

## DIVERSIDADE, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO

Sueli Souza dos Santos<sup>1</sup>  
Aline Reis Calvo Hernandez<sup>2</sup>  
Marilena Assis<sup>3</sup>  
Amanda Peres da Luz<sup>4</sup>  
Maíra Andrade Peixoto<sup>5</sup>  
Matheus dos Santos Correa<sup>6</sup>  
Rael Monteiro Xavier<sup>7</sup>  
Rodolfo Ludwig<sup>8</sup>  
Victor Manuel Coronel Flores<sup>9</sup>

Artigo recebido em: 15/01/2013 | Aceito em: 14/04/2013

### Resumo

O presente artigo apresenta as análises e discussões preliminares dos resultados oriundos de uma pesquisa sobre o tema da diversidade e educação inclusiva e tendo como método a pesquisa ação participante. A referida pesquisa foi realizada com a comunidade acadêmica de 04 (quatro) Cursos de Licenciatura em Pedagogia da UERGS, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2011. Como estratégia metodológica foram realizadas oficinas de sensibilização objetivando promover práticas formativas e momentos de reflexão e discussão voltadas às temáticas propostas, quais sejam: a educação inclusiva e diversidade. Foram trabalhados de forma pormenorizada os conceitos de diversidade, educação inclusiva e exclusão. A análise dos dados se fez através da Análise de Discurso proposta por Michel Pêcheux (1990) e Eni Orlandi (2001). Apresentamos neste trabalho uma reflexão sobre o conceito de *resistência* como uma das categorias de análise emergente desta pesquisa.

**Palavras-chave:** diversidade, resistência, educação inclusiva, exclusão.

<sup>1</sup> Psicóloga, Mestre em Psicologia Social, Doutora em Educação. Coordenadora do Núcleo de Atendimento ao Discente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: <sueli-santos@uergs.edu.br>

<sup>2</sup> Psicóloga, Mestre em Educação, Doutora em Psicologia. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: <alinhernandez@hotmail.com>

<sup>3</sup> Graduação em Letras, Mestre em Política e Gestão da Educação. Professora da Rede Municipal (Porto Alegre) e Estadual (RS) de Ensino. E-mail: <marilenaassis@bol.com.br>

<sup>4</sup> Estudante de Administração em Sistemas e Serviços de Saúde da UERGS. Bolsista de IC UERGS/CNPq. E-mail: <amandaperesz@hotmail.com>

<sup>5</sup> Estudante de Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia da UERGS. Bolsista PROBIC/FAPERG/UERGS. E-mail: <maira-peixoto@hotmail.com >

<sup>6</sup> Estudante de Administração em Sistemas e Serviços de Saúde da UERGS. Bolsista IC UERGS. E-mail: <matheus\_fender@hotmail.com>

<sup>7</sup> Estudante de Administração em Sistemas e Serviços em Saúde da UERGS. Bolsista IC UERGS/FAPERGS. E-mail: <raelxavier@gmail.com>

<sup>8</sup> Estudante de Administração em Sistemas e Serviços em Saúde da UERGS. Bolsista IC UERGS AF- UERGS. E-mail: <rodolfoludwig@hotmail.com>

<sup>9</sup> Estudante de Engenharia em Sistemas Digitais da UERGS. Bolsista ROBIC/FAPERG/UERGS. E-mail: <accvictor@gmail.com>

## DIVERSITY, INCLUSIVE EDUCATION, AND THE FRONTIERS OF THE EXCLUSION.

### Abstract

This paper presents analyses and discussion about preliminary results from a research on the theme of diversity and inclusive education having as methodology the action-participant research. This research was conducted with the academic community to promote formative practices, reflective moments and discussions, focusing on themes such as: inclusive education and diversity, philosophical paradigms, exclusion, prejudice and other forms of social discrimination. We used the Participatory Research and Action Method with workshops. The study was made in 2011 with four undergraduate students of Pedagogy at the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Data analyses were made through Discourse Analysis Theory, proposed by Michel Pecheux (1990) and Eni Orlandi (2001). The results evidence emerging categories: resistance with absence of vision.

**Keywords:** diversity, resistance, inclusive education, exclusion.

## I INTRODUÇÃO

### 1.1 SOBRE A EXCLUSÃO/INCLUSÃO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa que foi apresentada na VII edição do SBPP tendo como tema principal a educação inclusiva, diversidade e limites da exclusão em suas implicações na formação de professores na Universidade Estadual do Rio Grande do SUL. Falar sobre diversidade e educação inclusiva implica necessariamente em ter presente o tema das suas fronteiras com a exclusão. O tema da exclusão, vem sendo veiculado desde os anos 90 com presença cotidiana tanto na mídia, como nos programas dos mais distintos vieses políticos, além dos planos e programas governamentais. A questão toma proporções que extrapolam as dimensões do nível de desenvolvimento dos países, atingindo a todos. Não se trata mais de pensar a exclusão como afeta apenas aos países em desenvolvimento.

As desigualdades que produzem a exclusão não tem mais seus matizes voltados para o mundo do trabalho que atingem as parcelas majoritárias da população mundial, decorrentes de modelos e estruturas econômicas que geram desigualdades no campo das condições e qualidade de vida das comunidades.

Falar sobre diversidade inclusão e exclusão, é pensar sobre um universo que vai além das questões que emergiram nos anos 90, quando o foco estava na população de mendigos, pedintes, vagabundos, ou então de marginais povoavam historicamente os espaços sociais, constituindo universos estigmatizados.

A exclusão como conceito que merece um olhar da Psicologia Social e da Educação, se apresenta como uma questão fluida como categoria analítica, difusa, apesar dos estudos existentes, produzindo sentidos que extrapolam a possibilidade de uma resolução. Alguns aurores consideram a exclusão como um novo paradigma em construção, *“brutalmente dominante há alguns anos, enquanto que o da luta de classes e desigualdades dominou os debates políticos e a reflexão sociológica desde o fim da Segunda Guerra mundial”* (SCHNAPPER, 1996. p.2)

Do ponto de vista da Educação, há que se considerarem situações descritas com de exclusão representam as mais variadas formas e sentidos advindos da relação inclusão/exclusão. Sob esse rótulo ou estigma estão contidos inúmeros processos e categorias, uma série de manifestações, classificações e ró-

tulos que aparecem como fraturas e rupturas do vínculo social (pessoas idosas, deficientes, desadaptados sociais; minorias étnicas ou de cor; desempregados de longa duração, jovens impossibilitados de aceder ao mercado de trabalho; etc.).

As políticas públicas que o atualmente dão sustentação às políticas sociais do governo no Brasil estão formulada sob a base de cotas, aparentemente contemplando as minorias que não têm acesso a saúde, saneamento básico, moradia e educação. O que se observa, no entanto que grande parte da população que, contemplada com estas políticas, saiu da linha de miséria, não saiu da linha de pobreza tampouco constitui uma minoria. Estar incluído ou excluído de uma determinada camada social tem uma linha tênue de separação.

Falar de exclusão, parece ter se tornado um tema esvaziado de valor, tomado pela mediocridade de um modismo intelectual e universitário na medida em que é visto desde a forma com que é abordado pela mídia e seus derivados mercadológicos, provocando uma opacidade do que deveria ser motivo de preocupação e projeto político de transformação social.

Para Xiberras (1993, p. 21) fazendo um recorte “ocidental” poder-se-ia dizer que *“excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores”*.

Segundo Morin e Castel (1998), o conceito de exclusão é um “conceito mala ou bonde”, aplicado para qualquer fenômeno social e que provoca consensos, sem, no entanto deixar claro o que significa, o que está em jogo. O conceito de exclusão carrega a complexidade e contradição que constituem o processo de exclusão social, inclusive a sua transmutação em inclusão social. Portanto, em lugar da exclusão, o que se tem é a “dialética exclusão/inclusão”.

Quando trabalharmos com os conceitos de inclusão/exclusão é necessário estarmos atentos sobre as múltiplas possibilidades de deslizamentos de sentido que esses termos podem derivar. Pensando a educação inclusiva, ressaltamos que a inclusão porta uma ambivalência (SANTOS, 2007). Nas formações grupais, em ambiente escolar, de trabalho ou de convivência, quando se impõe o exercício do processo de inclusão evidencia-se que alguém está excluído de um coletivo determinado.

A questão sobre a discriminação de minorias, segundo os estudos de Santos (2007), quer por fatores raciais, religiosos, sexuais, de gênero, de imigração, ou de pessoas com necessidades especiais, nos convida a pensar os temas da inclusão e exclusão. Os campos da Psicologia Social e da Educação albergam inter-relações sociais, que abrangem fatores constitucionais da subjetividade e da identidade, para além do que é visível.

Os laços sociais inserem o sujeito na cultura pela linguagem e suas derivas. No processo educativo via linguagem escrita, oral ou de expressão corporal e afetiva, se inscrevem representações das diferenças e das identidades. Buscamos compreender nesta pesquisa o que as pessoas pensam e sentem em relação à inclusão, às pessoas com necessidades educacionais especiais e as convidamos a tomar parte neste debate, trazendo elementos para novas significações educacionais. O discurso pedagógico dos professores, por estar ativamente presente no cotidiano da condução do processo de ensino e aprendizagem, pode marcar de muitas formas a constituição da subjetividade desses alunos.

As dificuldades já se iniciam no meio familiar, na comunidade onde habitam, na escola. O despreparo no trato com a diferença é percebido, tanto nas relações pessoais e afetivas quanto na comunidade escolar

onde a criança deverá ser incluída, haja vista que o próprio trabalho didático-pedagógico dos professores e mesmo o contexto escolar mais amplo, costumam tornar-se barreiras à escolarização. O despreparo e o desconhecimento da sociedade a respeito das pessoas com necessidades especiais criam preconceitos no sentido de aceitação e inclusão daquele que é diferente em relação à maioria da população.

A opção pela expressão dialética exclusão/inclusão são reversíveis entre si, mesclando-se, substituindo-se e configurando-se, apenas, na relação. E mais, “as oposições paradigmáticas não são apenas instrumentos de uma análise semiológica do mundo dos objetos, mas discriminantes sociais, traços não só formalmente distintos, mas socialmente distintivos” (BAUDRILLARD 1995:31).

O foco da educação inclusiva deve ser mais amplo que da obrigatoriedade da introdução, via matrícula regular de alunos com necessidades especiais, como forma de integração. Segundo Hernandez (2011) para que as instituições façam o *movimento da inclusão* é preciso problematizar a cultura, as práticas docentes, o currículo escolar, o sistema educativo, ampliando a conscientização e formando para a diversidade.

Não basta garantir o acesso de pessoas com habilidades e necessidades especiais ao ensino regular, mas promover uma mudança profunda nas crenças e práticas dos educadores e das escolas, o que passa pela conscientização, tomada de atitude, ampliação de conhecimentos e capacitação docente.

O movimento pela inclusão se dá mediante questionamentos acerca da escassez de recursos humanos e pedagógicos adequados. Faz-se necessário pensar sobre a rigidez do ensino, a falta de pertinência dos currículos, a baixa formação continuada dos docentes, ausência de trabalho e projetos em equipe, atitudes e condutas discriminatórias arraigadas e perpetuadas pelo próprio sistema escolar. Para Boot (2000) as barreiras da aprendizagem e da participação aparecem na interação entre o aluno e seus diferentes contextos: pessoais, políticas, instituições, cultura e os fatores sociais e econômicos que afetam suas vidas.

Neste sentido, as ações educativas devem estar dirigidas principalmente a conhecer e enfrentar as barreiras físicas, perceptivas, emocionais, simbólicas e institucionais. Estas barreiras limitam as oportunidades de aprendizagem e o acesso à participação das pessoas no processo de conhecimento. Esta pesquisa ação intervenção se deu via oficinas de sensibilização, com a preocupação central de sensibilizar docentes, discentes e funcionários da UERGS, em uma proposição inclusiva e de aceitação das diferenças.

Enfim, expressão dialética exclusão/inclusão não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, mas que se constitui na própria relação. A dinâmica entre elas demonstra a capacidade de uma sociedade existir como um sistema. Essa linha de raciocínio permite concluir, parafraseando CASTEL (1998) que a dialética exclusão/inclusão é a aporia fundamental sobre a qual nossa sociedade experimenta o “enigma de sua coesão e tenta conjurar os riscos de sua fratura”.

## II Algumas tramas teóricas sobre inclusão e exclusão

É importante observar o que postula BEYER (2005 in SANTOS, 2007), para quem estes temas evidenciam o equívoco de tratar crianças em situação de diversidade de forma homogênea, como todas as crianças, dispensando-lhes o mesmo procedimento didático, ressaltando que aí pode estar o *nó da questão*. Não se pode negar que alunos com necessidades educacionais especiais, em escolas regulares, corram o

risco de serem colocados num processo de indiferenciação no ensino, em que se preserva a aprendizagem comum, desconsiderando as especificidades pedagógicas que a eles devam ser dispensadas. A proposta de educação inclusiva: “[...] antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida.” (BEYER, 2006, p. 81)

As múltiplas questões que se apresentam como desafio para a educação inclusiva precisam ser pensadas no sentido que toda educação tenha a função de inclusão. As escolas como um todo, com seus funcionários, corpo docente e discente, estão implicadas nos enfrentamentos e superação na convivência com suas diferenças.

Professores e alunos, todos se igualam em sua humanidade, ou seja, todos apresentam falhas, quem sabe possamos dizer que tenham todos os pontos obscuros, ou seja, pontos a serem descobertos, revelados, despertados. Cada um, a seu modo, faz dessa experiência de ensino e aprendizagem uma experiência onde a diversidade ensina a ambos uma nova visão sobre o aprender. A aprendizagem a cada dificuldade, a cada entrave no processo, desvela a necessidade de se pensar como ensinar e como aprender.

Com relação à ordem institucional, foi sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trazendo logo em seu artigo 1º uma conceituação sobre educação. A educação está disposta como aquilo que abrange os processos formativos desenvolvidos “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais<sup>10</sup>”. A Lei 9.394/ 96 se propõe a legislar e estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional<sup>11</sup>.

Mesmo determinando um conceito de educação, o primeiro parágrafo faz um recorte do campo da educação sobre o qual interessa dispor essa lei: a educação escolar. E assim, a lei “disciplina um campo e deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”<sup>12</sup>. A natureza de distinção que anteriormente assumia um caráter baseado no singular, passa a lidar com um fator de semelhança quanto aos cidadãos.

É esse vínculo institucional da escola à legislação permeada pela educação disciplinada, que Carvalho (2004) retoma no conceito da escola inclusiva. A escola é a representação institucional da educação, o que não significa que a escola seja a educação, pois a educação está para além da escola.

Essa representação institucional assume as atribuições e premissas da lei, e “a generalidade é da ordem das leis<sup>13</sup>”. Ao propor uma escola inclusiva, então, se está tratando de determinar algum padrão referencial, para que a partir deste se determine o incluso e o excluído e que, portanto, se reproduza uma forma de segregação com base em semelhanças atribuídas a priori. A generalidade, conforme Deleuze (1988, p. 19), “exprime um ponto de vista segundo o qual um termo pode ser trocado por outro, substituído por outro”, e, no nosso caso específico, compreendemos que a legislação funciona como uma equação. Equação esta determinando que a educação e a escola estão ligadas a uma legalidade indissociável, e portanto deve incluir a todos em suas diversidades e semelhanças.

<sup>10</sup> [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_idbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf)

<sup>11</sup> [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_idbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf)

<sup>12</sup> [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_idbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn1.pdf)

<sup>13</sup> Deleuze, G. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

### III Procedimentos metodológicos

Realizou-se uma pesquisa ação intervenção (THIOLLENT, 1987) com vistas a sensibilizar discentes e docentes em práticas educativas voltadas à inclusão social, à diversidade e ao enfrentamento das discriminações. O conhecimento e a ação sobre a realidade são construídos no fluxo da pesquisa, da experiência coletiva, permitindo que os participantes tenham uma presença ativa no processo. O conhecimento vai sendo construído entre os saberes, enquanto efeito de produção ação intersubjetiva da pesquisa concebida como um processo relacional.

As oficinas de sensibilização tiveram a dimensão didática da *transversalidade*. Procurou-se uma relação entre os conhecimentos científicos e as questões da vida real, vivenciando atividades com privação do sentido da visão, através da experiência coletiva, possibilitando aprender sobre a realidade. As dinâmicas propostas durante as oficinas relacionaram diversas áreas do conhecimento e a interconexão entre diferentes conceitos.

Foram realizadas quatro (4) oficinas em municípios onde a UERGS possui o Curso de Licenciatura em Pedagogia: São Luiz Gonzaga, Cidreira, Cruz Alta e São Francisco de Paula. As oficinas usaram múltiplas metodologias e diferentes materiais pedagógicos, além de fóruns de discussão.

Em cada município foi realizada uma (01) oficina com duração de oito (08) horas cada uma, trabalhando temáticas relativas aos cinco sentidos, sendo que em alguns exercícios os participantes mantinham-se vendados. As oficinas exploraram recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, através das seguintes dinâmicas: I) Construção e apresentação do Sistema Braille, II) Memória olfativa, III) Orientação e mobilidade, IV) Memória gustativa, V) Criação: modelagem com fios e alinhavo com cadarços, VI) Memória tátil: jogo de dominó e caixa de textura, VII) Exploração tátil e descrição de objetos, VIII) Exploração tátil e memória auditiva. Após as dinâmicas propostas fazia-se uma discussão sobre os sentimentos e as impressões individuais e grupais.

No início das oficinas foram oferecidas as informações sobre seus objetivos e entregue um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), assinado por todos os participantes. Também utilizamos um protocolo sociodemográfico em que levantamos dados de formação dos participantes, idade, sexo, formação e área profissional. Solicitamos ao final do trabalho uma avaliação da atividade desenvolvida em que os participantes puderam apontar seus conhecimentos da temática sobre educação inclusiva, tecnologias assistivas e registrar suas impressões sobre as condições de acessibilidade da unidade. Todos os encontros foram registrados em áudio, vídeo e fotos. Após a transcrição de todo material foi confeccionado um relatório de cada oficina contendo: as transcrições de áudio, as observações apontadas durante a oficina e as percepções do grupo de pesquisa acerca dos vídeos.

Considerando-se os moldes de uma oficina, a inscrição foi limitada em no máximo quinze (15) participante por cada edição. Sendo assim, o total obtido de cinquenta e seis (56) participantes foram plenamente satisfatórios para nossos objetivos, haja vista que pela vivência experimentada nos grupos, produziu-se ainda, um efeito multiplicador. Segundo relatos de discussões posteriores com outros colegas e professores, gerou-se uma reverberação dos temas abordados no decorrer da experiência de sensibilização. Além deste indicador de aceitação da experiência e discussão sobre o tema da educação inclusiva e diversidade. Na avaliação do trabalho, os participantes solicitaram a continuidade desta experiência, ampliando para oficinas de produção de tecnologias assistivas.

Os dados transcritos evidenciam as crenças, as opiniões e as mais diversas sensações dos participantes sobre: limitações e habilidades, a diferença e diversidade, a inclusão escolar, os preconceitos, estigmas e estereótipos etc. Além de um conjunto de demandas emergentes e carências formativas em relação à educação inclusiva. Os fluxos de dados emergiram a partir dos discursos dos participantes, dos efeitos de sentido e reações registrados nos vídeos e das observações/percepções do grupo de pesquisa.

### 3.1 Análises discursivas

Para este trabalho, a constituição dos *corpora*<sup>14</sup> para análise discursiva dos participantes da pesquisa, foi estabelecido a partir da transcrição de duas (02) oficinas. Ressaltamos que as análises aqui apresentadas concernem a alguns momentos dos registros nas oficinas.

Buscamos desenvolver a análise com base no material linguageiro, buscando relações entre marcas linguísticas, identificadas no fio do discurso, os sentidos interdiscursivos que situam as posições dos participantes na dinâmica da interação verbal entre eles e os coordenadores da oficina. Buscamos na Análise de Discurso<sup>15</sup> (AD) os conceitos que apoiaram nossas interpretações sobre alguns enunciados constitutivos dos *corpora*.

Os números apresentados entre parêntesis, nos recortes dos *corpora*, referem-se à ordem dos enunciados no texto. Procuramos estabelecer relações entre *interdiscurso* e *intradiscurso* na medida em que esses conceitos da AD se oferecem como simulacro material do discurso, fornecendo a matéria prima para o indivíduo enquanto sujeito falante.

Os caminhos para a análise partindo da produção dos efeitos de sentidos apontam à constituição da subjetividade dos participantes, observando o modo de funcionamento das marcas linguísticas. A insistência de algumas impressões, pelos participantes, produziram discursivamente efeitos, evidenciando no decorrer da experiência a emergência de algumas categorias. Apresentamos para este trabalho a análise de algum recortes sobre a categoria de *Resistências* que se evidenciou durante a experiência das oficinas de sensibilização.

A AD constrói seu estatuto teórico conceitual ancorada no tripé da linguística (Saussure), da psicanálise (Freud/Lacan) e da teoria sócio-histórica (Marx). Recorremos por isso a Freud (1926), em *Inibição Sintoma e Angústia*, para definir o conceito de Angústia, compreendida como uma reação do sujeito frente a um afluxo de excitações, às quais não consegue dominar. Os conteúdos dessa angústia são da ordem das pulsões de auto-conservação. A angústia que emergia nessas manifestações buscavam encobrir a resistência ao trabalho, ao não saber sobre a experiência.

Dizendo de outra forma, a proposição do trabalho, de certa forma, ameaçava as certezas e o conhecimento estabilizado dos participantes, posto que perdiam o controle sobre o que teriam que fazer. Havia

<sup>14</sup> *Corpora*: conjunto de enunciados formulado pelos participantes da pesquisa constituindo a discursividade de onde estabelecemos os elementos de análise em Análise de Discurso (AD). Quando usado *no plural*, indicando o conjunto de todos os registros discursivos escreve-se *os Corpora*. Quando usado *no singular*, ou referido à recortes específicos usamos *o Corpus*.

<sup>15</sup> Análise de discurso, de agora em diante AD

uma reação frente a um perigo para o eu, como uma experiência de afeto desagradável, sinalizando significações que desencadeavam a angústia. Angústia e resistência andavam juntas, indissociáveis.

A proposta inusitada da experiência das oficinas impunha duas estranhezas, quais sejam: a) os participantes deveriam realizar algumas atividades perceptivas, privados do sentido da visão; b) a direção das oficinas estava ao encargo de uma professora cega, enquanto todo grupo era de videntes. Esta situação por si fugia à experiência vivenciada anteriormente pelos grupos.

Frente a isto, se observa algumas manifestações, entendida pelos pesquisadores como consternação, aflição, sendo manifestada através de comportamentos não verbais como: risos, cochichos, retirada das vendas antes do tempo solicitado, expressões de desconfiança, confusão, impaciência, barulho e conversa excessiva ou ininterrupta durante a realização das atividades. Havia dificuldade na compreensão dos enunciados que orientavam o exercício. Os participantes olhavam o que os colegas faziam, riam, cochichavam uns com os outros.

O exercício que deveria ser em silêncio e individual era subvertido por um ruído contínuo e persistente. Pensando sobre o conceito da AD de: heterogeneidade entre as palavras e as coisas, salientamos dois recortes em que a resistência em reconhecer as distorções na inteligibilidade dos participantes frente à execução do exercício.

Priorizando para análise a problemática da AD em torno do trabalho de interrogação-negação-desconstrução de sentido, ressaltamos que a própria produção de sentido vem a ser um lugar de formação de um novo sentido, e não somente de afirmação ou captura de sentido. O conceito de discurso é constituído por Pêcheux (1997) como objeto teórico da AD, no sentido de objeto-histórico, que se produz socialmente, por sua materialidade específica, qual seja, a língua.

Essa produção social nos remete ao conceito de inter discurso, que segundo o autor, está diretamente relacionado ao de pré-construído. A característica principal do pré-construído é a separação entre o pensamento e o objeto de pensamento, com a pré-existência deste último. A partir destes conceitos e retomando os recortes discursivos acima, podemos pensar que a angústia frente aos exercícios era provocada pelo instrumento aplicado, mas não só, podemos pensar também, que uma dificuldade subjacente seja o fato da coordenação do trabalho estar ao encargo de uma professora cega. Não eram enxergados e reconhecidos enquanto sujeitos, não sabendo a quem dirigir seu olhar para perguntar suas dúvidas. Da pressão sofrida pela falta de referência do olhar parecia emergir o riso, a brincadeira, o cansaço, a angústia verbalizada como forma de resistência.

Na materialidade linguageira dos participantes se evidenciava uma fronteira entre aceitar a coordenação de uma professora cega e ficar à deriva de uma orientação que não lhe oferecia a garantia de um olhar. Os participantes supostamente invisíveis passam a não conseguir entender ou enxergar o exercício proposto com clareza. Restava criar teorias sobre o que faziam, deixavam de fazer da atividade proposta assim como justificavam as dificuldades dos enfrentamentos por não terem mais a hegemonia do conhecimento e da percepção enquanto videntes. A angústia emergente tende a se transformar em resistência à experiência.



Em um dos exercícios, o participante deveria fazer uma descrição detalhada acerca de um objeto depositado no interior de uma Caixa Tátil<sup>16</sup>, para que os demais participantes acertassem.

### 3.1.2 Resistência

Tomando a resistência como uma categoria emergente, seguimos a referência teórica de Freud (1912). Para efeito de nossa análise discursiva, podemos entender a resistência definida como o efeito que o próprio recalçamento produz. É o conjunto de fenômenos que entram as associações ou que até mesmo podem levar o sujeito ao silêncio. Está ligada enquanto mecanismo de defesa referido ao eu.

O exercício proposto a seguir era uma experiência olfativa. Os participantes deveriam ser vendados, sentados em semicírculo. Seriam passados diversos potes com aromas diferentes. O primeiro participante em cada ponta do semicírculo receberia um pote. Deveria abri-lo, sentir o aroma, fechar o pote sem fazer qualquer comentário e passá-lo ao colega ao lado, assim sucessivamente até que todos tivessem experimentado os aromas de todos os diferentes potes. As vendas só seriam retiradas no final da experiência quando fariam comentários identificando os aromas que sentiram.

Observamos que quando as vendas foram distribuídas, a maioria dos participantes mantiveram-nas na testa ou no pescoço. Foi preciso insistir: “vamos colocar as vendas?” Uma das coordenadoras videntes comenta: “agora seria bom parar o chimarrão, pois com as vendas vai ficar mais complicado seguir tomando”.

- (1) Tem bicho? (Conversam e riem)
- (2) É para falar o que sentiu?
- (3) É muito familiar, o que é isso? (Risos e bastante conversa paralela)
- (4) Eu já confundi os cheiros (Risos)
- (5) Dá para bota o dedo?

[Exercício sobre Memória Olfativa – Oficina II Cidreira]

Há muita agitação nos grupos, reclamam que os potes são idênticos, que já passaram mais de uma vez na roda, que os cheiros se repetem, embora não haja potes nem cheiros iguais. Muitos têm dificuldades em identificar os aromas, acham parecidos, queixam-se que não estão acostumados a usar outros sentidos além da visão. Alguns precisam tirar a venda justificando dor de cabeça, pois a venda é apertada ou, se sentiam sufocar.

As dificuldades iniciais ao uso da venda caracterizavam uma resistência inicial à proposição do exercício. Se antes não conseguiam enxergar os pontos no papel, agora, vendados tinham dificuldade de sentir os aromas. Alguns não conseguiam deixar de espiar, levantando um pedaço da venda, outros reclamavam da pressão sobre os olhos e na cabeça.

<sup>16</sup> *Caixa Tátil*: é um instrumento de tecnologia assistiva que pode ser construído com sucata. A caixa é totalmente fechada contendo dois rasgos, à direita e esquerda, nas laterais onde é possível enfiar as mãos sem ver os objetos ali depositados. Na caixa são colocados objetos, brinquedos de plástico sempre aos pares. Podem compor a caixa objetos com figuras geométricas, animais, meios de transporte, etc. Neste exercício, uma pessoa colocava as mãos nos rasgos da caixa entrando em contato com os conteúdos da mesma; deveria encontrar o par de objetos iguais e descrevê-lo para que os outros, entendendo a explicação dissessem de que objeto se tratava. Nenhum dos participantes era vendado. A ausência de visão se dava pelos objetos estarem em uma caixa sem visibilidade ou transparência.

As brincadeiras, a necessidade de falar, rir, comentar durante o exercício apontava para uma resistência para além da tarefa, mas uma resistência do *eu*, seguindo à Freud, pois as brincadeiras (1) não faziam sentido com a proposição do trabalho que era explorar sua memória olfativa e rememoração de experiências olfativas (2) (3) (4). Por vezes (5) era preciso utilizar outro sentido para assegurar-se de que teria como controlar o apreender o olfato.

A separação entre o pensamento e o objeto do pensamento nos aponta para que toda descrição esteja exposta ao equívoco da língua, havendo uma impossibilidade de encontro com o real. Pêcheux (2002) define o real como um tipo de saber que não se reduz à ordem das coisas-a-saber; há uma independência do objeto em relação a qualquer discurso que se possa fazer a seu respeito. O real é da ordem do que não se pode transmitir, aprender, ensinar, mas que, no entanto, existe produzindo efeitos.

A proposição do exercício apela para um encontro com um estado primitivo, onde o olfato, dissociado da experiência visual, evoca apenas imagens olfativas, posto que se produziam associações sensoriais de outras experiências vividas anteriormente. Mesmo que de forma involuntária, reeditava agora aromas que se atravessavam na experiência de situações vividas em outro tempo. Tempo em que o real enquanto pura percepção desligada do simbólico inaugurava as primeiras experiências de satisfação e/ou insatisfação. Agora, alguns destes aromas se precipitavam, sem o contexto passado, provocando resistência em entender a experiência.

A subjetivação é a expressão do que em nós, em nosso núcleo de subjetividade se relaciona com os objetos, com o mundo e isso envolve relações com o tempo e com a história. Nesta lógica, não há uma fixidez possível de um *eu*, mas uma subjetividade que se produz no interior a partir da exterioridade, uma espécie de plissagem entre dentro/fora.

Alguns fragmentos discursivos, explorados a continuação, evidenciam experiências subjetivas em relação à privação da visão e suscitam uma série de reflexões dos participantes sobre a experiência. Cabe mencionar que, para muitos participantes, tratou-se da primeira experiência de privação da visão em suas vidas.

A emergência das categorias revelada na materialidade discursiva dos participantes não são estantes, considerando que a angústia frente aos exercícios provocavam resistência pela experiência subjetiva do não ver. As justificativas apresentadas sobre o porquê não enxergavam ou não conseguiam descrever objetos, em como, a dificuldade em confiar e se deixar conduzir pelos colegas quando experimentaram caminhar vendados, evidenciam esta indissociabilidade de sentimentos.

A experiência subjetiva do não ver também aparece quando a experiência é de reconhecimento da memória gustativa. Justificavam suas confusões gustativas com:

(6) É porque nos somos mais visuais (...)

(7) É mais fácil prá gente...

(8) A gente está acostumado a olhar, utilizar a visão (...) Eu acredito que tendo falta de um sentido os outros ficam mais sensibilizados.

[Exercício de Memória Gustativa com uso de vendas – Oficina I, São Luiz Gonzaga]

Nos processos de subjetivação o elemento inaugural é o outro. Trata-se de uma trama complexa entre sujeito/social A experiência grupal proporciona valiosas informações acerca de nós mesmos. Os pro-

cessos intersubjetivos dependem da capacidade de pensar o “si” mesmo/interioridade a partir de um nível de abstração correspondente aos outros/ exterioridade. A subjetividade é um mosaico de características individuais e grupais a um só tempo. Remete aos vínculos formulados no interior dos grupos. Trata-se de um sentimento de ser e pertencer, ainda que transitório.

A subjetividade implica necessariamente a identidade, categoria que leva ao conhecimento da singularidade do indivíduo que se exprime em termos afetivos e através das relações com os outros. Viver a diferença implica em experimentar a mudança, a desestabilização do conhecido. É, pois um choque epistemológico profundo, que chacoalha saberes/práticas, provocando dor e sofrimento. Para além do desconforto, a diferença é a possibilidade de colocar nossa identidade em questão, explorando as vastas possibilidades subjetivas do humano.

Os exercícios experimentados pelos participantes (6) (7) (8) suscitam por vezes medo, desespero, a preocupação de não-ver num ambiente estranho, além do sentimento de impotência. Nas entrelinhas discursivas, percebe-se a tendência característica da sociedade global na busca em manter o controle, a regularidade das diversas partes que a compõem. Sabemos, no entanto que a aprendizagem nasce de uma atitude de não saber. Portanto, não há uma metodologia da Educação Inclusiva. A escola e o olhar do professor é que devem ser inclusivos.

## V CONSIDERAÇÕES FINAIS

Localizar e provar outros saberes é descolonizar uma parcela de saber/poder considerando os sujeitos diferentes como produtores de racionalidades e subjetividades e não mais como objetos de escrutínio e seleção. Problematizar algumas lógicas, questionar valores transvalorar e operar a partir de um trabalho intelectual que também é político e estético, lugar de tensão e dissenso.

A pesquisa apresentada visou sensibilizar alunos, professores e funcionários da UERGS a fim de promover uma reflexão profunda sobre a cultura e as práticas de in/exclusão (SARDAGNA, 2011) praticada na Universidade, nas escolas e na sociedade em geral, além de promover momentos de contato e exploração de novas habilidades afeto cognitivas, a partir da experiência do não-ver.

A metodologia de trabalho usada nas Oficinas de Sensibilização é fruto de uma aposta na experimentação/apropriação dos sentidos como via de aprendizagens. A cognição é vista como uma força ativada pelo afeto/experiência, uma proposição que leva à aprendizagem através da experimentação de afetos e intercâmbios reflexivos.

Em termos teóricos e, a partir da revisão legislativa de documentos relativos à Educação Inclusiva, apontamos a distância abismal entre os dispositivos legais e as práticas educativas e sociais no que tange à diversidade. O caráter homeostático e universal (direitos coletivos) contido na formulação das Leis, documentos, declarações, parece deixar na fronteira a questão da diferença que inaugura nossa subjetividade (direitos individuais).

Se somos todos diferentes podemos ser tratados como iguais perante as Leis? Em que medida a Lei assegura nossos direitos à diferença? Boaventura de Sousa Santos (2000) afirma que é preciso “Lutar pela

igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; e lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize”. Trata-se, pois, de exigir uma redistribuição de direitos e outros instrumentos emancipatórios capazes de reconhecer nossas diferenças e nossas cidadanias.

Ao usarmos o termo movimento pela inclusão nos referimos a uma nova cultura, um repertório inovador de saberes/significados/práticas, um campo de disputas para afirmar as diferenças e garantir seu reconhecimento. A inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais passa por um debate essencial à toda sociedade: a forma como olhamos para as diferenças, questões de alteridade.

A experiência de vivenciar habilidades, até então não exploradas com respeito à privação da visão, promoveu um fluxo de intensidades afetivas evidenciando sentimentos de vulnerabilidade. Como efeitos de sentidos se produziram: angústia e resistência à experiência do não ver, expressando discursivamente um estranhamento e, por vezes, medo na vivência dos exercícios propostos nas oficinas de sensibilização. O mundo é complexo e desconhecido. Simplificá-lo e explicá-lo de forma lógica, linear e racional são estratégias de evitação do medo e da surpresa ante o desconhecido.

Contatar com a diferença é subverter os modelos simplificadores do humano, aceitando sua capacidade potencial de expansão. A experiência subjetiva é, pois, este espaço proximal, que subverte certos conceitos e sistemas teóricos em prol de uma ruptura epistemológica: a tensão entre a certeza do conhecido e a aventura do desconhecido. O mundo tornou-se novamente “infinito” para nós: na medida em que não podemos rejeitar a possibilidade de que ele encerre infinitas interpretações (...) (Nietzsche, 2001 p.278 – aforismo 374).

O tema da educação inclusiva necessita aprofundamento contínuo e sua aplicabilidade no cotidiano como um processo de aprendizagem que implica toda a sociedade. Aprender a romper com os ciclos, as fronteiras da exclusão, ampliando possibilidades/experiências a fim de problematizar/sensibilizar o olhar e as práticas ante todo e qualquer tipo de exclusão.

A aprendizagem de novas práticas depende de uma ação dentro de um contexto. Neste sentido, as oficinas de sensibilização foram uma experiência corpórea, de experimentação de novas habilidades, reflexão e debate acerca de distorções e tensões que o tema da educação inclusiva promove.

**REFERÊNCIAS**

- ACHARD, P. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999.
- BEYER, H. O. **Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-81.
- BOOTH, T. **Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos**. Paris: UNESCO, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2001.
- BAUDRILLARD, J. (1995) *Para uma Crítica da Economia Política do Signo*. Rio de Janeiro: Elfos.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CASTEL, R. (1998) *As Metamorfoses da Questão Social - uma crônica do salário*. Petrópolis: Ed.Vozes.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 1ª Ed. 2ª Ed. 2006.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FREUD, S. (1926). **Inibição Sintoma e Angústia**. In. Edição Standard Brasileira das obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. 1969.
- HERNANDEZ, A. **Diálogo e abertura às diferenças**. Em *Jornal Mundo Jovem*, Ano 49, Nº 415, abril 2011.
- MARQUES, A. **Sujeito e perspectivismo**. Trad. Rafael Gomes Filipe. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.
- NIETZSCHE, F. **Gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3ª. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.
- SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Conferência, 1995.

SANTOS, S. S. **Linguagem e Subjetividade do Cego na Escolaridade Inclusiva**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SCHNAPPER, D. “Intégration et Exclusion dans les Sociétés Modernes” in *Exclusion, l’Etat des Savoirs*, Paris, Ed. Découvertes, 1996, pp.23\_32.

THIOLLENT, M. **Notas para o debate sobre pesquisa ação**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

XIDERRAS, Martine. *Les théories de l’exclusion*, Paris, Meridiens Klincksieck, 1993