

Inclusão-exclusão: desafios educacionais na dialética eu-outro

Ana Beatriz Machado de Freitas*

Resumo

O presente artigo discorre sobre a compreensão histórica da deficiência e da educação de pessoas nessa condição até a atual proposta de educação inclusiva. Comenta perspectivas teóricas de desenvolvimento e aprendizagem humana e suas repercussões na educação. Aprofunda-se em fundamentos da psicologia histórico-cultural quanto à constituição do sujeito e da aprendizagem e à mediação intelectual e afetiva no processo. Discute a relevância de aspectos da intervenção do outro que, potencialmente, inclui/exclui.

Palavras-chave: inclusão, deficiência, desenvolvimento humano, subjetividade.

Inclusion-exclusion: educational challenges in the I-other dialectics

Abstract

This paper discusses the historical understanding of disability and the education for disabled people until the current inclusive education proposal. It comments theoretical *perspectives on human development* and learning and their impact on education. It deepens on cultural-historical psychology fundamentals concerned the constitution of the subject and of the learning, and the intellectual and affective mediation. It discusses the relevance of the other's interventional aspects that, potentially, includes/excludes.

Keywords: inclusion, disability, human development, subjectivity.

Deficiência: do destino de abandono à perspectiva de educação

Compreender como a questão da deficiência foi abordada ao longo da História e que marcas delega ao presente supõe compreender o sentido da falta, ou seja, o que era/é considerado tão fundamental a ponto de sua ausência traduzir-se em deficiência. No dicionário essas palavras aparecem como sinônimas. Deficiência é assim definida: “S. f. 1. falta, falha, carência. 2. imperfeição; defeito. 3. *Med.* Insuficiência” (FERREIRA, 1999, p. 614). No dicionário etimológico, encontra-se a mesma raiz latina, *deficere*, nas designações deficiência, deficitário e defeito. E no verbete “defecção”, do qual

* Pedagoga, mestre em Psicologia e doutora em Educação pela PUC Goiás. E-mail: atenaoliva@hotmail.com

deriva “defeito”, um dado curioso: sua origem *deficere*, que possui o sentido de abandonar (CUNHA, 1996, p. 243).

A condição de deficiência está, de fato, relacionada ao abandono, conforme referências históricas no Ocidente. Na Antiguidade greco-romana, por exemplo, a beleza estética e a harmonia do corpo eram supervalorizadas como elos de semelhança com deuses. O vigor físico era condição prioritária de efetiva participação social, por definir o perfil potencialmente guerreiro. A esse respeito, Gaio (2004) acrescenta que, mesmo entre os considerados não cidadãos, ou seja, os escravos, um corpo defeituoso era também um corpo inútil, o que justificava sua eliminação.

Na Idade Média, época do teocentrismo católico na Europa, havia a crença de que a natureza humana era definida por uma “alma imortal cristã”. Assim, a condição de deficiência era considerada desígnio de Deus, indício de castigo pelos pecados, mas, ao mesmo tempo, digna de caridade e da compaixão cristã. Surgiram, então, as primeiras instituições de acolhimento a pessoas com deficiência, mas sem distinção clara entre esta condição e outras, como demência, transtorno mental e doenças infecto-contagiosas (BARBOZA; CUPOLILLO, 2004; KASSAR, 1999).

A dissecação de cadáveres até então não era permitida, devido à visão sacralizada do corpo, uma interpretação cristã filosoficamente respaldada em Aristóteles (RIOJA, 2002). Acreditava-se que o estudo do mundo físico (*physis*), composto por seres naturais (animais, plantas e minerais), deveria limitar-se à contemplação dos seus movimentos, sem que fosse exercida qualquer interferência em sua natureza inerente. Em relação aos seres artificiais (alterados ou engendrados pelo homem), o alcance da essência, do conhecimento puro, seria inviável. Com as evidências de que a movimentação do planeta, dos demais corpos celestes e dos seres vivos não se devia a uma *anima* inerente, mas a leis gerais da Natureza (leis naturais), à semelhança de uma engrenagem ou de uma mecânica matematicamente explicável, desenvolveu-se uma visão dessacralizada da *physis* (RIOJA, 2002).

A realidade e o próprio homem começaram, assim, a ser estudados e teorizados pelo paradigma científico, ou seja, sob a óptica do naturalismo (modelo biológico) e do mecanicismo (busca de relações de causa-efeito). Como assinalam os historiadores Faria, Marques e Berutti (1989, p. 141), pensadores passaram a buscar “leis naturais que regem a religião, a economia e a política, e que, em última instância, explicariam, através do livre exercício, a razão, o comportamento humano”.

Nesse contexto, o intelecto destacava-se como aspecto primordial a ser valorizado. As deficiências eram consideradas defeitos nos “mecanismos naturais” de funcionamento do organismo; nos casos de deficiência mental, em que a relação lesão anatômica- funcionamento não se mostrava diretamente perceptível, levantava-se a suspeita de transmissão hereditária com a conotação de degenerescência da espécie (KASSAR, 1999).

O potencial apresentado pelos ditos deficientes e o crescente avanço das descobertas científicas no campo da Medicina e da Biologia, além das mudanças sociais consoantes ao capitalismo, cada vez mais orientadas para a questão da produtividade humana, impulsionaram certa mudança de perspectiva sobre a condição de deficiência. A reabilitação ou melhoramento das condições físicas começou a se apresentar como possibilidade, para o que muito contribuiu a filosofia empirista, que se opunha ao determinismo inatista (KASSAR, 1999).

De acordo com Aranha (1989), datam do século XVIII as primeiras experiências propriamente pedagógicas registradas na história voltada a pessoas com deficiência. Essas experiências partiam do princípio empirista de que o conhecimento viria das sensações e das experiências com o mundo físico. Tal perspectiva inspirou, por exemplo, a educação do Menino Lobo de Aveyron, na França, em 1799, e os métodos pedagógicos da médica italiana Maria Montessori (1870-1952) e de Ovide Decroly (1871-1932), na Bélgica, ambos educadores de crianças com deficiência intelectual.

No Brasil, o pioneirismo da educação voltada à pessoa com deficiência data da época do Império, século XIX, e iniciou-se com a fundação do Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854. Dois anos depois, foi inaugurado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (KASSAR, 1999; JANNUZZI, 1985). Jannuzzi observa que essas iniciativas foram isoladas e derivaram muito mais de interesses particulares do que de um propósito político-educacional.

As principais instituições de ensino especial foram assumidas prioritariamente por associações privadas que congregam pais, familiares, amigos e colaboradores. O caráter filantrópico dessas instituições, como nota Kassar (1999, p. 22), ainda hoje chega a “confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela gratuidade de alguns ‘serviços’”, caso das Apae e da Sociedade Pestalozzi.

Em princípio, quando essas instituições são referidas, parecem sobressair meramente a concepção caritativa e hoje a tão criticada segregação. Todavia, no contexto de sua criação definitiva (início do século XX), essas

instituições representavam uma visibilidade social, um espaço – muitas vezes único – de convívio, de sentimento de pertença. Esperava-se que, por meio delas, as pessoas com deficiência tivessem a possibilidade de ser atendidas e educadas de acordo com suas especificidades e necessidades de aprender. Considerando que a “falta”, ou anormalidade, acarretaria humilhação e desvantagem na vida em sociedade, as instituições tinham caráter de resguardo social e psicológico, inclusive para as famílias.

Apesar dessas concepções, no entanto, a educação ministrada em espaços diferenciados atendia à lógica do capitalismo industrial. Educar, no século XX, despontou como necessidade social de capacitação para o trabalho. Ainda que não se advogasse uma educação igualitária para todos os segmentos da população – em qualidade e em quantidade/número de anos na escola –, defendia-se que algum grau de educação formal era necessário para o mundo do trabalho, ou seja, para sociedades não mais escravocratas, mas que dependiam de trabalhadores qualificados em alguma função. Nesse panorama, o homem deveria ser orientado para a produtividade, seja intelectual (no caso do homem burguês), seja como corpo-força de trabalho.

Ociosos e não produtivos seriam problema para a manutenção da ordem e a eficiência do funcionamento do *corpus* social. Assim, aqueles que pouco produziam ou que potencialmente renderiam menos, por suas capacidades e habilidades inatas, não deveriam permanecer nos espaços de trabalho, onde iriam prejudicar a maioria ágil e saudável. Deveriam ser encaminhados a espaços de educação que operavam em um viés ortopédico (KASSAR, 1999). Tratava-se de entidades empenhadas em corrigir inadequações – entendidas como estritamente orgânicas – e “educar”/treinar para a adaptabilidade e funcionalidade.

Werner (2001) observa que o modelo higienista influenciou fortemente a Pedagogia brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A escola deveria ser “saneada” e esclarecida sobre a prevenção de doenças e da desnutrição, consideradas típicas de um meio “insalubre e ignorante” e que estariam, portanto, implicadas no fracasso escolar. Tal premissa traz uma clara discriminação das camadas sociais mais pobres, como se elas fossem disseminadoras de patologias e, por conseguinte, do fracasso. “Muito embora não fosse um fato assumido, estariam aí, *a priori* excluídos da escola, os doentes, os deficientes, os fracos, os que não aprendiam” (WERNER, 2001, p. 38).

Havia, assim, uma preocupação em testar, manipular e controlar as contingências do meio para a observação de “processos adaptativos do

organismo” ou para o direcionamento (denominado “educação”), visando o alcance dos comportamentos desejáveis, ditos normais, e, paralelamente, o diagnóstico das anormalidades. Nesse contexto, a Psicologia, de cujos fundamentos derivam teorias e práticas pedagógicas, muito contribuiu para essa legitimação, conforme assinalam Rodrigues (2004) e González Rey (2002), sobretudo porque, para afirmar-se como ciência, ancorava-se em métodos e instrumentos objetivos, próprios das ciências naturais.

Essa racionalidade gerou dois sérios equívocos na educação:

1) Uma educação especial que, como sublinha Padilha (2001), acomoda-se ao diagnóstico de patologias e pouco amplia caminhos potenciais. Isso se comprova na infantilização dos alunos e no fato de não se ultrapassarem a estimulação sensorial e as atividades com materiais concretos, em especial nos casos de deficiência cognitiva. Nessas circunstâncias, a “culpa” pela não aprendizagem e pelo não desenvolvimento recai no indivíduo e na caracterização da patologia que ele “porta” (à semelhança de uma doença), que em si mesma seria impeditiva do desenvolvimento.

2) O encaminhamento excessivo de alunos com história de fracasso escolar ao ensino especial, quase sempre alunos de classes sociais economicamente desfavorecidas, conforme denunciam Ceccon, Oliveira e Oliveira (1984), Garcia (1993), Werner (2001) e Soares (1987). Essa significativa parcela delinea “a homogeneidade dos ‘carentes’, dos ‘deficientes’, dos ‘alunos especiais’, dos ‘renitentes’. Variam as denominações, porém se mantém o mesmo preconceito” (GARCIA, 1993, p. 12). O fato é que essa maioria chega à escola, lembrando Bourdier e Passeron (1975), com um “capital cultural” diferente do padrão exigido, ficando em desvantagem na competitividade com um aluno de classe socioeconômica mais favorecida. Alunos desta classe costumam ingressar na escola já dispoendo desse “capital”, ou seja, parcialmente alfabetizados, o que não ocorre aos alunos ditos especiais.

A educação inclusiva, por seus princípios, originou-se em contraponto a essa marginalização e propagou-se a partir da década de 1990. Seu marco internacional mais expressivo é a Declaração de Salamanca, de 1994, documento firmado por 88 países, entre eles, o Brasil, que se comprometeram a prover condições para viabilizar a aprendizagem de todos dentro do sistema regular de ensino, de modo a contemplar as necessidades educacionais da (e na) diversidade. A Declaração esclarece que o termo necessidades educacionais especiais não diz respeito apenas a alunos com deficiências especiais; ele estende-se, também, às dificuldades de aprendizagem advin-

das de condições diversas (minorias linguísticas, étnicas, alunos em situação social de risco, entre outras) causadas por circunstâncias históricas, culturais, sociais e econômicas que determinaram a marginalização (Unesco, 1994). Nessa perspectiva, a responsabilidade de adequação desloca-se do aluno para os sistemas educacionais.

No presente século, apesar desse discurso da educação inclusiva, as diferenças, ainda que não decorrentes de deficiências, continuam a “incomodar”. Werner (2001, p. 45) denuncia a crescente tendência à “medicalização da educação”, isto é, à “utilização de modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos”, entre eles, o fracasso escolar, o déficit de atenção e a hiperatividade. Seja qual for a explicação para esses problemas – imaturidade do organismo ou doença externa que se instala nele –, conclui-se que o indivíduo é que necessitaria de tratamento. A escola, mesmo sendo polo da unidade ensino-aprendizagem, não teria responsabilidade na constituição desses impasses. As condições socioculturais tampouco são consideradas como fatores de motivação para eles.

Apesar de os alunos das classes socioeconômicas menos favorecidas serem, historicamente, mais estigmatizados, Aquino (1998, p. 148) alerta que eles não são os únicos protagonistas do fracasso escolar, nem a escola pública o único *locus* desse fracasso:

O fato é que também nas escolas privadas a existência de um grande contingente de “alunos-problema” é engendrada por toda uma rede de especialistas designados nos “tratamentos dos distúrbios” apresentados. E isto também se chama exclusão. Mudam os sotaques e as justificativas teórico-técnicas, mas o constrangimento permanece.

Este é o grande paradoxo e também o desafio da sociedade que se pretende inclusiva e enaltece a diversidade: como lidar com as diferenças ou com as chamadas necessidades educacionais especiais sem que isso se converta em patologização? Qual seria, de fato, a maior dificuldade: a falta de conhecimento sobre deficiências e patologias ou a falta de reconhecimento dos meandros da diversidade humana? Pensar essas questões passa pela compreensão do que se entende por desenvolvimento humano e de suas implicações na educação.

O humano no desenvolvimento

No intuito de investigar as epistemologias norteadoras de práticas docentes, Becker (1999) desenvolveu uma pesquisa com professores do

Rio Grande do Sul. Foram entrevistados 39 educadores, da pré-escola à pós-graduação. Constatou-se notória tendência ao apriorismo ou, em maior escala, ao uso de preceitos empiristas para explicar a relação ensino-aprendizagem e justificar o sucesso ou fracasso escolar. O conhecimento, na primeira premissa, seria advindo de habilidades inatas (dons) ou maturação espontânea (despertar para); na segunda premissa, seria decorrente de submissão, memorização e repetição de experiências.

Borges (2003) e Marques (2001) constataram tendências idênticas em pesquisas envolvendo professores de alunos com deficiência intelectual. Nessa mesma direção, Werner (2001) destacou a forte influência dos modelos organicista e mecanicista na Educação. As justificativas para a deficiência vão do determinismo genético, passando pelo sobrenatural (missão, dádiva divina ou expiação) e pela caracterização da sintomatologia ou do quadro clínico em si mesmos, até a falta de estimulação ambiental (familiar, escolar ou terapêutica).

Os dois modelos citados por Werner remetem à hipótese de doença ou de deficiência explicáveis ou localizadas no sujeito. Mesmo o construtivismo piagetiano, que postula o desenvolvimento humano como produto da interação organismo-meio, processada de forma recíproca e processual (construtiva) (BECKER, 1999), não escapa, em última análise, ao *a priori*. Afinal, esta vertente considera que a estrutura cognitiva desenvolve-se em estágios evolutivos universais e que a capacidade de aprender depende da maturação da estrutura (nível de desenvolvimento).

Outro ponto que aproxima os dois modelos é o subentendimento de um sujeito único, padrão, que, salvo alguma anormalidade, sempre se desenvolveria “naturalmente”, seja de forma mais ou menos espontânea, seja “respondendo ao meio” conforme o esperado, que seria “adequadamente”. A história e o contexto que necessariamente determinam diferenças – e não somente influenciam nelas – não são considerados.

Mas, ao contrário do que se propaga nesses modelos, o ser humano não é mero resultado de sua organização e funcionamento biológicos. A especificidade social humana está na produção cultural, na construção, transmissão e transformação de instrumentos, na arte, nas formas de comunicação e nas instituições. A cada realização, é atribuído pelos indivíduos e comunidades um valor simbólico, um nome – um significado social. É essa capacidade simbólica, assinala Leontiev (1978), que fundamentalmente difere, na filogênese, o homem enquanto espécie como o organismo mais desenvolvido na escala biológica terrestre.

Na ontogênese, a evolução da complexidade humana também se expressa na relação com a cultura e o mundo simbólico. A criança nasce e se desenvolve em um meio social significado culturalmente. A consciência desses significados – símbolos, normas, instituições, convenções, hábitos, tradições, funções, valores, formas de representação e comunicação (linguagens), de uso e transformação – é desenvolvida na convivência com outros seres humanos que compartilham desse mesmo universo simbólico. Portanto, o elemento humano é o elo mediador (o meio para) do aprendizado social e cultural para a constituição do outro como um ser também humano. Como bem sintetiza Vigotski (2000, p. 27), “atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas”.

A capacidade simbólica, biologicamente possível por volta dos dois anos de idade, inaugura uma complexidade inerente ao psiquismo e ao funcionamento mental como um todo: o pensamento mediado pelo simbólico, tipicamente humano e sociocultural na origem, assim como a memória, atenção, linguagem, percepção e outras funções, denominadas por Vygotsky¹ (1989) “funções psicológicas superiores”. É certo que biologicamente o homem é dotado das capacidades referidas. No entanto, a habilidade de exercê-las por meio de determinados significantes para evocar ou expressar significados do contexto é aprendida socialmente.

Os gestos, as palavras, os recursos mnemônicos, os rabiscos, as brincadeiras e brinquedos estão, conforme comenta Rivière (1995), relacionados a categorias do real; comunicam algo, têm uma intencionalidade, expressam algo culturalmente significativo que faz sentido na relação com o outro. Reportando-se a Vigotski, este autor lembra que a capacidade simbólica não só permite “compartilhar intersubjetivamente o mundo mental dos outros” (p. 107), como também comunicar algo por meio de um interesse intrínseco, uma motivação. Nesse processo, a capacidade reflexiva se constrói, impulsionando a ampliação das redes neuronais.

Portanto, é no entrelaçamento do aparato biológico com o universo cultural, em um movimento constante e recíproco, que os seres humanos se desenvolvem. Considerando esta interdependência, Vygotsky (1993) postula que a deficiência não se define pela perda ou lesão funcional ou anatômica. Na relação com a cultura, com as necessidades exigidas e tendo o suporte

1 Seguimos as grafias “Vygotsky” ou “Vigotski”, em conformidade com cada referência eleita para este artigo. Na menção ao nome do autor, sem a referência direta a uma obra específica, empregamos a grafia “Vigotski”.

social necessário (mediações educativas e terapêuticas e condições de acessibilidade), o orgânico pode reestruturar-se de maneira a compensar funções.

Para citar um exemplo, se uma pessoa perde o sentido visual, nem sempre este defeito biológico determinará a não percepção. As sensibilidades auditiva e tátil podem funcionar como vias compensatórias. Todavia, não em virtude de um processo natural, tampouco de uma superestimulação descontextualizada, e sim de um processo favorecedor de interações e interlocuções, sobretudo, sociais e pedagógicas, de modo a tornar possível um conhecimento do mundo sob outras vias.

Nesse raciocínio, podemos inferir que a pessoa com deficiência seria a que mais necessita da interlocução, intervenção pedagógica e participação cultural, para a abertura de zonas proximais de desenvolvimento; ou seja, seria a mais carente de situações de colaboração e aprendizagem capazes de ajudar o sujeito a conseguir desempenhos que, sozinho, não alcançaria (Vygotsky, 1989). Nessas situações (ditas “proximais”), vislumbra-se uma “zona de desenvolvimento potencial”, isto é, um prognóstico do que o sujeito é capaz de alcançar quanto à constituição das funções psicológicas superiores.

O processo é único para cada sujeito, não há como ser determinado *a priori*, padronizado, ou quantificado; há momentos de continuidade e descontinuidade, saltos e rupturas. A história pessoal, o contexto, o modo e a qualidade do entrelaçamento organismo-cultura nunca são os mesmos, seja entre sujeitos, seja no mesmo sujeito, visto que tanto os processos biológicos quanto as interações estão em contínua transformação. Assim,

torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto sociocultural em que se insere, e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 1998, p. 61).

Nessa perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano, denominada histórico-cultural, uma avaliação ou um diagnóstico nunca são “fechados” ou previstos segundo etapas ou critérios universais. A orientação é sempre prospectiva, ou seja, voltada para a identificação de potenciais. Na necessidade de avaliações posteriores, procura-se olhar para o mesmo sujeito como se fosse a primeira vez, considerando-se que o agora é um novo momento do seu desenvolvimento.

A história do sujeito e as mediações nela implicadas inauguram, estendem, modificam ou transformam caminhos de desenvolvimento, até mesmo nas situações, em princípio, mais adversas. Concordamos com Padilha (2001, p. 1) que é possível empurrar a “barra que separa o normal do patológico”. A pesquisadora exemplifica isto ao relatar a história de Bianca, jovem que nasceu com agenesia do corpo caloso e com o hemisfério cerebral esquerdo reduzido. No decorrer de um trabalho sistemático de intervenção pedagógica que proporcionou aprendizagens em situações e contextos sociais pertinentes à cultura, aos ambientes vividos e à faixa etária da aluna, Bianca pouco a pouco constituiu sentidos pessoais por meio das significações da cultura. Melhorou quantitativa e qualitativamente na cognição, na linguagem (verbal, gestual e gráfica), na iniciativa e corporeidade; em suma, desenvolveu-se como sujeito simbólico.

A irreversibilidade neurológica, intelectual e comportamental é relativa; o cérebro é também culturalmente constituído e construído. O intelecto, as percepções, os sentidos, a linguagem, a inteligência, a consciência e as reações às emoções – e as redes neuronais possibilitadoras dessas funções – só se expandem e se exprimem com determinada significância segundo um contexto de significâncias, fruto de uma cultura e história de relações e práticas humanas.

Meu período profissional em uma clínica-escola para pessoas com deficiência intelectual foi marcado por histórias semelhantes: casos de autismo, síndromes e encefalopatias, quase sempre associados a outros tipos de deficiências (motoras ou sensoriais) e a doenças cujo prognóstico, do ponto de vista médico, era bastante limitador das perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, houve mudança qualitativa, não só no plano socioafetivo, como também no âmbito clínico, mediante intervenções de arteterapia, como as indicadas por Oliveira (2003). Entretanto, as intervenções clínicas e/ou pedagógicas, artísticas ou esportivas, se exercidas no plano estritamente técnico, não têm, em si mesmas, o poder de melhoria ou transformação. Condutas e habilidades podem ser muito bem “aprendidas” no sentido de automatizadas, mostrando-se até bem eficazes para a adequação prevista; mas o aprendido não alicerça desenvolvimento se desprovido de uma interação humana através da qual o sujeito possa conferir significado ao contexto e produzir sentidos pessoais (subjetivos), na acepção de González Rey (2002).

O espaço físico – por exemplo, escola especial ou escola comum – também não é, em si mesmo, um elemento favorável ou não ao desenvolvimento humano. Em nossa pesquisa de mestrado (FREITAS, 2005),

constatamos que, tanto na escola especial, quanto na escola comum (inclusiva) investigadas, constituíam-se condições e discursos favorecedores de produção de sentidos subjetivos de exclusão. O diferencial, em suma, é a mediação humana² no processo: é ela que pode gerar uma zona também afetiva de desenvolvimento proximal, pois “o pensamento não se define apenas por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão” (CUPOLILLO, 2003, p. 2).

Considerações e uma interlocução

É no encontro com o outro que as singularidades se afirmam e as similitudes se conjugam. Meneghetti (2004, p. 98) refere-se à “necessidade da inclusão da diferença como uma maneira de interpretar os significados da vida, a fim de que seja possível olhar o real em sua integralidade. [...] Sem considerar a diferença, a visão sobre a realidade não é completa”.

Vislumbrar o real integralmente talvez seja utópico, algo de alcance impossível, uma vez que cada ser humano é a expressão de diferenças, no plural, a corporização do que internaliza e subjetiva, e esta subjetividade está sob constante transformação ou perspectiva de transformação. Sem dúvida, a desconsideração da diferença produz uma visão mais incompleta e, acrescentamos, certamente restrita e de superfície, pois, quando a diferença não é considerada, somente as referências já constituídas, as de meus *a priori*, determinarão e justificarão meu olhar para apreender, compreender, propor e agir. Um olhar que só lê o visível, a minha imagem de referências. E incluir, como lembram Barboza e Cupolillo (2004), supõe a leitura do reverso deste termo, ou seja, implica entender o fenômeno entrelaçado ao paradigma excludente que o constitui. Assim acordamos para a crítica.

Quando nos permitimos pensar/enxergar pela perspectiva do “como poderia ser”, subjetivamente já iniciamos uma transformação pessoal e estamos questionando a subjetividade social vigente e as nossas próprias referências e deficiências. Ao pensar diferentemente as questões postas da realidade concreta, começamos a vê-la sob outros ângulos de possibilidade, cada vez mais integralmente. Dessa forma, pensar “inclusivamente” deixa de ser uma utopia à medida que nos permitimos enxergar o real como palco

2 Em nossa dissertação, empregamos o termo interlocução mediadora para definir uma interação humana que estabelece comunicação, vinculação afetiva, porém com a intencionalidade de mediar, ou seja, de potencializar o desenvolvimento.

das diferenças que nos humanizam (e assim nos igualam e incluem), e não como terreno de anormalidades a serem estigmatizadas.

Apesar de termos discorrido sobre a importância da mediação intelectual e afetiva, da compreensão do desenvolvimento vinculado à cultura, do investimento em aparatos técnicos, de acessibilidade e preparo humano de profissionais, no bojo de um discurso social que reivindica a diversidade e o respeito às diferenças, nem por isso pretendemos responder às necessidades especiais com nossas assertivas. Na verdade, ainda que reiteremos a importância de todos esses fatores, indagamos se seriam suficientes para que as pessoas com deficiência se *sentissem* incluídas.

Destacamos o verbo sentir porque ele passa por outra dimensão, ou melhor, por outra perspectiva de interlocução: não somente a que proporciona acesso, afeto, sociabilidade e aprendizagem, mas também a que viabiliza situações de protagonismo nas relações sociais e na cultura. Discutem-se suportes para a pessoa com deficiência, para incluí-la. Desse pensamento, decorrem ações que vêm promovendo a equiparação de oportunidades e o atendimento às necessidades, não só as educacionais, mas também as de participação cidadã com dignidade. Nem por isso cabe a soberba da representação do “normal” que abre as portas ao “diferente”, como quem o coloniza. Não nos esqueçamos de que a dialética, princípio que alicerça a abordagem histórico-cultural, e a alteridade, tão falada no discurso da inclusão, pressupõem mão dupla.

Referências

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: _____. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.

ARANHA, M. L. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOZA, S. F.; CUPOLILLO, M. V. A gênese e os significados do processo de inclusão com crianças de necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. In: CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (Org.). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 49-82.

BECKER, F. *A epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, E. T. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003.

BOURDIER, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes: Idac, 1984.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CUPOLILLO, M. V. Aprendizagem e desenvolvimento em crianças com necessidades especiais. *Jornal da APAE-Goiânia*, Goiânia, p. 2-3, dez. 2003.

FARIA, R. M.; MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C. *História*. Belo Horizonte: Lê, 1989. v. 1 (Coleção História).

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, A. B. M. *Sentidos produzindo sentidos: constituições de deficiência e processos de subjetivação de crianças com necessidades educacionais especiais*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

GAIO, R. Diálogos com as diferenças: diálogo com a História. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 142-176.

GARCIA, R. L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1993.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomsom Pioneira, 2002.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Cortez: Autores Associados, 1985.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MARQUES, L. P. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2001.

MENEGHETTI, R. G. K. Diálogo com as diferenças: diálogo com a religião. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 97-120.

OLIVEIRA, V. G. L. *Arteterapia na fonoaudiologia*. 2003. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Arteterapia Holística) – Universidade Potiguar, ABPp-Seção Goiás, Natal, 2003.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

RIOJA, A. Génesis del método científico. In: YEBENES, J. A. V. A. (Org.). *Introducción a la metodología*. Madrid: Antonio Machado Libros, p. 13-40, 2002.

RIVIÈRE, Á. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 94-110.

RODRIGUES, A. B. Psicologia e educação: algumas reflexões acerca da psicologia e suas influências no cenário educacional brasileiro. In: CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (Org.). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 49-82.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 6 out. 2012.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Tradução: Alexandra Marenitch. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology*. New York: Plenum Press, 1993.

WERNER, J. *Saúde e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.