

# Corpos marcados pela deficiência

## O 'fora do lugar' de muitos alunos

MARIA SIMONE VIONE SCHWENGBER\*  
SILVANA MATOS UHMANN\*\*  
DANIELA MEDEIROS\*\*\*

**RESUMO:** Este artigo busca refletir acerca de uma pesquisa com mães de alunos com diagnóstico de Síndrome de Down, que convivem no contexto de uma escola regular, e sobre seu posicionamento quanto à escolarização dos filhos. Na problematização das falas, focalizamos um movimento que nos permite vislumbrar que esses "corpos" estão dentro da escola, mas 'fora do lugar', à margem das práticas pedagógicas.

*Palavras-chave:* Corpos; Diferenças; Escola; Exclusão.

### As diferenças e a cultura escolar

**V**ivemos um tempo em que nos parece ter chegado o momento de questionar/problematizar as experiências de escolarização dos corpos marcados pela diferença. Argumentamos que hoje uma parte significativa dos corpos com deficiência está dentro da escola, mas ainda à margem, como corpos 'fora do lugar', corpos desviantes. Se por um lado está garantida no Brasil a inserção do aluno com deficiência no ensino regular, público e gratuito, por outro lado, rondam nos corredores escolares as dificuldades pedagógicas e estruturais de mantê-los.

---

\* Doutora em Educação. Professora assistente da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui), pesquisadora do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (Geerge/UFRGS) e do grupo do Grupo de Estudo e Pesquisa Paidotribus da Unijui. Ijuí/RS – Brasil. *E-mail:* <simone@unijui.edu.br>

\*\* Mestre em Educação. Educadora especial do Colégio Estadual Modelo e Escola Estadual de Ensino Fundamental Luiz Fogliatto, em Ijuí/RS. *E-mail:* <siilvaana@hotmail.com>.

\*\*\* Doutoranda em Educação. Docente e intérprete de Libras (Unijui). Ijuí/RS – Brasil. *E-mail:* <danimedeiros10@yahoo.com.br>.

A educação escolar no Brasil vivenciou um período fortemente marcado por exclusões de diferentes ordens, dentre as quais aquelas que se referem as mulheres, as pessoas de classes menos favorecidas, os indígenas e os deficientes, tal qual nos mostra a sua trajetória ao longo da história, como destaca Mary Del Priore (2011). Por muito tempo, o direito à educação escolar era impossibilitada, acreditando ser este um lugar de acesso para poucos - ou seja, com um certo padrão (e tipo) estipulava aqueles que tinham e os que não poderiam ter acesso à educação. Constituíam-se, aí, práticas de exclusão nos meios sociais, sobrando aos sujeitos marcados pela diferença a condição de passividade frente ao que lhes era proposto, ou mesmo a ocupação de outros lugares, que não aqueles nomeados de espaços escolares.

Entretanto, contestando esse lugar, foi-se gradualmente buscando uma educação cada vez mais igualitária, fosse para os sujeitos de distintos gêneros, classes sociais, idades, etnias ou deficiências. Nas três últimas décadas do século XX,<sup>1</sup> no Brasil, vivenciamos inúmeros outros avanços no que diz respeito às legislações que garantem o acesso aos direitos da escolarização regular a todas as pessoas, inclusive as com deficiência. Trata-se de um novo entendimento que vem crescendo ao longo dos anos, trazendo consigo novas e diferentes formas de compreensão e aceitação das diferenças. Neste sentido,

ao que tudo indica, a singularidade de um corpo está ligada à identidade das suas ações em um ambiente e o fluxo incessante de imagens que não apenas o identificam em relação aos demais seres vivos, mas o tornam apto a sobreviver. (GREINER, 2005, p. 80).

Diante disto, cabe o entendimento de que o corpo “não pode ser entendido como um produto pronto e muda de estado no momento em que ocorre uma ação. Este é um processo complexo que começa antes mesmo de se organizar uma representação passível de reconhecimento” (GREINER, 2005, p. 36). Assim, é nesta perspectiva que se problematiza a importância das “[...] mediações entre o corpo e o ambiente que são o momento estrutural da existência humana.” (GREINER, 2005, p. 40).

A ideia que perpassa este artigo desloca a questão das deficiências dos sujeitos para as possibilidades de estabelecimento de relações pedagógicas, sobretudo de seus corpos com o mundo cultural escolar o qual experienciam. Então, na direção de contribuir, problematizamos as questões vinculadas com a produção da ‘cultura escolar’, especialmente com relação à deficiência na escola.<sup>2</sup> Argumentamos que a cultura escolar elabora engendramentos peculiares, apresenta uma dinâmica interna de funcionamento. Nessa direção, é possível dizer, como destacam Viñao Frago (2000) e Pich (2009), que cada instituição escolar produz uma cultura escolar própria.

Viñao Frago (2000) define a “cultura escolar” enquanto a vida da escola, e ainda destaca que há uma produção cultural singular, de cada escola, com uma dinâmica própria e que se modifica nos tempos e nos espaços. Por isso, recomenda tomarmos a

expressão no plural – “culturas escolares” –, pois existiriam tantas acepções de “cultura escolar” quanto forem as instituições de ensino. O autor ainda destaca que a cultura escolar apresenta “elementos universais, mas que ela não é monolítica, é híbrida, configurada por diversas culturas presentes fora dela e do interior de cada escola.” (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 41).

Entendemos que a deficiência aqui tratada constitui uma questão de relações sociais estabelecidas nas e das culturas escolares, entre pessoas que em um determinado contexto devem manter relações qualificadas e de igualdade entre si. Então, especificamente, parece oportuno analisar as práticas de culturas escolares, sobretudo a inserção dos corpos com deficiência nas práticas pedagógicas, o lugar que estes corpos ocupam e a relação destes com seus pares e professores.

Dessa forma, reconhecemos o desafio da escola contemporânea como uma instituição que se caracteriza por uma diversidade de alunos, que se diferenciam enormemente entre si (idade, sexo, níveis de desempenho escolar, deficiências), com posições que demarcam singularidades. Entretanto, essa temática suscita algumas reflexões, pelas quais destacamos os corpos como um marco identitário nos processos de escolarização. Perguntamos: o que as diferenças (cognitivas, corporais e de ordem sociais<sup>3</sup>) produzem/representam no contexto escolar? Como os sujeitos demarcados através dos seus corpos pela deficiência são inseridos nos processos de aprendizagens escolares?

Desse modo, tem-se como objetivo discutir como as diferenças vêm sendo consideradas no contexto escolar. A fim de melhor desenvolvê-lo, buscamos analisar experiências de olhares recortados sobre a inclusão escolar de sujeitos marcados pela diferença a partir de escritos de suas mães.<sup>4</sup> Escolhemos depoimentos de seis mães sobre a escolarização de seus filhos marcados pelo diagnóstico da Síndrome de Down,<sup>5</sup> os quais participam do processo de inclusão escolar na instituição pública de ensino fundamental pesquisada. Para nomeá-las, optamos pelas denominações ‘Mãe 1’, ‘Mãe 2’, ‘Mãe 3’, sucessivamente, caracterizando cada uma das mães que participaram da pesquisa, tendo o cuidado para que suas identidades fossem preservadas.

Essas escritas são decorrentes de um período de dois meses, propostas quinzenalmente em estágio junto a uma escola estadual do interior do Rio Grande do Sul, realizado no ano de 2012. Esta inserção iniciou-se em um estágio obrigatório de Graduação, mas estendeu-se em um projeto de extensão devido ao grande interesse da escola quanto ao envolvimento junto aos alunos com deficiência. Neste período, foram propostas atividades junto aos alunos, bem como discussões e propostas de atividades de acordo com a proposta inclusiva junto aos professores. Neste contexto, algumas mães de alunos com deficiência foram convidadas a compartilhar em um texto/carta<sup>6</sup> os modos de pensar, suas experiências, olhares e sentimentos frente às dificuldades e facilidades constituintes do processo de escolarização de seus filhos. As experiências “de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas das mães contam o que a vida lhes ensinou,

o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2002, p. 31); neste caso, circunstâncias escolares dos seus filhos. Assim, corroborando com a autora, vemos nesse recurso um material prolífico como estratégia teórico-metodológica. Por isso, buscamos observar as escritas/narrativas das mães através da análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), são

[...] técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Ao visibilizar os discursos das mães destes alunos, constituem-se outros olhares acerca da escolarização destes sujeitos, já que buscamos compreender como as práticas escolares vêm ocorrendo em tempos de educação - inclusiva - para todos. Essa escolha pode nos ajudar a compreender como os sujeitos marcados pela diferença são entendidos e significados na/pela escola, bem como os limites e as possibilidades da inserção e da permanência (ou não) na mesma.

As narrativas são analisadas a partir de uma análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), pode ser entendida como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir disso, as escritas/depoimentos das mães são de extrema importância pois nos dão a possibilidade de problematizar as representações daquelas que convivem diariamente com filhos marcados pela diferença que vivenciam diariamente a escolarização dos mesmos. Nada melhor que estes sujeitos para auxiliar na significação de entendimentos e reflexões sobre o tema.

## **As diferenças e as marcas corporais**

Iniciamos esta seção perguntando: Como são significadas as diferenças no contexto escolar? Carvalho (2010) demonstra quatro maneiras de conceituar a diferença: a diferença como experiência, a qual tem a ver com as experiências cotidianas vivenciadas pelo sujeito; a diferença como relação social, que trata das relações (positivas ou negativas) que em sua condição de diferente consegue desenvolver; a diferença como subjetividade, envolvendo as mudanças pessoais do próprio sujeito; e a diferença como identidade, a qual constitui o sujeito e se vincula com as posições que vai assumindo ao longo da vida.

Entendemos que se a semelhança organiza a lógica do conhecido, a diferença lida com a dimensão desconhecida, a qual não reconhecemos ou não temos conhecimento. Macedo (2005, p. 13) explica que “a diferença tem a ver com a singularidade e ao mesmo tempo com a 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”.

Em tal contexto, Carvalho (2010, p. 17) aponta:

No caso das pessoas com deficiência, suas diferenças ganham conotações importantes e, como num eco, reverberam sob a forma de preconceitos que banalizam suas potencialidades. Tais pessoas costumam ser percebidas pelo que lhes falta, pelo que necessitam em termos assistenciais e não pelo seu potencial latente e que exige oportunidades para manifestação e desenvolvimento.

Isto porque o conceito de diferença parece estar atrelado a uma ideia de dificuldade/de falta, já que fugiriam de uma norma pré-estabelecida configurada através das maiorias. As minorias que por diversas razões venham a fugir deste padrão, correm um grande risco de permanecerem à margem do lugar a que pertencem/ou possuem o direito de pertencer. Trata-se da realidade de muitas escolas que: “pode-se dizer até que, de certa forma, a escola - seja regular, seja especial - contribui para maior “cristalização” da deficiência, em vez da superação desta.” (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 199).

Ainda, através de uma visão foucaultiana “a definição do conceito de educação inclusiva como *norma* passa a funcionar como uma estratégia de dominação”, de forma que se faz definir aquele que “deve estar dentro ou fora da lista das alteridades permitidas.” (LOPES, 2012, p. 8).

Neste sentido, perigosa torna-se a necessidade de normatização no contexto escolar, na busca incessante por generalizações (sempre possíveis através de semelhanças) que simplificariam o processo relacional e de ensino e aprendizagem entre os alunos, como se a diferença intrinsecamente trouxesse dificuldades. Entretanto, poderíamos ainda esclarecer a fragilidade deste processo (inclusivo), visto que mesmo com marcadores semelhantes, os sujeitos são corpos subjetivamente diferentes.

*Eu sei, quando entro na escola muitos olham para o corpo do meu filho. Mesmo tentando disfarçar, olham rapidamente para as diferentes partes, a começar pelos olhos e se depa-ram com olhos amendoados, mais puxadinhos, e depois rapidamente observam o nariz e quando veem que é achatado. E aí conferem as orelhas e observam que são pequenas demais.*

*E por isso coloco na maioria das vezes um calçado fechado (tênis), para disfarçar os espa-ços entre os dedos dos pés.*

*E ainda há aqueles que se aproximam, pegam a mão e perguntam: É diferente? E a segunda pergunta: Tia, ele vai crescer como nós?*

*Olha! Eu tenho por experiência que colocar meu filho na escola regular em uma experi-ência de inclusão [...] é uma experiência que tenho minhas dúvidas se dá certo, porque a professora não dava conta de ensinar 25 alunos mais o meu filho. Olha o que ela fazia, colocava Vinicius [nome fictício] num tapete para brincar com brinquedos, porque ele*

*não tinha possibilidade de acompanhar os outros alunos, e olha só o que ele aprendeu, foi bater nos colegas e jogar "cuspi", porque as outras crianças mandavam ele fazer para darem risada (Mãe 1).*

Essa narrativa remete a deficiência como marco identitário do aluno incluído, que é o de ser diferente e marcado por um corpo com estas diferenças. Ter Síndrome de Down, nesse contexto escolar, expõe uma marca que, fugindo do corpo 'normal', gera olhares diferenciados. Soares (2002, p. 5) nos ajuda a pensar o quanto os corpos são tomados como "primeiro plano da visibilidade humana". O corpo de Vinícius é mais do que um conjunto de músculos, ossos e vísceras; é, inicialmente, as marcas da deficiência.

Destacamos que os corpos são como superfícies de inscrição, marcadores identitários. O corpo atua como lócus das identidades, no qual elas se inscrevem e adquirem visibilidade. Ao olhar para um corpo, supõe-se poder 'ler' as identidades dos indivíduos, a partir dos símbolos e das marcas que ostentam. Para Veiga-Neto (2002, p. 36), "os marcadores identitários – aqueles símbolos culturais que servem para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar – e inscrevem-se fundamentalmente nos corpos".

Segundo Louro (2000 p. 63), "os corpos somente são o que são na cultura. Sendo assim, os significados de suas marcas não apenas deslizam e escapam, mas são também múltiplas e mutantes". A forma como as marcas são interpretadas e (re) significadas varia de acordo com o contexto cultural e também ao longo da vida do sujeito. A autora (2000 p. 63) destaca que, "no interior de uma cultura, há marcas que valem mais e marcas que valem menos". Possuir (ou não possuir) uma marca permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito, definindo-o e posicionando-o – no caso de Vinícius – no contexto escolar.

A mãe destaca que o filho está na escola, mas "*fica de fora das práticas pedagógicas*". A indagação da mãe "*tenho dúvidas sobre a educação inclusiva*" nos faz pensar sobre a ideia do outro na constituição ética/estética do corpo/sujeito. Jerusalinsky (1996) afirma que "tornamo-nos nós através do outro". O autor ainda nos instiga a pensar em como o olhar do outro nos afeta.

Pedagogicamente, a inclusão escolar consiste, "na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos." (PLETSCH; GLAT, 2012, p. 199). Entretanto, pensamos urgentemente que a escolarização de pessoas com deficiência deve ser repensada no sentido de modificar práticas escolares que realmente favoreçam a inclusão escolar e a aprendizagem destes alunos (estabelecer relações conceituais entre os conteúdos é uma das principais dificuldades de pessoas com deficiência intelectual, pois tal construção demanda generalização e abstração, habilidades para as

quais eles têm dificuldade – devendo ser constantemente proporcionado este tipo de desenvolvimento cognitivo, a partir de atividades que desenvolvam essas capacidades).

Essa experiência<sup>7</sup> escolar, como se observa na narrativa acima, vai sendo significada por Vinícius e sua mãe, no sentido de ainda não estar proporcionando, 'sentado no tapete e brincando sozinho e não participando das atividades escolares' aprendizagem e uma real inclusão escolar. Nesse caso, falar de experiência é falar de corpo/sujeito afetado pelo outro, é falar da vida escolar impregnada de sentidos (SKLIAR, 1999). Assumimos os corpos como sujeitos no e do mundo; corpos se humanizam a partir de sua existência/experiências. Somos corpos/sujeitos porque somos corpos fazedores e transformadores de mundos, corpos vivos, num tempo e num espaço, experimentando as possibilidades emergentes e que nos pertencem por direito. (SCHWENGBER, 2008).

Assim, assumimos que o que se torna incorporado pelo sujeito não é simplesmente o 'como o outro me vê', mas 'como o corpo/sujeito' significa o olhar do outro e se apropria dessa experiência com o outro. Para Macedo (2005, p. 12), a diferenciação "tem um preço: a redução das coisas ao conhecido por nós. O preço é pensarmos pela negação, pelo sim ou não. Tal coisa pertence ou não a um conjunto? Serve ou não para isso? O que não serve é excluído, fica sem lugar, fica entregue à própria sorte" – parece-nos um pouco do que ocorre com Vinícius.

Por esse prisma da significação, do corpo marcado pelo olhar do outro, do subjetivo/coletivo, nos indagamos: Quais são os sentidos da cumplicidade que a professora e os colegas estabelecem com Vinícius? Quais são os significados dos modos de participação de Vinícius na escola, para escola e para ele próprio? Isso não seria incluir para excluir?

A mãe de Vinícius tem sensação de que por ele apresentar um diagnóstico de Síndrome de Down é entendido como um deficiente, aquele que não consegue acompanhar toda a turma e que por isso deveria ficar no "tapete" brincando, enquanto os outros fazem as práticas pedagógicas orientadas. Vinícius no tapete e/ou ficar no tapete parece não ser apenas uma derivação metafórica, mas talvez possa ajudar a pensar que a solução para problemas de inclusão escolar é jogada para baixo do tapete. Não se trata de julgar a professora da turma, mas parece que esse sistema de uma cultura escolar não consegue incluir de fato o aluno.

Assim, constitui-se um processo de in/exclusão que posiciona Vinícius no tapete. Este é seu lugar, seu espaço, aquele destinado aos diferentes, aqueles que não se aproximam da linha da normalidade, que não conseguem fazer esta transposição e acompanhar os movimentos externos a ele. Vinícius no tapete e o desejo de ultrapassá-lo (?), de sair dele (?), de alcançar o outro lado (?). Os discursos e práticas escolares surgem como constituintes de barreiras que reforçam esta separação, dificultando a transposição do tapete para o espaço ocupado pelos demais.

*"Meu filho é visto na escola com outros olhos pelo fato de sua deficiência, e isso me deixa muito triste. Cada um é de um jeito. Por que não respeitam ele como ele é?" (Mãe 2).* Isso nos

leva a pensar no quanto as representações dos outros – professores e colegas – em relação à deficiência e aos modos de olhar interferem na escolaridade dos sujeitos. Seguindo essa lógica, Skliar (2006, p. 23) ressalta a inclusão escolar que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’:

Ao meu ver, as diferenças não podem ser apresentadas nem descritas em termos de melhor e/ou pior, bem e/ou mal, superior e/ou inferior, positivas e/ou negativas, maioria e/ou minoria etc. São simplesmente – porém não simplificadoramente –, diferenças. Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não simplesmente como diferenças – volta a posicionar estas marcas, essas identidades, esse “ser diferença”, como contrárias, como opostas e negativas à ideia de “norma”, de “normal”, e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, o “positivo”, o “melhor” etc.

A partir das idéias acima, destacamos o depoimento da Mãe (3):

*Tenho pena da minha filha! Quando ela nasceu lá em casa, também não sabíamos como agir, mas amamos tanto ela que nos esforçamos, e hoje tudo está bem.*

*Na escola ainda é diferente, porque as pessoas ainda não conseguem entender a minha filha como ela é. Ela é mais que aquele olhinho puxado [devido à Síndrome de Down], ela é amorosa e inteligente também. Acho que antes da aprendizagem tem que haver o respeito. Se ainda não entendem ela como uma pessoa diferente, mas que tem todos os direitos de estar na escola também, não vão dar condições para que ela aprenda (Mãe 3).*

Isso nos possibilita pensar o quanto a diferença (marcados neste estudo principalmente por traços corporais diferenciados da norma, ou da maioria) representa e conduz o modo que a aluna passa a ser vista “com outros olhos”. Muitas vezes, essas posições têm efeitos nas condições de aprendizagem escolar – quando a mãe convida para que “vejam além dos olhinhos puxados”. Dentro dessa lógica, a classificação tem seu ponto de partida, operando em função das semelhanças de normalidade. Sabe-se que, no contexto cultural, o biotipo ideal (padrão do corpo perfeito), na ‘verdade’, faz o papel de um espelho virtual e ideal. E esse ideal geralmente corresponde, no mínimo, a um ser perfeito, saudável. Isso nos possibilita dizer que as marcas corporais parecem produzir, sim, representações de pertencimento e de exclusão.

As aproximações ou semelhanças a essa idealização corporal (um corpo perfeito) em sua totalidade ou particularidades são perseguidas consciente ou inconscientemente; uma vez que se afaste delas, caracteriza-se a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. Enfatiza-se, dessa forma, o reconhecimento da existência desse parâmetro do ‘tipo ideal’ que legitima, ou melhor, desencadeia preconceitos e estigmas. Goffman (1993) nos ajuda a pensar a noção de estigma como marca, sinal, imputado àquelas pessoas que se afastam da idealização do corpo perfeito.

*Meu filho não é incluído, não com aquela inclusão que já li em documentos e legislações que dão este direito aos alunos especiais.*



*Sempre me pergunto o que falta para que se chegue a este ideal, e a resposta sempre parece ser o preconceito. Ainda tem preconceito na escola, na cidade, no mundo, e se ele não tiver fim, nada de mudança boa para os alunos especiais vai acontecer (Mãe 4).*

Indo ao encontro das ideias da Mãe 4, acreditamos que o entendimento ainda vigente “na cultura escolar, na cidade, no mundo” é de deficiência, de falta e carência de algo, por isso a impossibilidade de ser como aqueles que teimam em ser reconhecidos como ‘os normais’. Assim, possuir (ou não possuir) uma marca corporal permite antecipar as possibilidades e os limites de um sujeito, definindo-o e posicionando-o no sistema social. Carvalho (2000, p. 100) complementa:

[...] vários são os efeitos da exclusão, sendo alguns irrecuperáveis. Em termos psicológicos, a perda da autoestima e da identidade dos que ficam à margem do processo educacional escolar, por exemplo, vai se estruturando com autoimagens negativas. Os sentimentos de menos-valia que se desenvolvem, em decorrência, intensificam comportamentos de apatia, de acomodação, ou se manifestam por meio de reações violentas (como mecanismos de defesa?).

*“Qual a graça de sermos todos iguais? Na verdade, todos somos diferentes, a diferença é que uns demonstram diferenças mais acentuadas que os outros. [...] ser visivelmente mais diferente que os outros não justifica a discriminação” (Mãe 5).* Carvalho (2002, p. 74) indica que “as diferenças [são] entendidas como déficits, o que tem produzido uma geometria de poder que discrimina e marginaliza certos indivíduos ou grupos”. O autor desafia que a equidade seja alcançada, mas para isso uma nova perspectiva de deficiência deve ser incorporada, sobretudo ao educacional, em que “as diferenças serem manifestadas e respeitadas, sem discriminação” (CAMPBELL, 2009, p. 183). As narrativas das mães mostram que o pertencimento e a exclusão estão ligados às marcas expostas nos corpos dos sujeitos, e provocam a refletir que o ideal seria pensar em corpos singulares.

*A escola e os professores têm discursos ótimos quando conversamos com eles, discursos de quem respeitam os alunos deficientes. Mas o que me intriga é por que não conseguem então incluir de fato estes alunos [...].*

*Por mais que na fala seja uma coisa, na prática não é o que acontece. Conversei com outros pais e minha filha faz mais pinturas que os outros alunos.*

*Conversando com a professora, ela confessou que dá desenhos pra ela pintar quando tem que ensinar um conteúdo novo pro resto da turma.*

*Como minha filha tem Síndrome de Down, não conseguiria aprender como todos, e aí fica apenas desenhando. Tá tudo errado, mas o que eu posso fazer? (Mãe 6).*

Neste caso, a cultura escolar acolhe, mas demonstra fragilidade ao amparo das aprendizagens escolares de alunos deficientes. Essa cultura escolar toma a menina pela incapacidade de aprender com (e como) os demais. Sua condição de deficiência, como

de 'falta de algo' a exclui. A diferença pode percorrer caminhos diferentes de aprendizagens, mais lentos, mas chegam ao aprender.

Parece que os corpos/sujeitos passam a ser vistos como responsáveis por essa condição, quando na verdade o meio (as estratégias) da cultura escolar é que necessita ser repensado. A escola geralmente considera corpos 'fora do seu lugar' prejudicando, por exemplo, a escolarização desses sujeitos. Carvalho (2002, p. 39) explica que muitas vezes as pessoas diferentes geram impacto no 'olhar' do outro, dito normal, provocando:

a) Sentimentos de comiseração (com diversas manifestações de piedade, caridade ou tolerância, seja porque o diferente é cego, surdo, deficiente mental, deficiente físico, autista, ou deficiente múltiplo...);

b) movimentos de cunho filantrópico e assistencialista, pouco ou nada emancipatórios das pessoas com deficiência, pois não lhes confere independência e autonomia. (CARVALHO, 2002, p. 39).

Dessa forma, as concepções acima afetam as relações entre aqueles 'com' e aqueles 'sem' corpos diferentes, contrafazendo o direito que todos têm de conviver e aprender juntos.

*Ao ser visto como deficiente, são tiradas do meu filho algumas condições para que aprenda como os demais, como o pensamento de que não acompanha os colegas e precisa fazer atividades mais fáceis, de que não entende algumas brincadeiras e assim não pode participar (Mãe 2).*

As ideias acima configuram uma realidade vivenciada entre muitas famílias que se preocupam com a escolarização que vem sendo estabelecida frente aos seus filhos. Trata-se de uma questão que definitivamente merece nossa atenção, no sentido não de apontar culpados, mas de entender o que vem sendo compreendido sobre diferenças e o que estas vêm produzindo no dia a dia nas salas de aulas das escolas. Uma vez que acreditamos que os entendimentos e concepções dos sujeitos escolares definem as práticas que os mesmos realizarão, torna-se essencial estabelecer um novo entendimento comum sobre diferença que possibilite melhores condições de escolarização aos filhos não somente destas mães aqui representadas, mas de muitas mães que vivenciam esta realidade.

## **Longe de concluir**

Os recortes e problematizações feitas até aqui nos permitem entender que não basta falar de acolher as diferenças, ou falar de uma escola para todos, se não há o acolhimento dos alunos, se a postura é, por exemplo, apenas de tolerar a diferença. Parece que isso seria incluir para manter excluído, como destaca Veiga-Neto (2002). Entende-se a

deficiência como diferença que legitima um lugar dentro da escola e, ao mesmo tempo, fora dela - tese que mostramos a partir dos depoimentos narrativos das mães.

Contudo, mesmo após alguns anos na busca por mudanças frente a este alunado, há ainda muito que fazer em termos de educação igualitária e de qualidade para todos. O campo empírico desta pesquisa apresenta diversas angústias de mães que vivenciam diariamente um processo de inclusão escolar falho, em que pouco ainda está contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento dos seus filhos e, mais do que isso, sendo responsável por estabelecer práticas e relações excludentes.

Diante desta problemática, entendemos que a inclusão escolar implica, portanto, em escolas que acolham a todos os estudantes, independentemente de seus marcadores. E para isso, acreditamos na necessidade de compreensão das demais pessoas sobre o que venha a ser a deficiência e de que esta não necessita de um caráter de estranhamento.

Por outro lado, estas escritas suscitaram o entendimento de que o estranhamento é comum e muito presente na vida de pessoas com deficiência de ordem cognitiva, orgânica e/ou sensorial. Entretanto, o que problematizamos então é que esse estranhamento dê lugar a aceitação de fato de legitimação, de pertencimento nos diferentes grupos sociais. Entendemos que nada podemos avançar se não criarmos uma cultura de aceitação das diferenças, em que marcas não interfiram nas relações e modos de pensar das pessoas.

Em suma, temos desafios pela frente. Perguntamos: Será que não é chegada a hora de pensarmos o 'eu' e o 'outro', num espaço de trânsito das diferenças, sem hierarquizá-las? As mães (desta pesquisa) parecem nos fazer um pedido: Olhem os nossos filhos a partir das potencialidades de seus corpos e não das deficiências. É, sem dúvida, uma discussão que está longe do fim.

*Recebido em dezembro de 2014 e aprovado em maio de 2015*

## Notas

- 1 A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692 (BRASIL, 1971) e a LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), definem o direito dos alunos deficientes exclusivamente incluídos na rede regular de ensino.
- 2 Tomamos aqui a expressão 'cultura' em sua flexão plural - 'cultura(s)'; o conceito se abre para um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis.
- 3 Condição de alguém frente ao dia a dia e os processos relacionais com as pessoas e a sociedade em si (podendo ser de desigualdade ou não).
- 4 Destaca-se que este é apenas um olhar, um recorte, alguns sujeitos dentre tantos distintos que o processo de inclusão escolar abarca.

- 5 A partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como a LDB em seu art. 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.
- 6 Escrita reflexiva por parte das mães com a proposta de posicionar-se e problematizar a escolarização de seus filhos com deficiência. Para esta escrita não foi estipulada estrutura específica, ficando as mães livres para escreverem sobre o tema a quantidade que quiserem.
- 7 Para Larrosa Bondía (2002, p. 4), “Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. [...] Não existe experiência sem significação.”

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Revogada. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Uma promessa de futuro: aprendizagem para todos e por toda a vida**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: la identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

JERUSALINSKY, Alfredo. Para uma Clínica Psicanalítica das Psicoses. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 146-163, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

- LOPES, Maura Corcini. **Problematizando os discursos que constituem a metanarrativas da inclusão escolar**. 2002. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinus.br/siapea/textos.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PICH, Santiago. Cultura escolar, vida das escolas e educação física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, v. 21, n. 32/33, p. 230-257, jun./dez. 2009.
- PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**: revista da Faculdade de Educação – UnB, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.
- MARY DEL PRIORE. **Entrelinhas**, São Paulo: TV Cultura, 30 maio 2011. Programa de TV. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/entrelinhas/entrelinhas-mary-del-priore-30-05-cmais>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Corpo/sujeito. In: FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZALEZ, Fernando Jaime. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2008.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.
- SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material) idades, (divers)idades, corporal(idades), (ident)idades... In: GARCIA, Regina (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. 2000. Mimeografado.

## **Bodies marked by disability** *The 'out of place' of many students*

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on a survey of mothers of students diagnosed with Downs syndrome, who attend a regular school, and on its position regarding the education of the children. In analyzing the replies, we focus on a movement that allows us to glimpse that these "bodies" are inside the school, but 'out of place', and on the edge of pedagogical practices.

*Keywords:* Bodies. Differences. School. Exclusion.

## **Corps marqués par le handicap** *Le "décalage" de nombreux élèves*

**RÉSUMÉ:** Cet article cherche à réfléchir sur une recherche effectuée auprès de mères d'élèves porteurs de trisomie 21 scolarisés au sein de l'école régulière et sur la position de ces dernière quant à la scolarisation de leurs enfants. La problématisation de ces entretiens fut axée sur un mouvement qui nous a permis de penser que ces "corps" sont certes dans l'école mais "décalés", en marge des pratiques pédagogiques.

*Mots-clés:* Corps; Différences; Escole; Exclusion.

## **Cuerpos marcados por la discapacidad** *Lo 'fuera de lugar' de muchos alumnos*

**RESUMEN:** Este artículo busca reflexionar sobre una encuesta con madres de alumnos con diagnóstico de Síndrome de Down, que conviven en el contexto de una escuela regular, y sobre su posición con respecto a la escolarización de los hijos. En la problematización de las declaraciones, centramos el foco en un movimiento que nos permite ver que esos "cuerpos" están dentro de la escuela, pero 'fuera de lugar', al margen de las prácticas pedagógicas.

*Palabras clave:* Cuerpos. Diferencias. Escuela. Exclusión.