como ele é?] <i>É diferente, bem diferente.</i> [Pesquisadora: O que é bem diferente?] <i>É porque umas pessoas são muito pobres e tem pessoas que são ricas que tem roupa que nem usa e joga fora e as pessoas precisam conservar as suas roupas, tem que doar... por exemplo, eu doo as roupas que não servem mais pra mim, eu doou pra pessoas carentes, aí as roupas que não servem mais em mim, que não ficam boas porque eu cresci mais tem que dar pra outra pessoa, por exemplo, eu tinha um monte de roupinha de boneca e eu dei tudo pra minha priminha que nasceu, minha irmã tinha um monte de roupinha de boneco, deu pro meu sobrinho que nasceu.</i> <i>Eu acho que ele é classe média, que é mais ou menos pobre, mais ou menos rico.</i>	Tem pessoas muito pobres e pessoas muito ricas	Diferença é condição social	[Núcleo 2] Diferença não é só deficiência
<i>Ah, é toda perfeita, não tem nenhum rasgo [...]</i> [Pesquisadora: você gostaria de mudar alguma coisa nela, nessa menina?] <i>Queria...</i> [Pesquisadora: O quê?] <i>Ah, deixa eu vê... a roupa.</i> [Pesquisadora: A roupa é o que você gostaria de mudar?] <i>É... um pouquinho mais simples.</i> <i>Ah, porque tá aí esbanjando muito, pra dizer que tem coisa em casa, eu não gosto de gente assim.</i> <i>Ela é... ela tá esbanjando pra se sentir que tem dinheiro e não é só porque é cego que pode ser assim desse jeito, só porque tem roupa limpa, bonita, nova... quando eu tenho roupa nova eu não fico esbanjando pra todo mundo, eu guardo pra um dia mais legal, quando eu vou sair pra um lugar assim...</i>	Quem é rico a roupa é toda perfeita e esbanja muito		

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>É tá fora de casa, mas aí pra ir pra um... tipo um campo, tem que usar tipo um short, um shortinho um pouquinho grande, uma blusa assim... bom essa blusa regata tá bom, pra um dia de calor, só que no dia de inverno, tem que usar umas roupinhas assim... mais quentinhas e simples.</i> <i>Ah que ele não tem nem um defeito, que não é muito simples a roupa dele, eu prefiro aquelas pessoas mais simples.</i> <i>Porque pessoa muito perfeita tem algum defeito por dentro, pode ser perfeita por fora, mas tem um defeito por dentro, por isso essas pessoas ricas ficam esbanjando essas roupas chiques, carrão, por isso que eu não gosto muito.</i> <i>Ela é rica.</i> <i>Eles são ricos, eles têm mais condição.</i> <i>Dos que usam muleta... essas muletas de madeira [números: 08, 12, 23 e 25] mais feia. [Pesquisadora: Então, mas qual a diferença desses que usam muletas pra esse outro grupo aqui que também usam muletas?] É porque esses daqui [números: 19, 34 e 37] já tão mais chique e esses aqui já não tão muito esbanjando, aí eu separei. [Pesquisadora: Ah, tá, então você fez um grupo que usa muletas que são mais ricos e...] E esses aqui são pobres.</i>	Quem é rico a roupa é toda perfeita e esbanja muito	Diferença é condição social	[Núcleo 2] Diferença não é só deficiência

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>Esta [número 3]. [Pesquisadora: Tem mais alguma?] Tem... mais... essas aqui já é pobre, não tem essas condição de usar essas roupas... ela usa a roupa suja, rasgada... não tem essas condição, que nem essa menininha aqui, ela usa óculos, não tem condição...</i> <i>Ela é pobre.</i> <i>Ela é cega, ela precisa, ela não tem roupa, as roupas dela é tudo rasgada, suja.</i> <i>Este [número 4]. Ela é cega, é descalça, a roupa dela é tudo largada, rasgada, suja, ela tá suja, toda suja, o rosto... ela não tem muita condição...</i>	Pobre não tem condições, usa roupas rasgadas	Diferença é condição social	[Núcleo 2] Diferença não é só deficiência
[Pesquisadora: Então, porque você escolheu a rica e não a pobre?] <i>Porque, eu não tinha visto essa ainda, essa que escolhi foi a primeira que vi, eu não tinha visto ainda, se não eu tinha escolhido esta e não tinha mudado nada, porque eu gosto de gente simples, que usa roupa simples.</i>	Escolhi porque não tinha visto ainda: eu prefiro gente mais simples		
[Pesquisadora: E por que você acha que dá par?] <i>Ah, porque eu já vi muita coisa assim e novela e eu gosto de assistir novela, aí eu já vi muita coisa assim, aí eu cismeí com isso. Aí como eu sou boa eu gosto de muita coisa, eu gosto de animal, de pessoa, gosto de muita gente então eu escolhi uma menina e um menino, o menino é pobre que não tem condições de ir pra escola às vezes, já a menina, a menina tem condição de tudo por quê? Porque os pais dela pode ser da classe média ou da classe alta esse menino já é da classe baixa, que não tem condições de nada. Essa menina, já pode ser toda chique, anda toda bonita, com nada rasgado, já o menino não tem condição de nada, ir pra escola com o shorts rasgado, com a blusa...</i>	O pobre às vezes não tem condição de ir à escola e o rico tem condição de tudo		
[Pesquisadora: Entendi, mas por que você escolheu pobre e não rica?] <i>Ah, porque essas pessoas ricas são diferentes, desprezam outras pessoas e já pobre é simples, não fica esbanjando as coisas.</i>	Rico despreza: pobre não esbanja		

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
Ela é cega, que nem eu falei aqui, ela é cega, não tem muitas condições, por exemplo, tem pessoas que tem muito dinheiro, muito, muito, muito, tem pessoas que não tem quase nada, nada, nada, nada, aí essas pessoas que não tem quase nada eu gosto de ajudar elas, como essas pessoas que tem muito dinheiro assim, igual esse daqui, ó, cadê? Deixa eu pegar, que não tem nenhum defeito, não tem nada, as vezes eles vão pagar um preço, porque um dia essa fortuna vai se acabar, cada um paga o seu preço.	Quem é muito rico e não tem nenhum defeito um dia vai pagar, pois a fortuna irá acabar	Diferença é condição social	[Núcleo 2] Diferença não é só deficiência
É aí eu ia comprar uma roupa melhor pra ela, uma blusa, um sapato, pra quando essas pessoas for assim, pra elas falarem... eu gostaria de ajudar todas, mas como eu não tenho muita condição também...	Gostaria de ajudar, mas como eu também não tenho muita condição		
Ah, ele não tem nenhum problema assim, ele não tem nenhum problema, como eu te disse, pessoa perfeita por dentro tem um defeito, aí eu não gosto assim dele de ir no shopping, como ele tá se mostrando nessa cartela, ele tem condições de ter suas coisas, de ir ao shopping com quem ele quiser, com babá, com quem ele quiser, aí eu prefiro essas pessoas assim, que não tem muita condição, que não tem dinheiro.	Quem é rico tem condição de ir ao shopping até com babá		
É porque menina é uma coisa e menino é outra... menino, tem menino que gosta de se achar só porque é menino, sabe jogar bola, aí as meninas são desprezadas. Aí, por isso que na física eu jogo bola, eu jogo vôlei, brinco de tudo, de perna de pau, pra mim não me sentir humilhada, né, só porque eu sou menina e não sou menino, aí eu tinha escolhido essa primeiro e depois este...	Menina é uma coisa e menino é outra: as meninas são desprezadas	Quando a diferença é dada pela condição de gênero	
[Pesquisadora: Tá, e por que agora você escolheu um menino?] Porque os meninos, como se diz... aí eu tô nervosa...			
Mais amigas. [Pesquisadora: Mais amigas?] É, mais amigas minhas amigas meninas.			
Tá... então porque pra escolher os 2 é pode, pra não desprezar a menina porque é menina, nem pra desprezar o menino porque é menino, aí eu fiz o par, uma menina rica e um menino pobre. [...] aí eu escolheria, por exemplo uma menina que tem deficiência e um menino normal, pra eles serem os meus melhores amigos, pra não ter desprezo com os normais, nem com os deficientes, aí eu escolheria os 2 pra passar o fim de semana na minha casa.	Escolho um casal pra não desprezar nem o menino nem a menina		

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: E por que que você não desprezava ela como seus amigos?] <i>Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe que ele... tem gente que não gosta da minha cor... é negligência isso...</i> [Pesquisadora: Qual que é a sua cor?] <i>É marrom. Aí tem gente que despreza e é racismo isso, aí não brinca... aí não sabe se Deus é azul, preto, branco, amarelo, marrom, não sabe disso, e quando chegar a hora das coisas... vai pagar um preço que não sabia, que foi negligência...</i>	Tem gente que não gosta da minha cor isso é negligência, é racismo		
[Pesquisadora: Entendi, e essa menininha que você escolheu, qual a cor dela?] <i>Ela é branca.</i> [Pesquisadora: E por que você escolheu então ela branca?] <i>Porque tem gente que tem sua cor, eu escolhi ela por palpite. Ela é mais ou menos da minha cor.</i> <i>É da minha cor... não, é mais claro do que eu.</i> <i>Ah, ela é branca...</i> <i>Ela é da minha cor, um pouquinho mais escura.</i> <i>Mais clara do que eu.</i> <i>Ah, porque eu gosto de todas as cores, gosto de amarelo, pode ser azul, pode ser moreno, pode ser todas as cores... Porque eu gosto de cor branco, por exemplo, quando minha mãe construiu meu quarto, na casa dela, meu pai falou assim: “vai colocar roxo e branco”, porque eu adoro branco, minhas roupas é tudo branco com rosa.</i>	Somos de muitas cores	A Diferença também se faz presente nas questões raciais	[Núcleo 2] Diferença não é só deficiência

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
[Pesquisadora: Você tem um irmão?] <i>É e uma irmã. A mais nova... tem uma de 20, meu irmão que vai fazer 12 esse mês dia 22 e eu tenho 9.</i>	Somo três irmãos	A família como parte integrante de sua constituição	[Núcleo 3] Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus
<i>Essa é a que tem... como que é o nome, eu estudei isso daqui com a minha mãe... que minha mãe é cheia de me dar mais experiência, minha família é tudo.</i>	Minha família é tudo		
<i>[...] que nem minha mãe, minha mãe trabalhou 7 anos em uma empresa de cosméticos e fez um curso de eletrônica básica, ó, ela enviou currículo na quarta-feira, na sexta-feira já chamaram ela, por quê? Porque já sabe que ela tem currículo bom...</i>	Minha mãe tem currículo bom		
<i>[...] meu pai é... quase... ó, ele é chefe de mecânica de uma firma de peças de “adubo” aqui em baixo, minha mãe como eu te falei, já foi líder de uma empresa de cosméticos, meu irmão estuda aqui, nesse corredor daqui... hum, minha irmã mora no interior de São Paulo, minha avó, mãe do meu pai, tem um problema na cabeça que é... Mal de Alzheimer eu acho, que parece criança. Ah, eu gosto muito da... eu tenho uma tia pescadora e minha prima é desenhista, ó ela tem mais ou menos 13 anos e já desenha bastante coisa.</i>	Meu pai é chefe de mecânica e minha mãe foi líder de uma empresa de cosméticos		
<i>Ah, porque pessoas que são boas ajudam as pessoas... óh, por exemplo tinha uma mulher na minha rua que ela já é bem senhora, ela é da igreja da minha avó, ela já deve ter uns 70 anos... quando ela vai no mercado eu ajudo ela a pegar peso, que sabe, o que a minha mãe pede pra eu fazer eu faço, eu obedeço toda a minha família... porque eu gosto, né, dessas coisas, de pessoa boa, pessoa que não tem mágoa no coração [...].</i>	O que minha mãe pede eu faço, eu obedeço toda a minha família		
[Pesquisadora: Entendi, e você? Como era com essa amiga?] <i>Ah, eu era muito amiga dela, brincava com ela...</i>	Eu era muito amiga dela	Como Maísa se posiciona diante do outro	
<i>[...] ó que nem, meu primo estuda na minha sala, tem 2 casal de primos, eu o O. e a T. com o D., são 2 par de primos, na mesma sala, tipo assim... eu gostava muuuuito de uma amiga minha, a I., muito, muito, muito, ela era muito amiga minha, ela era legal, muito legal, ela brincava com todo mundo, conversava com todo mundo, puxava assunto, sabe, pra ter mais amizade.</i>			

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
[Pesquisadora: E por que você não desprezava ela como seus amigos?] <i>Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe que ele... tem gente que não gosta da minha cor... é negligência isso...</i> <i>Ah, ela não tem um perna, porque não gerou direito, usa muleta, é mais simples do que essa... ah eu gosto, né, de todo tipo de gente, pobre, rico, aí eu queria escolher mais uma pessoa pra ir na minha festa de aniversário.</i> <i>[...] eu gosto muito dos tios da limpeza, a minha tia preferida é uma tia, ela é baixinha assim, ela é mais ou menos do meu tamanho, eu gosto muito dela... [Pesquisadora: Ela é daqui da escola?] É, eu gosto da tia S., da Tia C., do tio G., do tio A., da M., da diretora, de todo mundo.</i> <i>Eu brinco... ah eu converso com todo o tipo de gente, adulto, criança [...].</i> <i>Gosto de pessoas meigas, que gostam desse tipo de conversa... eu mesmo puxo conversa com todo mundo até com quem eu não conheço.</i>	Eu gosto de todo o tipo de pessoas	Como Maísa se posiciona diante do outro	[Núcleo 3] Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus
<i>Ah, porque eu gosto de todas as cores, gosto de amarelo, pode ser azul, pode ser moreno, pode ser todas as cores... Porque eu gosto de cor branco, por exemplo, quando minha mãe construiu meu quarto, na casa dela, meu pai falou assim: “vai colocar roxo e branco”, porque eu adoro branco, minhas roupas é tudo branco com rosa.</i>	Eu gosto de todas as cores		
<i>[...] tem pessoas que não tem quase nada, nada, nada, nada, aí essas pessoas que não tem quase nada eu gosto de ajudar elas [...].</i>	Eu gosto de ajudar as pessoas		
<i>Ah, eu queria que as pessoas se misturassem mais, sejam boas assim uma com a outra, por exemplo, uma amiga minha, ela já é adulta, ela me dá de tudo, me dá cachorro, ó, ela me dá muitas coisas, ela me deu figurinha, a cachorra dela deu cria, ela me deu um filhote... o nome da minha cachorrinha é B.</i>	Gostaria que as pessoas se misturassem mais		

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
É ou de outro modo, todo mundo falou: “ah, tudo bem com você? Como é seu nome?” Essas coisas... que nem no primeiro dia que eu vim pra cá, pra essa escola, todo mundo me recebeu tudo bem. Eu também, recebo pessoas, aí...	Todo mundo me recebeu bem, eu também recebo as pessoas bem	Onde eu me encaixo	[Núcleo 3] Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus
Ah, foi difícil pra ela arrumar amizade por causa da deficiência dela, aí se eu fosse que nem ela assim, chegasse numa escola e todo mundo me desprezasse eu ia ficar muito triste, sem ninguém... aí se uma pessoa fosse que nem eu, que gosta dessas pessoas que tem deficiência, que é normal aí eu ia chegar: “tudo bem com você?” Eu ia dar a maior atenção.	Se eu tivesse deficiência e todo mundo me desprezasse eu ficaria muito triste		
[Pesquisadora] Você está nessa escola aqui desde quando? 3 anos. [Pesquisadora: Há 3 anos. E como que você foi recebida na escola?] Ah, muito bem, né, todo mundo gostava de mim...	Eu fui bem recebida na escola		
Deixa eu pegar, que não tem nenhum defeito, não tem nada, as vezes eles vão pagar um preço, porque um dia essa fortuna vai se acabar, cada um paga o seu preço. Ela é cega, que nem eu falei aqui, ela é cega, não tem muitas condições, por exemplo, tem pessoas que tem muito dinheiro, muito, muito, muito, tem pessoas que não tem quase nada, nada, nada, nada, aí essas pessoas que não tem quase nada eu gosto de ajudar elas, como essas pessoas que tem muito dinheiro assim, igual esse daqui, ó, cadê? Deixa eu pegar, que não tem nenhum defeito, não tem nada, as vezes eles vão pagar um preço, porque um dia essa fortuna vai se acabar, cada um paga o seu preço.	Cada um paga o seu preço	O preço da perfeição	
Ah, ele não tem nenhum problema assim, ele não tem nenhum problema, como eu te disse, pessoa perfeita por dentro tem um defeito, aí eu não gosto assim dele [...].	Pessoa muito perfeita tem algum defeito		
Porque pessoa muito perfeita tem algum defeito por dentro, pode ser perfeita por fora, mas tem um defeito por dentro, por isso essas pessoas ricas ficam esbanjando essas roupas chiques, carrão, por isso que eu não gosto muito.			

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
[...] porque tem pessoas, que nem, que não dá atenção, não liga pra todo mundo, é exibido, tem uma coisa nova e fica se exibindo, aí eu acho ruim pra essa pessoa, porque aí as outras pessoas não vão ligar muito pra essa pessoa, porque quem é ruim tem seu troco um dia, paga com a mesma moeda, aí é ruim essa pessoa, por quê? Como? Eu tenho uma amiga, a M. que ela é toda metida, ela anda assim com as pernas cruzadas, ela é toda metida...	Quem é ruim tem seu troco um dia	O preço da perfeição	[Núcleo 3] Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus
É porque umas pessoas são muito pobres e tem pessoas que são ricas que tem roupa que nem usa e joga fora e as pessoas precisam conservar as suas roupas, tem que doar... por exemplo, eu doou as roupas que não servem mais pra mim, eu doou pra pessoas carentes, aí as roupas que não servem mais em mim, que não ficam boas porque eu cresci mais tem que dar pra outra pessoa, por exemplo, eu tinha um monte de roupinha de boneca e eu dei tudo pra minha priminha que nasceu, minha irmã tinha um monte de roupinha de boneco, deu pro meu sobrinho que nasceu.	É preciso doar	Ajudando aos outros	
Ah, porque pessoas que são boas ajudam as pessoas... óh, por exemplo tinha uma mulher na minha rua que ela já é bem senhora, ela é da igreja da minha avó, ela já deve ter uns 70 anos... quando ela vai no mercado eu ajudo ela a pegar peso, que sabe [...].	Quem é bom ajuda		
[Pesquisadora: E por que você não desprezava ela como seus amigos?] Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe que ele... tem gente que não gosta da minha cor... é negligência isso...	Não pode desprezar: Deus fez a gente	A religiosidade	
Eu acho que falta, é... como se diz... amor no coração de outras pessoas, é porque tem pessoas boas, pessoas que dão atenção, pessoas que não dão atenção, tem de todo tipo. Por parte de todo mundo, dos diretores, dos monitores...	O que falta é amor no coração		

<i>Falas de Maísa (nome fictício)</i>	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos</i>
<i>[...] eu gosto de ir pra igreja, eu gosto de fazer um monte de coisa!!!</i> [Pesquisadora: Você vai pra igreja toda semana?] <i>Vou, é terça, quarta, sexta e domingo, de domingo fica muito cheio.</i> [Pesquisadora: Então de domingo é o dia que mais vai pessoas...] <i>É, as pessoas de longe parece formiguinha, eu fico lá em cima, ó tem uma porta assim em cima e outra embaixo, aí as tias da escolinha deixam eu ficar lá em cima, aí eu fico lá olhando assim, parece formiguinha...</i>	Eu gosto de ir à igreja	A religiosidade	[Núcleo 3] Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus
<i>Eu brinco... ah eu converso com todo o tipo de gente, adulto, criança, só que minha mãe, não deixa eu conversar muito com adulto, porque pode fazer alguma coisa de mal pra mim e ninguém da minha família quer que aconteça algo de mal comigo.</i> [Pesquisadora: Que tipo de mal?] <i>Ah, me pegar, me levar pra algum lugar que eu não sei onde é por exemplo. O amigo do meu irmão já vai pra todo lugar sozinho e ele tem a mesma idade que meu irmão...</i> [Pesquisadora: Seu irmão tem quantos anos mesmo?] <i>Vai fazer 12 dia 22, aí ele vai pagar conta sozinho, ele atravessa avenida sozinho e nisso pode acontecer algum perigo, um carro pode vim e atropelar, uma pessoa pode seqüestrar, assaltar...</i>	Temores: de ser atropelada, seqüestrada, assaltada...		
<i>Ah, é muito legal, né, é... ah, ela é muito legal, ela brincava comigo, brincava de tudo, ela é meiga, gostava de conversar com as pessoas, ela não era quietinha, ela era um pouco quieta, ficava no canto dela e um pouco agitada, portanto, ela é do meu jeito, eu sou um pouco quieta e um pouco agitada. Quando eu tô com vergonha eu fico quieta, encolhida, vermelha, que nem meu irmão, quando eu tô com raiva de uma pessoa eu também fico vermelha que eu sou muito tímida, aí a gente, a gente tinha uma ligação assim, ela era que nem eu e eu era que nem ela. Quando a gente cresceu eu acho que ela tem agora uns 7 anos mais ou menos, que ela era mais nova do que eu... aí a gente se separou.</i>	Eu sou um pouco quieta e um pouco agitada	Como eu sou	
<i>[...] quando eu crescer eu quero ser escritora, porque eu gosto de ler, escreve...É eu escrevo poesia...</i>	Quero ser escritora	Quando eu crescer	

Falas de Maísa (nome fictício)	Pré-indicadores	Indicadores	Núcleos
O amigo do meu irmão o R. que eu te disse que ele vai pra um monte de lugar sozinho ele desenha também um monte de bonequinha pra mim, me dá pra eu pintar, que eu gosto do pintar também.	Gosto de pintar	Gosto de...	[Núcleo 3] Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus
Oh, o esporte que eu mais gosto é vôlei. [Pesquisadora: E quando você está em casa, o que você gosta de fazer?] Ah, eu gosto de ficar assistindo os meus desenhos... assistir filme da Barbie.	Gosto de vôlei e filme da Barbie		
[Pesquisadora: Você falou que quer ser escritora quando crescer?] É. [Pesquisadora: Você falou que gosta de escrever poesia e gosta de ler bastante, o que você gosta de ler?] Ah, eu gosto de ler livro de poesia... perto da onde eu moro, tem a casa de um escritor e de um poeta. [Pesquisadora: É mesmo?!] É. [Pesquisadora: Mas você conhece essas pessoas?] Já... é porque essas pessoas já faleceram, aí tá escrito... aí homenagearam o nome desses poetas no nome da rua.	Gosto de livro de poesias		
Ah, porque eu gosto, né, de escrever de ler... eu leio bastante. Que eu gosto de ler... coisas que eu não entendo eu fico ensaiando, ensaiando, por exemplo eu gosto de palavras difíceis: concessionária, otorrinolaringologista, paralelepípedo. Eu gosto de suco de morango com leite de tomar que é muito bom. Eu gosto de animais... eu tenho 1 gato, 2 cachorros, o meu cachorro é pincher de raça pura, minha outra cachorra é poodle de raça pura, minha gata é siamesa...	Gosto de ler e de falar palavras difíceis		
É eu gosto de animais [...].	Gosto de animais		
Ah, porque toda criança gosta de brincar, de pular corda, de amarelinha, minha brincadeira preferida é pular corda e roda. Na escola, de... Amarelinha.	Gosto de brincar	Brincadeiras de criança na escola	
[Pesquisadora: E ela sendo cega, como você acha que ela brinca de amarelinha?] Ah, ela sente pra vê se tem pessoa na frente dela, aí se tiver a pessoa dá licença, aí a pessoa dá a pedra na mão dela, ela joga a pedra onde caí, se caí fora a pessoa pode ir ali e dá pra ela, daí a pessoa pega dá de novo a pedra pra ela, se cair certo ela pode aí, ela coloca 2 pés no céu, aí no 1 já coloca um pé, aí ela coloca assim, no 2 coloca dois pés e assim por diante.	Como uma criança cega brincaria de amarelinha		
Ah, a minha vida é muito legal, pra eu vim pra escola é uma diversão só que a gente vem brincando, descobro bastante coisa [...].	Vir pra escola é uma diversão: a gente vem brincando		

IV – 3. Sujeito 2 – Maísa

9 anos – 3ª série do Ensino Fundamental I

Entrevista: Caminhos e Escolhas

No primeiro momento, dados os *flashcards*, pedimos a Maísa que dividisse as crianças dos cartões em grupos a seu critério. Maísa imediatamente divide-os em 2 grupos e ao perguntarmos sobre como estava separando, ela nos explica que precisava separar os que possuíam algum tipo de deficiência dos que não apresentavam deficiência, ficando assim dois grupos distintos.

Perguntamos então se era possível dividir ainda mais os dois grupos e Maísa diz que sim, iniciando novamente a separação. Ao final, porém, manteve a mesma divisão: deficientes e não deficientes, só que agora ao invés de dois tínhamos quatro grupos. Buscando entender qual era a diferença de sua primeira divisão, Maísa nos explica que talvez esses dois últimos grupos pudessem fazer parte de uma outra cidade, porém com os mesmos problemas, sendo um grupo com deficiência e o outro sem nenhuma deficiência, como ela mesma nos fala, “*que não tem nada é normal*”.

O primeiro *flashcard* escolhido por Maísa foi o de [número 15 - menina, branca, cega e rica] ao perguntarmos se ela gostaria de mudar alguma característica do *flashcard* escolhido ela recorre primeiramente a condição social, dizendo que preferiria que a criança usasse roupas mais simples, somente em um segundo momento quando perguntamos se ela ainda gostaria de mudar alguma coisa ou se aí ela estaria satisfeita, é quando ela nos responde que gostaria que essa criança não fosse cega.



[Número 15]

Quando questionada o porquê escolhera uma criança branca ela disse que foi por palpite ao perguntarmos o porquê escolheu uma criança rica ao invés de uma pobre, por exemplo, a [número 04 – menina, branca cega e pobre] a aluna muda de idéia e diz que só tinha escolhido a [número 15] porque não tinha visto a [número 4] e prefere a troca fazendo a opção por essa última. Sendo assim, propomos a ela que buscasse nos *flashcards* então, outras figuras semelhantes a essas que ela tinha preferência na escolha, dessa forma, estaríamos possibilitando a Maísa uma melhor apropriação das figuras, evitando assim respostas como: “*Porque, eu*



[Número 4]

não tinha visto essa ainda, essa que escolhi foi a primeira que vi, eu não tinha visto ainda, se não eu tinha escolhido esta [...]”.

Nesse sentido, Maísa encontra mais dois meninos nos *flashcards* igualmente cegos, quando solicitada a escolher um deles Maísa fica com o [número 27]. Após sua escolha, comentamos que inicialmente ela havia escolhido uma menina [a número 15 e em seguida a número 4] e agora preferiu um menino, queríamos saber o porquê da troca. É quando Maísa menciona que há uma separação de gêneros, pois diz que “*menino é uma coisa e menina é outra*”, mas ainda assim, insistimos, porque em um segundo momento ela havia preferido um menino e Maísa ensaia uma resposta dizendo: “*Porque os meninos, como se diz [...]*” e logo em seguida diz que está nervosa. Explicamos a ela que não precisava ficar nervosa, pois não estávamos ali para avaliarmos respostas certas ou erradas, pois o nosso objetivo era o de ouvi-la, o que importava de fato, era a sua resposta. E assim Maísa se acalma e resolve ficar com um par, segundo ela, ficando com um menino pobre [número 27] e uma menina rica [número 15], ela não estaria menosprezando ninguém.



[Número 27]

Passando para o segundo momento da atividade, por meio de nosso instrumento, propomos a Maísa comandos que estivessem vinculados à questão da escolha.

Assim Maísa escolheu o [número 8 – menina, negra sem perna e pobre] para fazer a lição de casa. Em contrapartida diz que não gostaria de fazer o dever de casa com o [número 40 – menino, negro, sem deficiência e rico].



[Número 8]



[Número 40]

Escolheria para ir ao shopping com: [número 10 – menina, negra, cega e pobre] e diz que não escolheria o [número 33 – menino, branco, rico e sem deficiência] para ir ao shopping.



[Número 10]



[Número 33]

Para passar o fim de semana em sua casa, Maísa escolhe o [número 35 – menino, branco, chinês, de cadeira de rodas e rico] por acreditar que este pertença à classe média, não sendo segundo ela nem muito rico e nem muito pobre.



[Número 35]

Gostaria que fosse a sua festa de aniversário [número 16 – menina, branca, sem um braço e rica] e pediu pra escolher mais um o [número 12 – menina negra, sem perna e pobre].



[Número 16]



[Número 12]



[Número 8]

Acredita que se sairia melhor na escola [número 8 – menina, negra, sem perna e pobre].



[Número 31]

O terceiro momento, Maísa nos conta um pouco sobre o seu rendimento escolar, sobre sua vivência com seus amigos, procuramos entender onde é que ela se via, onde é que ela se encaixava tendo como ponto de referência as suas escolhas. Então, ela inicia novamente uma separação dos *flashcards* por conta própria como necessário para nos fazer entender o porquê ela achava que quem tem deficiência não tem futuro. Ao manusear novamente os cartões nos interroga a respeito de uma figura [número 31 – menino, branco, rico, mudo] se aquela criança também tinha alguma deficiência. Quando explicamos que o desenho ali representado era a representação de uma criança se comunicando por meio da linguagem de sinais, Maísa comenta “*Hummmm, é mudo [...] é o único mudo que tem aqui*”.



[Número 19]



[Número 34]



[Número 37]

Continuando sua separação voluntária, Maísa escolhe mais três *flashcards* [número 19 – menino, negro, rico, sem perna. Número 34 – menino, branco, rico, sem perna e por último o número 37 – menino oriental, rico sem perna], para dizer que os três já possuem condições melhores, pois são ricos, sendo aqueles que possuem mais condições que são “*mais chiques*”.

Maísa acaba então, fazendo novos agrupamentos, dividindo crianças com a mesma deficiência e que são ricas; crianças sem nenhuma deficiência, outras crianças cegas, outro grupo de crianças sem um braço, outros que necessitam da cadeira de rodas, já outros que usam muletas e que segundo ela os números [08, 12, 23 e 25] possuem uma muleta inferior, como ela diz “*mais feia*”.



[Número 8]



[Número 12]



[Número 23]



[Número 25]

E por fim, Maísa detectou uma diferença que não havíamos colocado intencionalmente, de acordo com ela os números [36 e 38] são deficientes, pois têm a mão torta.



[Número 36]



[Número 38]

Refletindo um pouco sobre as escolhas e as respostas dadas por ela, acreditamos que no momento do diálogo Maísa pensava sobre o que estávamos perguntando, refletia muitas vezes e tirava conclusões sobre o que poderíamos querer escutar, buscando assim constituir sentidos para tudo aquilo, ela comunicava o que estava sentindo através dos significados. Dessa forma, de acordo com Vigotski (2000) “*O pensamento não se exprime da palavra, mas nela se realiza*” (p. 409), havendo assim uma relação de mediação onde um revela o outro, um não é sem o outro.

IV – 3.1. Análise dos Núcleos de Significação - Maísa

Maísa, aluna cursando a 3ª série do Ensino Fundamental da rede regular do sistema público de ensino, nos foi apresentada pela escola como uma criança que faz parte do processo de inclusão, por estudar em uma classe onde tem o convívio com outros alunos que possuem algum tipo de deficiência.

Com 9 anos de idade é a caçula de uma família de três irmãos. Segundo ela mesma nos informa, valoriza o relacionamento familiar e se orgulha de seus pais, buscando sempre obedecê-los e encontrando neles o exemplo para crescer.

Afirma gostar muito de ir à escola e tem essa rotina diária como pura diversão, a começar pelas brincadeiras que acontecem no trajeto desde quando sai de casa até a sua chegada. Reconhece que a escola é lócus de descobertas e conhecimentos e sonha em ser escritora quando crescer, para tanto diz ler bastante e já escrever poesias.

Gosta de brincar, conversar, jogar vôlei, assistir televisão, falar palavras difíceis, ter animais de estimação, ajudar aos outros e ir à igreja semanalmente.

Sendo assim, na busca de nos aproximarmos dos sentidos construídos por Maísa sobre a diferença entre as pessoas, percebemos alguns elementos importantes para a compreensão de como ela significa as diferenças e fomos organizando seu discurso na busca de caracterizarmos zonas de sentido sobre as diferenças. Assim obtivemos três núcleos de significação a saber:

Núcleo 1 – Quando a Diferença é Deficiência

Esse primeiro núcleo denominamos “*Quando a Diferença é Deficiência*” foi organizado a partir de indicadores que revelam o sentido dado por Maísa de que a deficiência é a principal fonte da diferenciação entre as pessoas.

A construção do núcleo se deu pela aglutinação de conteúdos anteriormente organizados nos seguintes indicadores:

- *Deficiência x Não deficiência;*
- *Quando os normais são perfeitos;*
- *Deficiência precisa de atenção;*
- *Normais e deficientes: não pode haver desprezo*

- *A deficiência que nos separa;*
- *Deficiência é ausência;*
- *A deficiência vista de forma negativa;*
- *Deficiência: sofrimento e desprezo;*
- *Rendimentos escolares da pessoa com deficiência;*
- *Eu aprendo com o deficiente;*
- *A pessoa com deficiência não tem futuro.*

O presente núcleo toma um lugar importante, pois se refere a primeira divisão dos *flashcards* feita por Maísa, evidenciando ser a principal fonte de diferença entre as pessoas; a deficiência é por ela estabelecida como o sinônimo de diferença. Imprime suas impressões acerca de como é ter deficiência e quais são as necessidades que emergem dessa condição, trazendo um discurso carregado de negatividade e uma vida de sofrimentos para aquele que nasce com algum tipo de deficiência.

Ela nos aponta em vários momentos da entrevista que aquele que possui algum tipo de deficiência é diferente e nesse sentido precisa ser colocado em grupos separados daqueles que não têm nenhuma deficiência. Nessa linha, percebemos que para ela, a separação é inevitável: “Ah, porque tem deficiência, é diferente, essa aqui usa óculos” [...]. E ainda: “Olha, os que têm deficiência e os que não têm, **porque tenho que separar**”.

Quando Maísa nos aponta as características do grupo denominado por ela de normais traz em seu discurso definições como: “*esse grupo não tem nenhum problema*”, “*nenhuma deficiência física*”, “*não tem nenhum defeito*”. Nesse caso quando é que se pode pensar que os normais são perfeitos? Para Maísa é quando não há nenhuma deficiência física, é quando não se percebe nada que torne determinada pessoa adversa a todas as outras; nessas condições o normal torna-se perfeito.

Em contrapartida, ao grupo dos que ela classifica como não normais ela traz conceituações como a deficiência atrelada a ausência:

Deficiência é a pessoa que não tem perna, não tem braço... que não gerou quando tava na barriga da mãe...

Que não tem braço direito, que não gerou a perna, que a mão é torta, que usa óculos, que usa muleta...

Maísa encontra aqui a justificativa para algumas das deficiências, não ter perna ou braço, por exemplo, como um problema ocasionado na gestação, os membros não geraram da forma adequada, “fabricando” assim uma pessoa com deficiência. Dessa forma, Maísa acabava elencando determinadas características das quais diferenciava categoricamente dois grupos distintos: o grupo das pessoas com deficiência e outro grupo das pessoas sem deficiência. Para ela, é como se toda pessoa com deficiência carregasse uma marca, um sinal característico que está para além daquele indivíduo.

Ou explicando de outra forma, é como se “a mão torta”, ou aquele que usa óculos, muletas ou ainda aquele que usa cadeira de rodas fossem vistos somente por tais características e é aqui que a deficiência os separa.

Nossa entrevistada aponta dois aspectos importantes que denotam o valor negativo atribuído à deficiência: o primeiro é o de que quem tem algum tipo de deficiência é aquele que não consegue, é incapaz até de fazer um simples ato de atravessar a rua e o segundo é o de que a deficiência é sempre entendida como doença.

*Essa [a aluna escolheu a número 15] **O olho não enxerga, não consegue vê... onde eu morava tinha um homem que era cego, aí quando eu tava subindo eu ajudava ele a atravessar a rua, todo dia, quando eu ia pra escola ele tava lá subindo... teve uma vez que quase ele foi atropelado eu peguei ele na mão dele e puxei ele pra trás, aí o ônibus vinha vindo assim, quase que pegou ele, a sorte é que eu tinha puxado.***

Os que têm alguns tipos de doenças.

***Eles têm o mesmo problema.** [Pesquisadora: Qual que é o problema deles?]
Eles não têm uma perna.*

A compreensão de Maísa revela que a deficiência traz sofrimento:

*[...] **têm pessoas que passam muito sofrimento**, ela usa óculos, é eu não sei o nome dessa deficiência que é, que o olho da pessoa nasce um pra um lado o outro pro outro... [Pesquisadora: Estrabismo.] **É aí o filho dela tem esse problema, os dois filhos dela usam óculos [...].***

Por essa razão, quando perguntamos a ela que se fosse possível mudar alguma característica da criança escolhida do *flashcard* se ela gostaria de mudar algo, Maísa nos responde: “Ah, queria que... não fosse cega, né porque ser cega é uma coisa muito ruim”.

Quando diz que “ser cego é uma coisa muito ruim”, acreditamos que ela não se refira apenas a deficiência visual, mas sim a todas as deficiências, pois segundo Maísa a pessoa com deficiência é desprezada por aqueles não deficientes. De acordo com ela existe certa negligência das pessoas “normais”; quisemos saber qual o sentido da

palavra negligência pra Maísa e ela explica: “Ah, que nem... não presta atenção, ignora!”

Maísa repete várias vezes a palavra negligência, assim perguntamos novamente o que isso significava e ratificando o que já havia nos falado: [Pesquisadora: Tá, negligência você acha que é o que mesmo?] “*Desprezar as pessoas*”.

Segundo Maísa, o sofrimento e o desprezo convivem com a deficiência configurando atitudes muitas vezes contraditórias daqueles que compartilham o mesmo espaço, assim dizer:

Conheço... tive uma amiga em outra escola, aí ninguém brincava com ela, só brincavam com as crianças normais...

*Porque **desprezavam** sabe, porque **não gostavam** porque ela era cega... eu ajudava ela em tudo...*

*Ela [Ana Cristina – flashcard escolhido] deve ter feito poucas [amizades], porque **é poucas pessoas no mundo que gostam dessas pessoas que têm deficiência**.*

E logo em seguida:

[Pesquisadora: Você acha que tem mais pessoas que gostam dela ou mais pessoas que não gostam dela?] *Mais pessoas que gostam dela...* [Pesquisadora: Mesmo ela não tendo sido bem recebida, igual você falou?] *É, mesmo ela não tendo sido bem recebida por outras pessoas.*

[Pesquisadora:] Tá, e vamos supor esse aluno quando ele entrou na escola você acha que ele conseguiu fazer amizade fácil?] *Eu acho que sim, porque as pessoas são boas...* [Pesquisadora: E a S.?] *A S. ninguém quase falava com ela, por causa do problema dela.*

Nessa última fala, tínhamos acabado de perguntar a ela se S., sua amiguinha de uma série anterior que era deficiente visual, havia feito amizade fácil, primeiramente ela diz que não, pois ninguém gostava dela em razão de sua deficiência. Isso também ocorreu quando nos falou sobre o *flashcard*, cujo nome dado por ela foi Ana Cristina igualmente deficiente visual, Maísa afirma que são pouquíssimas pessoas que gostam de pessoas com deficiência.

Logo em seguida, falávamos sobre um aluno de sua sala que segundo ela tem deficiência intelectual, e fizemos a mesma pergunta se ela achava que ele tinha feito amizade fácil e ela nos traz a resposta de que sim “*porque as pessoas são boas*” e o mesmo nos diz de S., a amiga cega, que ela tem mais pessoas que gostam dela e perguntamos se isso ocorria mesmo ela não tendo sido bem recebida e ela afirma novamente, que: “*é, mesmo ela não tendo sido bem recebida por outras pessoas*”. Na sequência ela falou de E. e em seguida perguntamos novamente [Pesquisadora: E a S.?]

neste momento a resposta já é outra, a S. que há segundos atrás tinha muitos amigos, agora quase ninguém falava com ela por causa de sua deficiência.

Perguntamos a Maísa se existia alguma diferença entre ela e seus amigos (E. e S., conforme já mencionamos), ela responde que sim, afinal eles tinham alguma deficiência e ela não, sendo uma com deficiência visual e o outro apresentava deficiência intelectual:

[Vocês são diferentes?] *Ah, que ela tem deficiência.* [Pesquisadora: Tá, então vocês são diferentes porque ela tinha deficiência?] *É, e ela é cega e eu conheço um menino que tem problema na cabeça, o E., todo dia eu vejo ele, ele tem cara de ter já uns 16 anos.*

Dessa forma, Maísa encontra na pessoa com deficiência aquilo que é diferente aos seus olhos, ao que acredita ser incomum quando diz: *“É bem diferente por quê? Porque aqui tem mais pessoas normais do que deficientes”*.

Retomando a primeira atividade que sugerimos a ela, em dividir os *flashcards* em grupos, em busca de argumentos que justificassem sua divisão, Maísa explicou que pessoas com deficiência precisam de uma atenção maior e que em razão da deficiência ficam impossibilitadas de realizarem determinadas tarefas. Acreditamos que tal fator acaba gerando para Maísa certo distanciamento das pessoas que não apresentam deficiência.

Porque esse daqui precisa de mais atenção, porque quando um bebê nasce, ou nasce com 7 meses ele precisa de mais atenção, porque tem que ficar na incubadora, pode ter alguma doença... aí eu acho melhor separar esses grupos aqui pra... porque tem pessoas que têm deficiência, não consegue... tem uma... tem negligências das pessoas que são normais e as que têm deficiência.

*Ah, porque a Ana Cristina **precisa de atenção**, pra fazer as atividades na sala, **porque ela não tem muita condição, porque ela é cega**, aí a professora, se ninguém ficar com ciúme, a professora pode dá a mesma atenção pra ela e pros outros, pra ninguém ficar **com inveja, não desprezar a Ana Cristina como ela.***

Ambas as fala de Maísa são reveladoras de muitas questões cabendo destacar uma delas: o fato de a pessoa com deficiência necessitar de mais atenção. A atenção pode ser vista aqui por duas vertentes: uma a de que a atenção só deve ser dispensada a partir da deficiência pensada como algo negativo e patológico, quando a pessoa deixa de ser um sujeito e passa a ser apenas a ausência, nada mais para além da deficiência. E a outra é a atenção voltada a particularidade de cada deficiência e os cuidados dispensados à pessoa. Nesse caso a atenção, é vista como positivo, pois torna-se fundamental para a inclusão.

Nesse aspecto, buscando compreender qual o sentido que Maísa atribuiu a palavra “atenção”, em sua segunda frase, ao dizer: *“Ah, porque a Ana Cristina precisa de atenção, pra fazer as atividades na sala, porque ela não tem muita condição, porque ela é cega”* a análise revela que ela reconhece que o aluno com deficiência necessita de uma educação diferenciada, uma educação que dispensa um certo cuidado para que tal criança possa se desenvolver, assim também como no caso do E. que tem deficiência intelectual. Maísa nos diz: *“O E., ela [professora] tem que dá atenção pro E., porque o E. não sabe falar direito, não sabe se comunicar [...]”*.

Por outro lado ao dizer que se a professora dispensasse uma atenção maior para Ana Cristina isso ocasionaria inveja e desprezo dos demais colegas revela o quão tensas se fazem as relações dentro das salas de aulas.

*Ah, porque a Ana Cristina precisa de atenção, pra fazer as atividades na sala, porque ela não tem muita condição, porque ela é cega, aí a professora, se ninguém ficar com ciúme, a professora pode dá a mesma atenção pra ela e **pros outros, pra ninguém ficar com inveja**, não desprezar a Ana Cristina como ela é.*

Nesse sentido, a deficiência torna-se um separador, fazendo com que sejamos inseridos e excluídos do convívio social. Maísa acredita que sua vida seja diferente da vida das pessoas com deficiência, talvez por julgar que estas últimas carreguem o peso da exclusão pela sociedade:

*É bem diferente por quê? Porque aqui tem mais pessoas normais do que deficientes, então **as pessoas deficientes se sentem excluídas** porque não tem... muitas que nem ela [mostra a figura de um cartão] **porque tem pessoas, que nem, que não dá atenção [...]**.*

Maísa defende a idéia de que não pode existir desprezo em relação às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Nesse sentido quando solicitada a escolher uma criança para passar um fim de semana em sua casa, Maísa acaba escolhendo duas justificando que:

*Ah, ele é “paralético”, não consegue andar, precisa de cadeira de rodas, então, aí a mãe dele... aí **eu escolheria, por exemplo uma menina que tem deficiência e um menino normal**, pra eles serem os meus melhores amigos, **pra não ter desprezo com os normais, nem com os deficientes**, aí eu escolheria os 2 pra passar o fim de semana na minha casa.*

Passando para a questão dos rendimentos escolares da pessoa com deficiência, Maísa acredita que se sair bem ou não na escola é fator que não depende da presença ou ausência da deficiência: *“Porque que tem pessoas que não tem nenhuma deficiência e*

não é bom, tem outras pessoas que não têm deficiência também e é boa tem outras pessoas que é deficiente e não são boas na escola, têm outras que são muito boas”.

Por outro lado quando perguntamos se ela achava que Ana Cristina (que era cega) participava bastante das aulas, Maísa responde que não, afinal em função de sua deficiência era obrigada a se ausentar com frequência das aulas:

[Pesquisadora: Entendi, e você acha que ela participa bastante das aulas?] *Não, não muito porque ela tem que ir em consulta de médico, pra examinar, pra ver se não tem nada, nenhuma doença nela.* [Pesquisadora: Mas quando ela está em sala, você acha que ela fala, que ela sabe responder as coisas?] *Provável que sim.* [Pesquisadora: Você acha que ela consegue participar bastante na sala?] *É.* [Pesquisadora: Entendi, e vamos supor que vocês tenham feito uma prova, que notas você acha que ela tira?] *Pelo menos uns 7,5.* [Pesquisadora: Você acha que ela consegue se sair bem?] *Acho.*

Ainda sobre o mesmo assunto, Maísa continua nos apresentando sua forma de valorar a deficiência ao trazer que E., seu colega de classe, precisa de atenção porque não sabe se comunicar corretamente. Além disso, aponta que seu colega também faltava muito às aulas e que apesar disso ele consegue se sair bem na escola:

O E., ela tem que dá atenção pro E., porque o E. não sabe falar direito, não sabe se comunicar. [Pesquisadora: E ele participa das aulas assim? Ele responde as perguntas da professora?] *Olha, porque todo dia que eu ia pra escola e via ele na rua dele, aí eu acho que ele não ia muito pra escola.*

Eu acho que ele aprende, porque eu conheço o pai dele, o pai e a mãe dele que é amigo do meu primo, aí eu conheço bastante o E. então eu sempre vejo ele... [Pesquisadora: Você sabe me dizer as notas dele?] *Mais ou menos... ele estudava aqui no D., mais ou menos, hum... 8,0.*

No último trecho apresentado acima, notamos que Maísa retira a responsabilidade de E. em ser um bom aluno e atribui ao conhecimento que ela possui de seus pais. É como se essa amizade que ela mantém com os pais do E. fosse o suficiente para que ela julgasse o bom rendimento dele em sala. Maísa se apega nessa particularidade atribuindo a ele uma nova identidade, como um ser capaz e livre de maus rendimentos escolares.

Acreditamos nisso porque Maísa não enxerga a pessoa com deficiência como capaz, como alguém que possa ter o mesmo nível de participação como os demais colegas da classe. Isso fica muito claro quando diz: *Pra fazer lição, ah ficasse quieta no canto dela, ah eu não sei como é que eu vou fazer pra ela, fazer a lição.*

A única coisa que o deficiente ensina a ela é: *“Aprendia que não pode ter negligência, que tem que ser uma pessoa bondosa...”* [Pesquisadora: Tá, negligência você acha que é o que mesmo?] *Desprezar as pessoas.*

Maísa traz ainda expressões de que sua vida não pode ser comparada à vida das pessoas com deficiência, isso porque acredita que uma das maiores consequências da deficiência é não ter futuro: *“Porque, porque eles não têm futuro na vida deles, as pessoas desprezam, não tem futuro”*.

Para Maísa futuro significa: *“Futuro pra mim é poder trabalhar, ter um emprego pra mim, como quando eu crescer eu quero ser escritora, porque eu gosto de ler, escrever...”* Nessa perspectiva, o sentido atual para Maísa da palavra futuro está intimamente ligado ao trabalho como meta principal de um amanhã promissor e a deficiência aborta esse plano de vida, uma vez que quem é deficiente vive à margem da sociedade sendo alvo de discriminações. E assim quem tem deficiência não tem futuro: *“É, não tem muito plano de viver assim, porque se sente muito excluído, por quê? Porque quando for trabalhar, o patrão, os patrões das empresas não vão querer aceitar porque a pessoa é deficiente...”*

Esse núcleo de significação evidencia que Maísa entende a deficiência como principal fator de diferenciação entre as pessoas e traz elementos de que em função disso, aquele que tem algum tipo de deficiência é, muitas vezes, um incapaz e ocupa um lugar de sofredor na sociedade, uma vez que será alvo constante de preconceitos e desvalorizações. A deficiência tida como base da diferença, é vista por Maísa de modo negativo aproximando-se da patologia. O sujeito com deficiência acaba sendo coadjuvante de sua própria existência e quem assume o papel de protagonista é a deficiência, dessa forma, o sujeito deixa de ser visto como sujeito e passa a ser visto apenas com um deficiente.

Ao dizer que quem usa cadeira de rodas, usa muletas, não tem um braço ou ainda é cego deve necessariamente estar separado do grupo que é considerado por Maísa como normais, é atribuir ao sujeito com deficiência um lugar de segregado. A deficiência é vista como aquilo que o sujeito não é e é percebida pelo que falta para que a pessoa possa ser completa e entendida como 100% humana. Em nossa sociedade há uma exigência da perfeição, aqueles que não se enquadram nos modelos oferecidos pela sociedade, não são vistos como completamente humanos. Tomando isso como referência, as discriminações são justificadas tomando o preconceito como argumento e isso muitas vezes, ainda que de forma inconsciente acaba por reduzir as chances de vida da pessoa, estigmatizando-a.

É Goffman (1982) que nos apresenta esta temática do preconceito e das idealizações construídas historicamente, ao afirmar que a sociedade por sua vez, acaba categorizando e idealizando características que considera comuns e naturais para classificar seus membros. Diante disso, o autor afirma que durante todo o tempo, criamos expectativas em relação a como o outro deveria ser e não exatamente como ele é (ou se apresenta). Esse processo é conceituado pelo autor como “identidade social virtual” e aos atributos que verdadeiramente o indivíduo possui de “identidade social real”. Quando surge a evidência de que um indivíduo tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram em uma categoria que o poderíamos incluir, deixamos de considerá-lo criatura comum. Tal característica é um estigma e constitui uma discrepância entre identidade virtual e real.

Em consonância com a definição de Goffman em respeito às idealizações feitas por nós, na maioria das vezes, Maísa não foge a regra e as conceituações que faz a respeito do outro tem caráter idealizado, utilizando-se de uma imagem de identidade social virtual, mas que está muito além da forma como o indivíduo é verdadeiramente. Ao dizer: *“Pra ela [deficiente visual] fazer lição, ah ficasse quieta no canto dela, ah eu não sei como é que eu vou fazer pra ela, fazer a lição”* demonstra claramente esta posição.

A valoração da deficiência aqui é dada por Maísa como depreciativa, o deficiente tem que ficar em um canto quieto, assim não incomoda ninguém, têm-se a imagem de que todo deficiente deve ser passivo, compreensivo, aguardando o momento em que uma boa alma o salvará do marasmo. Assim quem tem deficiência acaba carregando uma marca, depositada pelos outros e carregando esse estigma o que dificulta que o sujeito seja visto por sua identidade real.

Considerando que a sociedade atual, de maneira geral, ainda é determinada por papéis sociais estereotipados e preconceituosos o termo estigma constitui a imagem depreciativa da qual fazemos do outro, nessa perspectiva o autor pontua:

[...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para os outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto [...] (GOFFMAN, 1982, p. 14).

Isso posto, pode-se inferir que a noção que se carrega sobre a deficiência, como um desvio atrelado ao estigma (marca, sinal) depositado sobre o sujeito, determina

atitudes e pré-conceituações diante dela. Atribui-se um papel social estereotipado à pessoa com deficiência, um exemplo a citar é ao dizer que a pessoa com deficiência “não consegue”, possivelmente a aluna está se referindo ao que já tem culturalmente instalado sobre a deficiência: ‘não pode’, ‘não consegue’, ‘não aprende’ e tantos outros ‘nãos’. Nesse exemplo, o deficiente visual incapacitado de enxergar para um simples ato de atravessar a rua, quase teria sido atropelado se Maísa não estivesse ali para ajudá-lo. Nota-se nesse discurso como o deficiente é visto por aqueles que não têm deficiência, como o incapaz, o que não consegue viver de forma independente, aquele que necessita do outro até para atravessar a rua.

Maísa traz em seu discurso a deficiência vista como uma doença, como algo impeditivo, sendo assim, percebendo-a pelo prisma da patologia é entendida como um problema e não como uma forma diferente de vida, lembrando de Vigotski (1997) na apresentação da Defectologia dizia que o “defeito, a deficiência, a insuficiência”, não pode ser tida como negativa, mas sim como um estímulo para a superação, ou em suas palavras, para a “supercompensação”.

Afirmamos aqui que na inclusão não podemos deixar as pessoas serem desiguais, mas sabemos que elas são diferentes. Na aprendizagem, por exemplo, cada um se desenvolverá ao seu modo, o conteúdo ensinado poderá até ser o mesmo, porém haverá caminhos distintos. E nesse sentido que Vigotski afirma:

Y para um pedagogo tiene particular importancia esta peculiaridad del camino por el que se debe guiar al niño. La biografía de um ciego no es similar a la de um vidente; es imposible admitir que la ceguera no provoque uma singularidad profunda de toda la línea del desarrollo. (1997, p. 50).

Outro ponto importante desse núcleo é quando Maísa diz que E. (com deficiência intelectual) ao entrar na escola tinha muitos amigos e S. por não ter nenhum comprometimento mental é como se não merecesse atenção e ainda, em função de sua deficiência visual era merecedora de desprezo. É como se quem tem deficiência intelectual, muitas vezes sem ser notada a primeira vista, fosse algo que passasse despercebido, além disso, é como se o deficiente intelectual fosse portador de uma inocência e esta deveria ser perdoada e as demais deficiências ao contrário, deveriam ser condenadas e reveladas.

Isso nos remete a pensar que ele por ter uma deficiência intelectual, necessitasse de uma atenção maior, sendo colocado como “café-com-leite” assim como nos conta Amaral (1998):

[...] noites de verão traziam brincadeiras de roda, passa-anel, estátua e telefone sem fio. Mas traziam também calçadinha-é-minha, lenço atrás, queimada, pegador...

Nestas eu era café-com-leite, e era sempre terrível ser café-com-leite. No jogo de equipe, a humilhação de me sentir escolhida por favor (a custo as lágrimas eram engolidas por trás do sorriso amarelo). No “salve-se quem puder”, a de roçar no pegador e não ser pega, de não receber o lenço, de não ser atingida pela bola.

Que mal fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mas não é, que não é mas é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado (p. 28).

Ressaltamos também a questão levantada por Maísa de que as pessoas com deficiência não têm futuro, tal afirmação é carregada de uma valoração negativa da deficiência extirpando da pessoa a possibilidade do fazer, do ser, para tornar-se aquele que é incapaz.

Conforme já tratamos, a deficiência é então para Maísa a principal fonte da diferença; ser deficiente é ocupar um lugar de submissão na sociedade, é ser desprezado por todos aqueles que se enquadram no padrão estabelecido como normal. A deficiência vem carregada de pesares, de impotências e desafetos, sendo percebida pelo aquilo que o indivíduo não pode fazer ao contrário de enxergá-lo pelo que ele é, por sua “identidade social real”.

Considerando o que apontamos neste núcleo, faz-se necessário apresentarmos os outros dois núcleos dessa análise para que se tenha uma visão mais global acerca das formulações de Maísa sobre as diferenças. Sendo assim, no segundo núcleo intitulado “Diferença não é só deficiência” traz três indicadores sendo eles: Diferença é condição social; Quando a diferença é dada pela condição de gênero e A diferença também se faz presente nas questões raciais.

Núcleo 2 – Diferença não é só Deficiência

No decorrer da entrevista outros componentes foram surgindo e caracterizando alguns sentidos de Maísa. Por meio de suas palavras fomos percebendo algumas de suas significações que também implicavam na questão da diferença. Conforme já apontamos no primeiro núcleo, a deficiência ocupou lugar de destaque nas significações de Maísa,

porém ela não foi a única (apesar de mais expressiva), outras significações permearam sua fala.

Assim o presente núcleo cujo nome é “*Diferença não é só Deficiência*” traz outros elementos que nos ajudam a entender um pouco mais sobre o movimento de Maísa a respeito das diferenças. Sendo assim, aglutinamos os seguintes indicadores:

- *Diferença é condição social;*
- *Quando a diferença é dada pela condição de gênero;*
- *A diferença também se faz presente nas questões raciais.*

Os três indicadores expressam que a diferença encontra caminhos diversos para apartar as pessoas e quando há seleção de grupos inevitavelmente haverá um grupo considerado melhor que o outro, uma população que será julgada inferior e outra considerada como superior, enfim, haverá segregação entre as pessoas. Isso ocorre porque, como já discutimos no primeiro núcleo, um determinado modelo é idealizado e quando se foge desse padrão é ser diferente e é ser errado.

Dessa forma, no primeiro indicador “*Diferença é condição social*” encontramos manifestações que revelam o quanto a desigualdade de condições demarca nossas vidas. Continuando a atividade com os *flashcards*, a primeira escolha da aluna foi [número 15 - menina, branca, cega e rica] e ao ser questionada do porquê escolheu uma criança rica ao invés de uma pobre, por exemplo, a [número 04 – menina, branca cega e pobre] a aluna muda de idéia e diz: *Porque, eu não tinha visto essa ainda, essa que escolhi foi a primeira que vi, eu não tinha visto ainda, se não eu tinha escolhido esta e não tinha mudado nada, porque eu gosto de gente simples, que usa roupa simples.* Sendo assim, prefere a troca e fica com o [número 4 menina, branca cega e pobre].

Para ela nossa sociedade está dividida em três camadas sendo: pobres, classe média e ricos. Nesta divisão, Maísa se vê como parte da classe pobre ao dizer:

Ela é pobre.

Eu acho que ele é classe média, que é mais ou menos pobre, mais ou menos rico.

Eles são ricos, eles têm mais condição.

É, aí eu ia comprar uma roupa melhor pra ela, uma blusa, um sapato, pra quando essas pessoas for assim, pra elas falarem... eu gostaria de ajudar todas, mas como eu não tenho muita condição também...

A definição de Maísa para a pobreza é a de que quem é pobre não tem acesso, não tem condições para nada:

*Esta [número 3]. [Pesquisadora: Tem mais alguma?] Tem... mais... essas aqui já é pobre, **não tem essas condição de usar essas roupas... ela usa a roupa suja, rasgada...** não tem essas condição, que nem essa menininha aqui, ela usa óculos, não tem condição...*

*[Pesquisadora: E por que você acha que dá par?] Ah, porque eu já vi muita coisa assim e novela e eu gosto de assistir novela, aí eu já vi muita coisa assim, aí eu cismeí com isso. Aí como eu sou boa eu gosto de muita coisa, eu gosto de animal, de pessoa, gosto de muita gente então eu escolhi uma menina e um menino, **o menino é pobre que não tem condições de ir pra escola às vezes, já a menina, a menina tem condição de tudo por quê? Porque os pais dela pode ser da classe média ou da classe alta esse menino já é da classe baixa, que não tem condições de nada.** Essa menina, já pode ser toda chique, anda toda bonita, com nada rasgado, já o menino não tem condição de nada, ir pra escola com o shorts rasgado, com a blusa...*

Em seu discurso, Maísa traz elementos de que, na maioria das vezes, os ricos são superiores aos demais, sendo em sua maioria, pessoas que podem menosprezar os outros por terem uma condição social melhor: “Ah, porque essas pessoas ricas são diferentes, desprezam outras pessoas e já pobre é simples, não fica esbanjando as coisas”.

Nessa perspectiva, Maísa pensa a questão das diferenças de classes como algo condenável e aqueles que possuem uma posição melhor na sociedade ela se posiciona de forma adversa, pois em seu entendimento quem é rico dissipa/esbanja seus bens:

É porque umas pessoas são muito pobres e tem pessoas que são ricas que tem roupa que nem usa e joga fora [...]. Ah, porque tá aí esbanjando muito, pra dizer que tem coisa em casa, eu não gosto de gente assim.

[...] essas pessoas ricas ficam esbanjando essas roupas chiques, carrão, por isso que eu não gosto muito.

Ah que ele não tem nem um defeito, que não é muito simples a roupa dele, eu prefiro aquelas pessoas mais simples.

Para ela, quem é rico apresentará com certeza algum problema, algum defeito, nesse caso o defeito é “esbanjar”, é usar o que tem somente para mostrar aos outros, nesse sentido a riqueza é um mal mesmo para aqueles que têm alguma deficiência:

Ela é... ela tá esbanjando pra se sentir que tem dinheiro e não é só porque é cego que pode ser assim desse jeito [...].

Dos que usam muleta... essas muletas de madeira [números: 08, 12, 23 e 25] mais feia. [Então, mas qual a diferença desses que usam muletas pra esse outro grupo aqui que também usam muletas?] É porque esses daqui [números: 19, 34 e 37] já tão mais chique e esses aqui já não tão muito esbanjando, aí eu separei. [Ah, tá, então você fez um grupo que usa muletas que são mais ricos e...] E esses aqui são pobres.

Maísa traz em seu discurso que quem apresenta perfeição externa conseqüentemente apresentará um “defeito” por dentro, assim quando diz:

Porque pessoa muito perfeita tem algum defeito por dentro, pode ser perfeita por fora, mas tem um defeito por dentro, por isso essas pessoas ricas ficam esbanjando essas roupas chiques, carrão, por isso que eu não gosto muito.

Ah, ele não tem nenhum problema assim, ele não tem nenhum problema, como eu te disse, pessoa perfeita por dentro tem um defeito, aí eu não gosto assim dele de ir no shopping, como ele tá se mostrando nessa cartela, ele tem condições de ter suas coisas, de ir ao shopping com quem ele quiser, com babá, com quem ele quiser, aí eu prefiro essas pessoas assim, que não tem muita condição, que não tem dinheiro.

Outra fala de Maísa que trazemos para a discussão é quando ela nos conta que gosta de ajudar quem não tem quase nada, colocando-se em uma posição de doadora:

Ela é cega, que nem eu falei aqui, ela é cega, não tem muitas condições, por exemplo, tem pessoas que tem muito dinheiro, muito, muito, muito, tem pessoas que não tem quase nada, nada, nada, nada, aí essas pessoas que não tem quase nada eu gosto de ajudar elas.

[Pesquisadora: As roupinhas são diferentes, tem um aqui com cadeira de rodas que está de sapatinho, tem esse aqui que está na cadeira de rodas também, né, mas como ele é?] *É diferente, bem diferente.* [Pesquisadora: O que é bem diferente?] *É porque umas pessoas são muito pobres e tem pessoas que são ricas que tem roupa que nem usa e joga fora e as pessoas precisam conservar as suas roupas, tem que doar... por exemplo, eu doo as roupas que não servem mais pra mim, eu doo pra pessoas carentes, aí as roupas que não servem mais em mim, que não ficam boas porque eu cresci mais tem que dar pra outra pessoa, por exemplo, eu tinha um monte de roupinha de boneca e eu dei tudo pra minha priminha que nasceu, minha irmã tinha um monte de roupinha de boneco, deu pro meu sobrinho que nasceu.*

De acordo com Maísa, somos diferentes pela condição social, nos diferenciamos pela forma física ou pela deficiência, além disso, ela também trouxe a questão do gênero para nossa conversa sobre as diferenças, sendo assim, apresentamos o segundo indicador: *Quando a diferença é dada pela condição de gênero.*

Em sua fala encontramos a denúncia de que na escola há situações que produzem preconceitos em decorrência disso temos a desigualdade revelada pelas relações marcadas pelo gênero. Dessa forma, apresenta a existência de uma certa rotulação de papéis como determinação de uma identidade feminina e/ou masculina:

*É porque menina é uma coisa e menino é outra... menino, tem **menino que gosta de se achar só porque é menino**, sabe jogar bola, aí **as meninas são desprezadas**. Aí, por isso que na física eu jogo bola, eu jogo vôlei, brinco de tudo, de perna de pau, pra mim não me sentir humilhada, né, só porque eu sou menina e não sou menino, aí eu tinha escolhido essa primeiro e depois este.*

Ao ser questionada o porquê tinha optado agora por um menino, contrariando sua primeira escolha pelo sexo feminino, Maísa resolve ficar com ambos os sexos, isso ocorre mais de uma vez:

Tá... então porque pra escolher os 2 é pode, pra não desprezar a menina porque é menina, nem pra desprezar o menino porque é menino, aí eu fiz o par, uma menina rica e um menino pobre.

[...] aí eu escolheria, por exemplo, uma menina que tem deficiência e um menino normal, pra eles serem os meus melhores amigos, pra não ter desprezo com os normais, nem com os deficientes, aí eu escolheria os 2 pra passar o fim de semana na minha casa.

O terceiro e último indicador “A Diferença também se faz presente nas questões raciais” traz consigo a nossa heterogeneidade de que somos de muitas cores, mas que ao mesmo tempo essa diferença é marcada pelo preconceito.

O assunto sobre a questão racial emergiu quando perguntamos a Maísa se ela gostaria de mudar alguma característica da menina do *flashcard* que havia escolhido e ela nos disse que gostaria que ela não fosse cega, pois isso acarreta sofrimentos, neste momento perguntamos o porquê ela agia diferente com a amiga cega, enquanto as demais crianças a desprezavam, Maísa responde:

*Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe que ele... **tem gente que não gosta da minha cor... é negligência isso...** [Pesquisadora: Qual que é a sua cor]? É marrom. **Aí tem gente que despreza e é racismo isso**, aí não brinca... aí não sabe se Deus é azul, preto, branco, amarelo, marrom, não sabe disso, e quando chegar a hora das coisas... vai pagar um preço que não sabia, que foi negligência.*

A aluna traz a heterogeneidade de nosso país, como é possível notar em vários trechos de sua fala:

[Pesquisadora: Entendi, e essa menininha que você escolheu, qual a cor dela?] *Ela é branca.* [Pesquisadora: E por que você escolheu então ela branca?] *Porque tem gente que tem sua cor, eu escolhi ela por palpite.*

Ela é mais ou menos da minha cor.

Ah, ela é branca...

Ela é da minha cor, um pouquinho mais escura.

Durante a etapa das escolhas, Maísa escolhe negros e brancos, não havendo uma tendência para nenhuma das raças, quando questionamos sua primeira escolha porque uma menina branca, ela responde:

Ah, porque eu gosto de todas as cores, gosto de amarelo, pode ser azul, pode ser moreno, pode ser todas as cores... Porque eu gosto de cor branco, por exemplo, quando minha mãe construiu meu quarto, na casa dela, meu pai falou

assim: “vai colocar roxo e branco”, porque eu adoro branco, minhas roupas é tudo branco com rosa.

Apesar de suas escolhas não tenderem a nenhum lado, o seu discurso revela que passa discriminações por ser negra em seu convívio social, sendo a escola o principal, Maísa se vê muitas vezes diante de pessoas que a menosprezam, que a ignoram, que não querem brincar com ela pela sua cor: “[...] *Aí tem gente que despreza e é racismo isso, aí não brinca [...]*”.

Desta feita, o presente núcleo traz elementos de que as diferenças também são demarcadas pelas questões raciais, sociais e nas condições de gênero.

Ao diferenciar ricos e pobres, Maísa traz elementos de que a desigualdade revelada pela sociedade de classes estampa as dificuldades vivenciadas por um grupo como o acesso à educação, condições precárias de vestuário, alimentação, moradia, desemprego entre tantas outras oportunidades que lhes são tolhidas desde muito cedo. Do outro lado, há um grupo com uma oferta de caminhos a escolher, com maiores condições de vida e acesso ao que o mundo capitalista pode oferecer. Entendemos que para ambos os grupos há escolhas, porém para muitas pessoas essas determinações são cruéis.

A aluna reconhece que vivemos em uma sociedade com desigualdades onde alguns têm muito e muitos têm pouco. De acordo com o que apontamos sobre esse indicador “*Diferença é Condição Social*”, Maísa atribui a questão da diferença prioritariamente a questão da deficiência, mas também não descarta a condição social como apontador da diferença; aqui ela diferencia grupos e se diferencia.

Percebemos que a ideologia dominante se apresenta fortemente em seu pensamento, fazendo com que ela se acostume à desigualdade e que aceite que os ricos sejam superiores aos demais, sendo em sua maioria pessoas que possam menosprezar aos outros por terem uma condição social melhor: “*Ah, porque essas pessoas ricas são diferentes, desprezam outras pessoas e já pobre é simples, não fica esbanjando as coisas*”.

O indicador “*Quando a diferença é dada pela condição de gênero*” remete-nos a pensar sobre a importância de nos debruçarmos sobre a questão das diferenças na escola, locus de sociabilidade entre classes, raças, gêneros e culturas. Espaço onde práticas de relacionamentos se encontram e se divergem e tantas vezes em consequência de tais práticas são reveladas em estereótipos e preconceitos.

Já mencionamos nesse trabalho que a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas com atributos que julgam normais e padronizam assim um modelo a ser seguido, a questão do gênero não foge à regra:

Gênero remete, portanto, a uma tentativa de incorporar, na análise, aspectos que são socialmente construídos, observando que cada cultura define o que é masculino e feminino. Ou seja, trata-se de definições mutáveis, que podem e, por vezes devem ser alteradas (VIANNA E RIDENTI, 1998, p. 97).

Ao dizer e que há atividades específicas de meninos e outras destinadas somente a meninos e ainda afirmar que as meninas são desprezadas, Maísa traz a marca de uma sociedade que impera o machismo, justificando sua busca por fazer outras atividades que até então eram consideradas apenas para os homens, e tudo isso é somente para que ela não se sinta inferior, “*humilhada*”, pelo fato de ser do sexo feminino. Maísa busca então fazer as mesmas atividades que os meninos como jogar bola, brincar de perna-de-pau para fugir desse determinismo biológico.

Ao afirmar que menina é uma coisa e menino é outra podemos também pensar que em certo período de nossa infância, meninos e meninas apresentam um distanciamento em relação ao gênero oposto, formando grupos distintos. Nesse sentido poderia se justificar a afirmação: “[Tenho] *mais amigas. É, mais amigas minhas amigas meninas*”.

Não podemos deixar de mencionar que o ambiente escolar contribui muitas vezes para a taxação de imagens negativas e preconceituosas. Por outro lado, é possível reconhecer a escola como espaço de transformação, de reversão das diferenças de gênero para que discriminações e subordinações caiam por terra. Encontramos essa ruptura na fala de Maísa ao dizer “[...] *pra não desprezar a menina porque é menina, nem pra desprezar o menino porque é menino [...]*”.

Durante todo o tempo de nossa entrevista, ela busca em suas escolhas trazer em pé de igualdade meninos e meninas como ela própria menciona isso é para não desprezar ninguém.

Maísa traz para a nossa discussão as questões raciais e a partir de sua fala, percebemos o quanto tais questões estão postas em nossa sociedade, marginalizando o negro em oposição a uma cultura que busca a eugenia, mesmo que impossível num país caracterizado pela miscigenação.

Para Maísa a diferença também encontra caminhos no racismo que segrega, exclui e diferencia todo aquele que é “não branco”, estamos a mais de um século da assinatura da Lei Áurea que buscava a libertação de escravos negros, corpos foram libertos por meio de palavras documentadas e cartas de alforrias, porém um século depois ainda somos aprisionados e escravizados por uma sociedade que continua cultuando a supremacia dos brancos.

De acordo com Rosemberg (1998):

O Brasil, como outros países da América Latina e os Estados Unidos, conheceu um longo período de escravidão (até 1888) de pessoas negras trazidas da África ou de seus descendentes. Inicialmente, como legado da escravidão e, posteriormente, decorrente de práticas racistas, tem-se observado no país a convivência de desigualdade e preconceito raciais bastante intensos com o mito da democracia racial, ou de um “racismo cordial (p. 73).

A seguir apresentamos o terceiro e último núcleo: “*Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus*”, núcleo em que abordaremos as várias mediações responsáveis pela constituição de Maísa.

Núcleo 3 – Entre o bem e o mal: para fugir do castigo de Deus

O terceiro e último núcleo apresenta elementos da constituição de Maísa como pessoa, trazendo para a discussão suas preferências, sua forma de ser e fazer no mundo em que vive e sua religiosidade, sendo esta última bastante marcante em sua atuação e na forma como Maísa enxerga as coisas. Não podemos nos esquecer da família, instituição que nossa entrevistada encontra suas bases para poder crescer. Sendo assim, aglutinamos os seguintes indicadores:

- *A família como parte integrante de sua constituição;*
- *Como Maísa se posiciona diante do outro;*
- *Onde eu me encaixo;*
- *O preço da perfeição;*
- *Ajudando aos outros;*
- *A religiosidade;*
- *Como eu sou;*
- *Quando eu crescer;*

- *Gosto de...;*
- *Brincadeiras de criança na escola.*

Maísa 9 anos, mora com seus pais e com um irmão de 12 anos, possui também uma irmã mais velha de 20 anos, mas esta mora no interior de São Paulo. Tanto seu pai como sua mãe trabalham fora para trazer o sustento da família, de acordo com o seu relato sua mãe perdera o emprego, local onde trabalhava há 7 anos, mas isso não ocasionou grandes conseqüências, uma vez que em dois dias já estava empregada novamente como decorrência de sua boa qualificação profissional: “[...] *que nem minha mãe, minha mãe trabalhou 7 anos em uma empresa de cosméticos e fez um curso de eletrônica básica, ó, ela enviou currículo na quarta-feira, na sexta-feira já chamaram ela, por quê? Porque já sabe que ela tem currículo bom...*”

Maísa ao nos contar sobre sua vida traz a família como um dos principais elementos de sua existência, menciona a respeito de cada um como se cada qual tivesse um lugar de destaque e uma função dentro do convívio familiar.

[...] meu pai é... quase... ó, ele é chefe de mecânica de uma firma de peças de “adubo” aqui em baixo, minha mãe como eu te falei, já foi líder de uma empresa de cosméticos, meu irmão estuda aqui, nesse corredor daqui... hum, minha irmã mora no interior de São Paulo, minha avó, mãe do meu pai, tem um problema na cabeça que é... Mal de Alzheimer eu acho, que parece criança. Ah, eu gosto muito da... eu tenho uma tia pescadora e minha prima é desenhista, ó ela tem mais ou menos 13 anos e já desenha bastante coisa.

Quando perguntamos a Maísa qual era a diferença que ela percebia no *flashcard* escolhido, ela não se submeteu aos ensinamentos que aprendeu na escola, mas sim ao que aprendeu com a família ao dizer: “*Essa é a que tem... como que é o nome, eu estudei isso daqui com a minha mãe... que minha mãe é cheia de me dar mais experiência, minha família é tudo*”.

A família então, desempenha tarefa educativa importante para Maísa que toma seus valores como referência:

Ah, porque pessoas que são boas ajudam as pessoas... óh, por exemplo tinha uma mulher na minha rua que ela já é bem senhora, ela é da igreja da minha avó, ela já deve ter uns 70 anos... quando ela vai no mercado eu ajudo ela a pegar peso, que sabe, o que a minha mãe pede pra eu fazer eu faço, eu obedeco toda a minha família... porque eu gosto, né, dessas coisas, de pessoa boa, pessoa que não tem mágoa no coração [...].

A atitude de Maísa de ajudar aos outros e obedecer à mãe acreditamos que está intimamente ligada primeiramente à educação que recebe de seus pais, porém tais

ensinamentos estão vinculados ao seguimento religioso que os cercam, indo à igreja quatro vezes por semana, Maísa faz parte de uma escolinha de evangelização. Ela diz gostar de ir à igreja e nos conta que aos domingos é o dia em que mais vão pessoas para o culto:

[...] eu gosto de ir pra igreja, eu gosto de fazer um monte de coisa!!!
[Pesquisadora: Você vai pra igreja toda semana?] *Vou, é terça, quarta, sexta e domingo, de domingo fica muito cheio.* [Pesquisadora: Então de domingo é o dia que mais vão pessoas...] *É, as pessoas de longe parece formiguinha, eu fico lá em cima, ó tem uma porta assim em cima e outra embaixo, aí as tias da escolinha deixam eu ficar lá em cima, aí eu fico lá olhando assim, parece formiguinha...*

Dessa forma, Maísa vai crescendo em uma família que segue os preceitos religiosos onde ensinam que quem é bom é aquele que dá aos pobres, é aquele que ajuda aos mais velhos, é aquele que não despreza o outro, pois tem temor à Deus:

[...] tem pessoas que não tem quase nada, nada, nada, nada, aí essas pessoas que não tem quase nada eu gosto de ajudar elas [...].

Ah, porque pessoas que são boas ajudam as pessoas... óh, por exemplo tinha uma mulher na minha rua que ela já é bem senhora, ela é da igreja da minha avó, ela já deve ter uns 70 anos... quando ela vai no mercado eu ajudo ela a pegar peso, que sabe [...].

[Pesquisadora: E por que que você não desprezava ela como seus amigos?] *Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe que ele... tem gente que não gosta da minha cor... é negligência isso...*

É porque umas pessoas são muito pobres e tem pessoas que são ricas que tem roupa que nem usa e joga fora e as pessoas precisam conservar as suas roupas, tem que doar... por exemplo, eu doou as roupas que não servem mais pra mim, eu doou pra pessoas carentes, aí as roupas que não servem mais em mim, que não ficam boas porque eu cresci mais tem que dar pra outra pessoa, por exemplo, eu tinha um monte de roupinha de boneca e eu dei tudo pra minha priminha que nasceu, minha irmã tinha um monte de roupinha de boneco, deu pro meu sobrinho que nasceu.

Sendo assim, Maísa diz gostar de todas as pessoas, de puxar conversa com todos de tentar ser amiga:

Eu brinco... ah eu converso com todo o tipo de gente, adulto, criança [...].

[...] eu gosto muito dos tios da limpeza, a minha tia preferida é uma tia, ela é baixinha assim, ela é mais ou menos do meu tamanho, eu gosto muito dela...
[Pesquisadora: Ela é daqui da escola?] *É, eu gosto da tia S., da Tia C., do tio G., do tio A., da M., da diretora, de todo mundo.*

Ah, porque eu gosto de todas as cores, gosto de amarelo, pode ser azul, pode ser moreno, pode ser todas as cores... Porque eu gosto de cor branco, por exemplo, quando minha mãe construiu meu quarto, na casa dela, meu pai falou assim: “vai colocar roxo e branco”, porque eu adoro branco, minhas roupas é tudo branco com rosa.

Gosto de pessoas meigas, que gostam desse tipo de conversa... eu mesmo puxo conversa com todo mundo até com quem eu não conheço.

Em contrapartida, Maísa condena as pessoas que não seguem a esses preceitos religiosos, segundo ela as pessoas ruins terão de pagar um preço por essa atitude. Em vários momentos, notamos em sua fala, a presença de um temor ao futuro, ao castigo que pode cair sobre as pessoas se houver desprezo contra alguém seja pela cor, pela condição social ou pela diferença física.

[...] porque tem pessoas, que nem, que não dá atenção, não liga pra todo mundo, é exibido, tem uma coisa nova e fica se exibindo, aí eu acho ruim pra essa pessoa, porque aí as outras pessoas não vão ligar muito pra essa pessoa, porque quem é ruim tem seu troco um dia, paga com a mesma moeda, aí é ruim essa pessoa, por quê? Como? Eu tenho uma amiga, a M. que ela é toda metida, ela anda assim com as pernas cruzadas, ela é toda metida...

Para ela se não há um defeito, uma deficiência visível, quem é rico apresentará com certeza algum problema, nesse caso o defeito é “esbanjar”, é usar o que tem somente para mostrar aos outros, é como se a riqueza fosse um mau que aplacasse seus possuidores impedindo-os de valorizar seus bens nesse sentido torna-se um mal mesmo para aqueles que têm alguma deficiência sendo assim, são merecedores de um “Castigo Divino” como mostra:

Ela é cega, que nem eu falei aqui, ela é cega, não tem muitas condições, por exemplo, tem pessoas que tem muito dinheiro, muito, muito, muito, tem pessoas que não tem quase nada, nada, nada, nada, aí essas pessoas que não tem quase nada eu gosto de ajudar elas, como essas pessoas que tem muito dinheiro assim, igual esse daqui, ó, cadê? Deixa eu pegar, que não tem nenhum defeito, não tem nada, as vezes eles vão pagar um preço, porque um dia essa fortuna vai se acabar, cada um paga o seu preço.

Quando perguntamos a ela o que deveria existir na escola para que as crianças deficientes ou não vivessem melhor ela nos responde que desejaria que as pessoas fossem diferentes, que fossem boas, pois segundo ela o que faltava era amor no coração:

Ah, eu queria que as pessoas se misturassem mais, sejam boas assim uma com a outra, por exemplo, uma amiga minha, ela já é adulta, ela me dá de tudo, me dá cachorro, ó, ela me dá muitas coisas, ela me deu figurinha, a cachorra dela deu cria, ela me deu um filhote... o nome da minha cachorrinha é B.

Eu acho que falta, é... como se diz... amor no coração de outras pessoas, é porque tem pessoas boas, pessoas que dão atenção, pessoas que não dão atenção, tem de todo tipo.

[Pesquisadora: Mas por parte de todo mundo você acha? Ou só dos coleguinhas ou dos professores? Por parte de quem?] *Por parte de todo mundo, dos diretores, dos monitores...*

Aquele que não seguir esse caminho não será perdoado, pois Maísa acredita que a perfeição tem um preço, o perfeito demais, aquele que é rico tem uma dívida com

Deus e essa dívida será cobrada mais cedo ou mais tarde, por essa razão ela diz: “*cada um paga o seu preço*”, e ainda:

Porque pessoa muito perfeita tem algum defeito por dentro, pode ser perfeita por fora, mas tem um defeito por dentro, por isso essas pessoas ricas ficam esbanjando essas roupas chiques, carrão, por isso que eu não gosto muito.

Ah, ele não tem nenhum problema assim, ele não tem nenhum problema, como eu te disse, pessoa perfeita por dentro tem um defeito, aí eu não gosto assim dele [...].

Sendo assim, Maísa procura ser diferente, busca em suas escolhas acolher a todos, por essa razão quando escolhe uma criança para ir a sua festa de aniversário uma menina branca, que tem deficiência e é rica, imediatamente nos pergunta se ela poderia escolher mais uma. Ao respondermos que sim, Maísa escolhe outra criança do sexo feminino, igualmente deficiente, mas agora pobre e negra: “*Ah, ela não tem um perna, porque não gerou direito, usa muleta, é mais simples do que essa... ah eu gosto, né, de todo tipo de gente, pobre, rico, aí eu queria escolher mais uma pessoa pra ir na minha festa de aniversário*”.

Maísa procura ser amiga de todos, segundo ela, mesmo a amiga que era desprezada por todos em função a sua deficiência, Maísa, ao contrário, mantinha uma grande amizade com ela: “[Pesquisadora: Entendi, e você? Como era com essa amiga?] *Ah, eu era muito amiga dela, brincava com ela...*”.

Ao questionarmos o porquê ela agia diferente ela nos responde: “***Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe [...]***”.

Ela nos conta que estuda nessa escola há 3 anos e que foi bem recebida: “*Ah, muito bem, né, todo mundo gostava de mim...*”. E como ela foi acolhida, ela acredita que o ideal seria que todos recebessem os novos amigos bem também, seja branco, negro, pobre, rico, deficiente ou sem deficiência. Porém quando escolhe o *flashcard*, uma criança que como ela mesma dá suas características: “*Ela é cega, é descalça, a roupa dela é tudo largada, rasgada, suja, ela tá suja, toda suja, o rosto... ela não tem muita condição...*” – e perguntamos como ela acha que essa criança foi recebida na escola, Maísa responde: “*Ah, eu acho que todo mundo desprezou ela*”.

E idealiza: “*É ou de outro modo, todo mundo falou: ‘ah, tudo bem com você? Como é seu nome?’ Essas coisas... que nem no primeiro dia que eu vim pra cá, pra essa escola, todo mundo me recebeu tudo bem. Eu também, recebo pessoas, aí...*”.

Maísa procura se colocar no lugar do outro e sente que se as pessoas a menosprezassem, assim como fazem com os deficientes, por exemplo, ela seria infeliz:

Ah, foi difícil pra ela arrumar amizade por causa da deficiência dela, aí se eu fosse que nem ela assim, chegasse numa escola e todo mundo me desprezasse eu ia ficar muito triste, sem ninguém... aí se uma pessoa fosse que nem eu, que gosta dessas pessoas que tem deficiência, que é normal aí eu ia chegar: ‘tudo bem com você?’ Eu ia dar a maior atenção.

Nossa entrevistada afirma gostar muito de ir para à escola e tem essa rotina diária como pura diversão, a começar pelas brincadeiras que acontecem no trajeto desde quando sai de casa até a sua chegada. Reconhece que a escola é lócus de descobertas e conhecimentos: “*Ah, a minha vida é muito legal, pra eu vim pra escola é uma diversão só que a gente vem brincando, descubro bastante coisa [...]*”.

Tem como sonho ser escritora, para tanto diz ler bastante e já escrever poesias: “[...] *quando eu crescer eu quero ser escritora, porque eu gosto de ler, escrever... É eu escrevo poesia...*”

Ao fazer suas leituras, Maísa fica ensaiando quando encontra alguma palavra difícil:

Ah, porque eu gosto, né, de escrever de ler... eu leio bastante. Que eu gosto de ler... coisas que eu não entendo eu fico ensaiando, ensaiando, por exemplo eu gosto de palavras difíceis: concessionária, otorrinolaringologista, paralelepípedo.

O gosto pela leitura talvez tenha suscitado por ouvir histórias de um escritor, de um poeta que residia próximo à sua casa, suas palavras inspiram admiração ao poeta falecido, que conquistou uma homenagem tendo uma rua batizada com o seu nome:

[Pesquisadora: Você falou que quer ser escritora quando crescer?] *É.*
[Pesquisadora: Você falou que gosta de escrever poesia e gosta de ler bastante, o que você gosta de ler?] *Ah, eu gosto de ler livro de poesia... perto da onde eu moro, tem a casa de um escritor e de um poeta.* [Pesquisadora: É mesmo?!] *É.*
[Pesquisadora: Mas você conhece essas pessoas?] *Já... é porque essas pessoas já faleceram, aí tá escrito... aí homenagearam o nome desses poetas no nome da rua.*

No decorrer da entrevista, Maísa também nos fala dos temores que a cercam em função de se morar numa cidade grande. Segundo ela, a qualquer momento corremos o risco de sermos assaltados, atropelados, seqüestrados, enfim, de que algum mal possa nos abater:

Eu brinco... ah eu converso com todo o tipo de gente, adulto, criança, só que minha mãe, não deixa eu conversar muito com adulto, porque pode fazer alguma coisa de mal pra mim e ninguém da minha família quer que aconteça

algo de mal comigo. [Pesquisadora: Que tipo de mal?] Ah, me pegar, me levar pra algum lugar que eu não sei onde é por exemplo. O amigo do meu irmão já vai pra todo lugar sozinho e ele tem a mesma idade que meu irmão... [Pesquisadora: Seu irmão tem quantos anos mesmo?] Vai fazer 12 dia 22, aí ele vai pagar conta sozinho, ele atravessa avenida sozinho e nisso pode acontecer algum perigo, um carro pode vim e atropelar, uma pessoa pode seqüestrar, assaltar...

Portanto, o presente núcleo traz elementos presentes na constituição de Maísa, de forma bastante expressiva como a família e a religião.

No primeiro indicador “*A família como parte integrante de sua constituição*”, Maísa nos apresenta a família como sua principal base de apoio, é por meio da relação que mantém com seus pais que ela vai sendo apresentada a sociedade e assim subjetivando o mundo pelo prisma de seu olhar. A família é então tida como a primeira instituição responsável pela educação de seus filhos, por meio de práticas educativas, a família inseri o indivíduo no mundo social.

Práticas educativas familiares aqui são entendidas como ações contínuas e habituais realizadas nas trocas interpessoais pelos mais velhos em relação às crianças e adolescentes, com a finalidade de transmitir saberes, práticas e hábitos sociais, trazendo uma compreensão e uma proposta de ser no mundo com o outro. Trata-se da transmissão de uma herança cultural que possibilita a inserção da criança no mundo social mais amplo, para torná-la apta a atuar nele, considerando sua realidade social e histórica (SZYMANSKI, 2000, p. 19).

Sendo assim a família assume o papel educativo que é determinado pela sociedade, a criança já nasce em um lugar que é o berço das trocas intersubjetivas, sendo transmitidos saberes, sentimentos, emoções e significados. A família por meio das trocas intersubjetivas vai “forjando” (fabricando) a subjetividade nesse ser com o outro, onde cada qual tem sua maneira singular de interpretar o mundo e na formação de identidade que é constituída através do confronto com o outro (Szymanski, 2000).

A família, nessa perspectiva, é uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais. Seu caráter educativo expressa-se na finalidade de transmissão de saberes, hábitos e conhecimentos [...]. Há, também, a reconsideração de estratégias de transmissão da herança cultural, conforme os conhecimentos acumulados por uma cultura. Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração (Idem, p. 16).

De acordo com essa mesma autora, a família é então compreendida como uma “*instituição com uma construção social e histórica*”, muitas vezes exercendo um papel de uma instituição com uma “*missão socializadora*”.

Nessa perspectiva, é fidedigno dizer que quando Maísa diz que “*minha mãe é cheia de me dar mais experiência*” e quando fala que sua “*família é tudo*”, ela encontra em sua estirpe ensinamentos para estar no mundo, sendo assim para ela a família se apresenta como locus norteador de sua constituição subjetiva e social. Szymanski (2000) nos lembra ainda que a família deve ser entendida “*não só como uma condição que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos, mas como uma das instituições que assume a tarefa educativa que lhe é outorgada pela sociedade*” (p. 15).

Outro ponto bastante marcante em sua fala é a questão da religiosidade. Em seu discurso notamos um temor ao castigo divino ao dizer que não podemos desprezar ninguém, enxergando Deus como mentor de um castigo divino que arrebatará todo aquele que não seguir os seus preceitos.

Esse temor ao castigo divino faz com que Maísa fuja do mal e persiga o bem, ela vê nesse caminho, sua única possibilidade de salvação, sendo assim, atribuímos a esses valores o fato dela mencionar diversas vezes que gosta de todos os tipos de pessoas, sendo elas brancas ou negras, pobres ou ricas (embora estas últimas ela tenha certa restrição, conforme já apontamos), deficientes ou não.

Ao nos contar que sonha em ser escritora, acreditamos que há uma revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o movimento de Maísa, seu objeto de desejo – ser escritora – essa necessidade configura em sua emoção:

[...] algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para a ação no sentido da satisfação das suas necessidades. [...] Afirmamos, assim, que a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o ‘descobre’ na realidade social. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 228).

Assim o fato dela querer ser escritora (necessidade) faz com que ela encontre uma válvula propulsora para satisfazer esse sonho (motivo), modificando assim suas ações, “*criando novas necessidades e novas formas de atividade*” (Idem, p. 228), sendo aqui no caso a busca por leitura e aprender palavras difíceis.

Em relação as palavras difíceis acreditamos também que possa ter ligação a questões de participar de cultos na igreja, a partir do contato com leituras da bíblia e ao ouvir as pessoas profetizarem, provavelmente instigou em Maísa o gosto por um vocabulário mais rebuscado.

Ao final da entrevista, Maísa nos conta um pouco sobre suas preferências e nisso inclui que toda criança gosta de brincar. A partir da brincadeira e do contato com o outro, ela encontra espaço para se humanizar.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e se divertir. Assim quando afirmamos que o homem se faz na prática, percebemos Maísa se desenvolvendo, por meio de suas ações e do contato com o mundo social vai se constituindo e construindo a cada dia a sua biografia por meio dessas trocas intersubjetivas.

Após a discussão dos três núcleos de significação aqui tratados, a seguir apresentamos uma análise que contemplará uma síntese de Maísa, da qual possibilitará uma visão mais totalitária dos sentidos construídos por ela a respeito das diferenças.

Síntese de Maísa

Ao nos aproximarmos, pela análise, dos núcleos dos sentidos constituídos por Maísa, pode-se afirmar que ela organiza um mundo dividindo-o em dois grandes blocos: os que são deficientes e que por assim serem merecem atenção (são meramente receptores) e os que são perfeitos e que se assim o são estão incumbidos de doarem e ajudarem. Nessa divisão, Maísa se vê como o sujeito da ajuda, ela se toma como uma pessoa perfeita, normal, sem problemas, aquela pessoa que foi escolhida para ajudar aos fracos, necessitados e deficientes.

Desta forma, ela acaba concebendo que as pessoas que não têm deficiência são melhores, são superiores às que apresentam algum tipo de deficiência, desse modo são libertas de defeitos.

Maísa se diferencia do outro estabelecendo que em função da deficiência seus amigos não podem se assemelhar a ela, já que sempre estudou com crianças como ela, sem deficiência; quando o diferente faz parte de sua vida é como se fosse um estranho no ninho, causando algumas vezes distanciamento, medo e repulsa. O sentido que ela

atribui a diferença é sempre pela falta, sobra ou excesso no outro, estabelecendo assim uma distância entre deficientes e não deficientes.

A deficiência percebida como negativa é organizadora do primeiro núcleo “*Quando a diferença é deficiência*”; é nucleador do sentido atribuído por Maísa em relação às diferenças. Outros elementos também constitutivos aparecem ainda que de forma secundária em sua fala, porém de grande importância para que possamos entender todo o seu movimento.

Ao fazer diferença entre o normal e o anormal, ao tomar a posição de que ela é a doadora e o outro é o receptor, ela se cristaliza nesta condição.

O discurso de Maísa contém elementos contraditórios em relação às pessoas que menosprezam os deficientes. Primeiramente diz que é difícil para uma pessoa com deficiência fazer amizade, uma vez que será alvo de preconceitos e discriminações, em contrapartida diz que tanto seu amiguinho de sala o E., quanto o *flashcard* escolhido o qual deu o nome de Ana Cristina, ambos possuem muitos amigos na escola, pois em geral as pessoas são boas. Desta feita, coexistem elementos em seu pensamento que se colocam em oposição negando suas afirmações anteriores.

Buscando entender qual o sentido dessa contradição presente em seu discurso, recorreremos a possibilidade de ela enxergar nas pessoas uma ruptura, uma possibilidade de superação ao diferente. Conforme comentamos, Maísa se coloca em uma posição de ajuda caridosa, nesse sentido ela faz o movimento de entender a rejeição e a dificuldade existente em estar com uma pessoa deficiente como forma reveladora de pequenos fragmentos de mudança. A forma de superação encontrada por Maísa, porém, é sempre pela caridade; segundo ela, o acolhimento e a inclusão das pessoas com deficiência só se dará pela bondade alheia, sendo preciso que haja altruísmo.

Entendemos que nesta perspectiva, Maísa por meio de sua fala vai revelando momentos de construção e reconstrução de seus sentidos. Estes por sua vez não estão explícitos, mas sim se declaram de modo fluído, não linear e em grande parte contraditório. Assim quando Aguiar (2006) coloca que:

Queremos nos apropriar daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação (p. 15).

E ainda:

A apreensão dos sentidos não significa apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (Idem, p. 17).

Isso indica que estamos então atrelados ao nosso processo histórico e, por assim ser, não podemos deixar de trazer para essa conversa a questão da religiosidade, tão presente na constituição de Maísa. Em seu discurso há uma presença marcante desse aspecto e com isso ela expira preceitos religiosos a todo o momento. Nossa entrevistada assume então uma “Identidade de Bondade” reproduzindo muitas vezes em suas ações discursos do tipo “*quem é bom ajuda aos pobres*”, “*bom é aquele que não despreza o outro porque somos todos filhos de Deus*”.

Desse modo, os sentidos da diferença que estão presentes no discurso de Maísa trazem um caráter compensatório, mesmo quando ela menciona “*quem é perfeito por fora terá um defeito por dentro*”, o que traz em seu bojo um caráter piedoso de indenização às pessoas com deficiência. Podemos inferir que aqui é como se ela estivesse dizendo: “*não se preocupe, você não tem um braço, ou uma perna, mas quem tem todos os membros certamente terá defeito em outro lugar*”.

Tomando isso como verdade é como se quem tem deficiência já tivesse sido castigado por demais, não podendo ter nenhuma outra deformidade, é como se por dentro tal pessoa fosse perfeita. Assim, Maísa defende a posição de que não podemos menosprezar as pessoas, que temos que amar a todos sem distinção, independente de sua diferença, sendo ela pela cor, pela condição social, pelo gênero ou pela deficiência. A esse respeito resgatamos a sua fala:

[Pesquisadora: E por que você não a desprezava como seus amigos?] **Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe que ele [...].**

A questão da religiosidade atravessa todos os núcleos, uma vez que Maísa sempre ressalta em sua fala a necessidade da ajuda. Mas, contraditoriamente, a religiosidade em Maísa traz uma desvalorização cada vez maior contra a pessoa deficiente e sendo assim, faz como que Maísa se valorize como alguém normal e perfeita que se relaciona com o imperfeito e tem pena dele.

O conteúdo da religiosidade faz com que a Maísa tenha uma relação que desvaloriza, que (des)valida, torna não válido o outro tido como necessitado, doente ou deficiente. Ela invalida o sujeito das relações sociais, aqui em especial, porque ele é

deficiente, o discurso religioso então, ajuda a ocultar a desvalorização que ela faz dos sujeitos.

Ao aprender que ela não pode ser negligente com um deficiente, aprende, ao mesmo tempo, que a deficiência está ligada a negligência ou a algo negativo. A contradição aqui presente é a de que ambos ocupam o mesmo espaço: aprendendo que não pode ser negligente é aprender, concomitantemente, que o outro vale menos.

Segundo ela, a deficiência está sempre atrelada ao sofrimento, ao desprezo dispensado por um grupo que acredita ocupar uma posição superior em relação aos deficientes. Dessa forma, os não deficientes menosprezam as pessoas com deficiência e aqueles que são criaturas boas, assim como Maísa, devem ajudar esses seres inferiores.

Maísa aponta que a deficiência possui esse caráter pejorativo, impeditivo, por meio do qual a pessoa com deficiência dependente ‘do outro’, porém esse outro nem sempre poderá ou desejará oferecer atenção e cuidados necessários, sendo assim, inevitavelmente sua vida será marcada por sofrimentos.

Nesse aspecto, a diferença é fator de exclusão para aqueles que se afastam de um “padrão de normalidade”, segundo Macedo (2005) quando classificamos, recorremos ao campo das semelhanças, e que em se tratando das diferenças essa classificação recai na perspectiva das inferências a partir de conclusões imparciais *“pelo que nossos olhos insistem em não ver, mas que cedo ou tarde terão de ver, perceber e enfrentar como algo desconhecido. As coordenadas nas semelhanças são o múltiplo e o comum, nas diferenças são o singular e o diverso”* (p. 13).

Em vários momentos ela aponta que a deficiência é ocasionada por um erro, é entendida como doença e se assim o é, aquele que carrega essa marca é digno de pena. Nesse sentido, ao falar das diferenças e em especial, trazermos para essa discussão a deficiência, entendemos que concebê-la como “erro” e/ou patologia é fator gerador de sofrimentos.

Quando apontamos sofrimentos é em função da redução da pessoa com deficiência a própria condição de deficiência, descaracterizando assim o sujeito, ele deixa de ser alguém para ser a ineficiência constituída. A essa transformação da totalidade da pessoa com deficiência, Amaral (1998) denomina *“Generalização indevida”*.

Concordamos com a autora quando afirma que utilizamos um protótipo de perfeição para categorizar ou validar o outro:

A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todo nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro (AMARAL 1998, p. 14).

Nesse contexto, Maísa vai apresentando elementos de que a deficiência é alvo de preconceitos e em suas palavras de “negligência” (“*que não presta atenção, ignora*”) das pessoas tidas como ‘perfeitas’. Compreendemos então que as diferenças nem sempre são fonte de preconceito, as deficiências, porém, na maioria das vezes já vem com essa perspectiva.

Além disso, essa afirmação de Maísa também evidencia o quão difícil é vivermos com o outro, sendo este outro sempre e necessariamente diferente de nós, acabamos criando uma imagem depreciativa daquele que difere do padrão estabelecido gerando assim o preconceito.

Um aspecto bastante forte em seu discurso é a questão da diferença de classes. Durante todo o tempo ela diferencia e se distancia daqueles que têm uma condição financeira superior a dela. Seu olhar marcado por múltiplas determinações imprime a riqueza um status negativo, tomando-a como um defeito. Atribuímos a isso ao pensamento ideológico presente nos ensinamentos religiosos calcados em dogmas de fé e que durante anos preponderaram sua supremacia e que ainda hoje encontramos discursos que fortalecem a idéia de que quem é rico não é digno de ganhar o Reino dos Céus. Provavelmente a forte presença em seu discurso dos ensinamentos seguidos por ela e por sua família, tomando a riqueza como algo indigno, certamente encontra apoio na famosa frase: “*É mais fácil um camelo passar pelo buraco da agulha do que um rico entrar no reino dos céus*”.

O temor aos ensinamentos religiosos faz com que Maísa seja aversiva à riqueza, pois esta poderá afastá-la do reino dos céus, dessa forma ela opta por se conformar à pobreza e ainda dividir com os mais necessitados o pouco que tem.

Julgamos importante trazermos para essa síntese de Maísa, o fato dela ter trazido para nossa discussão a questão do preconceito contra a sua cor. Conversávamos sobre um outro assunto e em meio a isso, ela desabafa que existem pessoas que a

menosprezam e que acabam não brincando com ela por causa de sua cor e ainda afirma: “*é preconceito isso*”.

A diferença aqui demarcada pela cor de sua pele resulta em sofrimento e é em função disso que atribuímos as suas frases: “*ah, eu queria que as pessoas se misturassem mais, sejam boas assim uma com a outra*” e também “*eu acho que falta é... como se diz... amor no coração de outras pessoas*” o desejo de não ser diferente. Maísa apresenta um sonho de mundo igual, porque todos sendo iguais, ela não seria diferente. Porque o ser diferente carregará tudo aquilo que ela trouxe das diferenças, em especial da pessoa com deficiência. Então o desejo de não ser diferente e o sonho de uma sociedade igualitária aparecem aqui como uma solução para o seu possível risco de ser desprezada pela sua diferença, afastando-se assim de uma vida de sofrimentos.

E por fim, ao relatar que em sua escola “*tem mais pessoas normais do que deficientes*”, provavelmente Maísa denuncia a quase inexistência de crianças com deficiência presentes em uma escola regular.

Tivemos um período em que tais crianças viviam em total isolamento social, sendo privadas de um processo educacional comum as demais crianças, porém como já mencionamos no capítulo histórico desse trabalho, muito se tem discutido sobre inclusão, e também pudemos acompanhar avanços na legislação brasileira no que diz respeito à garantia dos direitos de pessoas com deficiência na escola. Porém, voltamos a dizer de que a existência da lei não assegura o acesso e a legitimidade da inclusão. Isso só vem ratificar de que há um abismo entre o que a lei determina e o que de fato ocorre nas escolas. Nesta fala de Maísa fica claro de que ainda estamos muito longe de uma educação para todos e a diferença continua sendo fonte de desigualdade e o principal motivo de preconceitos e exclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

(Paulo Freire, 1996).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho é contribuir e delinear caminhos para uma educação inclusiva. Para isto, nos detivemos em um aspecto considerado por nós de grande relevância que é o sentido atribuído à diferença. Conforme apontamos, a diferença está na base da exclusão/inclusão e pesquisar sentidos produzidos pelas crianças que têm experiências de inclusão permite acesso aos conflitos, aceitações e resistências, aos pensamentos e afetos que se imbricam nesse emaranhado de sentidos/significados presentes no campo da educação inclusiva. Pesquisar sentidos da diferença permite que nosso trabalho seja uma contribuição ao estudo da dimensão subjetiva que caracteriza o processo de construção da educação inclusiva em nosso país.

O estudo nos mostrou que as diferenças, quando valoradas negativamente, são fonte de sofrimento e discriminação.

Ao escolhermos crianças, como sujeitos principais de nossa pesquisa, partimos da suposição de que elas trazem um discurso mais ingênuo e nesse sentido, tal discurso expressaria com maior clareza os significados, uma vez que a criança ainda não tem a plena condição da reflexão crítica e do julgamento sobre suas próprias idéias. Temos a possibilidade, então, de, ao escutar o discurso da criança, perceber como a nossa cultura e a nossa sociedade estão julgando e valorando a pobreza, a negritude, a deficiência que apareceram em nossa pesquisa como critério de construção de julgamento da diferença.

As falas das crianças expressaram os significados quando expostas a situações de escolhas de “amigos”; nossa hipótese era de que tais escolhas não estão relacionadas apenas a uma situação hipotética de um jogo, mas sim às escolhas que eles fazem e farão em várias situações da vida. Portanto, são as crianças que nos dizem que “*é diferente porque é deficiente*”, “*não terá futuro porque está demarcado pela deficiência ou por sua negritude*”, entre tantos outros exemplos que poderíamos aqui registrar. Tais afirmações acabam se estabelecendo como um crivo para o julgamento da igualdade e da diferença e expressam uma construção de desigualdade baseada na diferença.

Nossa sociedade moderna capitalista tem entre suas características o culto à perfeição; um determinado modelo idealizado, é utilizado para nossos julgamentos e

para a construção de nossas identidades. Todos aqueles que se afastam desse “tipo ideal” são estigmatizados, no sentido atribuído por Goffman¹⁷.

Compreendemos que a grande questão não está posta apenas na diferença, mas sim no valor que atribuímos a ela. Ter cabelos escuros ou claros, torcer por um determinado time ou não, gostar de jiló ou de cenoura, de azul ou de amarelo, são diferenças que convivem sem maiores problemas; ser rico ou pobre, branco ou negro, ter ou não deficiência são diferenças que têm se constituído como fonte de desigualdade social, pois são diferenças que têm sido valoradas negativamente. A esse respeito Cortella (2008) aponta:

Os valores que criamos produzem uma “moldura” em nossa existência individual e coletiva, de modo a podermos enquadrar nossos atos e pensamentos, situando-os em uma visão de mundo (uma compreensão da realidade) que informe (dê forma) os nossos conhecimentos e conceitos (nossos entendimentos); é a partir dos conceitos que guiamos nossa existência e, de uma certa forma, porque antecedem nossas ações, são também os nossos conceitos prévios, nossos preconceitos (pré/conceitos). Entretanto, valores, conhecimentos e preconceitos mudam porque humanos dever mudar; como vida é processo o processo é mudança, ser humano é ser capaz de ser diferente (p. 46).

Sabemos que não é uma tarefa fácil defender uma cultura do convívio das diferenças quando o nosso processo histórico constituiu uma cultura das semelhanças, em uma sociedade que carrega consigo a idéia do belo, priorizando o culto a perfeição física e da produtividade. Concordamos com Macedo (2005) quando diz:

Como ver o singular, o único, se quando eu quero vê-lo ele já foi, ele já não o é? Ou ele é algo que será, e que, quando for, eu já não reconhecerei mais, porque as categorias que eu tenho para assemelhá-lo ao conhecido não me servem, não são suficientes?

É como olhar para dentro. Como diz Chico Buarque, os poetas, assim como os cegos, podem ver na escuridão. Mas não somos nem poetas, nem cegos, porque usamos os conceitos, que são como óculos que nos ajudam a ver. Além disso, os conceitos dão-nos a ilusão de que vemos as coisas por inteiro, completas, o que nos dá uma segurança que o diferente não permite. Por isso, a diferença tem a ver com singularidade e ao mesmo tempo com diversidade, porque o diferente é o que está entre nós, naquilo que é além de nós, naquilo que somos nós e não somos nós ao mesmo tempo (p. 13).

Mas o que leva alguns significados sociais a estarem colocados em nossa cultura como com uma valoração negativa? Por que isso acontece?

¹⁷ Goffman no livro “O Estigma” apresenta a idéia de que o processo de estigmatização se dá quando há uma discrepância entre a identidade social virtual (aquela atribuída a um grupo) e a identidade social real (aquela apresentada pelo sujeito nas relações), ou seja, um indivíduo que tem um atributo que o torna diferente dos outros que se encontram numa categoria que o poderíamos incluir.

Talvez seja esta a questão que nosso trabalho deixa apontada. Há uma necessidade urgente de compreendermos o processo de construção de nossos valores e das formas como temos lidado com as diferenças.

Souza (2004) analisou a produção histórica da desigualdade no Brasil e a sua naturalização, o que segundo o autor, tornou a desigualdade e seu processo invisíveis.

O fato de os setores desfavorecidos terem internalizado um sistema de valores “em abstrato” que os penaliza “em concreto”, na dimensão da vida cotidiana, parece-me um aspecto-chave para a explicação da “naturalização da desigualdade” no Brasil. (p.85)

[...] A desigualdade e, mais importante ainda, a *naturalização da desigualdade* em países como o Brasil remetem a um processo opaco e pré-reflexivo, em que o valor relativo de cada um individualmente e enquanto classe ou fração de classe já foi adrede decidido, por mecanismos e esquemas classificatórios que não são perceptíveis na dimensão consciente, seja para os privilegiados, seja para as vítimas de sua lógica. Esse é o ponto central da questão da naturalização da desigualdade. (p.111)

Souza (2004) passa assim a falar da ralé no Brasil. Esse grupo de vítimas que são julgados a partir de atributos e características que foram se impondo no processo e se tornando valor negativo para os próprios possuidores deles.

Para nós, a análise de Souza é importante porque nos diz da importância de considerarmos a dimensão subjetiva em nossos estudos sobre a educação inclusiva. O julgamento em cada situação cotidiana é feita pelos sujeitos de forma individual, mas os critérios para essa tarefa são dados historicamente. Cada sujeito se torna portador e porta-voz desse processo, carregando consigo, na construção de seus sentidos, os elementos de significação que foram produzidos historicamente. “*Esses consensos sociais articulados são construídos a partir de idéias e concepções de mundo que logram se tornar hegemônicas em dado contexto histórico*” (Souza, 2008, J4). Não é então de se estranhar que os critérios mais presentes nas classificações de nossas crianças tenham sido: a raça, a presença da deficiência e a classe social.

No Brasil, a questão racial é poucas vezes tratada, omite-se a presença do racismo por uma ideologia de que somos todos iguais, infringindo-se um “discurso politicamente correto”. A questão do racismo, porém, tem proporções alarmantes se considerarmos os diversos campos de desenvolvimento humano que de acordo com Rosenberg (1998):

A discriminação racial no Brasil evidencia-se nitidamente quando se comparam os rendimentos das populações tendo dez anos e mais: pretos e pardos recebem,

em média, menos da metade do que recebem, em média, os brancos. Mediada, ou não, por essa diferença de rendimentos, a discriminação racial causa impacto nos diversos planos da vida humana: a taxa de mortalidade infantil é mais elevada entre pretos e pardos do que entre brancos; a expectativa de vida ao nascer é significativamente inferior para pretos e pardos do que para brancos (p. 78-79).

Levando-se em consideração que a população brasileira registra – 183,9 milhões de habitantes e de acordo com o censo 2000:

Tabela 12: População brasileira por região

População Residente 2000						
Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste		Sul	Centro-Oeste
<u>Cor ou Raça</u>						
Branca	91.298.042	3.616.839	15.738.697	45.163.258	20.991.862	5.787.384
Preta	10.554.336	641.208	3.681.117	4.752.920	941.222	537.870
Amarela	761.583	29.246	67.241	514.562	104.239	46.294
Parda	65.318.092	8.259.486	27.722.133	21.367.768	2.884.741	5.083.964
Indígena	734.127	213.443	170.389	161.189	84.747	104.360
Sem declaração	1.206.675	150.947	402.909	470.496	103.538	78.786

Fonte: Censo Demográfico 2000.

A partir da representação da tabela acima, temos 49,5% de brancos, 5,7% de pretos, 35,5% de pardos e 0,4% de amarelos (pessoas de origem asiática). De acordo com Rosemberg (1998) *“se adotarmos o conceito de que pertencem a raça negra o conjunto de pessoas que se declaram pretas e pardas, os negros constituem, 41,2% da população brasileira”* (p. 78).

A diferença também bastante presente no discurso das crianças são as questões voltadas para a classe social. A pobreza é a mais valorada negativamente, a isso atribuímos a forma como a sociedade brasileira se desenvolveu. Havendo uma visível diferenciação a população pobre (egressa da escravidão, sendo responsáveis pelo trabalho manual) sem acesso à escolarização o que veio a produzir o que Souza chama de “ralé”:

O processo de modernização brasileiro constitui não apenas as novas classes sociais que se apropriam diferencialmente dos capitais cultural e econômico. Ele constitui também uma classe inteira de indivíduos não só sem capital cultural nem econômico, mas desprovida [...]. É essa classe social que designo em meus trabalhos de “ralé” estrutural, não para “ofender” essas pessoas já tão sofridas e humilhadas, mas para chamar a atenção, provocativamente, para nosso maior conflito social: o abandono social e político “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos “precarizados” que se reproduz há gerações enquanto tal. (2008, J4)

Outra fonte de julgamento negativo de valor é a deficiência. Historicamente vão sendo construídas teorias e ideologias para explicar a inferioridade e a supremacia de outrem, a deficiência é então compreendida pela insuficiência, pela ausência, tendendo-se a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original.

Refletindo sobre este aspecto, Amaral (2004) revela as dificuldades do “ser diferente”, das implicações ocasionadas pela situação existencial da deficiência e nos conta:

Só que não é estar errado ou diferente – é ser errado, ser diferente. Não é uma questão de estado, é uma questão de existência.

As pessoas têm pés e pernas que se movem e as movem; que se encolhem, estendem, flexionam; que fazem papel de mediadores entre o desejo e o ato de andar, correr, saltar e – até mesmo – parar.

Não ter pernas, ou tê-las semi ou totalmente paralisadas, é ser diferente e é também ser errado. [...] (p. 45).

A autora imprimiu em suas palavras a experiência de ter vivido o “ser/estar diferente”, pois sendo afetada por uma paralisia infantil, cresceu sob o julgo do estar errado e ter fugido do que se é considerado como certo.

Em nossa sociedade, a produtividade está posta como exigência do mundo capitalista sendo altamente valorizada; tudo aquilo que falta e que impede a produtividade será tomado como algo negativo. Por essa razão, os loucos, os deficientes, ficarão prejudicados, uma vez que o sujeito perfeito para a modernidade capitalista é aquele que consegue governar a sua própria vida, sendo tomado como racional e competente. A ideologia da perfeição, portanto, aparece nas crianças com frases do tipo: “eu sou perfeito”, “eu sou o doador”, “eu sou o normal”.

Fato importante ainda para o surgimento de um pensamento pela inclusão das pessoas com deficiência, que também deve ser tomado como histórico, foi o pós-guerra, levando a sociedade a um esforço de absorver as várias mudanças ocasionadas pela guerra, conforme tratamos no capítulo histórico desse trabalho. As pessoas que antes eram tidas como “normais” na situação de guerra, tornaram-se deficientes, formando um contingente de pessoas mutiladas pela guerra; isso gerou um movimento social de ressignificação da população. O que antes da guerra era super instalado de que só aquele que produzia era considerado humano e, portanto cidadão; com a situação pós-guerra contradições surgiram havendo mudanças de pensamento nesse campo.

Os sujeitos ao se inserirem na sociedade e aí, por meio de sua atividade, constituirão seus sentidos, compartilham significados com o coletivo, seja no grupo

familiar, de amigos, da escola. O significado nos diz que “ser negro é uma coisa negativa” e o sujeito, nas relações sociais incorporará esse discurso e este valor, formulando seus sentidos considerando essa influência. O sujeito pode ser negro, pode ter gente negra na família, mas isso não garantirá a valorização positiva atribuída à negritude. As forças sociais e fontes de significação são muitas e o sujeito negro deverá lidar, em âmbito psicológico e social com essas incongruências. Assim, a questão dos julgamentos sociais vão interferindo na construção dos sentidos e das identidades, provocando, do ponto de vista da Psicologia, sofrimento e auto-desvalorização. A educação que se pensa como um processo de humanização, socialização e individualização, como afirma Charlot (2005), deve ter como preocupação central o tipo de sociedade e de sujeito que ela incentiva com suas práticas e isto torna a questão da inclusão um tema importante.

É da atribuição de valor contida nos sentidos que serão atribuídos julgamentos de igualdade e de diferença. Quando tomados como negativos, ao serem usados como critério para julgar a diferença, produzem a desigualdade neste processo de diferenciação. Neste caminho de desigualdades, ficam demarcados que alguns sujeitos valem e outros não valem.

Esse caminho deve nos levar a entender a dimensão subjetiva presente no processo de exclusão de forma histórica e social e o processo de construção de sentidos como um movimento permanente dos sujeitos na relação e na inserção no meio social. O sentido não é “calmo”, não é estável muito menos linear, o sentido é movimento. Dessa forma, todas essas questões estarão, permanentemente, em movimento e os sujeitos estarão se expressando, nos diferentes momentos colocados pelas condições existenciais; nesse processo é possível se acreditar que os sentidos existentes hoje poderão e deverão se modificar. A educação aparece como uma atividade fundamental para que esse movimento de modificação dos sentidos possa se dar em uma direção, guiada pela ressignificação produzida pelo coletivo.

As crianças mostraram pelas contradições, pela forma como elas lidavam com as escolhas e com a noção das diferenças que há presença do discurso “politicamente correto”, mudando diversas vezes suas escolhas, conforme apontamos na atividade com os *flashcards*. Fica visível aqui, de que os sentidos são inconstantes, traduzem movimento e convivem com contradições.

Porque o sentido é movimento torna-se possível pensar em uma educação inclusiva, isso porque acreditamos que uma proposta de ação inclusiva exige mudança, e exige acima de tudo ressignificação. É possível pensar, produzir mudanças significativas, mudanças de significado e significação com vistas a possibilitar uma educação inclusiva em um sentido mais amplo, não só de inclusão, mas que contenha a todos, que abarque todas as possibilidades e onde a diferença não é fonte de desigualdade, mas que é valorizada como diversidade.

Essa educação só se tornará possível se formos capazes de fazer interferências nos processos educativos que caminham na direção de uma mudança cultural, de uma ressignificação para a inclusão. A nosso ver não adianta incluir sem pensar que o processo de inclusão exige mudança cultural e mudança de sentidos.

A inclusão posta pela lei é um primeiro passo para a convivência com o diferente, mas pensar em uma educação inclusiva é viabilizar caminhos para um trabalho que reconheça não só as diferenças, mas tome a educação e a escola como lugar de todos. Educação inclusiva é reconhecimento de diferença com aceitação incondicional do “formato” do outro.

O caminho é permitir que as pessoas se sintam à vontade para colocar o que sabem, o que entendem sobre diferença, mas, acima de tudo é valorá-la como fonte de diversidade e não desigualdade. É preciso uma cultura sensível a diferença, uma cultura capaz de valorizar o que o outro pode fazer a partir de sua diferença.

Em uma cultura onde o que se instala é que o diferente, o deficiente é digno de pena, esse julgamento de valor atribui ao outro um des-valor e o reduz a nada, na caridade já está posto que o outro é nulo.

A escola tem um enorme papel a cumprir, porque é local onde as diferenças serão visibilizadas e ao mesmo tempo é um lugar onde essa diferença terá que ser trabalhada. Enquanto trabalhar sob o julgo da pena, da caridade, da compaixão, essas coisas não se evidenciarão. Então a escola é um lugar que pode e deve trabalhar com isso: investigando qual fator é gerador de sofrimentos e no que pode contribuir em termos de superação, produzindo assim outra postura. O grande mote está na mudança gradativa dessa cultura com vistas a entender que as pessoas apresentam diferenças; isso gera necessidades distintas e, necessariamente, nesta convivência: *“Cada um sabe a dor e a doçura de ser o que é”* (Caetano Veloso).

É preciso ir além do que está posto, é preciso romper com as barreiras da exclusão. É preciso abandonar a crença de que somos iguais, pois, isto tem acobertado nossos preconceitos e nossa desigualdade. É na individualidade que somos diferentes e é na coletividade que descobrimos o quanto somos ímpares.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABENHAIM, Evanir. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos Humanos na Escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005 – (Psicologia e Direitos Humanos) p. 39–53.

ABRANCHES, Cristina *et all (Org.)*. *Inclusão dá trabalho*. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2000.

ABRANTES, Ângelo Antonio. *Aluno Excluído do Sistema Público de Ensino: A Identidade em Construção*. 1997. 205 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de (Org.). *Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica – Relatos de Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In. *Psicologia Ciência e Profissão*. 2006, ano 26, n. 2. p. 222-245.

ALVES, Rubem. *Ao professor, com o meu carinho*. Campinas, São Paulo: Verus, 2004.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Pensar a Diferença/Deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. AQUINO, Julio Groppa. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 11-30.

_____. *Resgatando o passado: deficiência como figura e vida como fundo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs). *Psicologia Escolar: Teorias e Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003, p. 139-168.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, mar. 2001, p. 160-173.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barros de Freitas. *Construindo sentidos para a inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos: um diálogo com professores*. 2008. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora

BALDUINO, Míriam Maria de Moraes. *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores*. 2006. 147 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de Brasília, Brasília.

BALEOTTI, Luciana Ramos. *Experiência Escolar do aluno com deficiência física no ensino comum: o ponto de vista do aluno*. 2001. Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, SP.

BOCK, Ana Mercês Bahia. *As aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia*. São Paulo: EDUC; Cortez; FAPESP, 1999.

_____. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

BISSOTO, Maria Luisa. A educação inclusiva: premissas e perspectivas. *Revista Pedagógica*, UnoChapecó, Ano 7, n. 15, p. 135-154, jan./jun. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/pdf/Salamanca/pdf . Acessado em: 20/10/07.

_____. Congresso Nacional. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/diretrizes.pdf>. Acessado em: 22/07/2003.

_____. *Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm - acessado em: 14/10/07.

_____. MEC. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Celestino Alves Junior (orgs). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: UNESP, 1999. Vol. 2, p. 149-164.

_____. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2ª ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. *Temas em educação especial*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

_____. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, Sumaya Persona de. *Educação Especial: o olhar e a palavra do professor*. 2005. 266p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Mauer; CODO, Wanderley (Orgs.). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 58-75.

COLL, César (et all). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 3, 1995.

CORTELLA, Mario Sergio; La Taille, Yves de. *Nos Labirintos da Moral*. Campinas: Papirus – Papirus Debates, 2005.

_____. *Não nascemos prontos!:* Provocações filosóficas. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Maria Cristina Sanchez da. *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental*. 2007. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: 1990. Disponível em: www.educaonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos. Acesso em: 26 mai. 2004.

EMÍLIO, Solange Aparecida. *O cotidiano escolar pelo avesso: sobre laços, amarras e nós no processo de inclusão*. 2004. 265p. Tese/ Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo.

FANFANI, Emílio Tenti. *La escuela desde afuera*. Diogenes/Zucerna, México. 2001.

FREIRE, Paulo. *A Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. 27ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GOFFMAN, ERVING. *O Estigma* – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

GOMES, Claudia; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2006.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina In. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 115-127.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ, 1997.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2002.

_____. *O Social na Psicologia e a Psicologia Social*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2004

_____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, 24, 1º semestre de 2007, pp.155-179.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, set./dez. 2006.

HASENBALG, Carlos Alfredo; A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: SILVA, N. V.; HASENBALG, Carlos. Alberto. *Relações raciais no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992. p. 9-16.

IBGE. Instituto Brasileiro de Estatística. *Censo, 2000*. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=23&u1=1&u2=1&u3=1&u4=1&u5=1&u6=1> acessado em: 28/01/09.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP. 2000.

KIRK, Samuel Alexander; GALLAGHER, James J. (1987/1996). Educação do indivíduo excepcional. Tradução Marília Zanella Sanvincente, 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

LEAL, Daniela. *A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual: um estudo sobre o processo de inclusão escolar*. 2008. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação Psicologia da Educação) – Programa de estudos pós-graduados em Educação Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MACEDO, Lino de. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALAVASI, Abigail. *As máscaras da exclusão: as significações da exclusão escolar a partir do universo do excluído*. 1996. 189p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. e cols. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menmon, 1997.

_____. Ensinando a turma toda. *Pátio Revista Pedagógica*, (s/l), Ano V, n. 20, p. 18-23, fev./ abr. 2002.

_____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão Escolar*. São Paulo: Summus, 2006a - (Pontos e Contrapontos) (p. 15-30).

_____. *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006b.

MARQUES, Carlos Alberto. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, Senac, 1997, p. 10-12.

MARQUES, Edson. *Mude*. São Paulo: Original, 2006.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Inclusão escolar: Desafios para o Psicólogo. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Alínea, 2005, p. 95-114.

_____. História Entrevista com. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, vol. 11 n. 1 jan/jun 2007, p. 139-163.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MARTINS, Lúcia de Araújo. Ramos. *Por uma escola aberta às necessidades dos alunos*. Temas sobre desenvolvimento. São Paulo, v. 10, n. 55, 2001, p. 28-34.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Ana Maria S. Ros. Autismo e integração. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. e cols. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menmon, 1997.

MELO, Norma Telles Correia de. *Os sentidos e significados atribuídos por uma professora a sua prática bem como à proposta de educação inclusiva apresentada por*

uma escola da rede regular de ensino particular. 2007. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação Psicologia da Educação) Programa de estudos pós-graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, (s/l), v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MITTLER, Peter. Educação para todos: um desafio global. *Pátio Revista Pedagógica*, (s/l), ano V, n. 20, p. 10-14, fev./abr. 2002.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky*. São Paulo: EDUC, FAPESP, 1999.

MOREIRAS, Viviane Lemos de Jesus. O Papel do Gestor na Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: *X Congresso de Iniciação e Produção Científica; do IX Seminário de Extensão da Metodista e do IV Seminário Pibic/Umesp de Pesquisa*, 2007, São Bernardo do Campo. Anais/ Resumos... São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007. 1CD/ROM.

MOUSSATCHÉ, Anna Helena. Diversidade e processo de integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, Senac, 1997, p. 10-12.

MURTA, Agnes Maria Gomes. *Contribuições da Psicologia Sócio-histórica para a Educação Inclusiva: Os sentidos produzidos por professores da Educação Infantil de uma cidade do Vale do Jequitinhonha acerca da Inclusão Escolar*. 2004. 174p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOWELL Richard, JOSEPH Innes. *Educating children who are deaf or hard of hearing: Inclusion*. Eric Digests: ED 414675, 1997.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Um diálogo esquecido: A vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OMOTE, Sadao. Normalização, integração, inclusão. *Ponto de Vista*. Vol. 1 nº 1, 1999. p. 4-13.

ORSONI, Liliane Costa Antunes Machado. *A produção de sentidos da surdez e de filhos surdos*. 2007. 161f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de pós-graduação em Psicologia. Universidade Católica de Goiás. Goiás.

ORWELL, George. Escrito por Eric Arthur Blair. *Mil Novecentos e Oitenta e Quatro*. Título original: *Nineteen Eighty-Four*, 1949.

PADILHA, Sandra Marisa Allebrandt; FREITAS, Soraia Napoleão. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In:

RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão. (Orgs). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005, p. 13 – 43.

PESSOTTI, Isaías. *A loucura e as épocas*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação. In. PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.), *Psicologia e Educação*: Revendo Contribuições. São Paulo: EDUC, 2002. p. 33-61.

POLIDORO, Elisabete Aparecida Pinto. *Situação do aluno surdo em classe regular na ótica de professores de algumas disciplinas do ensino médio de uma escola estadual de São Paulo*. 2008. 71p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

RIBAS, JOÃO. *Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 4).

RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão. (Orgs). *Prefácio - Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005, p. 7 – 9.

RONCA, Vera de Faria Caruso. *Docência e ad-miração: (da imitação à autonomia)*. São Paulo: Edesplan, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In. *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. AQUINO, Julio Groppa. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 73-91.

SACALOSKI, Marisa. *Inserção do aluno deficiente auditivo no ensino regular: a comparação entre o desempenho dos alunos ouvintes e deficientes auditivos e a visão dos pais, professores e alunos*. 2001. 230p. Tese de Doutorado da Universidade de São Paulo, SP.

SAINT-LAURENT, Lise. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, Senac, 1997, p. 67-76.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista da Educação Especial* - Out/2005 p. 19-23.

SCHWARTZMAN, JOSÉ Salomão. Integração: do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér. e cols. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Menmon, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOUZA, Jessé - Modernização Periférica e naturalização da desigualdade. In: SCALON, Celi (Org.) - *Imagens da Desigualdade*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2004.

_____. - *A rale eternizada* - matéria publicada na Folha de São Paulo em 06 de julho 2008, Caderno Aliás.

STAINBACK, Susan Bray. Reflexos sobre a diversidade na Educação – As raízes do movimento de inclusão. *Pátio Revista Pedagógica*, (s/l), Ano V, n. 20, p. 15-17, fev./abr. 2002.

SZYMANSKI, Heloisa. A família como um *locus* educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 14-25, jan./abr. 2000.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In *PREAL Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: Editorial San Marino, 2004.

TESSARO, Nilza Sanches. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TENOR, Ana Claudia. *A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu*. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TOMASINI, Maria Elizabete. Expatriação social e segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença – interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VELTRONE, Aline Aparecida. *A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental*. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

VIANNA, Cláudia; RIDENTI, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*. AQUINO, Julio Groppa. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 93-105.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. *O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores*. 2008. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VIGOTSKI, Lev Seminovitch. *Formação Social da Mente*. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes, 2001.

_____. *Fundamentos de Defectología*. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997. 391p.

ZERAIK, Flavia Geni. *A avaliação nas práticas pedagógicas inclusivas: Visão de professores*. 2006. 126p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) –

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS ,Albertina Martinez. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem - Pesquisas sobre deficiência mental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 11, n. 2, p. 253-274 jul./dez. 2007.

ANGELUCCI, Carla Biancha. *Uma Inclusão Nada Especial* – Apropriações da Política de Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais na Rede Pública de Educação Fundamental do Estado de São Paulo. 2002, 171p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, SP.

BARROCO, Sonia Mari Shima. *A Educação Especial do Novo Homem Soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski*: Implicações e Contribuições para a Psicologia e a Educação Atuais. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

BRASIL. *Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão*: recomendações para a construção de escolas inclusivas / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 96 p. (Série Saberes e práticas da inclusão).

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria L. A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-33.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação contínua de professores: aspectos simbólicos. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 19, p. 39-53, 2º sem. 2004.

GARCEZ, Liliane. *Da Construção de uma Ambiência Inclusiva no Espaço Escolar*. 2004, 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Identidade do Eu, Consciência Moral e Estágios do Desenvolvimento: Perspectivas para a Educação. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 19, p. 73-89, 2º sem. de 2004.

GUERRA, Gleidis Roberta. *Escolarização do Aluno com Deficiência Auditiva*: Estudo Comparativo entre Alunos do Ensino Regular e do Ensino Especial, 2005. 122p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Paulo – Escola Paulista de Medicina, São Paulo.

LOURENÇO, Érika. Educação Inclusiva: Uma Contribuição da História da Psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 20, n. 1, p. 24-29, 2000.

PARDAL, António Luís; MARTINS, Maria António. Formação Contínua de Professores: Concepções, Processos e Dinâmica Profissional. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, p. 103-117, 1º sem de 2005.

PÉRISSÉ, Paulo. Diversidade na cultura organizacional escolar. *Pátio Revista Pedagógica*, (s/l), Ano V, n. 20, p. 24-27, fev./abr. 2002.

POTRICK, Neila; NICHEL, Fernanda Michelle M. . “Eu não sou nesta vida só professora”- A organização do trabalho e o sofrimento dos educadores. *Revista Pedagógica*, UnoChapecó, Ano 7, n. 14, p. 39-54, jan./jun. 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Política Educacional do Município de São Paulo: Estudo sobre o Atendimento de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no Período de 1986 a 1996*. 2000, 260p. Tese (Doutorado em Educação) – Estado, Sociedade, Educação Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Zákia Lian. Educação Especial no Município de São Paulo: Acompanhamento da Trajetória Escolar de Alunos no Ensino Regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 2, p.187-202, mai./ago. 2006.

SANT’ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005

SILVA, Luciene M. O Estranhamento Causado pela Deficiência: Preconceito e Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 424-434, set./dez. 2006.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. *A Análise de Necessidades de Formação na Formação Contínua de Professores: Um Caminho para a Integração Escolar*. 2000. 286p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, SP.

SILVA, Wagner Rodrigues. Subversão da Exclusão Escolar Via Mediação em Atividade de Produção Textual. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

SOARES, Júlio Ribeiro. *Vivência Pedagógica: A Produção de Sentidos na Formação do Professor em Serviço*, 2006, 192p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

ZANATA, Eliana Marques. *Práticas Pedagógicas Inclusivas para Alunos Surdos numa Perspectiva Colaborativa*. 2004. 198p. Tese (Doutorado em Educação Especial – Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo do Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO B – Modelo do Consentimento Livre e Esclarecido – Do participante da Pesquisas

ANEXO C – Roteiro para a brincadeira

ANEXO D – Roteiro para as escolhas

ANEXO E – Roteiro para as entrevistas

ANEXO F – Transcrição Literal das Entrevistas Realizadas com Lívia e Maísa

ANEXO G - *Flashcards*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ como coordenadora pedagógica dessa escola, ou representante legal compreendo os direitos dos participantes de pesquisa e autorizo participação dele(s) nela. Compreendo sobre o que, como e porquê este estudo está sendo feito. Fui informado(a) e autorizei a divulgação dos dados, na medida em que ficará garantido o sigilo dos sujeitos participantes. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo. ____/ ____/ ____.

Assinatura do Responsável
da Instituição

Pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FICHA PARA PARTICIPANTES DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL

NOME: _____

GRAU DE PARENTESCO: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº. _____

DATA DE NASCIMENTO...../...../.....

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

TÍTULO DA PESQUISA: *A educação inclusiva: um estudo sobre os sentidos constituídos por alunos em relação à diferença.*

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: Prof^a. Dra. Ana Mercês Bahia Bock e Viviane Lemos de Jesus Moreiras.

UNIDADE: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

III-EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA

1. Benefícios: Os resultados deste estudo podem ajudar os pesquisadores a entenderem qual o sentido das diferenças dado pelos alunos; procurando compreender a partir desse sentido produzido pelo aluno quais os impeditivos para que a educação inclusiva se efetive.
2. Procedimentos: Apresentação de *flashcards* contendo figuras de crianças com diferenças significativas que estão ligadas aos processos de inclusão, como diferenças de raça, deficiências diversas e condição social. Os desenhos apresentam tanto crianças com deficiência quanto sem deficiência, traremos a imagem de crianças que os alunos estejam de alguma forma já familiarizados. Em um segundo momento, queremos verificar o que é que eles destacam nas pessoas como diferentes e com qual frequência e hierarquia se apresentam. No primeiro contato faremos um jogo com os alunos. Em um segundo momento, serão escolhidas 2 crianças para um trabalho mais aprofundado através de uma entrevista semi-estruturada.
3. Riscos e desconfortos: Não existem riscos ou desconfortos associados à pesquisa, isto é, a probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo.
4. *Sigilo*: Fica garantido aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados do estudo poderão ser publicados em

artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais, mas informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

IV – ESCLARECIMENTOS SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE

Ficam garantidas aos sujeitos da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

V – INFORMAÇÕES

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Ana Mercês Bahia Bock.

Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

ENDEREÇO: Rua Ministro de Godoy, 969 – Perdizes – São Paulo

X _____

Assinatura do pai ou responsável

Testemunha 1

Pesquisador

Testemunha 2

ANEXO C - ROTEIRO PARA A BRINCADEIRA***Para todas as crianças***

1. Escolha uma criança.
2. Conta-me como ela é, que características possui?
3. Você gostaria de mudar alguma característica dela? Qual? E por quê?
4. Por que você escolheu um (a) menino (a)?
5. Por que branca ou negra?
6. Por que pobre ou rica?
7. Por que com deficiência ou sem deficiência?
8. Agora, dê um nome pra ela.
9. Vamos imaginar que essa criança que você escolheu acabou de entrar na escola, como você acha que ele foi recebido?
10. Fez amigos logo? Ou não?
11. Ele tem muitos amiguinhos? Por quê? Como ele se sentiu?
12. Como seus amigos se sentiram?
13. Do que eles mais gostam de brincar? Ele é escolhido/chamado para todas as brincadeiras?
14. E na sala de aula como é?
15. Como é o relacionamento dele com a professora?
16. Ele participa bastante das aulas?
17. Que notas ele tira?

ANEXO D - ROTEIRO PARA AS ESCOLHAS***Para todas as crianças***

1. Agora dentre os desenhos expostos qual das crianças você gostaria de fazer o dever de casa? Com qual você não gostaria?
2. Qual das crianças você gostaria de ir passear ao shopping? Com qual você não gostaria?
3. Com qual das crianças você gostaria de brincar? Com qual você não gostaria?
4. Qual criança você gostaria que passasse um final de semana na sua casa? Com qual você não gostaria?
5. Qual dessas crianças você gostaria que fosse em sua festinha de aniversário? Com qual você não gostaria?
6. De todas as crianças aqui apresentadas, qual você acha que se dará bem na escola?

ANEXO E - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS:*Criança com deficiência*

1. Como você foi recebido em sua escola?
2. Você conseguiu fazer amizade fácil?
3. Como é o relacionamento com os seus colegas?
4. Você acha que eles podem te ensinar algo?
5. E com a sua professora?
6. Você aprende bastante coisa?
7. Como são suas notas?
8. Em sua classe há muitos colegas, vocês são diferentes em alguma coisa? Em quê?
9. O que você acha que deveria existir na escola para que outras crianças como você se sentissem melhor ao virem estudar?
10. Você acha que sua vida na escola é diferente das demais crianças? Em quê?
11. Conte-me um pouco sobre sua vida.

Crianças sem deficiência

1. Você conhece alguém que tenha alguma deficiência?
2. Como é pra você a convivência com essa pessoa?
3. Você acha que ele pode te ensinar algo?
4. Vocês são diferentes? Por quê?
5. Quando esse aluno entrou na escola ele conseguiu fazer amizade fácil?
6. Como é o relacionamento dele com a professora?
7. Ele participa das aulas? Como é a sua participação?
8. Você sabe quais são as suas notas?
9. O que você acha que deveria existir na escola para que outras crianças como você e como essa que você me contou, se sentissem melhor ao virem estudar?
10. Você acha que sua vida na escola é diferente dessa criança da qual estamos falando? Em quê?
11. Conte-me um pouco sobre sua vida.

ANEXO F – TRANSCRIÇÃO LITERAL DAS ENTREVISTAS
REALIZADAS COM LÍVIA E MAÍSA

- a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi devidamente assinado pelo responsável legal como requer o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).
- b) Destacamos que todos os nomes, menos o da pesquisadora, foram alterados, guardando sigilo sobre as pessoas envolvidas.
- c) A entrevista de Maísa realizou-se em: 11 de setembro de 2008.
- d) A entrevista de Lívia realizou-se em: 09 de outubro de 2008.

ANEXO F - Transcrições

*Sujeito 1 – Lívia (nome fictício)**Idade: 10 anos**4ª série do Ensino Fundamental I**Entrevista realizada em: 09/10/2008**Duração: 30 min.12 seg.*

Pesquisadora: Seu nome é? *Lívia*. Pesquisadora: Lívia? Que série que você está Lívia? *4ª E*. Pesquisadora: 4ª E, eu sou a Viviane Lívia, muito prazer. Você aceita brincar comigo Lívia, um pouquinho? *Aceito*. Pesquisadora: Então vamos lá. Eu trouxe hoje um jogo de cartas pra você olhar, um jogo de cartas que tem várias crianças aqui desenhadas, né, pode pegar as cartas, pode pegar pra você ver como que eles são... *Nossa!* Pesquisadora: Tão escorregando, né? Bastante crianças aí né Lívia, é um jogo de cartas diferente, né? *É*. Pesquisadora: Bem diferente. Aí eu gostaria Lívia que você olhando aí todas essas crianças que a gente tá espalhando aqui, que você separasse pra mim essas crianças em grupos, do jeito que você achar que tem que separar, colocar elas em grupos diferentes. *Hum, hum*. Pesquisadora: Do jeito que você achar melhor. *De quantas?* Pesquisadora: Do número que você quiser, de um número igual ou número diferente, não tem um número assim certo. Na verdade hoje nós vamos conversar, eu estou te mostrando essas cartas... e não existe resposta errada, existe a sua resposta, eu só quero te ouvir. *Tá*. Pesquisadora: Tá, então não precisa ficar nervosa, não precisa ficar preocupada se você está respondendo certo ou não porque o que me interessa é ouvir a sua opinião. *Ra, ra*. Pesquisadora: Tá bom? Então separa aí do jeito que você achar melhor. Então esse é um grupo, esse é outro grupo. *Esse é outro*. Pesquisadora: Tá, deixa eu afastar [pilha de papéis] pra você ter espaço. *Pronto*. Pesquisadora: Então você separou aqui, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 grupos. *8*. Pesquisadora: Oito? 1, 2, 3, 4 ih, pera aí, esse tá junto com esse? *Tá*. Pesquisadora: Tá, então pera aí, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 grupos muito bem, 8 grupos. Por que você separou esse daqui, por que você acha que eles devem estar no mesmo grupo? *Porque eles são diferentes uns dos outros*. Pesquisadora: No quê? Eles são diferentes em quê? *Esse não tem um braço, essa é cega*. Pesquisadora: Esse não tem um braço *número 21*. É cega *número 24*. *Esse não tem o outro braço*. Pesquisadora: Esse também que não tem braço é o *número 28*... têm uns números atrás, tá, quando eu falo é porque têm uns numerozinhos atrás, mas pode deixar que eu olho os números. Esse é o quê. *Tem síndrome, sei lá*. Pesquisadora: Você acha que ele tem alguma síndrome? É, ele é o *número 29*. *Essa daqui também*. Pesquisadora: Essa também, tá, que é o *número 11*. Então tem esse grupo que você acha que eles são diferentes. *É*. Pesquisadora: Tá, e esse grupo aqui, por que você separou eles no mesmo grupo? *Porque também são tudo diferente... tem um que tá de muletas, outros tá em cadeira de rodas... eu separei tudo, só esse que tem mais de muleta do que esse*. Pesquisadora: Então na verdade todos os grupos que você separou é porque eles são diferentes entre si, cada um tem a sua diferença. *É*. Pesquisadora: Entendi, certo, agora é... você quer separar de novo alguma coisa ou você está satisfeita do jeito que você fez? *Satisfeita*. Pesquisadora: Tá satisfeita, tá, agora entre esses que estão aqui, todos esses que estão aqui espalhados, eu não sei se você viu que tem assim, uns têm sapatinhos, tem a roupinha assim inteira, vamos dizer que esses aqui sejam os ricos, têm esses que estão descalços, a roupinha está mais velhinha, mais rasgadinha... então esses aqui são os pobres, então tem também essa questão da roupa que eu não sei se você reparou, você reparou nisso? *Não*. Pesquisadora: Não? Nem reparou. Tá, agora escolha pra mim uma criança, de todas essas aí, você vai escolher uma só, pode escolher uma só. *Essa*. Pesquisadora: Essa daí, qual que é o número dela? *Número 07*, por que você escolheu ela? Como que ela é, fala pra mim primeiro como que ela é? *É... cabelo preto, branquinha, pobre*. Pesquisadora: Então ela tem cabelo preto, é branquinha e é pobre. *É porque tá com a roupa rasgada*. Pesquisadora: A roupa dela tá rasgada, né? É verdade, tá rasgada tanto no shorts como na blusa, né, certo. E por que você escolheu essa menina? Por que você escolheu uma menina e não um menino? *Ah, porque sei lá eu quis pegar uma do meu sexo, eu gosto mais de menina*. Pesquisadora: Por que você também é menina. *É*. Pesquisadora: Por causa do seu sexo. *Só*. Pesquisadora: Só por isso? Tá. Por que você escolheu uma branquinha? *Eu não percebi isso, eu não tenho preconceito, todo branco ou todo preto*. Pesquisadora: Você não tem preconceito, tanto faz branco quanto negro. *É porque minha mãe é preta eu sou branca*. Pesquisadora: Sua mãe é preta? *Meu pai é branco, moreno assim... minha mãe é baiana então ela é um pouco preta, aí eu não tenho assim racismo*. Pesquisadora: Entendi. E ela tem, como que ela assim, ela tem o cabelinho preto, você falou... *O jeito dela aparentemente parece que é normal*. Pesquisadora: Aparentemente ela parece que é normal, ok, ela é o *número 07*. Por que você escolheu uma menina assim com a roupa velhinha, rasgadinha, descalça... *Deve ser porque eu sou pobre também*. Pesquisadora: É? Aí você escolheu uma que você conhece um pouco dessa realidade. *Sim*. Pesquisadora: Você acha que você é pobre? *Rhum, rum... pobre assim eu não vou dizer, porque eu tenho casa...* Pesquisadora: Você tem casa. *Rhum, rum... só*. Pesquisadora: Entendi. E agora vamos fazer o seguinte aqui como você escolheu você disse que você acha que aparentemente ela parece normal, né, por que você escolheu uma pessoa assim? *Ahhh, também porque eu não tenho preconceito dessas coisas... deficiente que é normal, é isso*. Pesquisadora: Eu não entendi, você escolheu porque você não tem essas coisas... eu não entendi, desculpa, repete pra mim. *Pera aí é porque assim, eu não tenho preconceito sobre deficiência*. Pesquisadora: Não tem preconceitos sobre a deficiência ou não... *É e eu não percebi que ela era normal então eu peguei a que eu vi e gostei*. Pesquisadora: Entendi, você gostou dela? *Rã, rã*. Pesquisadora: Perfeito. Dá um nome pra ela pra mim. *Natália*. [A aluna fala com uma certa timidez] Pesquisadora: Natália, um nome bonito! Ela tem cara de Natália. *A cara dela é de Natália*. Pesquisadora: Você gostou de Natália? *Gostei*. Tá certo, vamos deixar Natália. Vamos imaginar agora Lívia que a Natália acabou de entrar aqui no F.G., veio estudar aqui, na sua sala, como você acha que ela foi recebida? A Natália. *De mau gosto porque a minha sala é fogo*. Pesquisadora: Sua sala é fogo?! Por que, o que é fogo? *Ah, é muito... essas dias a professora saiu aí entrou outra...* Pesquisadora: Trocou de professora? *É a 5ª professora parece, só esse ano...* Pesquisadora: 5ª professora só esse ano? *Parece que é*. Pesquisadora: Nossa!!! *Teve a R., teve a D., teve um monte*. Pesquisadora: R., a D. ... *É, aí a D., aí o resto não lembro*. Pesquisadora: Você nem lembra o nome das outras. *Acho que é a 5ª parece ou é a 4ª por aí*. Pesquisadora: Nossa!!! Tá trocando bastante então. E como que você acha que é... *Daí a nossa cabeça fica toda revirada não sabe que professora que é, se vai mudar ou se não vai*. Pesquisadora: Entendi, aí a cabeça de vocês fica revirada, fica uma bagunça na cabeça de vocês também. *Hum, rum, é*. Pesquisadora: Entendi, e aí como que você acha que ela *[número 07]* foi recebida pelos coleguinhas? *Muito mal*. Pesquisadora: Foi muito mal? Por quê? *Porque esses dias entrou uma a G. ...* Pesquisadora: Entrou a G. ... *É só que agora todo mundo já trata ele normal, mas antes ninguém gostava dela*. Pesquisadora: Mas por que não gostavam dela? *Ah, não sei, chama ela de 4 olhos porque ela tem o olhos*. Pesquisadora: Ela usa óculos aí chamavam ela de 4 olhos. *É isso aí, é tem um monte de gente*. Pesquisadora: Entendi. E como você acha... ela fez amizade fácil não fez? *Fez*. Pesquisadora: Fez? *No dia que ela entrou ela fez amizade com a K.* Pesquisadora: Entendi e a Natália aqui fez amizade fácil? *Não sei, talvez sim, talvez não*. Pesquisadora: Talvez sim, talvez não, quem você acha que gostaria de fazer amizade com ela, bastante gente? *Rum, rum, pela cara dela sim*. Pesquisadora: É? Entendi... e como você acha que ela se sentiu na escola? *Se ela foi recebida boa ela não ficou chateada, agora se ela foi recebida mal...* Pesquisadora: Aí foi ruim, né, ela ficou se sentido meio mal também. *É*. Pesquisadora: E do que ela mais gosta de brincar, do que você acha que a Natália mais gosta de brincar? *Brincar assim... de futebol*. Pesquisadora: De futebol?

A Natália é boa pra brincar? *Deve ser.* Pesquisadora: E você acha que os amiguinhos chamam a Natália pra brincar? *Sim.* Pesquisadora: Chamam bem ela pra brincar de futebol, aceitam ela no futebol, bacana, ela joga bem? *Joga.* Pesquisadora: Será que ela faz muitos gols? *Ela é boa.* [risos] Pesquisadora: Entendi, e na sala de aula como que você acha que ela é, você acha que ela se sai bem? *Ela é uma excelente aluna.* Pesquisadora: Uma excelente aluna? Você acha que ela tira boas notas? *Sim.* Pesquisadora: Que notas você acha que ela tira? *Uns 9,0, 9,5.* Pesquisadora: Nossa!!! Notasso, 9,0, 9,5? E ela participa bastante das aulas? Você acha que ela participa? *Pela cara dela ela falta um pouquinho.* Pesquisadora: Ah, você acha que ela falta? *Falta.* Pesquisadora: Por que você acha que essa menina falta, meu Deus!!! *Pela carinha dela de sonsinha.* [risos] Pesquisadora: Ela tem cara de sonsa? *É* [risos] *ela deve faltar.* Pesquisadora: Entendi, agora eu gostaria que dentre todos esses aqui você... é... com qual deles você gostaria de fazer a lição de casa? Quem você escolheria pra fazer a lição de casa com você? Vamos supor que a professora tenha dado uma lição que vocês tenha que fazer em dupla e aí qual desses você gostaria que fosse o seu par pra fazer a lição de casa com você? *Esse.* Pesquisadora: Esse daqui? *Menino parece que é mais atencioso.* Pesquisadora: *Número 37,* ah menino você acha que é mais atencioso? *É parece que é...* Pesquisadora: Qual que é a característica dele? *Ele é um japonês...* Pesquisadora: Ele é um japonês... não é brasileiro... *É rico.* Pesquisadora: É rico... que mais? *Usa muletas.* Pesquisadora: Usa muletas... *Falta uma perna... a não ser que tá dobrada e que ele tá pulando Saci.* Pesquisadora: Não, tá vendo que ele tá aqui, oh, com uma muleta? *É.* Pesquisadora: Então essa muleta aqui é apoio dele justo do lado que ele não tem a perna. *É porque esse daqui ele não tem duas.* Pesquisadora: É verdade, esse aqui ele só tá com uma só é verdade, tem alguns outros aqui que estão com duas... *Essas aqui, essas...* Pesquisadora: É, ram, ram, e esse daqui tá com uma só, então o *número 37,* você escolhe esse pra fazer a lição de casa com você. *Rhum, rum.* Pesquisadora: Por que você acha que ele... é porque só ele é mais atencioso? Por que menino é mais atencioso, por que você acha? *Não, porque ele tem mais características de ser atencioso, mas quando passa o futebol eles largam tudo e vai.* Pesquisadora: Quando passa o futebol eles largam tudo e vai, largam até a lição de casa? *Rum, rum.* Pesquisadora: É? E com qual desses você não gostaria de fazer a lição de casa? *Qual desses?* Pesquisadora: É com qual dessas crianças aqui você não escolheria pra fazer a lição de casa com você, que você não gostaria que fosse pra sua casa? *Esse daqui.* Pesquisadora: Esse cara aqui? *Rhum, rum.* Pesquisadora: É o *número 39,* fala pra mim quais são as características dele? *Falta um braço...* Pesquisadora: Falta um braço. *É rico.* Pesquisadora: Ele é rico, a roupa não está rasgada, né? *Eee, é negro.* Pesquisadora: Ele é negro e por que você não o escolheria? *Porque assim, já que ele escreve com a mão direita e ele não escreve porque perdeu a mão, aí eu teria que copiar pra mim e pra ele.* Pesquisadora: Entendi, se de repente ele não... *Aí ele não faria a lição, já que ele escreve com a direita, aí ele não podia.* Pesquisadora: Entendi, se de repente ele escreve com a mão direita e ele não tem o braço direito, daí ele não conseguiria escrever, daí você é quem teria que copiar duas vezes. *É duas vezes.* Pesquisadora: O seu e o dele. *Ram, ram.* Pesquisadora: É, entendi, tá certo então. E com qual dessas crianças você gostaria de brincar? *Essa.* Pesquisadora: Com essa daqui? *Ram, ram.* Pesquisadora: É a *número 03,* quais são as características dela, fala pra mim? *Ela é cega.* Pesquisadora: Ela é cega. *Rica.* Pesquisadora: Rica. *E negrinha.* Pesquisadora: Negrinha, hum. *Cabelo encaracolado.* Pesquisadora: Cabelo encaracolado. *Com sapato.* Pesquisadora: Com sapato. Por que você gostaria de brincar com ela? *Porque se eu brincasse de cobra-cega não precisava colocar nada nela (risos)...* Pesquisadora: Você é esperta, em? *Aí era só correr atrás, não ia perder tempo.* Pesquisadora: Entendi, você não ia perder tempo de tá cobrindo o olho dela porque ela é cega aí pra brincar de cobra-cega... *É porque tem criança que é muito esperta.* Pesquisadora: Fica olhando por baixo da venda, né. *É.* Pesquisadora: É verdade. E com qual dessas crianças você não gostaria de brincar? *Essa daqui.* Pesquisadora: Com essa daqui que número que ela é? *Número 17,* por que você não gostaria de brincar com ela? *Ah, porque eu teria que empurrar ela.* Pesquisadora: Fala pra mim as características dela? *Ela é rica, cabelo preto encaracolado, negrinha e anda na cadeira de rodas.* Pesquisadora: Aí, você acha que não seria legal brincar com ela porque você teria que empurrar... *Empurrar, aí eu não ia correr também se fosse brincadeira de correr.* Pesquisadora: Aí você acha que ela atrapalharia a brincadeira, por que você teria que ficar empurrando? *Sim.* Pesquisadora: Entendi, tá certo. E com qual dessas crianças... você faz aniversário quando? *07 do 07.* Pesquisadora: 07 do 07, já foi, né? Passou faz pouquinho tempo, então, com qual dessas crianças... *É tudo 07.* Pesquisadora: 07 do 07. *De 97, eu nasci às 7h36, é tudo sete.* Pesquisadora: Nossa! É tudo 07 que interessante! E com qual dessas, vamos supor que o ano que vem você fosse fazer uma grande festa na sua casa de aniversário... [Neste momento a coordenadora está na sala e participa da conversa] *Coordenadora: Me convida, em?* Pesquisadora: É em julho viu M., agora só o ano que vem. *Só no ano que vem.* Pesquisadora: Qual dessas aqui você escolheria pra ir na sua festa de aniversário no ano que vem? *Essa.* Pesquisadora: Essa daqui? *É.* Pesquisadora: Ela é a *número 01,* fala pra mim as características dela. *Ela é pretinha, rica...* Pesquisadora: Ela é o quê? *Pretinha.* Pesquisadora: Ela é negra... *É moreninha!* Pesquisadora: Morena, tá. Ela é rica, tá com sapato, não tá com a roupa rasgada... *Ram, ram, só e ela é normal, tranqüila.* Pesquisadora: Tá e ela é normal, não tem nada de diferente. Por que você escolheria ela pra ir na sua festa? *Por que ela podia levar um presente bom.* Pesquisadora: Você acha que ela podia levar um presente bom pra você? Por que você acha isso? *Porque quem é rico não tem dó de gastar dinheiro.* Pesquisadora: (risos) Ah, quem é rico não tem dó de gastar dinheiro? *É.* Pesquisadora: Alguns ricos têm, né? *É alguns têm.* Pesquisadora: E ela tem cara de quem não tem dó de gastar dinheiro e aí ela daria um presente bom pra você? *Ram, ram.* Pesquisadora: É? E as outras crianças que estão aqui que você acha que também são ricas, você acha que elas também não teriam dó de gastar dinheiro com você? E por que que essa? ... *Essa daqui tem cara.* Pesquisadora: Por que você escolheu essa então, você acha que essa daqui? Que é uma menina... *Menina não tem muito dó de coisar dinheiro, homem que é meio mesquinho.* Pesquisadora: Homem é mesquinho? (risos) *É.* Pesquisadora: Entendi. E de todas essas aqui apresentadas que você está olhando aqui, qual que você acha que se sairia melhor aqui no F.G., aqui na escola? Qual dessas você acha que se sairia melhor? *Essa.* Pesquisadora: Essa daqui? *Número 16.* Por que você acha que ela se sairia bem? *Ah, porque ela tem cara de boa estudante.* Pesquisadora: De boa estudante, de que estuda muito? *É e de que não falta.* Pesquisadora: De que não falta, é? Então você acha que essa daqui se sairia melhor? *É eu acho.* Pesquisadora: E qual dessas aqui você acha que não se sairia bem na escola? Esse daqui? É o *número 27.* Por que essa rapaz não se sairia bem aqui na escola? *Só se tivesse língua em Braille.* Pesquisadora: Língua em Braille? *É, livro, caderno, essas coisas aí se não eu acho que não.* *Pra ele conseguir ler.* Pesquisadora: Aí você acha que ele não se sairia que ele não iria conseguir ler... por que o que ele é? *Ele é cego e pobre.* Pesquisadora: Ele é cego e pobre, aí você acha que por causa disso falta o Braille. *É falta.* Pesquisadora: Aí ele não conseguir se sair bem. *Eu nunca vi aqui na escola.* Pesquisadora: Ah, tá entendi. Você conhece aqui na escola, alguma dessas crianças que a gente tá vendo que estuda aqui na escola? *Uma criança?* Pesquisadora: É. *Conheço.* Pesquisadora: com qual? *Essa daqui.* Pesquisadora: Ela estuda aqui na escola? *Só que ela não vem mais.* Pesquisadora: Ah, não vem mais, ela vinha de cadeira de rodas? *É, a outra Lívia.* Pesquisadora: E você tinha amizade com ela? *Ela era da minha sala, mas eu não conversava muito com ela.* Pesquisadora: Não tinha muita amizade? *É não tinha muito.* Pesquisadora: Então vocês não tinham uma convivência muito próxima assim? *Não.* Pesquisadora: Entendi. *E têm uns na minha sala que não me dou muito bem assim.* Pesquisadora: Por quê? *Mas é poucos.* Pesquisadora: São poucos que você não se dá bem na sua sala. *Porque é assim às vezes a pessoa me xinga e me bate aí eu vou lá e devolvo com a mesma moeda.* Pesquisadora: Você devolve com a mesma moeda se te xingam e de batem e por que te xingam e te batem? *Eu xingo e bato eu sou igualzinha.* Pesquisadora: Aí você devolve na mesma moeda e por que eles te xingam? *Porque assim se eu vier aqui falar [na coordenação] eles não vão poder xingar, bater, não vão fazer nada, só vai brigar, aí brigar não adianta nada, tem é que descer o cacete.* Pesquisadora: Descer o cacete. E por que brigam com você? *Porque eu sou (risos) encenqueira também!* Pesquisadora: Ah, você é danada também, você é encenqueira! *E eles também são!* Pesquisadora: Ah, entendi, estou entendendo... E como você foi recebida aqui

TRANSCRIÇÕES

Sujeito 2 – Maísa nome fictício

Idade: 9 anos

3ª série do Ensino Fundamental I

Entrevista realizada em: 11/09/2008

Duração: 1h15

Pesquisadora: Você aceita brincar Maísa? *Sim.* Pesquisadora: Você está em que série Maísa? *3ª.* Pesquisadora: 3ª série? Bacana... você sempre estudou aqui? *Sempre... até a 1ª série, aí o ano que vem eu vou mudar de escola...* Pesquisadora: Ah, é, mas por que você vai mudar de escola? *É porque eu vou mudar esses dias... que o, prooo, como que é o nome?* Pesquisadora: Você tá morando mais longe da escola agora? *É, eu tô morando mais longe aí eu vou mudar, só que aí vai ficar mais perto da minha casa.* Pesquisadora: Entendi. Eu nem falei meu nome, né... eu sou a Viviane, muito prazer... Maísa, é o seguinte: eu tenho aqui várias cartas, você pode pegar as cartas..., manusear, é uma espécie de um baralho, ó, tem várias crianças, tem uma porção delas, é um joguinho diferente, acho que esse joguinho você nunca brincou. *Não.* Pesquisadora: Não, né. Então, Maísa, têm várias crianças aí, como você tá vendo, né. Você vai pegar essas crianças e dividir elas em grupos, do jeito que você achar que deve dividir... Você colocou ali 2 meninas, 1 menino, mais outra menina... como você está separando Maísa? *2 grupos...* Pesquisadora: Não entendi, você está separando quantos grupos? Não entendi... *Olha os que têm deficiência e os que não têm, porque tenho que separar.* Pesquisadora: Tá bom... O que é deficiência? O que você acha que é? *Deficiência é a pessoa que não tem perna, não tem braço... que não gerou quando tava na barriga da mãe...* Pesquisadora: Ah, tá... então você está separando por aqueles que tem alguma diferença em relação aos outros. *É.* Pesquisadora: Quantos anos você tem Maísa? *Tenho 9.* Pesquisadora: 9 anos. E você está na 3ª série, né? *É. Pronto!* Pesquisadora: Então você fez um grupão, esse grupo aqui são crianças como? *Que são normais que não têm nenhuma deficiência física... já tem outros que usa óculos...* Pesquisadora: Tá então pra você... qual é a diferença desse grupo para esse grupo? *Porque esse daqui precisa de mais atenção, porque quando um bebê nasce, ou nasce com 7 meses ele precisa de mais atenção, porque tem que ficar na incubadora, pode ter alguma doença... aí eu acho melhor separar esses grupos aqui pra... porque tem pessoas que têm deficiência, não consegue... tem uma... tem negligências das pessoas que são normais e as que têm deficiência.* Pesquisadora: Tá negligência em que sentido? *O que é negligência pra você das "normais" das que apresentam algum tipo de deficiência? Ah, que nem... não presta atenção ignora!* Pesquisadora: Entendi. Tá, então você separou um grupo e aí esses que usam óculos também tá separado... de óculos, quem mais? Quais são as características de grupo aqui? *Que não tem braço direito, que não gerou a perna, que a mão é torta, que usa óculos, que usa muleta...* Pesquisadora: É isso, ou tem mais alguma coisa? *E que usa cadeira de rodas porque não consegue andar.* Pesquisadora: Tá certo, então agora você fez 2 grupões, né, entendi. E essa foi a sua primeira divisão, então você tem um grupo... que grupo tem mais crianças? *Este.* Pesquisadora: Este grupo quem são... dá um nome pra esse grupo aqui. *Deixa eu vê...* Pesquisadora: Pense em um nome pra esse grupão aí. *Esse é o grupo dos normais...* Pesquisadora: Tá, então pra esse grupo você deu o nome de normais. *E de deficientes.* Pesquisadora: Tá, de deficientes, tá vamos tentar... você acha que dá pra dividir um pouquinho mais aí, ao invés de fazer só 2 grupo como você fez, dividir um pouquinho mais? *Dá.* Pesquisadora: Então pode fazer, mãos à obra!... E agora você está tentando dividir como? *Vou juntar os que têm deficiência e os que têm também, por exemplo, que não tem braço, que usa óculos, que usa muleta... tô separando.* Pesquisadora: Tá então esse grupo é do quê? *Os que têm alguns tipos de doenças.* Pesquisadora: Quais? *Que é paralético, que usa muleta, não tem braço, que não enxerga direito e os cegos.* Pesquisadora: Tá, e qual é a diferença desse outro grupão que você tinha feito que também tinha as crianças que não enxergavam, as crianças que usavam óculos, as crianças que usavam a muleta, o apoio da muleta né, qual a diferença pro grupo de agora? *Agora eu pensei que esse grupo pode ser de outra cidade talvez, com esses mesmos problemas e aqui só os que não tem nenhum problema, que não tem nada, é normal. Aqui é de outra cidade talvez, que tem os mesmos problemas.* Pesquisadora: Então eles moram em cidades diferentes mas tanto nesse grupão tem crianças que tem algum tipo de diferença, né, elas são diferentes, né? Cada uma tem uma diferença e esse grupo também. E esse grupo que você deu o nome de? *De normais.* Pesquisadora: De normais... dá pra dividir em mais alguma coisa? *Dá.* Pesquisadora: No que você vai dividir? [a criança começa a fazer a divisão...] *Dá pra colocar este com este, agora este aqui com este aqui...* Pesquisadora: Tá, por que você juntou esses aí? *Porque tem pessoas normais que podem ser (XX não consegui entender a palavra 11h16) e os que tem deficiência não tem.* Pesquisadora: Tá entendi... e você escolheu aqui uma menininha, aqui um menino, então tem meninas e meninos, então porque esses aí e não essa aqui por exemplo, essa outra menininha aqui? *É porque ela pode fazer parte de um outro grupo também que eu posso montar.* Pesquisadora: Tá, então você conheceu um pouquinho aqui das crianças e não sei se você reparou, mas essa menininha aqui por exemplo, ela está descalça, a roupinha dela como que é a roupinha dela? *É toda rasgada, suja.* Pesquisadora: Isso, tem esse menino aqui, por exemplo ele já tem sapatos... e como está a roupinha dele? *Está tipo de coletes...* Pesquisadora: É tem tipo um coletinho, uma blusinha por cima... essa menina aqui ela usa muletas, mas ela está descalça... *Tá descalça, tá de roupa suja...* Pesquisadora: É, tá rasgadinha, não tem muitas condições, têm outros que já tem assim uma condição financeira um pouquinho melhor, você tá vendo que eles são diferentes, né, nesse sentido? As roupinhas são diferentes, tem um aqui com cadeira de rodas que está de sapatinho, tem esse aqui que está na cadeira de rodas também, né, mas como ele é? *É diferente, bem diferente.* Pesquisadora: O que é bem diferente? *É porque umas pessoas são muito pobres e tem pessoas que são ricas que tem roupa que nem usa e joga fora e as pessoas precisam conservar as suas roupas, tem que doar... por exemplo, eu doo as roupas que não servem mais pra mim, eu doo pra pessoas carentes, aí as roupas que não servem mais em mim, que não ficam boas porque eu cresci mais tem que dar pra outra pessoa, por exemplo, eu tinha um monte de roupinha de boneca e eu dei tudo pra minha priminha que nasceu, minha irmã tinha um monte de roupinha de boneco, deu pro meu sobrinho que nasceu.* Pesquisadora: Entendi, você tem um irmão? *É e uma irmã.* Pesquisadora: Então vocês são em 3 irmãos. *É.* Pesquisadora: Você é a mais velha? *A mais nova... tem uma de 20, meu irmão que vai fazer 12 esse mês dia 22 e eu tenho 9.* Pesquisadora: Legal, bom, agora eu vamos fazer outra coisa. De todas essas crianças aqui você vai me escolher uma delas, uma só... escolha uma criança pra mim. *Essa* [a aluna escolheu a número 15]. Pesquisadora: Essa. Tá, então conta como que é essa criança pra mim? Quais são as características dela? *O olho não enxerga, não consegue vê... onde eu morava tinha um homem que era cego, aí quando eu tava subindo eu ajudava ele a atravessar a rua, todo dia, quando eu ia pra escola ele tava lá subindo... teve uma vez que quase ele foi atropelado eu peguei ele na mão dele e puxei ele pra trás, aí o ônibus vinha vindo assim, quase que pegou ele, a sorte é que eu tinha puxado.* Pesquisadora: Tá, e ele era cego como essa menina, é isso? *Era.* Pesquisadora: E você me falou as características e como que é a roupinha dela? *Ah, é toda perfeita, não tem nenhum rasgo...* Pesquisadora: Tá, ela tem sapatos? *Tem.* Pesquisadora: e você gostaria de mudar alguma coisa nela, nessa menina? *Querida...* Pesquisadora: O quê? *Ah, deixa eu vê... a roupa.* Pesquisadora: A roupa é o que você gostaria de mudar? *É... um pouquinho mais simples.* Pesquisadora: Um pouquinho mais simples, tá por que, o que você acha que tem essa roupa? *Ah, porque tá*

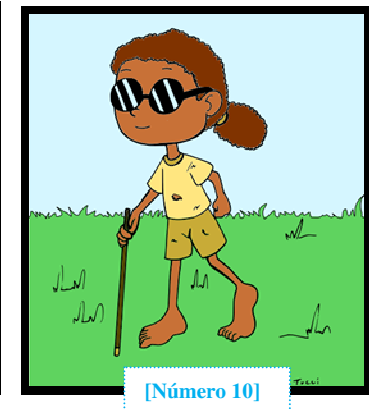
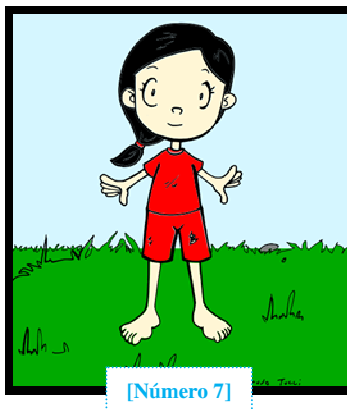
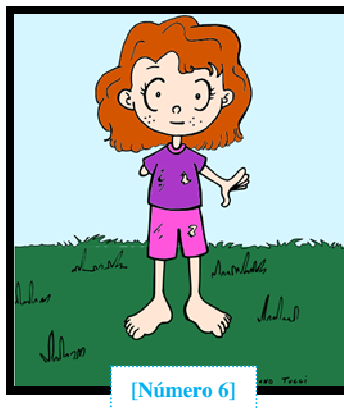
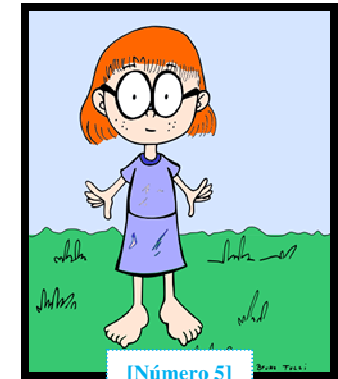
ai esbanjando muito, pra dizer que tem coisa em casa, eu não gosto de gente assim. Pesquisadora: Então você acha que essa menina é o que então? *Ela é... ela tá esbanjando pra se sentir que tem dinheiro e não é só porque é cego que pode ser assim desse jeito, só porque tem roupa limpa, bonita, nova... quando eu tenho roupa nova eu não fico esbanjando pra todo mundo, eu guardo pra um dia mais legal, quando eu vou sair pra um lugar assim...* Pesquisadora: Mas será que ela não tá saindo aqui, parece que ela está fora de casa... *É tá fora de casa, mas aí pra ir pra um... tipo um campo, tem que usar tipo um short, um shortinho um pouquinho grande, uma blusa assim... bom essa blusa regata tá bom, pra um dia de calor, só que no dia de inverno, tem que usar umas roupinhas assim... mais quentinhas e simples.* Pesquisadora: Tá, você disse que mudaria a roupa. E se de repente ela tivesse com a roupa que você gostaria igual você falou aí agora, ainda assim, você gostaria mudar alguma característica dela, dessa menina? Ou não? *Ah, queria que... não fosse cega, né porque ser cega é uma coisa muito ruim.* Pesquisadora: Por que você acha que é ruim? *Porque não pode sentir nada, as pessoas desprezam aí a pessoa se sente sozinha, fica num canto triste...* Pesquisadora: Você conhece alguém assim? Na mesma situação que ela assim? Cega como ela que é desprezado? *Conheço... tive uma amiga em outra escola, aí ninguém brincava com ela, só brincavam com as crianças normais...* Pesquisadora: E por que não brincavam com ela? *Porque desprezavam sabe, porque não gostavam porque ela era cega... eu ajudava ela em tudo...* Pesquisadora: Entendi, e você? Como era com essa amiga? *Ah, eu era muito amiga dela, brincava com ela...* Pesquisadora: E por que que você não desprezava ela como seus amigos? *Ah, porque eu gosto de todo o tipo de pessoas e não pode desprezar, porque ninguém sabe... que Deus fez a gente e ninguém sabe que ele... tem gente que não gosta da minha cor... é negligência isso...* Pesquisadora: Qual que é a sua cor? *É marrom. Aí tem gente que despreza e é racismo isso, aí não brinca... aí não sabe se Deus é azul, preto, branco, amarelo, marrom, não sabe disso, e quando chegar a hora das coisas... vai pagar um preço que não sabia, que foi negligência...* Pesquisadora: Entendi, e essa menininha que você escolheu, qual a cor dela? *Ela é branca.* Pesquisadora: E por que você escolheu então ela branca? *Porque tem gente que tem sua cor, eu escolhi ela por palpite.* Pesquisadora: Tem alguma outra menininha aqui que também seja cega e que tenha uma outra cor? *Esta [número 3].* Pesquisadora: Tem mais alguma? *Tem... mais... essas aqui já é pobre, não tem essas condição de usar essas roupas... ela usa a roupa suja, rasgada... não tem essas condição, que nem essa menininha aqui, ela usa óculos, não tem condição...* Pesquisadora: E no caso você escolheu essa daqui, *número 15*, você disse que não gostou da roupa dela, dessa menina que é branca, que é cega, usa sapatinho, tá com esse vestidinho rosa, você disse que não gostou muito... por que então você não escolheu essa outra aqui, *número 04*, que também é cega, igual você me falou, mas tá com outra tipo de roupa? Essa daqui é rica, né, e essa daqui é o quê? *Pobre.* Então, porque você escolheu a rica e não a pobre? *Porque, eu não tinha visto essa ainda, essa que escolhi foi a primeira que vi, eu não tinha visto ainda, se não eu tinha escolhido esta e não tinha mudado nada, porque eu gosto de gente simples, que usa roupa simples.* Pesquisadora: Entendi, vamos ver se a gente acha então, vamos ver se tem mais alguma cega... *Tem essa...* Pesquisadora: Tem essa... tem mais algum? *Tem 2 meninos.* Pesquisadora: Tá, então entre esses aqui, qual que você escolhe? Você ainda fica com a mesma ou você quer trocar? *Este.* Pesquisadora: Você quer este agora? *É.* Pesquisadora: Tá, você tinha escolhido uma menina por que você escolheu uma menina e não um menino? *É porque menina é uma coisa e menino é outra... menino, tem menino que gosta de se achar só porque é menino, sabe jogar bola, aí as meninas são desprezadas. Aí, por isso que na física eu joga bola, eu joga vôlei, brinco de tudo, de perna de pau, pra mim não me sentir humilhada, né, só porque eu sou menina e não sou menino, aí eu tinha escolhido essa primeiro e depois este...* Pesquisadora: Tá, e por que agora você escolheu um menino? *Porque os meninos, como se diz... aí eu tô nervosa...* Pesquisadora: Não precisa de ficar nervosa é uma brincadeira, fica tranquila, óh Maísa, presta atenção, aqui não tem resposta certa, nem resposta errada, o que tem é a sua resposta e eu estou aqui pra ouvir você, tá bom? Não tem, o que você falar e eu vou dizer que está errado, não existe isso, aqui é o que você acha, eu quero ouvir a sua opinião, tá? *Tá... então porque pra escolher os 2 é pode, pra não desprezar a menina porque é menina, nem pra desprezar o menino porque é menino, aí eu fiz o par, uma menina rica e um menino pobre.* Pesquisadora: E por que você acha que dá par? *Ah, porque eu já vi muita coisa assim e novela e eu gosto de assistir novela, aí eu já vi muita coisa assim, aí eu cismeí com isso. Aí como eu sou boa eu gosto de muita coisa, eu gosto de animal, de pessoa, gosto de muita gente então eu escolhi uma menina e um menino, o menino é pobre que não tem condições de ir pra escola às vezes, já a menina, a menina tem condição de tudo por quê? Porque os pais dela pode ser da classe média ou da classe alta esse menino já é da classe baixa, que não tem condições de nada. Essa menina, já pode ser toda chique, anda toda bonita, com nada rasgado, já o menino não tem condição de nada, ir pra escola com o shorts rasgado, com a blusa...* Pesquisadora: Maísa, então vamos fazer o seguinte, agora você viu, você escolheu. Por que você escolheu uma criança diferente, assim qual que é a diferença dela em relação as outras crianças? *Normais...* Pesquisadora: Tá, e qual que é a diferença, essa daqui é o quê? *Essa é a que tem... como que é o nome, eu estudei isso daqui com a minha mãe... que minha mãe é cheia de me dar mais experiência, minha família é tudo.* Pesquisadora: Que bom, né! *Meu irmão...* Pesquisadora: Então, essa criança não enxerga? *Não enxerga.* Pesquisadora: Elas não enxergam, mas elas não enxergam bem ou elas são cegas? *Elas são cegas... eu já vi pessoas que precisam de animal pra poder enxergar...* Pesquisadora: É o cão guia, né, tem algumas pessoas que anda com o cão guia. *É.* Pesquisadora: Por que você escolheu uma criança cega? *Ah, porque não tem muita condição, assim, não pode enxergar... eu já vi muita pessoa assim, por isso eu escolhi cego, aí depois se você falar pra eu escolher outro grupo, aí eu escolho outro grupo e outras pessoas, aí eu escolho de pessoa normal, de pessoa com deficiência...* Pesquisadora: Tá, então agora vamos fazer o seguinte, escolha uma pessoa só pra mim agora daí, desse grupo que você escolheu pela primeira vez que foi o grupo dos cegos... *Este [número 4].* Pesquisadora: Tá, então você escolheu uma menina que é o quê? *Ela é cega, é descalça, a roupa dela é tudo largada, rasgada, suja, ela tá suja, toda suja, o rosto... ela não tem muita condição...* Pesquisadora: Tá, entendi. E você escolheu uma menininha branca, por que você escolheu branca? *Ah, porque eu gosto de todas as cores, gosto de amarelo, pode ser azul, pode ser moreno, pode ser todas as cores...* Pesquisadora: Tá e você escolheu pobre por quê? *Porque eu gosto de cor branco, por exemplo, quando minha mãe construiu meu quarto, na casa dela, meu pai falou assim: “vai colocar roxo e branco”, porque eu adoro branco, minhas roupas é tudo branco com rosa.* Pesquisadora: Entendi, mas por que você escolheu pobre e não rica? *Ah, porque essas pessoas ricas são diferentes, desprezam outras pessoas e já pobre é simples, não fica esbanjando as coisas.* Pesquisadora: Entendi, bom, dá um nome pra essa menina, pensa em um nome pra ela. *Ana Cristina.* Pesquisadora: Ana Cristina, bonito nome. Agora Maísa, vamos imaginar que essa criança que você escolheu, a Ana Cristina, acabou de entrar aqui no F.G., na sua escola... imaginou? Ela chegando aqui no F.G., como que você acha que ela foi recebida? *Ah, eu acho que todo mundo desprezou ela.* Pesquisadora: Você acha que ela foi desprezada, que as pessoas, não aceitaram ela. *É ou de outro modo, todo mundo falou: “ah, tudo bem com você? Como é seu nome?” Essas coisas... que nem no primeiro dia que eu vim pra cá, pra essa escola, todo mundo me recebeu tudo bem. Eu também, recebo pessoas, aí...* Pesquisadora: Tá, então vamos falar da Ana Cristina, você acha que ela foi desprezada? *Pelos outros.* Pesquisadora: Por quem? Pelos amiguinhos, você acha que ela fez amizade fácil, não fez, como foi? *Ah, foi difícil pra ela arrumar amizade por causa da deficiência dela, aí se eu fosse que nem ela assim, chegasse numa escola e todo mundo me desprezasse eu ia ficar muito triste, sem ninguém... aí se uma pessoa fosse que nem eu, que gosta dessas pessoas que tem deficiência, que é normal aí eu ia chegar: “tudo bem com você?” Eu ia dar a maior atenção.* Pesquisadora: Então você acha que ela tinha muitos amigos? Que ela fez muitas amizades ou não? *Ela deve ter feito poucas, porque é poucas pessoas no mundo que gostam dessas pessoas que têm deficiência.* Pesquisadora: E como você acha que ela se sentiu? *Ah, ela ficou triste, desprezada, porque não tinha ninguém pra brincar com ela.* Pesquisadora: Como você acha que os amiguinhos se sentiram em relação a ela? *Se sentiram com rigor no coração...* Pesquisadora: Como assim, rigor no coração. *Com maldade, porque, como pode ter se aproveitado, porque a pessoa é cega, não vê, a pessoa cega pode sentir pelo tato, anda*

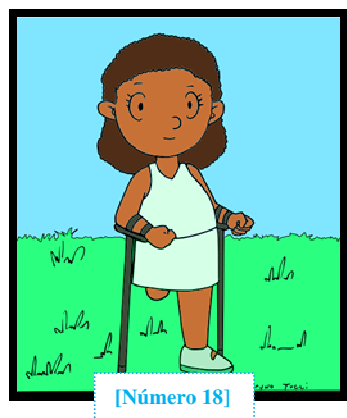
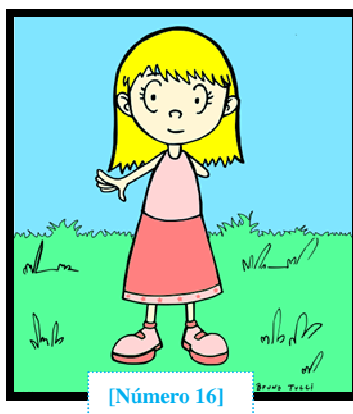
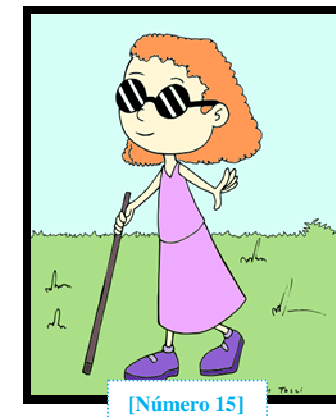
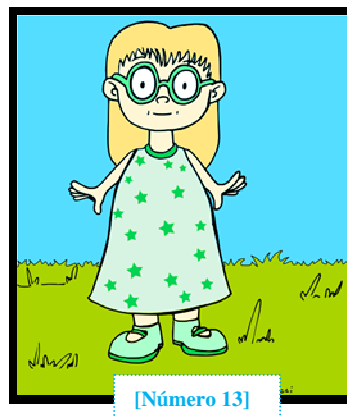
assim... pega, e também pra pessoa, pelo modo como a pessoa fala, né, por ouvir... os cegos eles lêem assim [passa o dedinho sobre a mesa] eles lêem sentindo a letra e eles vão lendo. Pesquisadora: E do que você acha que a Ana Cristina gosta de brincar? Ah, porque toda criança gosta de brincar, de pular corda, de amarelinha, minha brincadeira preferida é pular corda e roda. Pesquisadora: E a Ana Cristina, o que você acha que ela gosta? Você vai imaginar agora, você tem liberdade pra inventar. O que você acha que a Ana Cristina mais gosta de brincar na escola? Na escola, de... amarelinha. Pesquisadora: Ela gosta de brincar de amarelinha? É. Pesquisadora: E ela sendo cega, como você acha que ela brinca de amarelinha? Ah, ela sente pra vê se tem pessoa na frente dela, aí se tiver a pessoa dá licença, aí a pessoa dá a pedra na mão dela, ela joga a pedra onde caí, se caí fora a pessoa pode ir ali e dá pra ela, daí a pessoa pega dá de novo a pedra pra ela, se cair certo ela pode aí, ela coloca 2 pés no céu, aí no 1 já coloca um pé, aí ela coloca assim, no 2 coloca dois pés e assim por diante. Pesquisadora: E você acha que, os amiguinhos da Ana Cristina, a chamariam pra brincadeira, gostam de chamá-la para as brincadeiras, você acha que ela participa das brincadeiras? Ah, gostam, gostam, né, mas já têm pessoas que não gostam, porque ela cega... Pesquisadora: Você acha que tem mais pessoas que gostam dela ou mais pessoas que não gostam dela? Mais pessoas que gostam dela... Pesquisadora: Mesmo ela não tendo sido bem recebida, igual você falou? É, mesmo ela não tendo sido bem recebida por outras pessoas. Pesquisadora: E na sala de aula? Como você acha que a Ana Cristina se sai na sala de aula? Ah, eu não sei aí, porque... Pesquisadora: Como você imagina que é a Ana Cristina dentro da sala de aula? Pra fazer lição, ah ficasse quieta no canto dela, ah eu não sei como é que eu vou fazer pra ela, fazer a lição. Pesquisadora: Você já estudou com alguma criança que tenha a mesma, essa diferença igual a que você escolheu a Ana Cristina? Não. Pesquisadora: Então você nunca estudou? Você não sabe como seria essa diferença... tá. E como você acha que a professora é com a Ana Cristina, como que a Ana Cristina com a professora, como que é o relacionamento delas? Ah, porque a Ana Cristina precisa de atenção, pra fazer as atividades na sala, porque ela não tem muita condição, porque ela é cega, aí a professora, se ninguém ficar com ciúme, a professora pode dá a mesma atenção pra ela e pros outros, pra ninguém ficar com inveja, não desprezar a Ana Cristina como ela é. Pesquisadora: Entendi, e você acha que ela participa bastante das aulas? Não, não muito porque ela tem que ir em consulta de médico, pra examinar, pra ver se não tem nada, nenhuma doença nela. Pesquisadora: Mas quando ela está em sala, você acha que ela fala, que ela sabe responder as coisas? Provável que sim. Pesquisadora: Você acha que ela consegue participar bastante na sala? É. Pesquisadora: Entendi, e vamos supor que vocês tenham feito uma prova, que notas você acha que ela tira? Pelo menos uns 7,5. Pesquisadora: Você acha que ela consegue se sair bem? Acho. Pesquisadora: Então agora a gente vai fazer outra coisa, dentre todos esses aqui que você brincou, que você separou aí em grupinhos, né, qual dessas crianças todas aqui, você escolheria pra fazer a lição de casa com você? [A criança demora alguns segundos pra escolher] Essa [número 8]. Tá você escolheria esta e como é esta criança? Ah, ela só tem uma perna porque a perna não gerou direito... Pesquisadora: Tá, então essa criança, só tem uma perninha... qual que é a condição econômica dela, ela é rica, ela é pobre, como que é essa criança? Ela é pobre. Pesquisadora: E qual é a cor dela? Ela é mais ou menos da minha cor. Pesquisadora: Então você escolheria essa criança pra fazer a lição de casa com você. Dá um nome pra ela. É... Pesquisadora: Difícil dá nome, né? O seu nome é bonito, quem que deu seu nome? Meu vô. Pesquisadora: Seu avô, muito bom. Porque o nome da minha mãe é E., da minha avó é M., meu nome é significado de M, aí da minha tia é E., todos os nomes da minha família é com "E". Pesquisadora: É mesmo, que diferente, então dá um nome pra ela? Você escolheu essa menina, ela usa muletas, ela pobre e ela é mais ou menos da sua cor, né, então dá um nome pra ela. É... difícil... Pesquisadora: Ana Cristina era um bonito nome. É que eu gosto de Ana Cristina, eu quero ter 2 filhas, ou uma menina ou um menino, se for 2 meninos, um vai se chamar J. V. e outro J. P.... uma vai se chamar A. C. e a outra A. P.. Pesquisadora: Puxa!!! Então essa daqui você vai dar o nome da Ana Paula? É. Pesquisadora: Tá, então agora você escolheu essa daqui, que você gostaria de fazer o dever de casa com ela, né, qual desses aqui que você não gostaria de fazer o dever de casa? Esse [número 40]. Pesquisadora: Com esse daqui? Como que é esse daqui? Fala as características dele pra mim. Ah que ele não tem nem um defeito, que não é muito simples a roupa dele, eu prefiro aquelas pessoas mais simples. Pesquisadora: Tá, então esse menininho, ele é rico, ele tem alguma diferença? Tem. Pesquisadora: Qual que é a diferença? Ele tem alguma deficiência, não tem? Ele não tem deficiência. Pesquisadora: Qual é a cor dele? É da minha cor... não, é mais claro do que eu. Pesquisadora: E você não escolhe ele por que então? Porque pessoa muito perfeita tem algum defeito por dentro, pode ser perfeita por fora, mas tem um defeito por dentro, por isso essas pessoas ricas ficam esbanjando essas roupas chiques, carrão, por isso que eu não gosto muito. Pesquisadora: Tá, entendi. E qual com dessas crianças aqui... onde você gosta de passear? Você passeia? Que lugar você gosta de passear? Ah, com meu pai eu vou no shopping... Pesquisadora: Certo, e com qual dessas crianças você escolheria para ir ao shopping? Eu escolheria... deixa eu ver... este! [número 10] Pesquisadora: Pode pegar. Como que é essa criança? Ela é cega, que nem eu falei aqui, ela é cega, não tem muitas condições, por exemplo, tem pessoas que tem muito dinheiro, muito, muito, muito, tem pessoas que não tem quase nada, nada, nada, nada, aí essas pessoas que não tem quase nada eu gosto de ajudar elas, como essas pessoas que tem muito dinheiro assim, igual esse daqui, ó, cadê? Deixa eu pegar, que não tem nenhum defeito, não tem nada, as vezes eles vão pagar um preço, porque um dia essa fortuna vai se acabar, cada um paga o seu preço. Pesquisadora: Entendi, essa daqui que você escolheu agora, que você gostaria de ir ao shopping com ela, como que ela é? Ela é cega, ela precisa, ela não tem roupa, as roupas dela é tudo rasgada, suja. Pesquisadora: Tá, e você escolheria ela pra ir ao shopping com você. É aí eu ia comprar uma roupa melhor pra ela, uma blusa, um sapato, pra quando essas pessoas for assim, pra elas falarem... eu gostaria de ajudar todas, mas como eu não tenho muita condição também... Pesquisadora: Entendi, e qual você não escolheria pra ir ao shopping? Esse. [número 33] Pesquisadora: Esse menino como que ele é? Fala as características dele pra mim. Ah, ele não tem nenhum problema assim, ele não tem nenhum problema, como eu te disse, pessoa perfeita por dentro tem um defeito, aí eu não gosto assim dele de ir no shopping, como ele tá se mostrando nessa cartela, ele tem condições de ter suas coisas, de ir ao shopping com quem ele quiser, com babá, com quem ele quiser, aí eu prefiro essas pessoas assim, que não tem muita condição, que não tem dinheiro. Pesquisadora: E você já chamou algum amiguinho pra passar o fim de semana na tua casa? Ou você já passou o fim de semana na casa de alguém? Não... Pesquisadora: Não? E você tem vontade? Tenho. Pesquisadora: Tem? Então com qual desses aqui, você gostaria de passar o fim de semana? Esse. [número 35] Pesquisadora: Você escolheria esse daqui pra passar o fim de semana com você? Tá, então fala um pouquinho das características dele pra mim. Ah, ele é "paralético", não consegue andar, precisa de cadeira de rodas, então, aí a mãe dele... aí eu escolheria, por exemplo uma menina que tem deficiência e um menino normal, pra eles serem os meus melhores amigos, pra não ter desprezo com os normais, nem com os deficientes, aí eu escolheria os 2 pra passar o fim de semana na minha casa. Pesquisadora: E esse menino que você escolheu, como que ele é? Qual que é a característica dele? Ah, ele é "paralético", as pessoas têm que empurrar ele na cadeira de roda... Pesquisadora: Tá, e como que ele é? Você acha que ele é brasileiro? Não, acho que ele é japonês. Pesquisadora: Ele é japonês? É. Pesquisadora: Tá, e você acha que ele é rico? Que ele é pobre? Eu acho que ele é classe média, que é mais ou menos pobre, mais ou menos rico. Pesquisadora: E qual dessas crianças você escolheria... Você faz aniversário quando? Dia 8 de maio. Pesquisadora: Maio? Eu também sou de maio... eu sou do dia 2 de maio. Qual é o seu signo? Pesquisadora: Touro. E eu também. Pesquisadora: Legal. Você já fez festinha de aniversário? O ano que vem eu vou fazer. Pesquisadora: Ah, vai fazer... então qual desses você gostaria que fosse na sua festa de aniversário? Hummm, este. [número 16] Pesquisadora: Esta menininha. Tá, como que ela é? Fala pra mim. Ela não tem um braço, por quê? Tem pessoas que gosta... que nem eu já vi o caso de uma menina que queria quebrar o braço e conseguiu quebrar e não gosta. A amiga da minha vizinha, todo dia que tinha educação física, ela caía por cima do braço, caía por cima da perna... Pesquisadora: Mas por que ela queria quebrar o braço? Eu não sei por que ela queria... porque ela nunca quebrou, eu não quero quebrar o meu braço, porque é

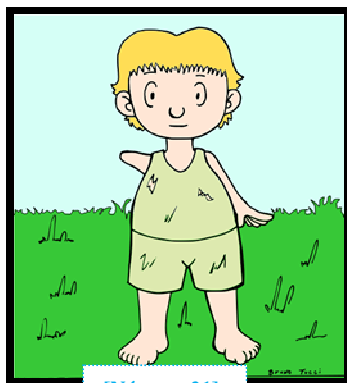
muito ruim, senti muita dor, eu não gosto de sentir dor, aí agora quando ela é adulta, ela tem tudo quebrado, o 2 braços, anda de cadeira rodas, as pernas dela também... Pesquisadora: Mas por que ela ficou assim? *Eu não sei acho que foi acidente...* Pesquisadora: Ah, entendi. *Porque acidente pode acontecer isso também.* Pesquisadora: Então você escolheu essa menininha pra ir na sua festa de aniversário do ano que vem, você vai fazer 10 anos, né? *É.* Pesquisadora: E ela não tem o bracinho e como você acha que ela é? A condição social dela? *Ela é rica.* Pesquisadora: Ela é rica e qual que é a cor dela? *Ah, ela é branca...* Pesquisadora: Tá então você escolheu essa menininha pra ir na sua festinha de aniversário. *Uma pergunta: Eu posso escolher mais uma?* Pesquisadora: Pode. *Eu quero... este.* [número 12] Pesquisadora: Por que você escolheu essa menina, fala primeiro como ela é? *Ah, ela não tem um perna, porque não gerou direito, usa muleta, é mais simples do que essa... ah eu gosto, né, de todo tipo de gente, pobre, rico, aí eu queria escolher mais uma pessoa pra ir na minha festa de aniversário.* Pesquisadora: Tá, qual é a cor dela? *Ela é da minha cor, um pouquinho mais escura.* Pesquisadora: Tá certo... bom, de todas essas crianças que estão aqui, qual você acha que se sairia melhor na escola? *Essa.* Pesquisadora: Por que você acha que essa menininha se sairia melhor na escola? *Porque que tem pessoas que não tem nenhuma deficiência e não é bom, tem outras pessoas que não têm deficiência também e é boa tem outras pessoas que é deficiente e não são boas na escola, têm outras que são muito boas.* Pesquisadora: E essa daqui como que é, essa menininha? Dá as características dela pra mim. *Da Ana Paula?* [número 8] Pesquisadora: É da Ana Paula. *Ela, como eu te disse a perna dela não gerou igual essa...* Pesquisadora: Ela não tem a perninha... *É.* Pesquisadora: Ela é rica ou pobre? *Pobre.* Pesquisadora: E qual é a cor da Ana Paula? *Mais clara do que eu.* Pesquisadora: Tá, então você acha que ela se sairia bem na escola. Por que mesmo, que você acha que ela se sairia bem na escola? *Porque tem pessoas boas e pessoas ruins, porque tem pessoa que não tem uma deficiência como está daqui, ela pode não sair bem na escola ou se sair bem na escola e pessoas que tem deficiência que nem esta, esta daqui, uma menininha, pode se sair bem na escola ou pode se sair mal e pode ir bem, por exemplo...* Pesquisadora: Você escolheu aquele menininho [número 24] que anda de cadeira de rodas e que também é pobre... *É.* Pesquisadora: O menino que também é branco e a menininha aqui? *Usa muletas...* ela não é branca, ela é? *Morena.* Pesquisadora: Tá, perfeito. Agora a gente vai pra última parte, agora a gente não vai mais brincar com as nossas cartas, você me ajuda a juntar aqui as cartas? Agora eu quero saber um pouquinho de você. Você está nessa escola aqui desde quando? *3 anos.* Pesquisadora: Há 3 anos. E como que você foi recebida na escola? *Ah, muito bem, né, todo mundo gostava de mim...* Pesquisadora: Você fez amizade fácil? *Fiz.* Pesquisadora: Fez? Você tem mais amigos, mais amigas? *Mais amigas.* Pesquisadora: Mais amigas? *É, mais amigas minhas amigas meninas.* Pesquisadora: E como que é esse relacionamento com os seus coleguinhas? Vocês brincam muito, como que é, vocês conversam, como que é? *Eu brinco... ah eu converso com todo o tipo de gente, adulto, criança, só que minha mãe, não deixa eu conversar muito com adulto, porque pode fazer alguma coisa de mal pra mim e ninguém da minha família quer que aconteça algo de mal comigo.* Pesquisadora: Que tipo de mal? *Ah, me pegar, me levar pra algum lugar que eu não sei onde é por exemplo. O amigo do meu irmão já vai pra todo lugar sozinho e ele tem a mesma idade que meu irmão...* Pesquisadora: Seu irmão tem quantos anos mesmo? *Vai fazer 12 dia 22, aí ele vai pagar conta sozinho, ele atravessa avenida sozinho e nisso pode acontecer algum perigo, um carro pode vim e atropelar, uma pessoa pode seqüestrar, assaltar...* Pesquisadora: Entendi, tá, você conhece alguém que tenha deficiência? *Hummm...* Pesquisadora: Você escolheu várias crianças ali com deficiência, você conhece alguém que tenha deficiência? *Conheço.* Pesquisadora: Quem que é essa pessoa? *Como eu te disse no começo aquele senhor, ele fala bastante comigo eu morava na rua dele.* Pesquisadora: Tá, e como que era o dia a dia com essa pessoa, a convivência com essa pessoa? Entre você, Maísa e esse senhor, como que é? *Ah, era bem legal, por exemplo, em frente a minha casa morava um homem que ele usava óculos, aí ele brincava de "UESTOP" (STOP) comigo, com todas as crianças, ele gosta muito de crianças.* Pesquisadora: Certo, e aquela menininha que você falou da outra escola que era cega? *Ah, minha amiguinha, agora eu não sei aonde que ela está estudando...* Pesquisadora: Mas quando vocês estudavam juntas como que era? *Ah, a gente todo dia se falava, todo dia se via... ah, a gente era muito ligada uma na outra.* Pesquisadora: Você acha que ela podia te ensinar alguma coisa? *Eu acho que sim.* Pesquisadora: É, você aprendia alguma coisa com ela? *Aprendia que não pode ter negligência, que tem que ser uma pessoa bondosa...* Pesquisadora: Tá, negligência você acha que é o que mesmo? *Desprezar as pessoas.* Pesquisadora: Tá e você diz que não tem mais contato com essa menina, mas vocês são diferentes em alguma coisa? *Ah, que ela tem deficiência.* Pesquisadora: Tá, então vocês são diferentes porque ele tinha deficiência. *É, e ela é cega e eu conheço um menino que tem problema na cabeça, o E., todo dia eu vejo ele, ele tem cara de ter já uns 16 anos.* Pesquisadora: Mas vocês são diferentes em quê? Essa menina que estudava com você, o E., o que que eles são diferentes de você ou o que que você é diferente deles? *A minha amiga, o nome dela era S. ... ela era cega, ela não enxergava nada, não tinha contato com as pessoas, muito contato... o E. tem problema na cabeça, todo mundo gosta dele, o E. quando me encontra ele fala assim: "Oi ROOO", gritando, ele fala assim, ele grita pra todo mundo, por quê? Porque o E. já tem problema no cérebro que eu não sei o que é o nome desse problema, eu não sei o nome desse problema, é...* Pesquisadora: Tá, então pra você, vocês são diferentes, porque o E. tem um problema, que você falou, na cabeça... e a S.? *É.* Pesquisadora: E a S. ela era cega, por isso que vocês são diferentes. Tá, e vamos supor esse aluno quando ele entrou na escola você acha que ele conseguiu fazer amizade fácil? *Eu acho que sim, porque as pessoas são boas...* Pesquisadora: E a S.? *A S. ninguém quase falava com ela, por causa do problema dela.* Pesquisadora: E como você acha que foi o relacionamento tanto do E. quanto o da S. com os professores? *Ah, é muito legal, né, é... ah, ela é muito legal, ela brincava comigo, brincava de tudo, ela é meiga, gostava de conversar com as pessoas, ela não era quietinha, ela era um pouco quieta, ficava no canto dela e um pouco agitada, portanto, ela é do meu jeito, eu sou um pouco quieta e um pouco agitada. Quando eu tô com vergonha eu fico quieta, encolhida, vermelha, que nem meu irmão, quando eu tô com raiva de uma pessoa eu também fico vermelha que eu sou muito tímida, aí a gente, a gente tinha uma ligação assim, ela era que nem eu e eu era que nem ela. Quando a gente cresceu eu acho que ela tem agora uns 7 anos mais ou menos, que ela era mais nova do que eu... aí a gente se separou.* Pesquisadora: Entendi, então assim, como que você acha que é o relacionamento, como que você acha que a professora trata o E. que você deu o exemplo agora? *O E., ela tem que dá atenção pro E., porque o E. não sabe falar direito, não sabe se comunicar.* Pesquisadora: E ele participa das aulas assim? Ele responde as perguntas da professora? *Olha, porque todo dia que eu ia pra escola e via ele na rua dele, aí eu acho que ele não ia muito pra escola.* Pesquisadora: Você acha que ele aprende? *Eu acho que ele aprende, porque eu conheço o pai dele, o pai e a mãe dele que é amigo do meu primo, aí eu conheço bastante o E. então eu sempre vejo ele...* Pesquisadora: Você sabe me dizer as notas dele? *Mais ou menos... ele estudava aqui no D., mais ou menos, hum... 8,0.* Pesquisadora: Você acha que ele se sai bem na escola. *Acho.* Pesquisadora: Então você acha que ele tá aprendendo e que tem um relacionamento assim, legal com a professora e com os colegas. *É.* Pesquisadora: E o que que deveria ter aqui na escola pra essas crianças... essas que a gente brincou ou as que você conhece... aqui na escola tem alguma criança que tenha alguma deficiência? *Eu conheço 2 que tem deficiência, aqui na escola, 1 é do meu turno e a outra é do 1º turno, que acabou agora, que eu vim agorinha agora do teatro, que eu chego 9h20, toda quinta pra fazer teatro e eu não vejo muito essas crianças...* Pesquisadora: Tá aí você disse que conhece algumas pessoas, o que você acha que deveria existir aqui na escola pra que tanto essas crianças ou você mesmo se sentissem melhor em vir estudar aqui? *Ah, eu queria que as pessoas se misturassem mais, sejam boas assim uma com a outra, por exemplo, uma amiga minha, ela já é adulta, ela me dá de tudo, me dá cachorro, ó, ela me dá muitas coisas, ela me deu figurinha, a cachorra dela deu cria, ela me deu um filhote... o nome da minha cachorrinha é B..* Pesquisadora: B. é muito bonito. *Aí ela gosta muito de animais, que nem eu, tem pessoas que passam muito sofrimento, ela usa óculos, é eu não sei o nome dessa deficiência que é, que o olho da pessoa nasce um pra um lado o outro pro outro...* Pesquisadora: Estrabismo. *É, aí o filho dela tem esse problema, os 2 filhos dela usam óculos, aí eu gosto muito deles.*

Pesquisadora: Mas e aqui na escola que que você acha que deveria, além de... você falou de ter uma integração das pessoas conviverem todas juntas... que mais você acha que deveria ter aqui na escola pra que essas crianças que você falou e você também viverem melhor aqui na escola. Você acha que falta alguma coisa? *Eu acho que falta. Pesquisadora: O quê? Eu acho que falta, é... como se diz... amor no coração de outras pessoas, é porque tem pessoas boas, pessoas que dão atenção, pessoas que não dão atenção, tem de todo tipo.* Pesquisadora: Mas por parte de todo mundo você acha? Ou só dos coleguinhas ou dos professores? Por parte de quem? *Por parte de todo mundo, dos diretores, dos monitores... eu gosto muito dos tios da limpeza, a minha tia preferida é uma tia, ela é baixinha assim, ela é mais ou menos do meu tamanho, eu gosto muito dela...* Pesquisadora: Ela é daqui da escola? *É, eu gosto da tia S., da Tia C., do tio G., do tio A., da M., da diretora, de todo mundo.* Pesquisadora: Tá certo. E você acha que a sua vida, você Maísa com 9 anos, você acha que a sua vida aqui na escola, é diferente da vida dessas crianças que nós estamos falando? *É.* Pesquisadora: É... em quê? *É bem diferente por quê? Porque aqui tem mais pessoas normais do que deficientes, então as pessoas deficientes se sentem excluídas porque não tem... muitas que nem ela (mostra a figura de um cartão) porque tem pessoas, que nem, que não dá atenção, não liga pra todo mundo, é exibido, tem uma coisa nova e fica se exibindo, aí eu acho ruim pra essa pessoa, porque aí as outras pessoas não vão ligar muito pra essa pessoa, porque quem é ruim tem seu troco um dia, paga com a mesma moeda, aí é ruim essa pessoa, por quê? Como? Eu tenho uma amiga, a M. que ela é toda metida, ela anda assim com as pernas cruzadas, ela é toda metida...* Pesquisadora: E ela é daqui da sua escola? *É ela é da 3ª A, ela já foi da minha sala... ó que nem, meu primo estuda na minha sala, tem 2 casal de primos, eu o O. e a T.com o D., são 2 par de primos, na mesma sala, tipo assim... eu gostava muuuuito de uma amiga minha, a Isabella, muito, muito, muito, ela era muito amiga minha, ela era legal, muito legal, ela brincava com todo mundo, conversava com todo mundo, puxava assunto, sabe, pra ter mais amizade.* Pesquisadora: Entendi. E por que então você acha que a sua vida é assim diferente desses alunos que a gente tá conversando? *Porque, porque eles não têm futuro na vida deles, as pessoas desprezam, não tem futuro.* Pesquisadora: O que é futuro pra você? *Futuro pra mim é poder trabalhar, ter um emprego pra mim, como quando eu crescer eu quero ser escritora, porque eu gosto de ler, escrevo...* Pesquisadora: Puxa, bacana! Você gosta de fazer isso? *É.* Pesquisadora: Tem que começar a treinar desde já, né? *É eu escrevo poesia...* Pesquisadora: Então você acha que essas pessoas não têm futuro. *É, não tem muito plano de viver assim, porque se sente muito excluído, por quê? Porque quando for trabalhar, o patrão, os patrões das empresas não vão querer aceitar porque a pessoa é deficiente... que nem minha mãe, minha mãe trabalhou 7 anos em uma empresa de cosméticos e fez um curso de eletrônica básica, ó, ela enviou currículo na quarta-feira, na sexta-feira já chamaram ela, por quê? Porque já sabe que ela tem currículo bom... é assim... ó, eu vou separar aqui (inicia novamente uma separação dos cartões por conta própria) essas pessoas que têm deficiência... vou separar um grupo que tem deficiência e um que não tem, usa óculos aqui, os de cadeira de roda aqui, sem braço aqui, essa pessoa [número 31] aqui tem deficiência?* Pesquisadora: Então, vou te contar, tá vendo que ele está com o dedinho assim, ele está fazendo a linguagem de sinais... *Hummm, ele é mudo!* Pesquisadora: É exatamente, então ele está fazendo a linguagem de sinais... *Ele é o único mudo que tem aqui.* Pesquisadora: É isso mesmo. *Tá, deixa eu separar ele aqui... é então eu vou encaixar ele em algum grupo.* Pesquisadora: Então você acha que essas pessoas não têm futuro porque o patrão não vai aceitar e aí eles não vão conseguir trabalhar? *É eles não vão conseguir trabalho.* Pesquisadora: E por que você acha que o patrão não vai aceitar? *Ah, porque tem deficiência, é diferente, essa aqui usa óculos, ó, quando tira o óculos dela ela não enxerga longe, muito longe, tem que fazer assim, ó quase com o olho fechado, que nem já teve uma professora que veio aqui na escola que ela, que... era de letra que a gente tampava um olho e tentava enxergar com o outro, se o outro não conseguisse ver, este conseguisse ver e esse não, precisava usar tampão no olho, nesse olho e nesse não, pra poder enxergar melhor, aí esse melhorava e esse ficava do mesmo jeito.* Pesquisadora: Você vai separar agora, alguma coisa? *Sim (começa a separar novamente) você aqui, você aqui e você aqui... ó, tá vendo, essas 3 pessoas [números: 19, 34 e 37] aqui já tem condição.* Pesquisadora: Por que elas têm? Eles são o que esses 3 aqui? *Eles são ricos, eles têm mais condição.* Pesquisadora: Eles são ricos... mas esses 3 têm o que em comum? *Eles têm o mesmo problema.* Pesquisadora: Qual que é o problema deles? *Eles não têm uma perna.* Pesquisadora: Ah, tá, eles são ricos, então eles têm condição e o que acontece com eles? *Ah, eles podem ser desprezados também em algumas coisas...* Pesquisadora: Mas você acha que esses aqui que são ricos que você falou agora, que não tem uma perna e que usam muletas, você acha que eles conseguiriam trabalhar ou você acha que eles também seriam rejeitados pelo patrão? *Eu acho que sim.* Pesquisadora: Por quê? *Ah, porque tem pessoas que são desprezadas, tem pessoas que não são desprezadas... (continua separando os cartões) essa daqui não tem nenhum problema...* Pesquisadora: E agora você tá separando, você separou esses aqui que não têm uma perna, que você acha que são ricos... *É. Essa não tem nenhum problema vai ficar aqui, aqui os que são cegos... aqui os que não têm braço...* Pesquisadora: Você separou um grupo aqui, os que não têm perna. E esse grupo aqui você está separando o quê? *Os que são cegos.* Pesquisadora: Todos que são cegos... faz parte de um outro grupo. *É, aqui os normais que não têm nenhuma deficiência, esses aqui já usam muleta, cadeira de rodas...* Pesquisadora: Então agora você separou, conta pra mim, o que você fez agora, o que você separou? *Esse é o mudo.* Pesquisadora: E ele não pertence a nenhum grupo, você deixou ele separado de todo mundo. *Isso.* Pesquisadora: Tá. E esse grupo é do quê? *Dos que usam muleta... essas muletas de madeira [números: 08, 12, 23 e 25] mais feia.* Pesquisadora: Então, mas qual a diferença desses que usam muletas pra esse outro grupo aqui que também usam muletas? *É porque esses daqui [números: 19, 34 e 37] já são mais chique e esses aqui já não são muito esbanjando, aí eu separei.* Pesquisadora: Ah, tá, então você fez um grupo que usa muletas que são mais ricos e... *E esses aqui são pobres.* Pesquisadora: E esses aqui são pobres, tá. *Esses são os que o braço não gerou direito...* Pesquisadora: Então esses que não têm o bracinho esse é um outro grupo... *Esses é o que não tem nada de deficiência, esses são os que usam a cadeira de rodas, esses é os que usam óculos, os cegos e esses [números: 36 e 38] que têm a mão torta.* Pesquisadora: Tá, esses 2 aqui você tá falando que têm a mão torta, que é 1... ele não é brasileiro, né, de onde que ele é? *Ele é da China.* Pesquisadora: É, ele é oriental, né? *É, que cada um tem sua origem.* Pesquisadora: Isso mesmo, interessante... e esse outro... então esse daqui que é oriental a mão esquerda dele é torta... *É tem um tio daqui da escola que a mão dele é assim [faz o gesto de mão torta]...* Pesquisadora: Ah, tá, e esse daqui ele é? *Tem o mesmo problema que ele.* Pesquisadora: Tem o mesmo problema, entendi. Então agora nós ficamos com 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 grupos!!! *Rum, rum.* Maísa então agora você separou todos esses grupos, a gente conversou um pouquinho, você falou um pouquinho sobre cada grupo, você fez divisão, você escolheu algumas pessoas, né, não escolheu outras e você foi me falando o porquê, você já me falou que você tem 3 irmãos, que você tem 9 anos e que está na 3ª série... agora assim, conta um pouquinho sobre você, sobre sua vida. Como que é? *Ah, a minha vida é muito legal, pra eu vim pra escola é uma diversão só que a gente vem brincando, descubro bastante coisa, meu pai é... quase... ó, ele é chefe de mecânica de uma firma de peças de “adubo” aqui em baixo, minha mãe como eu te falei, já foi líder de uma empresa de cosméticos, meu irmão estuda aqui, nesse corredor daqui... hum, minha irmã mora no interior de São Paulo, minha avó, mãe do meu pai, tem um problema na cabeça que é... Mal de Alzheimer eu acho, que parece criança. Ah, eu gosto muito da... eu tenho uma tia pescadora e minha prima é desenhista, ó ela tem mais ou menos 13 anos e já desenha bastante coisa. O amigo do meu irmão o Rodrigo que eu te disse que ele vai pra um monte de lugar sozinho ele desenha também um monte de bonequinha pra mim, me dá pra eu pintar, que eu gosto do pintar também.* Pesquisadora: Então o que você gosta de fazer? Gosta de pintar, de jogar amarelinha, como você já falou, brincar... e o que mais você gosta de fazer? *Oh, o esporte que eu mais gosto é vôlei.* Pesquisadora: E quando você está em casa, o que você gosta de fazer? *Ah, eu gosto de ficar assistindo os meus desenhos... assistir filme da Barbie.* Pesquisadora: Você falou que quer ser escritora quando crescer? *É.* Pesquisadora: Você falou que gosta de escrever poesia e gosta de ler bastante, o que você gosta de ler? *Ah, eu gosto de ler livro de poesia... perto da onde eu moro, tem a casa de um escritor e de*

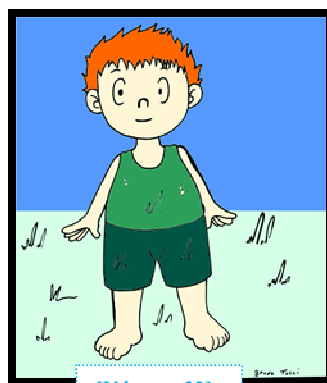
um poeta. Pesquisadora: É mesmo?! É. Pesquisadora: Mas você conhece essas pessoas? *Já... é porque essas pessoas já faleceram, aí tá escrito... aí homenagearam o nome desses poetas no nome da rua.* Pesquisadora: Ah, interessante!!! E por que você quer ser escritora? *Ah, porque eu gosto, né, de escrever de ler... eu leio bastante. Que eu gosto de ler... coisas que eu não entendo eu fico ensaiando, ensaiando, por exemplo eu gosto de palavras difíceis: concessionária, otorrinolaringologista, paralelepípedo. Eu gosto de suco de morango com leite de tomar que é muito bom. Eu gosto de animais... eu tenho 1 gato, 2 cachorros, o meu cachorro é pincher de raça pura, minha outra cachorra é poodle de raça pura, minha gata é siamesa...* Pesquisadora: Você tem bastante animais em casa, em! *É eu gosto de animais... eu gosto de ir pra igreja, eu gosto de fazer um monte de coisa!!!* Pesquisadora: Você vai pra igreja toda semana? *Vou, é terça, quarta, sexta e domingo, de domingo fica muito cheio.* Pesquisadora: Então de domingo é o dia que mais vai pessoas... *É, as pessoas de longe parece formiguinha, eu fico lá em cima, ó tem uma porta assim em cima e outra embaixo, aí as tias da escolinha deixam eu ficar lá em cima, aí eu fico lá olhando assim, parece formiguinha...* Pesquisadora: Legal, agora assim eu fiquei com uma dúvida, você me falou... eu até anotei na hora em que você me falou que uma pessoa perfeita, ela pode ser perfeita por fora, mas ela sempre vai ter um defeito por dentro, você falou isso, não falou? *Rhum, rum.* Por que você acha isso? *Ah, porque pessoas que são boas ajudam as pessoas... óh, por exemplo tinha uma mulher na minha rua que ela já é bem senhora, ela é da igreja da minha avó, ela já deve ter uns 70 anos... quando ela vai no mercado eu ajudo ela a pegar peso, que sabe, o que a minha mãe pede pra eu fazer eu faço, eu obedeço toda a minha família... porque eu gosto, né, dessas coisas, de pessoa boa, pessoa que não tem mágoa no coração, pessoas meigas, que gostam desse tipo de conversa... eu mesmo puxo conversa com todo mundo até com quem eu não conheço.* Pesquisadora: Rhum rum e você fala bem!!! *Obrigada.* Pesquisadora: Mafsa, foi um prazer conversar com você, por hoje é só... assim, nós brincamos, conversamos algumas coisas, agora eu queria combinar com você, eu gravei a nossa conversa pra eu poder ouvir depois e escrever tudo aquilo que a gente conversou. Se de repente eu não entender alguma coisa eu posso voltar a conversar com você? *Pode.* Pesquisadora: Posso?! Você me permite a gente voltar a conversar algumas coisas, caso eu não entenda alguma coisa? *Pode.* Pesquisadora: Então tá bom, foi um prazer, muito obrigada pela sua conversa, pela sua disposição, aí de separar os grupos, de responder as minhas questões, foi muito bacana, obrigada!

ANEXO G – FLASHCARDS (40 cartões no total)

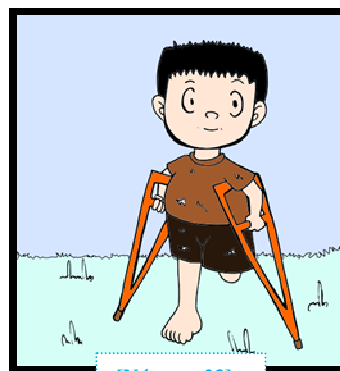
ANEXO G – FLASHCARDS (*continuação*)

ANEXO G – FLASHCARDS (continuação)

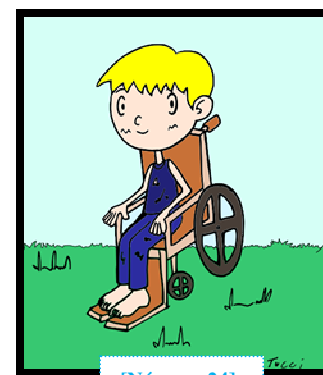
[Número 21]



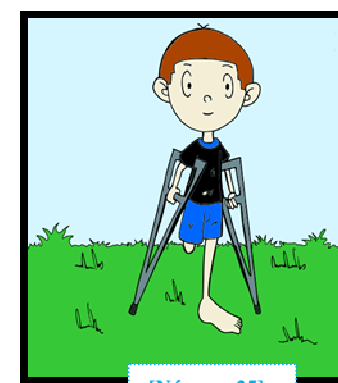
[Número 22]



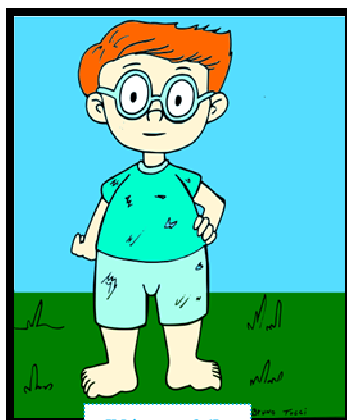
[Número 23]



[Número 24]



[Número 25]



[Número 26]



[Número 27]



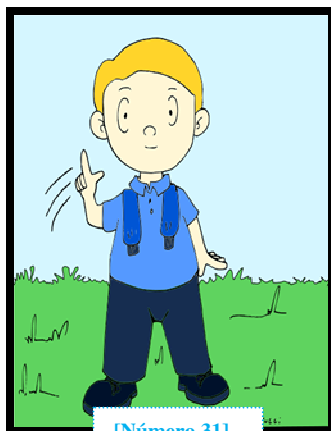
[Número 28]



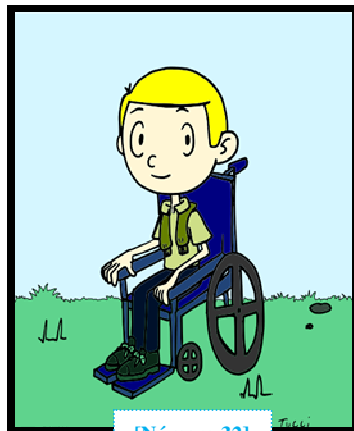
[Número 29]



[Número 30]

ANEXO G – FLASHCARDS (continuação)

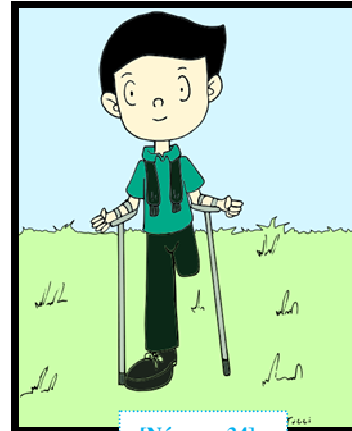
[Número 31]



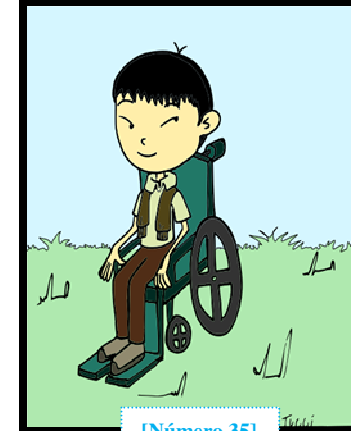
[Número 32]



[Número 33]



[Número 34]



[Número 35]



[Número 36]



[Número 37]



[Número 38]



[Número 39]



[Número 40]