

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
FACULDADE SERRA DA MESA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SHEILA SANTOS CARVALHO RIBEIRO

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE CORPO E SOBRE DEFICIÊNCIA:
TERRITÓRIOS HETEROTÓPICOS DEMARCANDO AS PERSPECTIVAS
DAS CRIANÇAS E DOS ADULTOS**

GOIÂNIA

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
FACULDADE SERRA DA MESA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SHEILA SANTOS CARVALHO RIBEIRO

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE CORPO E SOBRE DEFICIÊNCIA:
TERRITÓRIOS HETEROTÓPICOS DEMARCANDO AS PERSPECTIVAS
DAS CRIANÇAS E DOS ADULTOS**

Tese apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Doutorado Interinstitucional, DINTER-FaSeM, como requisito parcial para obtenção de título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura.

Professor Orientador: Doutor Romilson Martins Siqueira.

GOIÂNIA

2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

R484s Ribeiro, Sheila Santos Carvalho
Sentidos e significados sobre corpo e deficiência
: territórios heterotópicos demarcando as perspectivas
das crianças e dos adultos / Sheila Santos Carvalho
Ribeiro. -- 2023.
270 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Goiânia,
2023.
Inclui referências: f. 244-265.

1. Crianças com deficiência. 2. Sentidos e sensações
em crianças. 3. Corpo e mente em crianças. 4. Infância.
I. Siqueira, Romilson Martins. II. Pontifícia Universidade
Católica e Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
24/03/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.015.3(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPP
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE CORPO E SOBRE DEFICIÊNCIA: TERRITÓRIOS HETEROTÓPICOS
DEMARCANDO AS PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS E DOS ADULTOS**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
aprovada em 24 de março de 2023.

SHEILA SANTOS CARVALHO RIBEIRO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn / PUC Goiás

Profa. Dra. Altina Abadia da Silva / UFCAT

Profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes / UFG

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG (Suplente)

Dedico a todas as crianças que têm suas vidas marcadas pelas estruturas de poder que cotidianamente as invisibilizam e as silenciam. Mas, elas resistem. Às crianças com deficiência, que gritam por territórios acessíveis.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pelo sopro da vida.

À minha mãe Celha, meu pai Francisco, irmãs Kelly e Rafaela, à família que amo.

Ao meu esposo e companheiro de toda vida, José de Ribamar, meu amor. Sem seu apoio eu não teria conseguido.

Gratidão ao meu orientador, Doutor Romilson Siqueira Martins, por todos os momentos de ensino aprendizagem. Obrigada pelo seu acolhimento e pelos ensinamentos dialéticos.

Ao meu professor e membro da banca de qualificação, Doutor Divino de Jesus da Silva Rodrigues, pelas considerações e contribuições.

Ao professor Doutor Rodrigo Fideles Fernandes Mohn, membro da banca de qualificação, pelas considerações e contribuições.

Às Professoras, Doutora Altina Abadia da Silva e Doutora Priscilla de Andrade Silva Ximenes, pelas contribuições na banca de defesa.

Ao grupo de estudo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Cultura na infância (GEPCEI) pelos momentos de aprendizagem.

A todas professoras e professores do DINTER, em especial ao Coordenador local, professor Doutor Edmilson Marques.

Às minhas amigas, poucas, mas valiosíssimas.

Ao meu amigo Padre Rogério Alves Gomes.

Ao casal de amigos Vilma Machado da Costa Silva e Cledson Rodrigo Almeida da Silva.

À minha amiga Vânia Bolba Cardoso.

Ao casal de amigos Marco Aurélio Silva Esteves e Júlia Borges dos Santos.

Aos colegas trabalho da FaSeM.

Às amigas que se consolidaram no meu processo como iniciante na pesquisa, Cláudia Bertoso, Rodrigo da Paixão, Daniela Maroja, Déborah Oliveira e Luciene Aparecida.

À minha amiga Professora Estela Coelho Galvão e a seu esposo Edson Galvão.

À minha amiga Maria Antônieta de Resende e a seu esposo José de Ribamar.

Aos mantenedores da Faculdade Serra da Mesa, lugar que também me construiu enquanto profissional docente.

Em especial, gratidão pelas crianças que tornaram possível este trabalho e nos enriqueceram com seus ensinamentos diante deste tema. Obrigada por ampliarem minhas compreensões, bem como agradeço suas famílias.

À Secretaria de Estado de Educação - Coordenação Regional de Uruaçu.

À Secretaria Municipal de Educação de Uruaçu.

Outrora, os intelectuais eram homens que, na universidade ou fora dela, acreditavam nas ideias que formulavam e formulavam ideias como uma resposta às suas convicções. Os intelectuais, dizia Sartre, casam-se com o seu tempo e não devem traí-lo. Foi desse modo que o filósofo francês criticava a indiferença de Balzac face às jornadas de 48 e a incompreensão de Flaubert diante da Comuna (SANTOS, 1992, p. 104).

RESUMO

A presente tese está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, na Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Seu objetivo foi a busca em compreender quais sentidos e significados estão presentes e nomeiam um certo tipo de racionalidade a propósito das compreensões sobre o corpo e sobre a deficiência na infância, com base em: analisar quais lógicas institucionais marcam o corpo e a deficiência, identificar quais compreensões decorrem das falas de gestores (as), professores (as) e famílias sobre o corpo e sobre deficiência, bem como analisar como as vozes das crianças com deficiência e sem deficiência ecoam como um modo de compreensão sobre o corpo e sobre a deficiência. O método, a metodologia e os procedimentos metodológicos tiveram como base as fundamentações teóricas vinda do materialismo histórico-dialético, e no diálogo com a psicologia histórico cultural e correntes críticas da sociologia e da filosofia. Foram tecidas compreensões analíticas de que os sentidos e significados sobre corpo e sobre a deficiência corroboram para a constituição de um tipo de racionalidade que reifica a ideia de deficiência, indigência os corpos e converte a criança em um sujeito ilidido. Somada à racionalidade hegemônica, um conjunto de procedimentos legitimam objetivações e instrumentalizações para a governabilidade sobre os corpos. Tais aspectos atuam com rigor, e com vistas a uma administração da infância. As crianças mesmo que denotem resistência têm suas vozes e vidas silenciadas e invisibilizadas pelas lógicas reificadas sobre os corpos, que tornam a sociedade e a escolas em espaços heterotópicos, balizados por violações de seus direitos básicos e acessibilidades. Em meio às demarcações, as crianças convidam ao desafio do território, um lugar possível, mas, com alta necessidade de descolonização de sentidos e significados, ou seja, uma nova racionalidade que pode emergir.

Palavras-chave: Corpo. Deficiência. Sentidos e Significados. Infâncias. Territórios Heterotópicos.

ABSTRACT

This thesis is linked to the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Pontifical Catholic University of Goiás, in the area of concentration: Education. Line of research: Education, Society and Culture. Its objective was to seek to understand which senses and meanings are present and name a certain type of rationality regarding understandings about the body and disability in childhood, based on: analyzing which institutional logics mark the body and disability, identifying which understandings derive from the speeches of managers, teachers and families about the body and about disability, as well as analyzing how the voices of children with and without disabilities echo as a way of understanding the body and about disability. The method, methodology and methodological procedures were based on theoretical foundations coming from historical-dialectical materialism, and in dialogue with cultural historical psychology and critical currents of sociology and philosophy. Analytical understandings were woven that the senses and meanings about the body and about disability corroborate for the constitution of a type of rationality that reifies the idea of disability, indigence of bodies and converts the child into an eluded subject. Added to the hegemonic rationality, a set of procedures legitimize objectifications and instrumentalizations for governance over bodies. Such aspects act with rigor, and with a view to managing childhood. Children, even if they show resistance, have their voices and lives silenced and made invisible by the reified logics about bodies, which turn society and schools into heterotopic spaces, marked by violations of their basic rights and accessibility. Amidst the demarcations, the children invite the challenge of the territory, a possible place, but with a high need for the decolonization of senses and meanings, that is, a new rationality that can emerge.

Keywords: Body. Deficiency. Senses and Meanings. Childhoods. Heterotopic Territories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de sentidos e significados após análises realizadas pelos pesquisadores, orientador e orientanda, 2021.....	111
Figura 2 - Desenho da Izadora.....	116
Figura 3 – Cadeira de rodas de Hefesto.....	123
Figura 4 – Colagem de apresentação de Elson.....	125
Figura 5 - Nicolas Andry. A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as Deformidades do Corpo, 1749, Foucault, (2008).....	128
Figura 6 - Desenhos Universais.....	207
Figura 7 - Desenho de Elson.....	215
Figura 8 - Infográfico da Sistematização da Pesquisa.....	216
Figura 9 - Arquivo da pesquisadora. Davy.....	239
Figura 10 - Arquivo da pesquisadora. Rhiandra.....	239
Figura 11 - Arquivo da pesquisadora. Elson.....	239
Figura 12 - Arquivo da pesquisadora. Izadora.....	239
Figura 13 - Arquivo da pesquisadora. Encontro com Rhiandra após aceite da criança em participar da pesquisa.....	240
Figura 14 - Arquivo da pesquisadora. Encontro com Izadora após aceite da criança em participar da pesquisa.....	240
Figura 15 - Arquivo da pesquisadora. Primeiro encontro com Davy após aceite da criança em participar da pesquisa.....	240
Figura 16 - Arquivo da pesquisadora. Rhiandra e Izadora tirando foto para se apresentarem aos meninos.....	241
Figura 17 - Arquivo da pesquisadora. Elson apresentando o presente da caixa mágica.....	241
Figura 18 - Arquivo da pesquisadora. Davy sai da cadeira de rodas para conversamos no chão.....	241
Figura 19 - Arquivo da pesquisadora. Elson, Davy e Sheila abraçando virtualmente.....	241
Figura 20 - Arquivo da pesquisadora. Davy ensinando a brincadeira, pedra, papel, tesoura.....	242
Figura 21 - Arquivo da pesquisadora. Davy quis falar de um desenho estava fazendo, para as pessoas cuidarem da natureza.....	242
Figura 22 - Arquivo da pesquisadora. Izadora falando que precisa arrumar sua unha.....	242
Figura 23 - Arquivo da pesquisadora. Rhiandra mostrando sua sapatilha de balé, feliz, pois ganhou bolsa de estudo no balé.....	243

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir do objeto corpo e deficiência realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Corpo e Deficiência.	32
Quadro 2 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir dos descritores selecionadas abaixo, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Educação, Corpo e Deficiência.	32
Quadro 3 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir dos descritores selecionadas abaixo, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência.	33
Quadro 4 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir dos descritores selecionadas abaixo, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Corpo, Deficiência e Infância.	33
Quadro 5 - Produções selecionadas que tiveram mais aproximações com a temática desta tese.	35
Quadro 6 - Alguns dados sobre as crianças- identificações.	60
Quadro 7 - Metodologia de Escuta das Crianças: Tempos, Espaços e Significações nos Encontros Dialógicos.	67
Quadro 8 - Análise em ordem de prevalência de sentidos e significados pelas crianças.	110
Quadro 9 – Marcos legais que versam sobre a pessoa com deficiência.	148
Quadro 10 - Dados sobre pessoas com deficiência no Brasil.	153
Quadro 11 - Dados de taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos com deficiência no Brasil.	154
Quadro 12 – Caracterização de quanto Tempo de Atuação com as Crianças têm os Profissionais do Campo Pesquisado.	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

CENSO – Censo Demográfico.

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

OMS - Organização Mundial de Saúde.

ONU - Organização das Nações Unidas.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I O CORPO E A DEFICIÊNCIA COMO OBJETOS DE PESQUISA: PERCURSO LÓGICO, HISTÓRICO E METODOLÓGICO	28
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NO CAMPO INVESTIGATIVO	29
1.1.1 O Movimento das pesquisas em torno dos objetos: entre anúncio e denúncia ...	38
1.1.2 Narrativas em disputa e narrativas lacunares	41
1.1.3 Entre o concreto pensado e o concreto aparente: análises e categorias.....	45
1.2 AS VOZES DAS CRIANÇAS: OPÇÃO METODOLÓGICA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	48
1.2.1. A Pesquisa participativa com as crianças.....	51
1.2.2 Procedimentos éticos e metodológicos	53
1.2.3 Encontros e a autorização para se apresentar	59
1.2.4 Desocultação das vozes das crianças.....	73
CAPÍTULO II TENSÕES DIALÉTICAS SOBRE INFÂNCIA, CORPO E DEFICIÊNCIA: MARCAS DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS	79
2.1 INFÂNCIA E CRIANÇA COMO CONSTITUIÇÕES SOCIAIS	83
2.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMO PRODUÇÕES HISTÓRICAS	87
2.3 POR QUE CORPO E DEFICIÊNCIA E NÃO CORPO COM DEFICIÊNCIA?	93
2.3.1 A Cultura da normatização sobre os corpos	98
2.3.2 A Questão do desejo mimético sobre os corpos.....	103
2.4 RACIONALIDADES SOBRE OS CORPOS	108
2.4.1 O corpo do sujeito antes da deficiência	115
2.4.2 Constituições das categorias de análises: <i>posteriori</i>	121
2.4.3 O corpo inconveniente.....	122
2.4.4 O corpo ignorado	126
CAPÍTULO III POLÍTICAS E INDIGÊNCIAS DOS CORPOS COM DEFICIÊNCIA	132
3.1 LÓGICA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO: AUSÊNCIAS E PRESENCAS	132
3.1.1 O que se chama de educação inclusiva e sua relação comperspectivas do corpo com deficiência.....	138
3.1.2 Políticas públicas que versam sobre pessoa com deficiência	148
3.1.3 Sobre o campo da educação e seu contexto: o caso do CENSO	153

3.2 LÓGICAS INSTITUCIONAIS QUE MARCAM O CORPO E A DEFICIÊNCIA.....	158
3.2.1 Corpo com deficiência no campo da educação: algumas particularidades da pesquisa de campo.....	166
3.2.2 Reificação e Indigência.....	177
3.2.3 Falta de informações e distorções se entrecruzam quando se fala de deficiência.....	184
CAPÍTULO IV “DEFICIÊNCIAS ELE CARREGA, MAS ESTAREMOS APTOS A ACEITÁ- LAS”: OS ADULTOS E A OBJETIVAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS CORPOS E DEFICIÊNCIA.....	190
4.1 COMPREENSÕES SOBRE CORPO E SOBRE DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM OS ADULTOS?.....	191
4.1.1 Eles falam pelas crianças, mas não as compreendem.....	193
4.1.2 Assentimento da sociedade sobre os corpos com deficiência.....	199
4.1.3 Deficiência como algo administrado: objetivação e instrumentalização.....	202
4.1.4 Versões de silenciamento.....	206
SÍNTESES EM CONSTRUÇÃO.....	215
REFERÊNCIAS.....	244
APÊNDICES.....	266
ANEXO.....	269

INTRODUÇÃO

A presente tese tem como *tema* os sentidos e significados sobre o Corpo e sobre Deficiência na Infância: Territórios Heterotópicos demarcando as perspectivas das crianças e dos adultos. Nesse sentido, toma-se como *objeto de pesquisa* o Corpo e a Deficiência na infância.

Esta pesquisa tem por *objetivo* a compreensão dos sentidos e significados a partir das crianças da educação fundamental. Busca-se analisar qual tipo de racionalidade marca a fala dos participantes da pesquisa em seus diferentes contextos, assim como análise sobre o conjunto de informações que orientam o objeto. Os(as) participantes envolvidos(as) diretamente nesta pesquisa foram gestoras, professoras, familiares e crianças, dessa última, o destaque se deu pela participação das crianças que tenham de oito a doze anos incompletos. Ou seja, optou-se por participante que tenha passado por alguns anos de escolarização e experienciado vivências na escola. Portanto, a escuta de crianças com doze anos incompletos, que considera-se criança de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a, p. 14).

Sendo o corpo uma construção biológica e histórica, os sentidos e significados sobre esse corpo marcam as vivências e as experiências das crianças em diversas fases do tempo social da infância, no que tange ao desenvolvimento e à aprendizagem (VIGOTSKI¹, 2000). É por meio do corpo, dos gestos e dos movimentos que as crianças começam a explorar o mundo e seus espaços, seja por meio de brincadeiras ou de ações mais formais, sejam planejadas ou não, por meio dessas interações que ocorrem relações socioculturais.

As compreensões sobre o corpo e sobre a deficiência são temas que nos desafiam a pensar e repensar as formas como culturalmente abordamos e ensinamos tais objetos, em especial para as crianças. Também cabe refletir sobre o significado das falas das crianças sobre corpo e sobre deficiência, seja daquilo que percebemos vindo delas ou sobre aquilo que elas próprias possam nos informar. Destaca-se que a falta de informação, o preconceito, a indiferença, somada às produções voltadas para caridade e piedade em detrimento de reconhecimento de direitos são desafios postos a toda sociedade, e ao campo educacional em relação ao Corpo e à Deficiência.

Assim, como as compreensões em torno do corpo e da deficiência foram instrumentalizadas e objetivadas a partir de determinadas concepções, fomos enquanto sociedade construindo sentidos e significados que influenciam expressivamente a nossa “visão

¹ Nesta tese será priorizada a grafia em conformidade com a obra referenciada, pois constam diferentes variações da grafia de seu nome.

de mundo” a esse respeito (GEERTZ, 1926).

A deficiência é uma marca no corpo, ora mais visível, ora menos visível. Portanto, compreensões sobre corpo, seus sentidos e significados nos ajudam no entendimento sobre o que nomeamos como deficiência. Genericamente, usa-se em termo mais comum caracterizar deficiência por incapacidades: incapacidade motora, sensorial, visual, auditiva e intelectual, diferindo-se em níveis de limitações. A deficiência pode acometer pessoas em qualquer faixa etária, ela pode ser temporária, definitiva, múltiplas, e, nem sempre está associada à doença (CRESPO, 1990; CRESPO, 2009).

As diversas interpretações sobre deficiência, predominantemente marginais, e, somadas ao suporte de informações que se tinha em determinados contextos ocupou-se em dar significado à deficiência (SILVA, 1987). Algumas obras clássicas que versam sobre a história do corpo e da deficiência, enquanto constituições históricas, Silva (1987), Silva (2001), Silva (1998), Corbin, Jacques e Vigarello (2008) e Martins (2015) nos indicam que predominantemente certas compreensões sobre deficiência trazem equívocos. Ao longo da história, os sentidos e significados sobre o corpo têm passado pelo discurso do castigo, da doença, do carma, do pecado. Essa inicial compreensão sinalizada prioritariamente na idade média, vem sendo compartilhada desde a antropomorfização dos deuses. E mesmo na modernidade, a indústria moderna utilizou-se do corpo deficiente como diversão de massa, como negócio lucrativo, motivo de divertimento e grandes espetáculos (CORBIN; JACQUES; VIGARELLO, 2008). Ainda na contemporaneidade, intensificam-se as implicações do estigma e do ideário do corpo perfeito, ambas implicações agem como potencializadoras dos corpos como mercadoria (SAWAIA, 2008). Não obstante, as implicações citadas anteriormente acerca do objeto desta pesquisa, como constituições sociais, versão quanto ao corpo fora dos padrões que continuam a influenciar a recepção do corpo com deficiência, desde a antiguidade até os dias de hoje. Essa realidade contribui para reforçar o quanto o corpo fora do padrão pode estabelecer além de marginalização, também explorações comerciais e violações de direitos (LIPOVETSKY, 2009).

O corpo e a deficiência, suas objetividades e subjetividades, estão carregados de sentidos e significados. Nessa direção, cabem reflexões sobre o que determina essas relações, que tipo de racionalidade continuam nomeando as compreensões sobre o corpo e deficiência na infância.

Por essas razões, esta *tese se justifica*, pois é por meio da educação enquanto prática social e, particularmente sistematizada, que na infância as crianças são submetidas aos processos educativos por meio de diversas mediações, contradições e experiências. Tais

mediações submetem os corpos no campo educacional às diversas formas de experiências, no caso em torno das compreensões e concepções sobre deficiência, isso pode ter efeito lacunar, pois implica, entre elas, certa invisibilidade dos corpos com deficiência no campo educacional e na infância. Essa invisibilidade fica evidenciada quando comparada a população sem deficiência, além do processo de reificação e coisificação que comumente se tem sobre as pessoas com deficiência (CORBIN; JACQUES; VIGARELLO, 2008).

Somada à historicidade das questões sobre deficiência, os aspectos que se desenvolvem em torno de instrumentos e signos mediadores de uma determinada cultura, permite simbolizar e decodificar o pensamento sobre algo. No que lhe concerne, trata-se de representações mentais que substituem objetos do mundo real. Para Vygotsky (2001),

as palavras desempenham um papel fundamental, não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmos da consciência humana (VYGOTSKY, 2001, p. 151).

Baseado em Vygotsky (2001), o sentido e significado sobre algo são construções sociais e culturais. A palavra não é só língua falada, são sistemas de signos, são também um complexo processo dialético mediado com e pela realidade. Para ele, não basta conhecer as palavras ditas sobre algo, é preciso certa compreensão das lógicas que levaram as motivações para que fossem usadas tais palavras. Tal explanação pode nos ajudar a repensar sobre o conjunto de sentidos e significados aferidos na infância ou apresentados e compartilhados por e pelas crianças, suas escolas, as gestoras, as professoras e familiares, como constituição de um contíguo de questões sobre o objeto em questão.

Os dados extraídos do CENSO de 2010, pela Cartilha do CENSO 2010 - Pessoas com Deficiência, divulgado em 2012, traduzem um conjunto de informações que dizem sobre o objeto deste estudo. E, esses dados nos mostram parte da condição objetiva da realidade das pessoas com deficiência, que entre cerca de 24% das pessoas com deficiência no Brasil, mais de 61% dessa população não tem o mínimo de escolarização ou ensino fundamental completo. Ainda sobre essa análise em relação à taxa de alfabetização, chega-se a 81% de pessoas não alfabetizadas com pelo menos uma deficiência (BRASIL, 2010, 2012a). As fontes de dados citada anteriormente, não tem elementos qualitativos sobre a situação da infância e a deficiência, o que se apresenta como algo que dever ser melhor investigado.

Se a educação pode ser um instrumento de socialização e de superação de desigualdades sociais, o fato das pessoas com deficiência, em especial em sua fase de infância, não terem acesso e permanência no sistema educacional, faz com que enormes disparidades se alarguem,

pois retira-se direitos dessas pessoas. O CENSO 2010 não indica com clareza situação das crianças com deficiência, limitando-se a mencionar em um quadro, a incidência de deficiência de crianças de zero a quatorze anos. De fato, a limitação em mencionar apenas sobre a relação quantitativa deve-se a metodologia apropriada pelo recenseamento e, não é esse o foco de nossa observação, mas sim, a forma como coloca a pessoa em um contexto que não é apenas esse seu lugar.

Somado ao dado de que as “Crianças pobres estão inseridas em ciclos intergeracionais de pobreza e exclusão”, estudos sobre a infância tornam-se justificáveis, visto o uso estratégico da infância em processos de dominação social (ROSEMBERG, 2006, p. 30).

As pesquisas sobre e com as crianças expandiram-se pelos estudos da “sociologia da infância” que apresentam uma ampliação que está em curso de pesquisas sobre as infâncias, que devem ser compreendidas como construções históricas e culturais, que ultrapasse ditames comumente dicotômicos e as concepções meramente mercantilizadas sobre a infância (SARMENTO, 2008). Há no campo da infância uma agenda de pesquisa em torno das relações sociológicas, que se coloca em tensão aos preconceitos e indiferenças de concepções sobre as infâncias e as crianças que carecem de ampliação (WARDE, 2007).

Em relação ao *objetivo geral da pesquisa* pode-se destacar: 1) compreender quais sentidos e significados estão presentes e nomeiam um certo tipo de racionalidade a propósito das compreensões sobre o corpo e sobre a deficiência na infância. Já em relação aos *objetivos específicos*, destacam-se: 1.1) analisar como as lógicas institucionais marcam relação sobre o corpo e sobre a deficiência; 1.2) identificar quais compreensões decorrem das falas dos (as) gestores (as), professores (as) e famílias sobre o corpo e sobre a deficiência; 1.3) analisar como as vozes das crianças ecoam como um modo de compreensão sobre o corpo e sobre a deficiência.

Sobre a *motivação, o problema e a pergunta* destaca-se que na sociedade onde predominantemente se objetiva o desejo e o consumo, apontam-se diversos desafios ao campo da infância, quanto às relações sobre o corpo e sobre a deficiência, incluindo o próprio esclarecimento dessas questões e ao tipo de racionalidade que se legitima nesse contexto.

Há implicações importantes de serem estudadas relacionadas ao modo como cada sociedade estabelece compreensões sobre o corpo e sobre a deficiência. A forma como a sociedade comporta as objetividades e subjetividades sobre esse corpo revelam muito sobre cada coletividade. Assim, sentidos e significados têm implicações quanto ao corpo com deficiência, quanto ao corpo fora da hegemonia da normalidade, que sofre marginalizações de diversas naturezas. Essas relações não se dão apenas no plano das subjetividades, mas também

no plano das objetividades, que constroem muitas determinações sociais, das quais, portanto, não se modificam nessa sociedade, nem tão pouco na infância, sem um processo prático de esclarecimento (MARX, 1985).

Nos motiva compreender se temos esclarecimento de fato sobre deficiência e sobre algumas lógicas institucionais para infância. E como essas lógicas estabelecem determinado tipo de esclarecimento sobre deficiência, em especial quando recorrentemente vivenciamos retrocessos em torno do tema da pessoa com deficiência.

Nesta tese trataremos o conceito de corpo em uma perspectiva dialética, corpo com sentidos e significados complexos, portanto, pelas suas atividades produtivas se torna histórico e social (MARX, 2015). Constituindo assim, um corpo que expressa e faz cultura, de tal modo que na contemporaneidade, vive e sobrevive sob o domínio da racionalidade capitalista, sendo que “todo membro do corpo humano é capital” (MARX, 2015, p. 315).

Bem como a deficiência, que compreendemos como um conceito elaborado e legitimado pela cultura que se coloca sobre os corpos, e não pelos corpos diversos, o que implica sentidos e significados, socialmente hierarquizado pelas perspectivas hegemônicas (MARTINS, 2012; 2015). O autor nos apresenta que

concretamente, trata-se de perceber em que medida a objetificação da deficiência contribui para cristalizar o lugar central de uma limitação sensorial, contribuindo para a invisibilização dos estigmas culturais que decorrem dessa mesma objetificação, e para que se mantenham intocadas as formas vigentes de hierarquização social (MARTINS, 2015, p. 270).

Tais concepções são acompanhadas de referenciais que tendem a reproduzir diversas formas de silenciamento, sobre o corpo e sobre a deficiência, causando naturalização de formas de invisibilidade.

Ao mesmo tempo inspiram e sinalizam para investigações e epistemologias dos e para os corpos, e recursividades sobre o que seja um corpo com deficiência, já que não há comprovação que haja o contrário, algum corpo sem deficiência (limitação para algo).

Quando se fala de deficiência², em sentido restrito, mais especificamente sobre o corpo com deficiência usem-se generalizações que marcam as pessoas pelos conceitos e estenótipos, comumente legitimados. Isso faz com que além das discussões teóricas surja uma necessidade

² A Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF) classificam a deficiência por características de incapacidades: motora, sensorial, visual, auditiva e intelectual, diferindo-se em níveis. Essa classificação é a mais utilizada para nomear as deficiências que podem ser temporárias, definitivas, múltiplas, pode acometer qualquer pessoa, do nascimento à morte, pode estar associada ou não a doença.

de alterações das práticas sociais e educativas, assim como estudo mais aprofundado em torno do que expressa nas entre linhas das lógicas sobre o sentido e significados do tema da deficiência.

Para Saviani (1999), o conhecimento produzido no campo da Educação deve corroborar com a ampliação dos processos de consciência crítica. Refere-se às práticas educativas que considere os condicionantes históricos e sociais, que estimule uma consciência prática. Em decorrência dessa reflexão anteriormente citada, o autor afirma que o campo da educação deve ser por excelência um espaço de efetiva apropriação de ferramentas culturais. E, por meio dessa conscientização, que ele chama “educação da consciência”, as práticas educativas seriam instrumentos para enfrentamento das desigualdades, em especial às classes marginalizadas (SAVIANI, 1999). Por isso, consciência sem reflexão e ação não tem sentido quando se fala de transformação de alguma realidade, seja na sociedade ou no campo educacional. E esse ponto merece destaque nessa discussão, pois nenhuma condição da vida real, poderá se transformar apenas no espectro de uma consciência sem interferência no campo social, das reais condições da vida dos seres humanos, nesse caso, das infâncias e da vida das crianças.

Uma vez que há uma produção de conhecimento que indica certa invisibilidade em torno das crianças com deficiência, e predomínio de perspectivas de caridade e piedade, esse conjunto de ações tende a reforçar práticas sociais marginais. Sendo assim, compreensões dos sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência podem demonstrar se de fato depois de pesquisar sobre o objeto, sua subjetividade e objetividade, se é possível compreensões mais complexas sobre o tipo racionalidade que está presente nessas apreensões (HORKHEIMER, 2002).

Pelas motivações decorridas dos autores, do que já nos informa certo conjunto de dados do campo, *nosso problema central* deve ser evidenciado pelas seguintes questões norteadoras sobre racionalidades que nomeiam as compreensões dos sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência na infância. Sobre a racionalidade do campo e seu aparato jurídico institucional, bem como sobre as compreensões dos adultos. Somada ao que nos informa o campo recortado nesta pesquisa, os diversos participantes desse contexto, e em especial a criança pós-contexto de alguns anos de escolarização.

Sobre a *metodologia da pesquisa*, o capítulo I detalha o método, a metodologia, o percurso, as estratégias, o planejamento e a construção dos instrumentos para coleta de dados. Destaca-se que esta tese teve toda uma preocupação em oportunizar diferentes estratégias de escuta de crianças em contextos de pandemia. Portanto, o uso das tecnologias digitais foram fundamentais para uma coleta de dados que assegurasse a fidedignidade das falas das crianças

e dos adultos.

Em relação ao *referencial teórico*, baseou-se prioritariamente nas contribuições dos estudos sobre Cultura, Corpo e Deficiência, Sentidos e Significados, Educação, Infância e a racionalidade presente. Esta pesquisa partirá de um estudo interdisciplinar com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, no diálogo com a psicologia histórico-cultural e correntes críticas da sociologia e da filosofia. Entende-se que essa abordagem seja possível relacionar com o movimento dialético, o pensamento sobre e com os objetos da pesquisa e seus contextos histórico-culturais.

O arcabouço de tais mediações diz muito sobre as condições estabelecidas em uma sociedade instrumentalizada por padrões de normalidade, de consumo e de certa racionalidade presente ou recorrente, o que pode contribuir para invisibilizar e produzir indiferença sobre a temática em questão. Não se pode negar que a produção dessa indiferença pode gerar equívocos quanto aos sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência, quando se constituem predominantemente como algo que não faz parte do que é padronizado pela lógica da própria sociedade (ADORNO, 1995).

Do lugar social que um determinado objeto a ser estudado ocupa na sociedade, das interações sobre as formas como esse objeto é compreendido e explicado em seu *locus* de pesquisa, dizem muito do que se tem legitimado sobre este objeto, suas mediações e implicações nas práticas sociais.

Para Marx (1998), por meio da cultura pode-se utilizar instrumentos para determinados fins de certa ideologia. Para ele, nenhuma manifestação humana é inocente, toda ação tem relação com a cultura. Portanto, é significativo compreender porque determinados padrões se repetem, porque se desfazem, sobre os lugares de falas marcados por determinações e por tudo aquilo que uma sociedade comporta ou rejeita.

O corpo do homem é um corpo que se torna humano por sua atividade produtiva. Seus sentidos são sentidos humanos, criados pelo homem e a ele destinados. Nesse processo, ele humaniza a natureza e também seus sentidos, que em si mesmos são um produto histórico-social (MARX, 1991, p. 88).

É por meio do corpo humano que o ser humano face aos processos que envolvam atividades produtivas, se humaniza, concomitantemente entrelaçando nessa mediação seus sentidos humanos. Trata-se de técnicas pelas quais ele humaniza a natureza e a si próprio, constituindo produções sócio-históricas, produzindo assim, culturas humanas (GONÇALVES, 1994).

A cultura é o modo de produção das relações humanas, e o corpo é uma síntese da própria cultura, que expressivamente reverbera elementos da sociedade. Assim,

Ruth Benedict escreveu em seu livro: *O crisântemo e a espada* que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas (LARAIA, 2001, p. 35).

O autor afirma que a cultura de uma determinada sociedade pode condicionara visão de mundo dos(as) participantes. Ela opera nas diversas formas de práticas sociais, que podem ser distintas ou hegemônicas. Traços da cultura podem se materializar também nos corpos, sendo assim, por meio dos corpos e sobre o que se fala sobre eles, que podemos ver e compreender diversas expressões da cultura de um povo.

Pode-se dizer que na cultura ocidental existem culturas no plural, mas também é possível perceber elementos que estão presentes nessas culturas e por muito tempo se mantêm, o que revela a dualidade que permeia a sociedade ocidentalizada. São questões das quais é possível notar relação, em torno de princípios e valores presentes nas falas e ações das pessoas, e, quanto a essas relações, percebem-se poucas mudanças nas estruturas de certas convenções sociais. Portanto, cultura carrega complexas definições, trata-se de um conjunto de relações sociais que envolvem processos, trabalhos intelectuais e o modo de vida das pessoas (WILLIAMS, 1969). Um exemplo básico de como age a cultura, seria mencionar a própria educação escolarizada, quando utilizou como meio para “educar” o castigo à palmatória, ela fez isso operando por meio da cultura. O uso da palmatória se deu por meio de explicações e mediações que de alguma forma eram justificáveis para parte considerável daquela sociedade.

Ademais, a cultura que predomina é a cultura produzida pelo adulto, certamente é possível dizer que mesmo sempre tendo a presença da criança nas comunidades ou nas sociedades, a construção da cultura tem se dado por meio da cultura do adulto, sem a escuta e a valorização da voz das crianças. Onde fica a escuta e a práticas da cultura infantil? Essa cultura tende a ser produções dos adultos sobre a cultura da criança, funcionando mais como uma sobre posição que como uma articulação.

Em relação à cultura e o corpo, em distintas épocas, nota-se a força da cultura como determinações no modo de pensar, de se vestir, de se portar, uma espécie de legislação sobre os corpos. Conforme a autora apresenta a seguir, os corpos sempre estão submetidos às formas de coibições:

Quanto mais se impõe o ideal de autonomia individual, mais aumenta a exigência de conformidade aos modelos sociais do corpo. Se é bem verdade que o corpo se emancipou de muitas de suas antigas prisões sexuais, procriadoras ou indumentárias, atualmente encontra-se submetido a coerções estéticas mais imperativas e geradoras de ansiedade do que antigamente (GOLDENBERG; RAMOS, 2002, p. 9).

Percebe-se no que foi exposto pelas autoras, as formas operacionais com que cada tempo define suas regras, suas intenções, suas prioridades para com os corpos. As formas legitimadas de valorização, ou não dos corpos, nunca estão desvinculados da cultura, dos meios e para os meios de produção dessa cultura, assim, o corpo torna-se objeto de relações de poder, sob as lógicas de dominação (FOUCAULT, 2003). Agindo assim, seja por meio de leis, regras, modismos, teorias e todo um conjunto questões objetivas e subjetivas estarão os corpos servindo ao que pede cada racionalidade hegemônica de seu tempo (BUTLER, 2015).

Recorrentemente algumas explicações sobre a deficiência estão mais relacionadas a uma forma de interpretação do que de compreensão dialética. Essas interpretações, na sua maioria, apresentam-se sedimentadas sobre o espectro de mitos, interpretações socioespirituais (KELEMAN, 2001). Uma trajetória histórica de interpretação sobre a deficiência, nem sempre são sobre as formas de compreensão do que realmente é deficiência, o que ela pode ou não limitar em cada corpo. Tais formas de interpretações configuram-se sobre condições objetivas e subjetivas, e suas implicações carecem de serem pesquisadas no campo da educação e na infância, pois, são comumente interpretadas sob formas bifurcadas. E sendo explicadas e legitimadas por meio fragmentados, de alguma forma implica em não compreensão, dificultando formas de alterações na realidade marginal que vive a maioria das pessoas com deficiência (MARTINS, 2015).

González Rey (2001) aponta que para pesquisar qualitativamente precisa-se de intervenções complexas quanto aos processos da subjetividade humana, que por sua vez pode não ser compreensível sob as égides de uma metodologia tradicional. Quanto à educação, o autor menciona que

a compreensão do lugar da subjetividade na educação nos leva a abandonar, por um lado, a naturalização dos processos associados à educação e, por outro, a compreender os diferentes momentos do processo educativo através dos processos de significação e sentido gerados em diferentes zonas do tecido social. Essa compreensão leva à superação de um conjunto de dicotomias que historicamente tem estado na compreensão da educação, como a dicotomia entre o social e o individual, o afetivo e o cognitivo, entre outras, o que traz um conjunto de consequências para as representações dominantes até hoje na educação (GONZÁLES REY, 2001, p. 10).

Dessa forma, a presença de uma perspectiva dialética para a compreensão das informações no campo da educação e da infância sobre a deficiência evidencia as relações sobre o corpo, pois é o corpo que fica a marca da deficiência. Nesse sentido, são produções de sentidos e significados sociais e culturais, expressos de forma singular e histórica, que devem ser analisados com constante diálogo com a sociedade, educação, o contexto, as falas dos participantes, o aparato institucional e as relações entre estes.

Em decorrência das funções da educação, de socialização, de estímulo aos processos de ensino aprendizagem, o tempo social da infância fica caracterizado e marcado por vivências e experiência significativas quanto ao desenvolvimento cultural. Na obra “A formação social da mente”, Vygotski diz:

O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas. Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda (VYGOTSKY, 1991, p. 86).

O contexto das pesquisas de Vygotski está localizado em uma determinada sociedade que passava da Rússia Czarista, pós revolução russa. Além desse contexto, trazer diversas implicações sociais e econômicas, marcou também o sistema educacional e mais acentuadamente a forma de perceber o desenvolvimento da infância. O entendimento que ele nos trouxe sobre as operações lógicas das crianças, o papel da linguagem e do pensamento em uma perspectiva social da mente humana marcaram decisivamente as pesquisas sociais sobre a criança e a infância. Somada à reafirmação dos aspectos sociais que se desenvolvem por projeções dos signos e símbolos de cada cultura, como forma de subsidiar as compreensões de um determinado fenômeno. Por meio de suas leituras em Marx, formulou uma teoria sobre a mente humana, sem desprezar a psicologia cognitiva, ele coloca no centro do debate os aspectos da mediação cultural e as relações de humanização e hominização do ser humano. Há em Vygotsky (1991; 2000), uma clara observação de que os significados expressos nas relações

socioculturais que entrelaçam o pensamento e a linguagem, como sínteses de uma complexa relação cultural.

À medida que as crianças na sua infância vão construindo suas relações sociais, seja mediada pela família, ou pelas instituições que as cercam, e, pelas pessoas que circundam a vida dessa criança, encontra-se com as narrativas da cultura e com as informações dos outros, majoritariamente do adulto. Nesse contexto, o adulto e as instituições contribuem para o processo de desenvolvimento, que é articulado na infância. Aspectos sociais e culturais vão constituindo-se em compreensões que de diversas formas interferem na subjetividade das crianças, seja pela mediação simbólica da palavra, pelas relações objetivas e o conjunto dessa relação. Nesse sentido, Vigotsky (2000) apresenta como ocorre o processo que interpela a crianças, por meio do processo de comunicação com o adulto:

Já mostramos como surge essa contradição real e o que a determina. Vimos que o discurso do ambiente adulto que rodeia a criança, com os seus significados constantes e definidos, determina as vias de desenvolvimento das generalizações infantis, o círculo de formações complexas. A criança não escolhe o significado para a palavra, este lhe é dado no processo de comunicação verbal com os adultos. A criança não é livre para construir os seus complexos, ela já os encontra construídos no processo de compreensão do discurso do outro. Ela não é livre para escolher os elementos concretos particulares, inclusive esse ou aquele complexo. Ela já recebe em forma pronta a série de objetos concretos generalizada por aquela palavra (VIGOTSKY, 2000, p. 195).

Há uma cultura adultocêntrica que na infância sobrepõe-se os sentidos e significados prioritariamente dados pelas pessoas adultas que cercam essas crianças, o que deixa marcas, interpretações e a depender dos estímulos, a inserção dos processos mais complexos em relação as palavras e suas generalizações. Com o processo de complexificação das diversas questões vivenciada pelas crianças, a palavra também desempenha papel fundamental no desenvolvimento da consciência dessa criança. Sendo a palavra esse “microcosmo da consciência humana”, ela deve ser estudada além das demarcações restritas das ciências naturais, ela torna-se problema para a história e para a psicologia histórico cultural (VIGOTSKI, 2000, p. 486).

Sobre o método de exposição, os capítulos foram assim organizados:

Dos quatro capítulos, o primeiro traz o percurso lógico, histórico, metodológico do objeto corpo e deficiência. Busca-se por meio de parte do movimento das pesquisas no campo investigativo com seu delineamento e espaço temporal, realizar algumas análises em torno das disputas e narrativas apreendidas. Ao mesmo tempo, com base na metodologia e no método de

análise, buscou-se compreensões entre ideias e categorias, e por fim, a participação e escuta das crianças como procedimento de coleta de dados.

No segundo capítulo, a busca foi por trazer algumas tensões dialéticas sobre infância, corpo de deficiência, como as marcas de sentidos e significados sobre corpo e sobre a deficiência implicam em uma cultura de normatização sobre os corpos que muitas vezes os impedem de serem vistos antes da deficiência. Discute-se também como algumas racionalidades presente nas significações analisadas constituíram categorias *posteriori* que puderam demonstrar o corpo com deficiência como majoritariamente corpo inconveniente e corpo ignorado, pelas constituições socioculturais.

Já no terceiro capítulo, abordou como as políticas institucionais por ditas “inclusivas” legitimam processos de reificação sobre os corpos com deficiência e sobre a compreensão de deficiência. Discorreu sobre os desafios no campo educacional em relação ao corpo e à deficiência promovem institucionalizações que permeiam a infância de rasas e equivocadas compreensões sobre deficiência. Assim, pôde-se identificar que a falta de informações e distorções, somadas à cultura de governabilidade sobre os corpos corroboram para indigência do corpo com deficiência.

Por fim, no quarto e último capítulo, como na sociedade administrada, as compreensões e assentimentos dos adultos e das instituições dizem sobre processos de objetivação e instrumentalização dos corpos e a deficiência. Tais processos se inserem na norma, na linguagem, na paisagem e no cotidiano, indagando a sociedade e a educação por acessibilidades à diversidade dos corpos. Da criança, ainda não totalmente institucionalizada, ainda é possível auscultar um recuo às instrumentalizações e objetivações, porém, muitas vezes suas vozes não são compreendidas, o que se soma às diversas versões de silenciamento nesse contexto. Por outro lado, os estudos da deficiência como aporte que podem ampliar nosso olhar com perspectivas menos marginalizadoras sobre os corpos com deficiência e sobre a compreensão de deficiência. Retratou-se ainda como a escola é pensada para um tipo de criança, e como a criança com deficiência mesmo indo à escola, não pode ocupar todos seus espaços. Sendo a deficiência uma invenção dos adultos para as crianças, como elas, seus sentidos e significados enfrentam as formas de reificação e indigência.

Com base no percurso teórico produzido, por um lado, pretende-se reafirmar que a deficiência como uma invenção e reinvenção que vem ao longo dos séculos sofrendo modificações, e tem sinalizado avanços e retrocessos. Por outro lado, mesmo que as racionalidades se diferem em consonância com os modos de produção da sociedade, as compreensões e as práticas sociais ainda caminham muito no sentido de reificar a ideia de

deficiência, ilidindo assim o sujeito. Tais aportes que serão apresentados nesta tese de doutoramento configuram-se uma pauta para qualquer sociedade e projeto educacional que pretenda subverter as lógicas usuais. Para além das diversas e complexas finalidades das racionalidades hegemônicas, em condições adversas, é possível criar significação menos preconceituosas e indiferentes sobre deficiência e sobre as pessoas com deficiência, que possa valorizar as expressões de todos os corpos. Por conseguinte, alude-se que este trabalho possa trazer mais aprofundamento nesse debate, dentro e fora da academia.

CAPÍTULO I

O CORPO E A DEFICIÊNCIA COMO OBJETOS DE PESQUISA: PERCURSO LÓGICO, HISTÓRICO E METODOLÓGICO

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a coisa em si e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns (KOSIK, 1976, p. 20).

O presente capítulo discorre sobre o percurso lógico, histórico e metodológico em torno dos objetos e objetivos desta pesquisa. Busca-se, em um movimento dialético de análise, as mediações que possam contribuir a ajudar a compreender a realidade e as concreções imediatas em relação ao nosso objeto de estudo (KOSIK, 1976).

Em torno desse objeto e de suas relações, conseguimos articular por meio do que se evidenciou no campo científico e da pesquisa com os sujeitos participantes, as questões norteadoras para construção da tese que será apresentada.

Nos limites desta pesquisa parte-se da compreensão de que a condição lógica para estabelecer uma análise sobre um certo objeto, diz respeito à coerência entre o método do conhecimento, o método de investigação e aos instrumentos e procedimentos que serão mediados. Buscou-se estabelecer conexões com uma concepção que fosse coesa entre método, metodologia e seu conjunto de procedimentos e técnicas. Opta-se por uma investigação com base em levantamento do campo, por meio das informações da própria realidade e com os sujeitos participantes da pesquisa (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2005).

Este trabalho baseia-se em uma concepção de que a realidade imediata não pode ser acessada na sua completude, a não ser por meio de um compromisso ético social firmado na pesquisa. Assim, utilizam-se perspectivas dialéticas para compreensão do que pesquisamos. Nesse processo de investigação objetivamos compreender diversas determinações e quais racionalidades as constituem em torno do nosso objeto. Esse movimento permite tensionar a realidade por meio de reflexões e esclarecimentos mais profundos sobre o objeto e algumas lógicas e racionalidades que o cercam (HORKHEIMER, 2002).

Aspira-se uma reflexão do que está aparente e o que não está aparente, em torno dos sentidos e significados que estão presentes e nomeiam um certo tipo de racionalidade nas recorrentes compreensões em torno do objeto corpo e deficiência (MARX, 1998). Sobre o Corpo e sobre a Deficiência, é preciso compreendê-los para além daquilo de como constituiu sua historicidade. Nesse sentido, dá-se ênfase nesta pesquisa para as compreensões lógicas e

contraditórias que ficam evidenciadas ou silenciadas nas pesquisas.

A relação corpo e deficiência tem sido interpretada de forma diversa e isso tem complexificado sua concepção, repercussão e expressão para homens e mulheres, desde sua infância. Há uma diversidade de complexidade nas formas de perceber o corpo e a deficiência, desde as concepções, como repercutem, até como se expressam. O estudo em pauta busca compreender a historicidade, a totalidade, as mediações, as contradições e a racionalidade em torno do objeto corpo e da deficiência na infância, no que se refere os objetivos propostos (GIL, 2017).

Para tanto, foi realizado um levantamento quanto ao estado do conhecimento sobre o objeto, com foco no campo da Educação e na Infância. Tais dados foram analisados com aporte do referencial teórico citado na introdução. Posterior, fez-se um recorte do material que dará sustentação ao arcabouço teórico, com base em autores de perceptiva dos fundamentos do materialismo histórico dialético, no diálogo com a psicologia histórico cultural e correntes críticas da sociologia e da filosofia. Ainda foi realizado um levantamento de algumas legislações que são suporte para o campo em destaque da pesquisa, levantamento de dados do campo da educação e da infância, como os coletados por meio do CENSO de 2010, PNAD de 2019 e as contínuas legislações que normatizam o recorte do campo em destaque.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), levantamentos de dados em pesquisa devem considerar três procedimentos, são eles: “pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos”. Esse conjunto de informações se dá a partir de documentos de variadas fontes, o estado do conhecimento do objeto e a participação dos sujeitos participantes de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158). Para contato direto com os sujeitos participantes de pesquisa, excetuando-se as crianças, será feita coleta de questões semiestruturada com esses sujeitos participantes (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Com a premissa de cumprir com os objetivos desta pesquisa, foram realizadas abordagens exploratórias e qualitativa, envolvendo levantamento bibliográfico, levantamento de dados, pesquisa de campo, entrevistas ou aplicação de questionário com os sujeitos participantes de pesquisa, gestores (as), professores (as), familiares das crianças e as crianças (GATTI, 2001; 2005).

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO: PRESENCAS E AUSÊNCIAS NO CAMPO INVESTIGATIVO

Como a essência ao contrário dos fenômenos não se manifesta

diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 1976, p. 17).

Os pesquisadores com prudência sabem que, de repente, podem vir a ser obrigados a questionar dramaticamente suas convicções. Eles têm consciência de que não é possível eliminar a insegurança do próprio campo que cada ciência se empenha em dominar (KOSIK, 1976). Por isso que se faz ciência, e mesmo um objeto tendo sido analisado e estudado, será impossível dizer que se sabe tudo sobre ele, será complexo dizer que sobre ele se chegou a esgotar as mediações.

Entretanto, é necessário, por meio da leitura analítica do movimento das pesquisas, compreender o que no campo mais tem sido evidenciado, na tentativa de ampliar a compreensão da realidade do campo.

No que tange ao levantamento do estado do conhecimento do objeto, faz-se o recorte em relação à investigação de como o objeto desta pesquisa tem sido estudado, por quais campos e o que estes estudos têm desvelado. Realiza-se um levantamento a partir do seguinte domínio: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD. O BDTD é coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. O IBICT, por sua vez, procura integrar os sistemas de informação de teses e mestrados existentes nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

O objeto, em um recorte temporal de dez anos, vem sendo abordado por diversas áreas do conhecimento. Essas apresentam ora certa distinção, ora homogeneidade quanto às formas de suas interpretações e abordagens. O modo de compreensão do objeto vem se desenvolvendo com mais profundidade em outras áreas do conhecimento para além do campo da Educação. Poucos trabalhos discutem o objeto na infância e para infância.

A partir da análise sobre os trabalhos percebeu-se que ao longo de dez anos, a construção do objeto em seu percurso histórico dialético não tem ocorrido na maioria dos trabalhos.

Há mais discussões sobre inclusão e exclusão das pessoas com deficiência, do corpo excluído, e poucos³ trabalhos que discutem quais determinações predominam e orientam as racionalidades presentes nesse contexto.

No campo das ciências humanas e saúde, em especial psicologia, educação física e arte

³ Dizer que tem poucos, não significa desqualificação das produções. Por sinal, há pesquisas ricas e que carecem de serem mais acessadas e compreendidas, bem como de ser mais pesquisada.

verificam-se trabalhos que evidenciam abordagens dialéticas, o que pode ser percebido pelos autores e pelas categorias elencadas, a partir do quadro 5 (COSTA FILHO, 2017; NOBRE, 2019). Entretanto, há trabalhos em que não é possível verificar com clareza o método.

Parte expressiva desses trabalhos, quando denota aproximação com nosso objeto, tendem a utilização de conceitos, paradigmas, concepções, com abordagens em alguns casos superficiais, principalmente em relação a autores e suas categorias. Em alguns casos anuncia-se até mesmo as categorias, entretanto, no desenvolvimento não fica evidenciado esse movimento.

No campo da educação destacam-se alguns poucos trabalhos com a perspectiva materialista histórico-dialético, principalmente quanto se aproxima do nosso objeto com base nos objetivos que propusemos (PEIXOTO, 2019). Prevaecem trabalhos de mestrado com aporte da fenomenologia. O recorte feito demonstra pouca imersão quanto às categorias de análises que elencamos. Nem sempre é visto uma recolocação do objeto no campo da dúvida, abrindo-se perguntas. Em alguns casos parece mais ser um amontoado de capítulos que não dão sentido à proposta. Em certos casos, há recorte com e sem aprofundamento com relações simbólicas, culturais, sociais e políticas.

Muitas vezes, os objetos são trabalhados da forma como apontam os dados, todavia, há pouco estranhamento e dúvida sobre o que constitui de fato os dados e não se vê uma agenda de pesquisa em parte dos trabalhos. A lente da pesquisa, que nesse caso se constitui como método, muitas vezes não é percebida pelos autores, principalmente quando são colocados para dialogarem em matrizes diferentes, sem conexões discursivas coerentes. Em alguns momentos, oculta-se e invisibiliza a participação dos sujeitos. Em algumas pesquisas, há pouca exploração do contexto, do método e seu movimento na infância e com as infâncias.

Entre os anos de 2010 a 2020, na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, a busca pelo objeto Corpo e Deficiência apresentou 505 trabalhos, após realizarmos o filtro, excluindo aquilo que não tinha conexão⁴ com o objeto em questão. Ficaram 381 trabalhos, sendo 265 dissertações e 116 teses. Procedemos à realização desse filtro em todas as tabelas fornecidas pelo sistema do BDTD, onde os temas tinham definições diferentes, trata-se de corpo e deficiência com outros sentidos ou mesmo temas sem qualquer conexão com a busca. Assim,

⁴ A exemplo disso, citamos o trabalho⁴ 504 que trazia o título: 504: Avaliação da qualidade ambiental no município de Aparecida de Goiânia, bem como este, excluímos do recorte outros que assim se apresentaram sem conexão. Ficaram 381 trabalhos, sendo 265 dissertações e 116 teses. Inserimos tal informação para explicar ao leitor por que muitas vezes os dados coletos do BDTD não correspondem aos descritores aferidos nas buscas, em relação à quantidade, quando se realiza a busca por descritores, sendo necessária avaliação e filtro dos trabalhos.

pós realização dos filtros, resultou em um total de 139 trabalhos, sendo 98 dissertações e 41 teses. Já com a busca Educação, Corpo e Deficiência obteve-se 156 trabalhos, 110 dissertações e 46 teses. Com descritores Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a Infância foram 16 trabalhos, sendo 11 dissertações e 5 teses, por fim, com descritores Corpo, Deficiência e Infância, 18 trabalhos, sendo 15 dissertações e 3 teses. Os quadros a seguir estiveram com aporte as tabelas em excel fornecida pelo próprio sistema do BDTD.

O levantamento enseja sobre uma análise do estado do conhecimento do objeto de pesquisa relacionado ao corpo e à deficiência, com um recorte temporal de 10 anos, a partir de uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Adiante, seguem os quadros com indicação da distribuição da pesquisa por áreas de conhecimento.

Quadro 1 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir do objeto corpo e deficiência realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Corpo e Deficiência.

Entre os anos de 2010 a 2020 na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD - Objeto: Corpo e Deficiência				
Objeto	Outras áreas do Conhecimento		Ciências Humanas e Saúde	
	Dissertações	Teses	Dissertações	Teses
Descritores: Corpo e Deficiência	266	115	98	41
	381		139	

Fonte: Painel de Informação quantitativas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em maio de 2020.

Quadro 2 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir dos descritores selecionadas abaixo, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Educação, Corpo e Deficiência.

Entre os anos de 2010 a 2020 na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD – Objeto: Educação, Corpo e Deficiência.		
Descritores	Educação, Corpo e Deficiência	
Dissertações	Teses	
110	46	Total Geral: 156

Outras áreas do Conhecimento	125
Educação	31
Total Geral: 156	

Fonte: Painel de Informação quantitativas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em maio de 2020.

Quadro 3 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir dos descritores selecionadas abaixo, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência.

Entre os anos de 2010 a 2020 na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD – Objeto: Sentidos e Significados sobre o Corpo e sobre a Deficiência		
Descritores	Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência	
Dissertações	Teses	
11	5	Total Geral: 16
Outras áreas do Conhecimento	13	
Educação	3	
Total Geral: 16		

Fonte: Painel de Informação quantitativas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em maio de 2020.

Quadro 4 - Distribuição do quantitativo geral de pesquisas a partir dos descritores selecionadas abaixo, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, descritores: Corpo, Deficiência e Infância.

Entre os anos de 2010 a 2020 na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, BDTD – Objeto: Corpo e Deficiência e Infância.		
Descritores	Corpo, Deficiência e Infância	
Dissertações	Teses	
15	3	Total Geral: 18
Outras áreas do Conhecimento	14	
Educação	4	

Total Geral: 18

Fonte: Painel de Informação quantitativas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em maio de 2020.

Mesmo que o objeto Corpo e Deficiência seja abordado por diferentes áreas no estado do conhecimento, nota-se entre os achados, 18 (dezeito) trabalhos no Banco Digital de Dissertações de Teses que tiveram mais aproximações com a abordagem que realizamos, porém, não coadunam com a metodologia proposta nesta tese.

Cita-se também que quanto aos quadros anteriores, refletem a relação quantitativa que se apresentou por meio do BDTD. Limitamo-nos a realizar uma análise apenas sobre o último quadro 04.

No quadro a seguir, lista-se o título, autor e um breve resumo de cada trabalho.

Quadro 5 - Produções selecionadas que tiveram mais aproximações com a temática desta tese.

Ano de Publicação	Título e Autor	IES – Área de Conhecimento	Região	Dissertação-Tese
2010	Trajatória do IFRN em inclusão escolar. Maria Rita Vitor Martins Rodrigues.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Exatas e da Terra. Ensino de Ciências Naturais e Matemática.	Nordeste	Dissertação
2011	Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência. Vânia Pereira de Souza.	Universidade Federal da Grande Dourados. Faculdade de Educação. Educação.	Centro-Oeste	Dissertação
2011	Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física? Laerson Pires Gonzaga	Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Educação.	Centro-Oeste	Dissertação
2011	Higienizar, reabilitar e normalizar: a constituição da escola especial. Cristiane de Quadros	Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação. Educação.	Centro-Oeste	Tese
	Estratégias da família para garantir a independência da criança portadora de deficiência visual: subsídios para atuação da enfermagem. Aline Campelo Pintanel.	Universidade Federal do Rio Grande. Escola de Enfermagem. Enfermagem.	Nordeste	Dissertação

2011	Sobre fotografia e (in)visibilidades: olhares de crianças com deficiência visual. Laura Kemp de Mattos.	Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Psicologia. Psicologia.	Sul	Dissertação
2012	Significados da deficiência física na perspectiva da pessoa que vivência, sua principal cuidadora e de profissionais de enfermagem. Daniely Beatrice Ribeiro do Lago	Universidade Federal do Mato Grosso. Enfermagem.	Centro-Oeste	Dissertação
2012	Simetria e reflexão: investigações em uma escola inclusiva. Heliel Ferreira dos Santos.	Universidade Bandeirante de São Paulo. Enfermagem.	Sudeste	Dissertação
2013	Corpos que dançam na diversidade e na criação. Alessandra Matos Terra.	Universidade de Brasília. Educação Física.	Centro-Oeste	Dissertação
2014	Sentindo-se saudável com a capoeira: uma visão fenomenológica a partir de pessoas com deficiência. Thércio Fábio Pontes Sabino.	Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências. Rio Claro.	Sudeste	Dissertação
2015	Estudo fenomenológico do corpo no projeto praia sem barreiras em Recife-PE. Ana Zélia Alves Vieira Belo.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Educação Física.	Nordeste	Dissertação
2016	A espetacularização do sujeito com deficiência em discurso no domínio cinematográfico: dispositivos, normalização e biopolítica. Érica Danielle Silva.	Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Letras.	Sul	Tese

2017	Sexualidade no contexto da paraplegia:um estudo das representações sociais. José Andrade Costa Filho.	Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Educação.	Nordeste	Tese
2018	UNICEF e os discursos sobre a infância deficiente: medicalização e inclusão. Alexandre Ribeiro de Aquino.	Universidade Federal de Goiás. Psicologia.	Centro-Oeste	Dissertação
2019	Discurso, corpo e poder: objetivação-subjetivação do sujeito Helen Keller sob a perspectiva dos estudos discursivos foucaultianos. Suellen Fernanda de Quadros Soares.	Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Paraná. Letras.	Sul	Dissertação
2019	Além de um corpo (d)eficiente:problematizando saúde e reabilitação a partir de um grupo de mulheres amputadas em processo de envelhecimento. Isadora Di Natale Nobre.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Gerontologia.	Sudeste	Dissertação
2019	O corpo como sentido, criação esignficado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. Sára Maria Pinheiro Peixoto.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Educação.	Nordeste	Dissertação
2020	Sentidos e significados de deficiência e sexualidade nas mídias sociais. Aline Priscila Eva Gomes.	Universidade Estadual de Londrina. Ciências Sociais.	Sul	Dissertação

Fonte: Painel de Informação quantitativas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busca em maio de 2020.

1.1.1 O Movimento das pesquisas em torno dos objetos: entre anúncio e denúncia

Foi considerado para análise do movimento das pesquisas um recorte histórico em um tempo cronológico de dez anos, a partir dos descritores Corpo e Deficiência. Esses trabalhos foram apreendidos em diferentes campos, em particular na Educação, bem como realizamos filtros com aqueles que tinham conexão com nosso objeto. Os descritores para coleta dos trabalhos foram: Corpo e Deficiência. Corpo Deficiência e Educação. Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência, e por fim, Corpo, Deficiência e Infância. Pelo levantamento realizado, o objeto tem sido abordado em diversas áreas dos saberes. Em termos gerais, fala-se sobre os corpos e sobre deficiênciade forma crítica, evidenciando em muitos trabalhos a relação do tema com as questões da cultura e de padrões de normalidade (MATTOS, 2011; QUADROS, 2011; GONZAGA, 2011; NOBRE, 2019). Nem sempre os trabalhos articulam seus temas, objetivos e problemas. Em alguns casos não fica claro o método investigativo.

As pesquisas relacionadas no quadro 5, na maioria de seus aportes, anunciam fortemente um processo de inclusão e exclusão quanto à pessoa com deficiência, seja por meio de análises comparativas, ou estudos de casos, mas nem sempre com aporte dialético. Dissertações e teses desenvolvem excelentes temas de pesquisa, ora evidenciam cultura de exclusão, ora de inclusão, também há trabalhos que abordam tais aspectos em conjunto, porém poucos.

Sobre os descritores de análise: *Sentidos e Significados de Corpo de Deficiência*, em especial na infância, apresentam poucas abordagens em perspectiva dialética, da psicologia social ou da teoria crítica. Alguns desses trabalhos se quer abordam a constituição das categorias sentidos e significados. A maioria dos trabalhos carrega abordagens fenomenológicas.

Corpo, Deficiência e Infância, na maioria das pesquisas, são mediados pela visão de mundo que considera que qualquer forma de compreensão da realidade é produzida pelos aspectos históricos, sociais, simbólicos e políticos. Com esse aporte encontramos 8 trabalhos, entre eles (SOUZA, 2011; GONZAGA, 2011; QUADROS, 2011; PINTANEL, 2011; MATTOS, 2011; SANTOS, 2012; AQUINO, 2018; PEIXOTO, 2019).

Destacam-se nas pesquisa analisadas a partir do quadro 5, que na sociedade há falta de informação, o preconceito, a indiferença, somada às produções voltadas para caridade e piedade em detrimento de reconhecimento de direitos são desafios reconhecidos por pesquisadores. Esses são alguns desafios anunciados e denunciados para campo educacional, para as infâncias, e a toda sociedade em relação ao Corpo e a Deficiência.

As análises a partir no quadro 5, indicam certo movimento que apresenta a compreensão das pessoas, de muitos profissionais da educação e de boa parte dos pesquisadores sobre que pretendem seus objetivos de pesquisa. Essas percepções revelam as limitações no campo, processos de exclusão, de marginalização, de necessidade de políticas públicas e de uma grande lacuna sobre discussão dentro e fora do campo escolar. Também denunciam um campo social com falta de informação, com necessidade de que o objeto seja um tema mais debatido e compreendido, bem como pode-se perceber que ainda há falta de clareza sobre as diferenças entre o que é deficiência e o que ela implica, ou não, em relação às pessoas e às instituições.

Com base na apresentação do quadro 05, as produções selecionadas do campo da Educação contém tímida agenda de pesquisa sobre o objeto, em processo e com necessidade de ampliação. Em especial, arrisca-se em dizer, da necessidade de uma ampliação do campo de pesquisa sobre como o tema tem sido colocado para as crianças e sobre como o objeto pode ser discutido com as crianças, sejam as crianças com deficiência, ou crianças sem deficiências.

Quanto às Infâncias e às Crianças, encontramos por meio do recorte selecionado nesta pesquisa poucos trabalhos que tenham construído um percurso de investigação com participação das crianças. Constatamos mais trabalhos a falar sobre elas do que com elas. Destaca-se entre os pesquisados, apenas um trabalho de dissertação em psicologia (MATTOS, 2011). As denúncias das quais falamos nem sempre são expressões dos enunciados e dos problemas das pesquisas, e de seus resultados, mas também do que se percebe como invisibilidade, como um não lugar, isso também revela um movimento enunciatário e denunciatório.

Alguns trabalhos apresentam a questão da falta de acessibilidade na sociedade e no campo da educação, bem como, pesquisas que apresentam que a sociedade e o campo educacional também são espaços de inclusão quanto às pessoas com deficiência (RODRIGUES, 2010; MATTOS, 2011; SANTOS, 2012; TERRA, 2013). Não foi possível elencar um trabalho dissertativo, ou mesmo uma tese que contenha o objeto pensado com a metodologia⁵ que realizamos.

Alguns enunciados de trabalhos imprimem preconceito em relação às pessoas com deficiência, e, em alguns, foi possível perceber desinformação e romantização em torno de um

⁵ Instrumentos metodológicos para coleta de informação- Pesquisa de campo, pesquisa bibliográfica e contatos diretos. Contato: - Observação participante - diário de campo. Entrevistas ou questionário via *google forms* ou presencial; Grupo de discussão com as crianças com gravações pela plataforma *meet* e encontros presenciais. Forma de registro. Diário de Campo de pesquisa com 26 registros e relatos da pesquisadora. Detalhamento de sete encontros com as crianças. Vídeos e áudios com quantidade de horas de 16h e 62 minutos para análise.

tema (SAWAIA, 2008).

Em síntese, as pesquisas dizem respeito de uma sociedade que produz espaços heterotópicos⁶, um campo educacional e um espaço de pesquisas que produzem anúncio e denúncia. As relações dos movimentos sobre as análises das pesquisas, revelam significativa produção e reprodução. Tal recorte diz de como é possível os mesmos espaços produzirem simultaneamente diversas formas contradições.

E nesse aspecto, por meio do que nos apresenta as pesquisas do estado do conhecimento, foi possível observar que há diversas interpretações sobre corpo e deficiência. Muitas dessas interpretações são e estão diretamente ligadas ao suporte de informações que se tinha de determinados contextos, sendo que essas interpretações ocuparam em darem significado à deficiência. Foi notório reconhecer por meio dos trabalhos analisados que os sentidos e significados da deficiência passam pelo discurso do castigo, da doença, do carma, do pecado, prioritariamente na idade média. Na indústria moderna, o corpo deficiente como diversão de massa, e ainda na contemporaneidade, as implicações do estigma, do ideário do corpo perfeito e as implicações quando ao corpo fora dos padrões continua a influenciar a recepção do corpo com deficiência. Dados que contribuem para reforçar o quanto os corpos fora do padrão podem estabelecer além de marginalização, também explorações comerciais e violação de direitos (CRESPO, 2009; SAWAIA, 2008; LIPOVETSKY, 2009).

Logo, as pesquisas sobre o corpo e sobre a deficiência, no contexto da infância, com base no recorte apresentado no estado do conhecimento revelam anúncios e denúncias, mesmo quando não deixam claros seus objetivos e seus problemas, ou mesmo quando dos seus métodos. As tensões que se colocam mostraram ter relação com o que temos considerado como inclusão, e nesse aspecto, não basta ter uma matrícula na escola, ou quantificar as pessoas por categorias de suas limitações. Por isso, é essencial entender o que temos chamado de deficiência, nos espectros de corpos diferentes.

Ademais, as objetividades e subjetividades sobre os corpos e sobre a deficiência estão carregados de sentidos e significados, mesmo que o pesquisador ou a pesquisadora não tenha domínio de tudo que fala e escreve. Cabe aqui uma reflexão sobre o que determina essas relações, o que dizem as áreas do conhecimento e, em especial, o que o campo da educação e as infâncias tem discutido e abordado sobre eles. Tais análises nos apresentam certa capacidade de revelar o modo administrado com que temos olhado para os corpos com deficiência.

⁶ Espaço heterotópico, vem do conceito introduzido por Foucault, em 1966, no prefácio de *As palavras e as coisas*, em uma conferência preferido por ele, em transmissão radiofônica.

Conforme nos informa Corbin, Jacques e Vigarello (2008), o corpo deve ser compreendido em consonância com a história, pelo corpo, com o corpo e sobre o corpo há marcas da sociedade em seus contextos distintos, sócio, econômicos e culturais. No corpo estão contidas regras, valores, nele e por ele desenvolvemos reações e recepções que se constituem e se solidificam dentro de cada época. Normas, importâncias, sentidos e significados que cada sociedade carrega e marca decisivamente o lugar que o corpo ocupa em cada sociedade (DAOLIO,1994).

Sobre as formas de solidificações culturais nos corpos, os trabalhos do estado do conhecimento permitem compreender que as reproduções que se evidenciam na sociedade, na educação e nas infâncias têm recorrentemente sido concepções de ‘corpo culturalmente’ instrumentalizados a partir de um ideário objetivado, que versam sobre sentidos e significados que influenciam significativamente a nossa “visão de mundo” (GEERTZ, 1926, p. 93).

Se por sua vez, a deficiência enquanto termo genérico caracteriza-se pela incapacidade motora, sensorial e intelectual, diferindo-se em níveis de limitações, tal identificação é também uma construção cultural que, em algum momento, também demarca seu lugar social. O que culturalmente decidiu-se chamar deficiência pode acometer pessoas em qualquer faixa etária. Ela pode ser temporária, definitiva, múltiplas, e, nem sempre está associada à doença (BRASIL, 2012a; 2012b; CORRÊA, 2009). Assim, é possível dizer que a deficiência tem relação com as estruturas simbólicas ou objetivas que se apresentam nas relações sociais, pois, para cada limitação têm-se inúmeras possibilidades de que as pessoas exerçam suas potencialidades. Portanto, corpo e deficiência, como objeto de pesquisa, articulam movimentos que implicam em relações simbólicas e objetivas, fortemente ligadas a sentidos e significados.

1.1.2 Narrativas em disputa e narrativas lacunares

Por isso, eles são sensíveis à argumentação dialética, que lhes recomenda o cultivo de certa modéstia metodológica, recusando as ilusões do cientificismo, aconselhando as ciências a reconhecerem seus limites. Nas ciências humanas, essa modéstia metodológica ainda é mais necessária do que nas ciências naturais, porque no exame da atividade dos seres humanos a descoberta de novas dimensões (inéditas) da realidade é uma descoberta mais frequente do que o exame dos fenômenos da natureza (KONDER, 1984, p. 86).

Konder (1984) destaca a limitação própria das ciências humanas, em certa incapacidade de esgotar sobre um determinado fenômeno, pelo fato de que em perspectivas dialética sempre ocorrerá um convite a nova verificação, a ideia do movimento, e limites. Nesse aspecto, qualquer narrativa com base no movimento dialético deve se propor a mediar seus objetos com base na materialidade, nos aportes sociais, históricos e políticos.

Sendo assim, destaca-se que existem narrativas em disputa e narrativas lacunares, pois nunca um objeto escapará à neutralidade e sempre sobre ele haverá algo a ser dito. Por isso, qualquer tentativa de análise sobre um determinado estado do conhecimento, baseado em recortes, seja como base em procurar elementos qualitativos ou quantitativos, oferecerá subsídio parciais para outras pesquisas.

Ademais, ao tentar explicar ou mesmo refletir sobre algo, estamos recorrentemente utilizando narrativas, como uma espécie de discurso a ser proferido. Foucault (1994; 1966) menciona que na incapacidade de falarmos da complexidade do real e total de um fato, dissertamos sobre esse fato, narrativas, pois, para ele, quem fala diz algo que nem sempre tem domínio de todas as interpretações de suas narrativas.

Por essas perspectivas apresentadas, têm-se algumas incompletudes em torno das narrativas sobre o corpo e sobre a deficiência, a constar no quadro 5 de pesquisas analisadas nesta tese. Encontram-se contidas disputas e lacunas percebidas a partir do recorte do estado do conhecimento. As análises podem nos revelar diferente níveis de compreensões em torno do objeto. Não menos importante, é preciso ressaltar também quetais pesquisas e os pesquisadores carregam expressões das condições de seu tempo, apontam críticas, tentam conhecer as coisas em si, revelam o que não está visto, abrem discussões antigas e novas, tudo isso por meio de narrativas, de certo jogo de palavras, com seus sentidos e significados. Até mesmo quando não fala, quando omite, quando invisibiliza, também se fala.

As pesquisas realizam o papel de mostrar o que não se consegue ver claramente, apresentar lacunas, rupturas e diferentes narrativas desses processos (GATTI, 2001; LANE, 2006).

É possível verificar que as pesquisas têm se ocupado de apresentar também as narrativas que se revelam como disputas e lacunas, disputas por explicações e compreensões, sempre com possibilidade de lacunas. Todavia, os estudos são insuficientes para uma reflexão do porquê continuamos a excluir e marginalizar, já que os dados apresentados pelo produção selecionada por eles mesmos apresentados revelam tal lacuna. Encontramos pesquisas que estabelecem distanciamentos e aproximações com a metodologia dialética, abordagens histórias, e levantamento de contradições. Por outro lado, lacunas ligadas à falta de informação, preconceito e indiferença também podem ser acessadas (QUADROS, 2011; SANTOS, 2012; AQUINO, 2018). Além de invisibilidades, as formas predominantes sobre como se compreende as deficiências, carecem de mais aprofundamento e visibilidades nos diversos campos do conhecimento, em especial com escuta pelas próprias crianças.

Um dos elementos centrais para análise das relações acima citada tem imbricações com

a cultura de uma sociedade e as racionalidades presentes quanto a articulação entre educação, capitalismo e suas formas de atuação no campo cultural. Para Thompson (1981), é necessário compreender a cultura para entender como se constitui processos hegemônicos e contra hegemônicos na sociedade, em especial, as contradições do capitalismo contemporâneo. Em Thompson (1981), pode-se perceber como se constituem os costumes, mitos, ritos, tabus, em seus modos objetivos e subjetivos, as complexidades das determinações históricas nas diferentes formas de pensar das pessoas. Derivado dessa compreensão, entende-se um certo objeto e seus diversos movimentos são articulados na cultura da sociedade e influenciam a racionalidade e no campo de Educação.

Com Thompson (1981) ainda é possível compreender que uma lacuna tem relação direta com a luta de classe, visto que essa última tem papel importante nos processos históricos. Para o autor, qualquer história de qualquer sociedade tem relação direta com as lutas de classe dessa sociedade, um movimento essencial para mudança de cultura dessa própria sociedade. Tais análises são constituições que subsidiam condições para compreender certo grau de refinamento das implicações em disputa na sociedade.

Com Thompson (1981), é possível apreender o campo da educação, principalmente quando se pode ressaltar a crítica ao processo educacional que despreza a validade da experiência da luta de classe nos contextos históricos. Assim,

o objeto real (eu disse) é epistemologicamente inerte: isto é, não se pode impor ou revelar ao conhecimento: tudo isso se processa no pensamento e seus procedimentos. Mas isto não significa que seja inerte de outras maneiras: não precisa, de modo algum, ser sociológica ou ideologicamente inerte. E, coroando tudo, o real não está lá fora e o pensamento, dentro do silencioso auditório de conferências de nossas cabeças, aqui dentro. Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o real, sentimos a nossa própria realidade palpável (THOMPSON, 1981, p. 27).

Com o autor, pode-se reconhecer que a história das condições materiais das pessoas, ou sobre o que se versam sobre elas, tem uma carga de narrativas que precisam ser refletidas, debatidas e enfrentadas. Nesses aspectos, utilizando como base essa afirmação de Thompson (1981), as narrativas do capacitismo⁷ se destacam como lacuna a ser enfrentada com base em

⁷ Compreendido e acessado nesta tese como: uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de eu e corpo (o padrão corpóreo) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e, portanto, essencial e plenamente humano. A deficiência, então, é apresentada como um estado diminuído de ser humano (CAMPBELL, 2008, p. 44).

uma análise sobre as pesquisas recortadas no estado do conhecimento.

À medida que o capacitismo tende a ver as pessoas pelo que não são capazes e não pelas suas potencialidade, tais concepções estão presentes também na literatura abordada nesta tese, bem como nos objetivos desse trabalho, nas falas de alguns sujeitos participantes desta pesquisa (IVANOVICH, 2020).

Não obstante, o desvelamento de narrativas lacunares em torno do capacitismo, implica compreender a constituição de como tal racionalidade tem alcance e interfere na vida das pessoas, seja na sociedade ou diretamente como aporte a influenciar também as questões educacionais (DI MARCO, 2021).

Cabe ressaltar que as diferentes abordagens sobre o tema corpo e deficiência de forma direta ou indireta influenciam visões de mundo das pessoas, suas ações e suas lógicas. Assim, as diversas interpretações e narrativas sobre deficiência são apontadas nos trabalhos de forma predominantemente ligada à cultura de cada sociedade, somando-se ao suporte de informações que se tinha em determinados contextos. Logo, ocupou-se a história em dar significado à deficiência, porém, também é possível rupturas e novas apreensões sobre a tema (SILVA, 1987).

As compreensões sobre o estado do conhecimento apontam haver implicações importantes que precisam de ampliação de reflexões e devem ser mais abordadas, em especial com a presença das crianças. Isso implica dizer da importância das relações que uma sociedade estabelece com o corpo, como ela comporta as objetividades e subjetividades sobre esse corpo que revelam muito sobre cada sociedade.

Onde estão as crianças e seus corpos? Há lacunas relacionadas à falta de escuta das crianças, nesse tema, pois elas são capazes de contribuir com racionalidade menos instrumentalizadas. O que junto a outros fatores, sócio, econômico podem operar transformações na cultura da sociedade, e ainda está em curso movimentos neste sentido, carente de ampliação. Portanto, o que se vê nessas lacunas é que estão ligadas à ruptura e contradição no campo dos sentidos e significados a orientar sobre o corpo e sobre a deficiência na infância. Nota-se a falta de consciência clara do que é deficiência, além da necessidade da ampliação desse debate no campo da educação, prioritariamente onde estão as crianças em suas múltiplas infâncias. Tais sentidos e significados têm implicações quando referimos ao corpo com deficiência, o corpo fora da hegemonia da normalidade, que sofre marginalizações de diversas naturezas.

Dessa forma, é possível reconhecer contribuições relevantes nos diversos campos do conhecimento com base no objeto desta tese. Ao mesmo tempo, é preciso localizar as fragilidades nas pesquisas relacionadas ao recorte realizado, pois o conhecimento produzido corrobora com a ampliação dos processos de consciência. Porém, consciência sem prática não basta. A realidade precisa ser vista em sua materialidade e contradições. Isso permite aproximar-se daquilo que é o geral, singular e o particular. As compreensões de tais contradições se dão no plano da consciência e no plano das práticas, que se apresentam com diz Marx (1977), síntese de muitas determinações sociais, das quais, portanto, não se modificam nessa sociedade, nem tão pouco no campo da Educação sem um processo prático de esclarecimento, conforme Adorno (1995).

Portanto, o desenvolvimento desta pesquisa pretende ampliar o debate sobre a materialidade objetiva e subjetiva de sentidos e significados que possam orientar apreensões sobre o corpo e sobre a deficiência. Por conseguinte, a sociedade instrumentalizada, onde se objetiva o desejo e o consumo, apontam-se diversos desafios ao campo educacional, às infâncias, incluindo o próprio esclarecimento dessas relações (HORKHEIMER, 2002). A saber, as disputas e narrativas nunca são neutras, por elas e por trás delas há concepções e projetos que marcam e deixam marcas, com objetivos e intencionalidade que carecem de análises.

1.1.3 Entre o concreto pensado e o concreto aparente: análises e categorias

Há aí um desafio que me parece particularmente importante para a pesquisa em educação no Brasil. Trata-se, ao mesmo tempo, de integrar à pesquisa o fato de que a educação tem uma dimensão política, e não pode deixar de tê-la, e de se recusar a reconhecer como pesquisa textos em que a análise precisa de dados precisos é substituída por discursos políticos muito genéricos (CHARLOT, 2006, p. 13).

Com base nas análises em torno do recorte feito sob as produções que mais se aproximam da temática dessa tese, não fica claro em todos os trabalhos o movimento dialético dos objetos, do universal e singular. Os métodos utilizados são, na maioria dos casos, fenomenológicos, entre eles, em destaque (SABINO, 2014; BELO, 2015; SILVA, 2016; COSTA FILHO, 2017; PEIXOTO, 2019). Raros são aqueles com aporte do materialismo histórico dialético. Há, portanto, certa variabilidade quanto aos métodos utilizados.

Entre ideias e categorias, não fica claro em parte das pesquisas que analisamos a partir do quadro 5, as marcas da sociedade e da cultura. Nota-se, no quantitativo de trabalhos analisados, em alguns, a falta de conexões dos objetos com a realidade material da vida dos homens.

Entre as pesquisas, destacaram-se trabalhos em torno das representações sociais das pessoas com deficiência, processos de inclusão e exclusão, análise de discursos legitimadores de preconceito e, marginalizações de diversas naturezas quanto à pessoa com deficiência. As abordagens apontam discussões sobre processos educacionais, sobre trabalho, sobre lazer, sobre sexualidade, sobre saúde, e pouco sobre infância e corpos com deficiência. Aponta-se nesse caso último, destaque para trabalhos existentes relacionados à perspectiva de acesso à escola, mas necessariamente não discutem as racionalidades presentes na infância sobre o corpo e sobre a deficiência, em especial com a participação das crianças como sujeitos de conhecimento e de ação.

Alguns trabalhos abordam a cultura ocidental cristã com legitimadora e instrumentalizada de concepções sobre corpo e deficiência, apresentando como aporte significativo certo tabu de se questionar tais relações (RODRIGUES, 2010; QUADROS, 2011).

Fale-se sobre inclusão social, sobre a relação que se estabelece com padrões normativos sobre o corpo, sobre cultura administrada, porém, muitas vezes as pesquisas não conseguem apreender o objeto em sua condição mediada e imediata (KOSIK, 1976). O movimento de análise das pesquisas em muitos casos ressalta dados do campo daquilo que é particular e outras no campo daquilo que é universal. Bem como apresentam-se aquelas que fazem a relações dos dois pontos. Isso demonstra que as pesquisas variam em ocultamento das determinações históricas, sociais, simbólicas e econômicas desse processo e também outras que esse movimento não fica evidente.

É percebido em uma primeira leitura dos trabalhos, ora certa culpabilização da sociedade quanto aos processos de preconceito, ora romantização nos termos utilizados, e, em alguns casos, muita subjetivação na relação com os objetos, onde não se vê uma ampliação clara de concepções culturais e nem incursões quanto o sistema capitalista, ou seja, o contexto dos pesquisadores e dos sujeitos participantes das pesquisas em suas relações concretas.

Alguns trabalhos evidenciam certa violência epistemológica⁸, que necessita ser melhor estudada e que se constituem como reprodução de concepções rasas e instrumentalizada sobre corpo e deficiência, sem tentativas de descortinamentos possíveis para instigar o leitor. Gomes (2020) comete equívoco, pois na contemporaneidade chama ainda a mulher com deficiência, de portadora de deficiência, exemplo de certo preconceito que ainda permeia na sociedade.

O que é convergente em quase todos trabalhos é o dado de que a sociedade e as escolas

⁸ Para Montefusco (2020), trata-se de reforçar um dito saber não oriundo de uma reflexão ou revisão, que ainda segmentam os corpos dos sujeitos, sempre que estes estejam fora de determinados padrões, campos, teorias que sobrepostas à diversidade humana não servem para compreensão das diferenças.

são espaços contraditórios, embora em alguns trabalhos a escola se apresenta como salvadora do processo de inclusão, o que demonstra certa ingenuidade e certa romantização dentro do contexto escolar.

Quase não se evidencia discussões sobre costumes e legitimações que corroboram com os processos preconceituosos e indiferentes, seja na sociedade, seja na educação, seja na infância, quanto ao estereótipo da deficiência. Alguns trabalhos de outras áreas, que não são da educação, como psicologia social, a saúde e a arte denunciam mais sobre as questões acima citadas. Estritamente de programa de Educação, são quatro trabalhos (SOUZA, 2011; GONZAGA, 2011; QUADROS, 2011; COSTA FILHO, 2017)

Enquanto uns trabalhos fazem uma análise dos demarcadores sociais da deficiência, em outros não se verifica essa relação. Alguns desconsideram e falam da deficiência como algo negativo a ser superado, corroborando com mitos e estigmas, evidenciando e incorporando os discursos predominantes, que não versam sobre origens e fundamentos da deficiência (COSTA FILHO, 2017; AQUINO, 2018; GOMES, 2020).

Percebe-se muito traços de elementos a partir do modelo médico da deficiência e também do modelo social da deficiência (SAWAIA, 2008).

Em parte dos trabalhos o que se fala das pessoas com deficiência, nem sempre são baseados no que elas próprias falam. Assim também, nem todo trabalho se propõem a ter um estado de conhecimento do seu objeto (QUADROS, 2011; COSTA FILHO, 2017).

A partir do recorte proposto neste trabalho, não foi possível identificar certa discussão dos sentidos e significados na/da infância sobre a relação do corpo e deficiência, com a escuta das crianças, o que pode denotar um aporte significativo que cabe ser mais explorado. Visto que, apenas Mattos (2011), procedeu escuta das crianças, os demais trabalhos falaram delas ou de outros processos que envolvem corpo e deficiência. Quando se fala em considerar as condições entre o concreto pensado e o concreto aparente, a escuta dos sujeitos, em especial a escuta da própria criança com deficiência, pode ser um importante ponto de partida nas pesquisas.

A defesa da tese deste trabalho se propõe a realizar uma pesquisa sobre o corpo e deficiência e as determinações que instrumentalizam os corpos na infância⁹. Busca também apreender o que objetiva a deficiência em uma cultura que resiste timidamente aos impositivos da normalidade. Pretende compreender e analisar quais as tensões, seus sentidos e significados,

⁹ Infância aqui é constituinte e constituída da/nas sociedade, por sua vez, compreendida e apanhada no campo da educação.

o que diz o silêncio, o que diz o concreto pensado e aparente. Portanto, sendo a deficiência uma construção social, foi constituída baseada em interpretações e nomeações, forjada no campo de um idealismo, por sua vez, preconceituosa, carentes de uma reflexão na atualidade. Tão quanto convencionamos dessa forma, podemos nos perguntar, se é possível recorrer a novas formas de esclarecimento e práticas que as usuais? Concebe-se aqui uma racionalidade diferente, que não esteja atrelada aos mitos dos quais se recorre nessa sociedade ocidental, o que pode contribuir com desvelar do que se mostra na aparência. Essa proposta de trabalho avança do campo da educação com a finalidade de contribuir com as infâncias que, no estado do conhecimento recortado, se mostrou lacunar nesse contexto.

1.2 AS VOZES DAS CRIANÇAS: OPÇÃO METODOLÓGICA E OS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

É a infância que deveria iluminar todas as pesquisas sobre crianças, o trabalho na educação infantil, as perspectivas singulares de se constituir experiências sociais, pois é ela quem carrega a possibilidade de mudança. O que significa dizer que existe uma infância? Ao dizermos isto estamos dizendo muitas coisas, e coisas díspares. Por um lado, a infância é uma construção social, produzida e engendrada no interior de uma série de normas, de leis, de medidas, de pressupostos, que vão dos filósofos aos teológicos, dos jurídicos aos pedagógicos e psicológicos. Estamos também, sobretudo, convergindo com as discussões que problematizam certa naturalização da infância, compreendida como fase de desenvolvimento da criança, ou como uma fase biológica do desenvolvimento humano, igualmente sobreposta a todas as crianças. Ao contrário, nossa perspectiva é pensar de que maneira a criança pode ela própria interrogar sua infância, de que maneira a criança pode infletir, interrogar, subtrair e resistir à ideia de infância, quando ela se apresenta como um dispositivo fabricado e, de certa maneira, garantidor de um funcionamento da sociedade (ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2014, p. 464).

São também as crianças que podem reconfigurar os modelos que nós adultos acionamos para ela e sem elas. A escolha adulta deveria ser sempre no reforço de melhores condições de vida para a crianças, porém, sem escutá-las, esse processo pode gerar equívocos, violência e até mesmo políticas desencontradas com as reais necessidades das crianças.

Há uma equivocada e preconceituosa pretensão em achar que as crianças não têm capacidade de reflexão, quando de fato essa afirmação constitui-se como um processo de invisibilidade e adultocêntrismo (SARMENTO, 2008). A participação das crianças em pesquisas também se constitui como um desafio para o campo da educação, bem como sua participação nas diversas esferas político-sociais que as cercam.

Aportes da sociologia da infância¹⁰ ampliam os espaços que tem se constituído com bases em perspectivas dialéticas para compreensão da infância e da criança. Por meio dessas expectativas de fonte dialética dilatam-se as tentativas de resgatar uma visão e interpretação sócio cultural das pessoas, em detrimento de um pensamento meramente biologizante e psicologizante. É por isso que essa perspectiva avança no campo, em especial por que incluir decisivamente as crianças nesse processo, a partir da escuta de suas vozes.

Ao dar visibilidade às vozes das crianças, as investigações da sociologia da infância, em condições dialéticas, têm se constituído como aporte para as pesquisas que consideram contra hegemônicas em comparação as formas de interpretações vindas dos adultos pesquisadores. No intuito de dar vozes ao que pensam as crianças, a sociologia da infância e seus instrumentos próprios de análises tem se destacado, inclusive no Brasil, porque pensa as configurações da categoria infância e da criança, no plural, interrogando seus limites, suas relações de poder e centrando esforços na escuta da voz da própria criança (SARMENTO, 2008). Para realizar essa tarefa, a sociologia da infância olha para a criança em suas diferentes e complexas relações sociais, objetivando entrar nos diversos terrenos de disputa com intuito de realizar uma leitura e uma compreensão crítica sobre a infância (SIQUEIRA, 2011). Esse seria o auge das configurações que se tem hoje como desafio posto as pesquisas com crianças e para as crianças. Ou seja, trata-se de mudar radicalmente a forma histórica e preconceituosa como abordamos e concebemos nossa visão de mundo sobre as crianças. Isso implica métodos e metodologias que possam estimular o direito da criança sujeito de sua própria história e não meramente sua trajetória ser apresentada exclusivamente pelos adultos (CORSARO, 2011)¹¹.

Como processo histórico social, pensar as formas e as possibilidades de realizar pesquisas com crianças, tem sido e continuará sendo uma ação longa e árdua, em especial quando se formula instrumentos éticos e metodológicos para garantir a participação da escuta das crianças. Esses processos se dão com diversas tensões no campo, uma vez que ao longo da história da humanidade temos fortes imperativos no sentido de assujeitar as nossas crianças, em diversos espaços que elas vivem.

Ariès (1975), argumentou que a concepção moderna de infância como um período de inocência e proteção é uma construção social recente. Ele afirmou que, na Idade Média e no

¹⁰ Na obra *Sociologia da infância: correntes e confluências* são apresentadas a gênese e afiliações da sociologia da infância, a fim de designar os desafios em curso dessa área, não tão nova, repleta de correntes confluência, com foco em estabelecimento de uma distinção analítica que prima por uma infância como categoria social e as crianças como atores sociais (SARMENTO, 2008).

¹¹ Corsaro (2005) é um dos autores que identifica que o movimento de escuta das crianças em pesquisas, tem pouco mais de duas décadas, iniciado em outros países e ainda recente do Brasil.

início da era moderna, as crianças eram vistas como mini adultos e eram tratadas como tal. Somente no século XVIII é que surgiram as primeiras ideias sobre a infância como um período especial na vida das pessoas, que deveria ser protegido e isolado da vida adulta.

Por sua vez, Benjamin (1985), discutiu a importância de se questionar as narrativas históricas estabelecidas e de se considerar a história como um processo dialético, em constante movimento e mudança. Ele argumentou que a história não é uma sucessão linear de eventos, mas sim uma série de momentos que podem ser revisados e reinterpretados a partir de diferentes perspectivas. O mesmo autor também destacou a importância de se analisar a relação entre o passado e o presente, questionando as convenções sociais e culturais que influenciam nossa compreensão da história.

Em conjunto, as contribuições de Ariès e Benjamin são importantes para a compreensão da história social da criança e para a necessidade de revisitar as convenções sociais e culturais que moldam nossa compreensão da infância. A abordagem dialética proposta por Benjamin é especialmente relevante, pois permite questionar e revisitar as narrativas históricas estabelecidas, bem como as convenções sociais e culturais que influenciam nossa compreensão da infância e da vida em sociedade de forma mais ampla.

Pensar e repensar os assujeitamentos que vivenciam as crianças e a própria infância não é apenas sobre o quanto temos responsabilidades sobre elas, para preservá-las e seus direitos. É também sobre como o assujeitamento de suas vozes, principalmente por entender equivocadamente que temos na racionalidade adulta a compreensão correta quanto à forma interpretativa dos fenômenos sociais. Enquanto de fato as crianças não puderem se manifestar, sejam pelo que dizem suas vozes, ou por suas polifonias, não seremos capazes de compreender as razões concretas que se colocam para as crianças e para as infâncias (SIQUEIRA, 2011).

Assim sendo, a escuta que vem das vozes infantis ou da pretensão em escutar o que diz o seu silêncio, não pode apenas revelar do mesmo modo o que pensam os adultos. Se considerarmos apenas as interpretações dos adultos, evidenciaremos o quanto apagamos as vozes das crianças enquanto sujeitos, enquanto pessoa, com seus sentidos e significados (REGO, 2018).

Por causa de recorrentes aspectos sociais que invisibilizaram e disciplinaram as crianças e suas vozes, na obra “A polícia das famílias”, o autor descreve inúmeros dispositivos que serviam a este fim, ainda no século XVIII no contexto da Europa (DONZELOT, 1980). Ao elucidar uma série de condutas de formas de interrogatório, verifica-se a marca da invisibilidade das crianças dentro de suas famílias com notoriedade nas regras e nas convenções sociais

estabelecidas. A criança vem sendo disciplinada a ser, a fazer, as formas de como se portar ou não, sem que possam ou participem timidamente dos espaços sociais como sujeitos.

A participação das crianças enquanto agentes sociais é uma invenção moderna que implicou diversos processos na vida social, de privação de direito, de um ser de menor relevância, na disputa pelo controle da vida das crianças, a influência de narrativas que lhe de voz, são discussões ainda carentes de ampliação de um debate sobre tudo político (FOUCAULT, 2002).

Sendo assim, a forma como a cultura foi convencendo o lugar que a criança ocuparia ou não nos contextos sociais, implicou também nas formas de se fazer, de se abordar as pesquisas e das metodologias que envolvessem tais debates.

A ampliação da participação das crianças nas esferas na vida cotidiana respalda-se no acordo assegurado pela Convenção sobre Direitos da Criança. Além do imperativo de que devem ser ouvidas, coloca-se a criança em um cenário de sujeitos que possam agir também sobre o seu cotidiano. Desta forma,

os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade (BRASIL, 1990a).

Entretanto, vale ressaltar que não basta que o aparato jurídico seja acionado no que tange a efetivação da legislação que dê direitos as crianças. Pois em contrário a isso, acirra-se a crítica de estudos sobre as infâncias em nos questionar sobre qual condição foi necessário criar leis para proteger a criança e a infância? Sobre quais contextos foram criadas leis protetivas que lhes garantam o mínimo de dignidade e de escuta? O quanto esses contextos que culturalmente deveriam convencionar-se a favor da proteção das crianças, são violados, por inúmeras contradições sociais e culturais presentes na sociedade. Assim sendo, haverá o caminho longo de dar vozes e posterior efetivar o que essas vozes reivindicam nas condições concretas de suas vidas.

1.2.1. A Pesquisa participativa com as crianças

As ciências sociais, incluindo a própria sociologia, ao não considerarem durante muito tempo este grupo social como objecto de análise, por considerar que as crianças não teriam capacidade de reflexão da acção, contribuíram para a subsistência da exclusão da infância na investigação com crianças, por nunca

as considerar como unidade de investigação válida em si mesma ou mesmo como parceiras do próprio processo de investigação, o que acarretou efeitos negativos e dissonantes no conhecimento que foi sendo produzido sobre a ordem social das crianças, essencialmente considerada através de um enfoque adultocêntrico (FERNANDES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 62).

As metodologias participativas objetivam reforçar o direito de as crianças serem ouvidas, percebidas e menos invisibilizadas em detrimento da visão restrita do adulto. Sentidos e Significados dos adultos podem interpelar os Sentidos e Significados das crianças. Por isso, sua participação e sua escuta são meios que desempenham papel decisivo contra discursos apenas dos adultos.

Sendo assim, os temas, os problemas, as relações da vida cotidiana atravessam a vida das crianças, por isso, elas devem participar, no que se refere a ter seu direito de se exprimir livremente, expressar sua opinião, em especial quando as questões dizem a respeito das suas vidas, nas condições simbólicas ou concretas.

As metodologias participativas sobre e com as crianças vem sendo expandidas pelos estudos da sociologia da infância que versa sobre ser um significativo aporte sócio-cultural não apenas para compreensão das próprias infâncias, mas, de toda a sociedade. Essas pesquisas devem ser compreendidas como construções históricas e culturais que ultrapassam ditames comumente dicotômicos e as concepções meramente mercantilizadas sobre a infância (SARMENTO, 2008).

Há no campo da infância uma agenda de pesquisa em torno das relações sociológicas que se coloca em tensão aos preconceitos e indiferenças de concepções sobre as infâncias e as crianças que carecem de ampliação (WARDE, 2007).

Um imaginário que perpetua uma visão de que as crianças não sejam capazes de se expressarem ou que limite suas formas de compreensões, infere nas abordagens que se veiculam nas instituições e nas diversas formas de compreensões de determinado fenômeno.

Alguns resultados de pesquisas com a participação das crianças tendem a expressar e trazer para o campo de análise contribuições que vão além da aparência das coisas, dos objetos e dos fenômenos estudados, caso isso não seja evidente, podemos reproduzir formas não reflexivas sobre as crianças. Em síntese, é preciso desvelar e denunciar qualquer processo de assujeitamento do outro se impõe, os processos singulares de cada criança sujeito, por meio das expectativas, do planejamento do outro, neste caso, do adulto que desqualifica o saber, a escuta e as particularidades das crianças (FOUCAULT, 2003). Tomando por base um fragmento dos estudos de Foucault (2003), em a “Microfísica do Poder” é possível apreender o resultado da compreensão de como o campo educacional é um espaço de contradição face aos direitos das

crianças. Esse campo pode torná-las cada vez mais participativas ou mais assujeitadas, como mera especulação e expectativa dos adultos. Diz o autor:

Se as crianças conseguissem que seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema em que vivemos nada pode suportar: Daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo que sua força global de repressão. A meu ver, você foi o primeiro a nos ensinar tanto em seus livros quanto no domínio da prática algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros. Quero dizer que se ridicularizava a representação, dizia se que ela tinha acabado, mas não se tirava a consequência desta conversão teórica, isto é, que a teoria exigia que as pessoas a quem ela concerne falassem por elas próprias (FOUCAULT, 2003, p. 43).

Em decorrência das abordagens que legitimam a importância da participação ativa das crianças em pesquisas e que consideram a infância como categoria social, variável histórica e intercultural, Qvortrup¹² (2010; 2011), aponta um dos levantamentos mais atuais sobre inúmeras problemáticas de uma não compreensão das crianças como sujeitos participantes ativos (QVORTRUP, 2011). Em sua análise sobre nove¹³ teses a respeito da infância, ele apresenta principais paradigmas dos estudos sociais sobre as crianças. Foi considerado um levantamento desbravador, com objetivo de expor um original paradigma dos estudos sociais da infância, sido considerado um marco para pesquisas sobre criança e infância.

1.2.2 Procedimentos éticos e metodológicos

Os procedimentos e instrumentos éticos metodológicos para coleta de dados dessa pesquisa, foram autorizados por comitê de ética em pesquisa, por se tratar de pesquisas com seres humanos. A pesquisa foi conduzida pelas normas das Resoluções nº 466/2012e 510/2016

¹² O autor apresentou nove teses sobre a infância como fenômeno social, de 1993, um relatório que reuniu pesquisas pioneiras sobre estudos sociais da infância, que é considerado por muitos pesquisadores como um fundamento teórico de grande relevância.

¹³ São elas as teses: Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade. Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico. Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural. Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. Tese 5: As crianças são co-constutoras da infância e da sociedade. Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular. Tese 7: A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar. Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças. Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

do Conselho Nacional de Saúde, que abrange as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, sendo contidos a análise e aceitação para designação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil (BRASIL, 2018). O projeto tramitou na Plataforma Brasil entre seu primeiro envio que foi dia vinte sete de agosto de dois mil e vinte e um até quatorze de outubro do mesmo ano, com aprovação final. Ressalta-se também que foram apresentadas ao CEP, três possibilidades de desenvolvimento da pesquisa, com base no contexto da pandemia vivenciada, etapas a serem desenvolvidas totalmente virtual, presencial ou mista, a escolha em condições pandêmicas e ao aceite dos participantes da pesquisa foram respeitados. Sendo as escolhas deles por maioria pela viabilidade mista, ou seja, parte presencial e parte *online*, neste sentido, todas as regras de biossegurança foram cumpridas em todas as fases e encontros, pela condição do período pandêmico conforme recomendações de órgão competentes.

Os procedimentos éticos e metodológicos culminaram em pesquisa empírica, questionários semiestruturados com adultos, grupo de discussão com as crianças, relato em diário de campo, observação participante e pesquisa bibliográfica. A escuta das vozes dos sujeitos participantes desta pesquisa, em especial as crianças, objetivou dar visibilidade aos seus sentidos e significados quanto ao modo de compreensão sobre o corpo e sobre a deficiência. O conjunto dos trabalhos realizados resultou no material para a construção da tese (LUDKE, 1986). Neste aspecto, pormenorizamos abaixo os seguintes instrumentos e procedimentos metodológicos, utilizados para coleta de dados:

- Observação participante, que consistiu em registro sistemático em um diário de campo com anotações dos encontros. A variação dessa metodologia conciliou simultaneamente as falas e as devolutivas dos sujeitos participantes da pesquisa.
- Questionário com os adultos. Em relação aos questionários com diretoras, professoras, pais e familiares foram apresentadas três possibilidades, todas seguindo as orientações da resolução 510/16 do conselho nacional de saúde e as determinações de regras de biossegurança impostas pela pandemia. A primeira opção, presencialmente, gravando ou por formato impresso, a segunda em formato digital, via *google forms* e a terceira com utilização da plataforma *meet*. Aos adultos foram feitas questões semiestruturadas. Os adultos optaram responder as questões o via *google forms*, ao invés de entrevistas presenciais.
- Grupo de discussão com as crianças: foi criado com intuito de escutar as vozes infantis e possibilitar reconhecer os múltiplos sentidos e significados em torno do objetivo e do problema da pesquisa. Pelas mediações entre os consensos e dissensos do grupo dessas crianças e as ricas produções das crianças, foi possível escutar e

compreender o que dizem sobre objeto em questão (GATTI, 2005).

Para encontrar os sujeitos participantes de pesquisa foi feito levantamento via Secretaria Estadual de Educação das escolas na cidade de Uruaçu – GO, que tinham modalidade de ensino fundamental, primeira e/ou segunda fase, com crianças de oito a doze anos de idade. Após levantamento dessas escolas, com intuito de garantir um espaço educacional, como campo de pesquisa, selecionamos um colégio público Estadual que tinha maior número de estudantes com deficiência física. Tal recorte se deu na perspectiva de compreender sobre a relação corpo–espaço visto na perspectiva das políticas educacionais e na ação educativa para e com crianças. Feito essa identificação, procedemos os primeiros contatos para conversar com o (a) diretor (a), professores (a) e familiares¹⁴ (pais ou responsáveis) das crianças envolvidas pelo recorte dessa delimitação.

Em relação às crianças, utilizou-se o critério da paridade, ou seja, o mesmo quantitativo de crianças com deficiência e sem deficiência na mesma sala. Caso tivéssemos um número maior que três crianças com deficiência no colégio selecionado, seria reservado o direito de realizar sorteio¹⁵ para que a pesquisa contemplasse apenas o quantitativo de três crianças com deficiência e o mesmo quantitativo de crianças sem deficiência, totalizando o máximo seis crianças. Feito esse levantamento, encontramos duas crianças com deficiência. Posterior localizamos as outras duas crianças sem deficiência que iriam participar, totalizando quatro crianças. O critério de seleção final foi feito por meio do aceite da pesquisa pelos pais ou responsáveis e do aceite pela criança.

Ao final o detalhamento se desenhou da seguinte forma: Quatro Crianças, duas com deficiência e duas sem deficiência. Duas Diretoras, uma de um colégio estadual e outra de uma escola municipal. Ao nos referir sobre os colégio e a escola, usaremos nomes fictícios, o colégio estadual será chamado Colégio do Conhecimento e a escola municipal será chamada Escolas dos Saberes. Duas Professoras, entre elas uma representando a escola das crianças com deficiência e outra a escola da criança sem deficiência. Foi feito sorteio entre seus pares. E, as quatro famílias das crianças.

O espaço geográfico onde foi realizada a pesquisa foi a Cidade de Uruaçu- GO, no âmbito da Secretaria Regional de Educação de Uruaçu e Secretaria Municipal de Educação, como campo de pesquisa, tem uma população de 40.217 pessoas. O perfil socioeconômico da

¹⁴ Ao nos referir aos familiares, usaremos as siglas: FA A, FA B e FA C, respectivamente serão termos que significam famílias que participaram da pesquisa. FA A é a família da criança com deficiência, FA B e FA C são famílias das crianças sem deficiência.

¹⁵ No caso, foi realizado pela diretoria geral do cada colégio a seleção por sorteio das crianças sem deficiência que iriam participar, a fim de garantir clareza ao processo.

cidade de Uruaçu, em relação a trabalho e rendimento assim se apresenta: Em 2016, o salário médio mensal era de 2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 16.5%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 87 de 246. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 1807 de 5570 e 1747 de 5570, respectivamente. Estima-se que a cidade temais de nove mil pessoas com deficiência (IBGE, 2018).

O Colégio Estadual e o Municipal estão no campo da educação, por sua vez, esses lugares materializam suas políticas educacionais no ensino fundamental, destinadas às crianças na infância.

Predominou nos procedimentos éticos e metodológicos uma abordagem qualitativa que valoriza não apenas os que se dizem sobre elas, mas, o que elas próprias disseram nesta pesquisa, produziram e apresentaram, enquanto sujeitos (ABRAMOWICZ, 2011).

A escolha por acessar as crianças dos anos finais do ensino fundamental se deu entre aquelas com idade entre oito a doze anos incompletos, para considerar a escuta de estudantes que já tivessem tido certo tempo de escolarização. A escolha em escutar as diretoras da escola foi por considerar que tais profissionais, contribuem significativamente com as políticas que versam sobre a educação. Os gestores de escolas lidam diretamente com a execução ou não execução das políticas do campo e, de alguma forma, contribuem para condução das políticas educacionais e outras mediações e socializações realizadas nas escolas. O(A) gestor(a) tem papel importante quanto a execução e compreensão da legislação em relação das políticas educacionais para a escola. Assim como os (as) professores (as), estes estão mais próximos das crianças e influenciam suas compreensões, pois são elos importantes no processo de mediação de questões educacionais. Os (As) professores(as) são os articuladores de mediações de socialização com as crianças no campo educacional. A família também contribui decisivamente para o processo de desenvolvimento das mediações¹⁶ que permeiam a vida destas crianças. A família da criança devido ser umas das primeiras instituições que ela tem contato, influenciam diretamente na sua visão de mundo.

E por fim, as crianças com deficiência física¹⁷ e sem deficiência¹⁸, com intuito de realizar análises sobre o que falam e o que pensam em torno do objeto desta pesquisa, ou seja,

¹⁶ Compreende-se mediação como um processo que intercorre pelos instrumentos e signos em sua interação com o ser humano, processando assim sua história social. Os instrumentos são os mediadores entre o que se processa em termos de conhecimento e necessidades, por isso podem ser materiais e simbólico (VYGOTSKI, 2001).

¹⁷ Nesse recorte optamos por escolher a deficiência física, pelo fato de delimitação do tipo da limitação.

¹⁸ A escolha da escuta das crianças sem deficiência foi importante a fim de compreendê-las na relação com as crianças com deficiência.

reconhecer seu ponto de vista, suas compreensões sobre o mundo. Tratou-se de dar vozes às crianças que devem ser atores sociais ativos desse processo (CORSARO, 2005).

Também, no caso das crianças, além de sua própria aceitação em participar da pesquisa, foi colhido o ter o termo de assentimento dos pais ou responsáveis, no que tange à realização da pesquisa e o uso imagens e vozes. Da mesma forma, foi verificado junto às crianças se ela própria autorizaria ou não o uso de sua voz e de sua imagem, mesmo após o aceite de seus pais e responsáveis. Dessa maneira, as crianças, depois do aceite dos pais e responsáveis, também procederam autorização para participarem da pesquisa, bem como autorização por ela própria do uso de suas imagens e nomes. Não será usado nomes fictícios a nos referimos a elas, para não proceder a invisibilidade sobre as vozes das mesmas, usaremos seus verdadeiros nomes. Nossa opção no caso do campo e dos adultos foi em usar nomes fictícios.

Os procedimentos metodológicos se constituíram em duas fases. A primeira fase, consistiu primeiramente em realizar pesquisa bibliográfica que compôs o arcabouço teórico e pesquisa documental¹⁹ desta tese. Esta por sua vez, trata-se de dados, informações ou legislações que dialoguem sobre ou com o objeto de pesquisa e sua problemática. Junto a essa fase foi realizado o termo de aceite das secretarias e escolas estaduais e municipais de educação, enviado para apreciação do CEP da PUC Goiás. Após a aprovação final do comitê de ética em pesquisas, seguiu-se para a fase da pesquisa no campo, para contato direto com os participantes.

Na segunda fase foi realizada uma pesquisa de campo, por meio de questões semi-estruturada com ao(a) gestor(a), professores(as), familiares e crianças que aceitarem participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Foi deixado claro a todos(as) participantes que poderiam, a qualquer momento pedir explicações sobre a pesquisa e desistir sem nenhuma consequência.

Dessa forma, também foi detalhado aos sujeitos participantes desta pesquisa os seus riscos e benefícios. Esta pesquisa não apresenta a possibilidade de oferecer maiores riscos aos sujeitos participantes, exceto a possibilidade de que ocorram sentimento de tristeza, revolta ou chateação. Nesses casos, a pesquisa se dispôs a zelar pela integridade psíquica das crianças durante o processo.

Em síntese, o detalhamento dos períodos para coleta de dados foi realizado e articulado em quatro distintos momentos:

- a) **1ª Momento:** Apresentações, após aprovação do comitê de ética em pesquisas, oficialização e formalizado junto às escolas para estabelecer melhores condições

¹⁹ Referente à legislação sobre corpo e deficiência.

para realização da pesquisa, em respeito ao funcionamento das escolas, as regras de biossegurança e condições objetivas para início das atividades. Foi solicitado via ofício, dados junto ao colégio como telefone e e-mails dos possíveis participantes da pesquisa para contato posterior com estes, a fim de marcar dia e horário para realização da apresentação e explicações sobre a pesquisa. Os participantes que atenderam aos critérios de inclusão foram convidados via telefone (ligação feita pela pesquisadora) a participarem da pesquisa. Apenas no caso das crianças, esses contatos foram feitos inicialmente com seus pais ou responsáveis, posterior com elas, em suas casas ou na escola. Fomos nas casas dos pais ou responsáveis para estabelecer primeiro contato, explicar sobre a pesquisa, coletar assinaturas no TCLE e TALE. Depois dessa autorização, realizamos os primeiros contatos com as crianças. Fizemos uma primeira apresentação a direção, outra com os(as) professores(as) e outras com os pais e ou responsáveis. O segundo contato foi no sentido de realizar esclarecimentos sobre a pesquisa e aplicação do TCLE, nos casos dos pais, TCLE e TALE. Aos sujeitos participantes de pesquisa foi dado no mínimo 48 horas para que analisassem os termos e sobre as informações do projeto, antes de proceder o aceite ou não para participação na pesquisa. Nesse ato, foi solicitada a autorização dos pais ou responsáveis para a concordância de convidar as crianças para participarem da pesquisa. Após aprovação dos pais ou responsáveis via TCLE e TALE autorizados, marcamos com a criança para apresentação do TCLE, explicação dos objetivos, e também para as crianças foi reservado no mínimo 48h para que analisassem sobre sua participação;

- b) No 2ª Momento:** Consentimento e Assentimento. Os participantes de pesquisa assinaram o TCLE consentindo na participação da pesquisa. Receberam uma via que ficou em seu poder e a outra ficou em posse da pesquisadora. A opção de todos os adultos foi de responder às questões via *google forms*. No caso dos pais e/ou responsáveis, assinatura também do TALE. No caso das crianças sujeitos participantes de pesquisa, pós realizados as autorizações via TCLE e TALE pelos seus pais e ou responsáveis, estas também realizaram os consentimentos quanto ao uso de suas vozes e imagens relacionados aos encontros. Sendo assim, no caso da produção das vozes e materiais produzidos pelas crianças, elas próprias realizaram assentimento quanto as possibilidades de uso de suas imagens na tese final, sem processo de espelhamento e imagem fantasma;

- c) No 3ª Momento: Realização da aplicação dos questionários com os adultos, visto que foi a decisão delas a opção da pesquisa via *google forms*;
- d) **E por fim, o 4ª Momento:** Observação Participante e realização dos encontro e diálogo com as crianças por meio de momentos individuais e de Grupo de discussão.

Esta pesquisa também se orientou pela perspectiva de gerar benefícios diretos e indiretos aos sujeitos participantes, pela possibilidade de compartilhar as experiências e conhecimentos. Os resultados alcançados promoverão reflexões sobre o tema, assim como produção de conhecimentos e apreensões para contribuir com o estudo do tema e também melhor compreensão da realidade. Os participantes de pesquisa tiveram direito de acompanhar todas as etapas da pesquisa e ter acesso ao projeto, a devolutiva e aos resultados desse estudo a qualquer momento que quiserem.

As informações coletadas por meio dos procedimentos éticos metodológicos foram descritas, analisadas e refletidas sob a perceptiva da dialética. As respostas vindas dos questionários semiestruturados foram agrupadas em tabelas com intuito de uma análise triangular dos dados, em consonância com os objetivos dessa pesquisa. Foi feita uma articulação em relação a análise dialética das informações dos questionários e sua triangulação: transcrição dos questionários na íntegra (Análise I), transcrição dos encontros com as crianças (Análise II), transcrição dos dados por questões (Análise III).

Em relação ao material produzido com a crianças, ou por elas, foram realizadas reflexões analíticas por meio das observações, pelas vozes e produções das crianças sobre os sentidos e significados em torno do objeto desta pesquisa, por categorias que dialoguem com a epistemologia definida por este estudo.

1.2.3 Encontros e a autorização para se apresentar

As crianças, além de terem tido autorização por seus pais, e ou responsáveis, para participarem da pesquisa, elas próprias foram convidadas a autorizarem a forma como gostariam de participar da pesquisa, e mesmo com a autorização de seus pais, foi discutido com elas a forma como gostariam de ser apresentadas. Todas aceitaram por autorização expressa o uso de suas vozes de imagens para os fins desta pesquisa. Em todos os encontros com as crianças foram realizados diário de campo.

Após todo processo de explicação, diálogos, assentimento e autorizações para começarmos os encontros, elas falaram sobre si, de parte das histórias objetivas e

subjetivas que as cercam. Conforme consta nas vozes transcritas, as crianças falaram dos seus medos, suas inquietações e algumas de suas vozes expressaram sobre autonomia, gosto, receios, insegurança e preocupações. As infâncias se revelam cheias de pluralidade, seja com deficiência ou sem deficiência, uma vez que essas histórias não são uniformes, mesmo quando os sujeitos que têm a mesma deficiência.

Os corpos com deficiência apontam diferentes relações com as limitações que carregam. Isso implica uma variabilidade de formas de pensar a deficiência. Isso também tem a ver como a família encarra e se coloca nesse contexto. Essas relações diferem na vida, na especificidade de cada sujeito, na forma como se veem e revelam desafios também no campo da educação. O corpo e certo padrão cultural de um tipo de normalidade que expressa um tipo de corpo ideal, também foi possível de ser percebido na fala das crianças e nas apresentações realizadas por elas. O corpo da criança com deficiência solicita ser respeitado, requerem autonomia e respeito em relação às suas particularidades.

A seguir, no quadro 06, com demonstrativo dos nomes fictícios das crianças, sexo, cor, suas idades, com quem vive e do campo educacional que estava matriculado no momento da pesquisa de campo.

Quadro 6 - Alguns dados sobre as crianças²⁰- identificações.

Nome-sexo	Idade	Vive com	Escola que estuda
Davy- masculino Criança com deficiência	10	Mãe, pai e irmã	Colégio do Conhecimento
Izadora-feminino Criança sem deficiência	10	Mãe e padrasto	Colégio do Conhecimento
Elson- masculino Criança com deficiência	10	Mãe e pai	Escola dos Saberes
Rhiandra- feminino Criança sem deficiência	9	Mãe, padrasto e dois irmãos.	Escola dos Saberes

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora, 2021.

A seguir, encontram-se nas apresentações das crianças um pouco de como elas se expressam com base nas questões semiestruturadas²¹, uma breve apresentação realizada por ela

²⁰ Davy e Elson tem deficiência física. Izadora e Rhiandra são as crianças sem deficiência.

²¹ Questões previamente semiestruturadas: 1-Quem sou eu? 2- De onde vim? 3- Em relação ao nosso corpo, sempre temos algo que gostamos mais e algo que gostamos menos, me fale um pouco do que você mais gosta e o que menos gosta? 4- Conte-me o que você lembra sobre as mudanças do seu corpo durante a infância até hoje. 5- O

própria:

Eu sou Davy, tenho muitos amigos, que estão ali fora brincando, e eu não queria estar brincando agora, por que agora é bom ficar aqui pra fazer as nossas tarefas e falar das coisas do nosso dia a dia. Eu vim da daqui mesmo. Sempre morei aqui nessa cidade, amo essa cidade, se eu não tivesse aqui não teria tantos amigos, e meus primos. Às vezes cadeira não é tão útil, às vezes é e às vezes não é ... Eu gosto tia da minha cabeça, minha mão, elas são boas e me ajudam, mas poderia ser mais forte. Minha perna, ela doía, agora nem tanto. Fui mudando e ficando mais forte. O que mais gosta no seu corpo são minhas mãos (DAVY, 2021). **Fonte: Recolha de dados da pesquisa, primeiro encontro, fala do DAVY, 2021.**

Eu sou Elson, quarto ano. Não quero falar mais, só isso. Há não mais nada. Eu vim de Goianésia, gostava de lá, tinha pecuária, tinha lugar para brincar, passava helicóptero rosa, tinha praça. Eu morava no prédio e era bom. A coisa que eu mais gosto é chegar e comer, é a boca né. Só. E não gosto de não andar. Por que eu andava, não sei... é ruim. Eu andava... eu andava. Meu cabelo mudou, quando eu era pequeno, agora ficou diferente, meu tamanho, a não sei mais... acho que tem tempo não sei o que aconteceu, fui sentar e não consegui andar mais, eu não sei o que aconteceu, eu cai e parei de andar, escutei um barulhão, e eu ficava aqui escrevendo e fui subir para sentar e cai e parei de andar. O que mais gosta no seu corpo é minha boca (ELSON, 2021). **Fonte: Recolha de dados da pesquisa, primeiro encontro, fala do ELSON, 2021.**

Eu nasci em Uruaçu, tenho dez anos, estudo no colégio do conhecimento, fiz aniversário dia primeiro de novembro e estou conhecendo a senhora agora. Sou de Uruaçu. Não gosto dos outros fazer bullying comigo, e também ficar acusando que sou gorda, eu tenho dez anos, mas eu sou gorda do mesmo jeito, mas é por que eu como demais da conta, estou tentando também emagrecer, mas do mesmo jeito eu fico comendo. Me incomoda quando as pessoas ficam falando que sou gorda demais, que eu não emagreço. O que mais gosto no meu corpo... tipo assim... eu não queria falar... essa parte talvez a senhora não vai gostar... é meu seio. Eu era magra e engordei. Às vezes incomoda. Porque é mais bonito ser magra (IZADORA, 2021). **Fonte: Recolha de dados da pesquisa, primeiro encontro, fala da Izadora, 2021.**

Sou Rhiandra, tenho uma irmã gêmea e outro irmão, moro com minha mãe, gosto de estudar e fazer balé. Faço balé e aos finais de semana vou para casa da minha vó. Mês que vem vou fazer uma apresentação de balé, frequento um pouco a igreja e estou quase comprando uma sapatilha, gosto de balé. Vim da fazenda, moro aqui em Uruaçu. O que mais gosto é no caso os pés, as pernas, os braços que eu uso bastante eles, e também a minha cabeça. Não tem parte do meu corpo que eu não gosto. Mudou minha mão, era pequena, meu pé e cresceu bastante, da última vez que medi estava com 1,29mt, e hoje estou bem alta, estou com 1,52mt, estou muito alta mesmo. O que mais gosta no seu corpo são meus braços, nem consigo imaginar se eu não tivesse eles... seria

que mais gosta no seu corpo? 6- A escola é um espaço muito legal. Conte-me como você se sente quando está na escola? 7- Me conte um pouco sobre o que você acha do seu corpo nesse espaço da escola? 8- Existem vários tipos de beleza, para você o que é ser belo ou bela? 9- Nosso corpo ao longo do tempo passa por transformações, muitas coisas modificam no nosso corpo, você pode compartilhar comigo o que mais gostou que mudou no seu corpo e o que não gostou? 10- Se tivesse poderes mágicos e pudesse mudar algo em seu corpo, o que você mudaria? Fale o que mais quiser.

muito ruim, por que uso bastante, já imaginei e seria muito ruim imaginar que eu nunca mais iria escrever, mas teria que fazer as coisas com meu pé, escrever com pé com a boca, eu teria que adaptar, usar meus pés (RHIANDRA). **Fonte: Recolha de dados da pesquisa, primeiro encontro, fala da Rhiandra (2021).**

Ao se apresentar as crianças se localizaram em seu lugar de fala e discorreram sobre variados desejos e anseios de suas vidas. Seus sentidos e significados versaram sobre a violência que sofrem, por meio do *bullying*, sobre o que pensam sobre igualdade e diferença. Falaram sobre a autonomia que elas têm ou que queriam ter, assim como as marcas das dependências que medeiam suas vidas, em relação às formas de como se enxergam, em muitas vezes em comparação aos outros corpos. Tais dependências dizem de uma parte pequena que suas limitações físicas podem lhes impor, mas, revelam a falta de acessibilidades que a sociedade lhes relega, por que acentua padrões culturais a até mesmo arquitetônicos como forma de impor acesso a uns, e a outros não. Fica apresentado como a relação da visão de mundo que se tem sobre um certo padrão corporal, acaba por contribuir com certa legislação sobre os corpos, ditando o que podem ou não podem fazer. Por meio dos primeiros dois encontros que foram individuais, as crianças foram autorizadas, estimuladas a falarem. Suas falas sinalizaram para o enfrentamento dos desafios relacionados a como as questões de estética tem se apresentado para elas, como compreendem e evidenciam as diferenças que as cercam e as suas ansiedades em torno de seus corpos e de suas deficiências quando o caso for. Indicaram perspectivas que nos ajudam a mapear como os espaços sociais têm privilegiado certo tipo de corpo, o que carece de mais crítica social sobre as lógicas que regulam tais considerações.

As crianças se apresentaram de lugares diferentes, espaços que promovem processos de inclusão-exclusão, falaram de solidariedade e de violência, do que gostam e do que mais lhes incomodam. Elas se apresentaram em espaços contraditórios e solicitaram mais escutas por parte dos adultos e das instituições.

De acordo com Gaya (2006), “o corpo não vai à escola” (p.252). Para o autor, as atividades escolares abordam miopemente sobre o corpo, porque quando falam sobre o corpo, não conseguem superar o que ele chama dualismo ontológico entre o sujeito e o objeto. Assim, culturalmente podemos dizer que estamos ao longo dos séculos a realizar poucas tentativas em torno de uma visão não padronizada e dual sobre os corpos, o que implica diretamente o campo educacional e as infâncias. Ainda para o mesmo autor, o humano carece o campo educacional de uma pedagogia que considere o humano na sua inteireza, na “complexidade de sua corporalidade” (GAYA, 2006, p. 268). Isso se dá porque nosso estilo de vida, com exceções, mais ainda fortemente ligado as concepções historicamente construídas de legitimadas, sobre

uma forma ideal, almejada de corpo.

Citaremos dois contextos, embora antigos, que nos ajudam a perceber como as crianças foram se constituindo à margem das decisões dos adultos. A somar as duas citações, escrutina-se como nós adultos não tivemos encontros onde fosse permitido que as crianças se apresentassem para falar ou mesmo para serem percebidas em suas particularidades. Falam eles, sobre como historicamente temos um *déficit* que precisa ser reparado, no que tange a não escuta e apresentação da criança no cenário social que ela vive:

O benedicite tornou-se o modelo da prece dita em família. Antes, não havia cultos religiosos privados. Os livros de civilidade mencionam a prece da manhã (nos colégios, os internos a diziam em comum após a toalete). Eles já falam menos sobre a prece da noite. Insistem, e isso é significativo, nos deveres das crianças para com seus pais (as regras de cortesia mais antigas, do século XV, não falavam nos deveres dos filhos para com seus pais, e sim para com seus mestres): As crianças, diz J.-B. de La Salle, não devem ir dormir antes de cumprimentar seu pai e sua mãe". O manual de Courtin de 1671 termina o dia da criança da seguinte maneira: "Ela devera recitar suas lições, dizer boa noite a seus pais e mestres, fazer suas necessidades, e deitar-se na cama para dormir (ARIÈS, 1975, p. 210).

Quais são, efetivamente, as crianças que vão com mais frequência às consultas de Heuyer, aos centros de observação de menores delinquentes? De onde vêm esses pequenos delinquentes que serão os futuros desadaptados sociais? São os filhos mal-amados, e isso porque não foram desejados. Porque pertencem a uma família demasiado numerosa e pobre para propiciar-lhes uma parte constante de afeição ou, então, porque sua mãe os concebeu sem amor por seu parceiro, ou que este a abandonou deixando-lhe este presente incômodo. Com isso, ela suporta a criança contrariada, rejeita-a mais ou menos conscientemente porque, para ela, é o produto de um acidente e não de seu desejo (DONZELOT, 1980, p. 149-150).

Observa-se também em Ariès (1975), a lógica instituída de padrões e manuais que objetivavam determinar como deveria ser a criança e como os adultos deveriam ensinar um comportamento almejado e administrado. Já Donzelot (1980), descortina a lógica como governo e família administrava, por meio da judicialização, a vida das crianças. Embora seja este um recorte ainda o século XVIII, em um contexto francês, ainda assim nos mostrou a forma dos discursos para o controle e a anulação sobre as crianças. Os dois relatos demonstram traços da cultura administrada sobre suas vidas, sobre suas formas de infâncias, que ainda se vê presente em dias atuais.

Mesmo quando vamos à história para compreender como se deu a vida das crianças em diversos contextos e épocas, ainda assim percebemos o lugar da criança ou seu não lugar. Isso significa dizer que a criança necessariamente não precisou falar, uma vez que falaram por elas

ou as silenciaram.

Entretanto, quando é oportunizado espaço para escuta das crianças, elas se apresentam e falam em relação e, muitas vezes, em contraposição às falas dos adultos. Isso significa dizer que elas dizem muito sobre as condições objetivas em que vivem. E, primeiramente, suas vozes conseguem de falar de disposições em sentido contrário, pela capacidade de dizer sobre o contexto e a realidade que vivenciam.

Seus sentimentos, suas vontades, suas posições e, suas contrariedades carregam lógicas relacionadas ao mundo concreto em que vivem, e como se colocam neste mundo, mundo este que se apresenta como mundo de heterotopias²² (FOUCAULT, 2002).

Para Foucault (2009), as heterotopias descrevem sobre espaços e lugares que funcionam em condições contraditórias são especificidades do interior das sociedades que podem habitar modos paradoxais. Diz o autor:

[...] não vivemos em um espaço neutro e branco; não vivemos, não morremos e não amamos no retângulo de uma folha de papel. Vivemos, morremos e amamos em um espaço esquadrado, recortado, multicolor, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus, cavidades, protuberâncias, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas (FOUCAULT, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, tentamos realizar encontros com as crianças em que elas pudessem ter autonomia e privacidade para poder falar, se expressar e realizar suas produções de forma autônoma e criativa. Também se considerou que elas falam dos espaços socioculturais em que vivem e isso as definem como pessoas que estão em um tempo social e se constituem como sujeitos nesse espaço.

Para compreender o que as crianças dizem é preciso romper com as polarizações binárias e procurar em suas contribuições os modos como elas nomeiam as coisas, que nem sempre são resultantes dos modos dos adultos que as cercam, pois existe nas suas falas e nas suas produções algo que lhes é próprio. Isso requer uma preocupação do pesquisador nos momentos dos encontros com as crianças, a fim de exercitar o olhar e a escuta.

Tomando como premissa a escuta das crianças, é possível depreender que suas falas podem ajudar a desconstruir frágeis concepções adultocêntricas que versam sobre corpo e sobre deficiência na infância. Nesse sentido, as falas das crianças podem indicar uma certa

²² O que o autor compreende como heterotopias consiste em formas de se analisar o campo sociológico a fim de compreender como é possível que espaços existentes, dentro deste mesmo campo, possam se relacionar consigo mesmos e, ainda assim, desenvolverem uma concepção acerca da vida dos indivíduos e as transformações sociais concernentes a seus respectivos cotidianos. Em um texto denominado “Outros Espaços” (FOUCAULT, 2002).

contracultura a isso. Suas apresentações iniciais indicam tais condições e expressam outra cultura onde os corpos são respeitados nas suas diferenças. Portanto, se torna essencial o aprofundamento na escuta das crianças e melhor compreensão do mundo de heterotopias²⁰ que elas estão nos revelando com mais detalhes, detalhes esse que chamamos detalhes, mas para elas são imperativos. Sobre esse aspecto, Foucault (1968) argumenta que:

As utopias consolam, porque, se não dispõem de um tempo real, disseminam-se, no entanto, num espaço maravilhoso e liso: abrem cidades de vastas avenidas, jardins bem cultivados, países fáceis, mesmo que o acesso a eles seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida, porque minam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isto e aquilo, porque quebram os nomes comuns ou os emaranham, porque de antemão arruinam a sintaxe, e não apenas a que constrói frases mas também a que, embora menos manifesta, faz manter em conjunto (ao lado e em frente umas das outras) as palavras e as coisas. É por isso que as utopias permitem as fábulas e os discursos: elas situam-se na própria linha da linguagem, na dimensão fundamental da fábula: as heterotopias (como as que se encontram tão frequentemente em Borges) dessecam o assunto, detêm as palavras sobre si mesmas, contestam, desde a sua raiz, toda a possibilidade de gramática; desfazem os mitos e tornam estéril o lirismo das frases (FOUCAULT, 2000, p. 5-6).

Por conseguinte, em relação à análise das vozes e das produções das crianças, além do primeiro contato com elas para explicação do projeto, foi feita observação participante e grupo discussão, como espaço de diálogo. Realizamos oito²³ encontros com as crianças, todos com duração de uma a duas horas. Os dois primeiros foram realizados em sua maioria nas residências das crianças e alguns, na escola e os posteriores pelo *google meet*.

Em todos os encontros com as crianças realizamos observação participante com registro das informações em um diário do campo, relacionando o objetivo do encontro, descrição dos procedimentos metodológicos e material de estímulo. No quadro a seguir constam detalhamentos dos encontros²²:

Até o quinto encontro, episódio da apresentação da primeira atividade, tivemos dois momentos individuais com cada criança, outros três momentos com o grupo de crianças com deficiência e três momentos entre o grupo das crianças sem deficiência. No sexto encontro, tivemos um momento de integração entre os grupos, por fotografias. E, no sétimo e oitavo encontro um momento que os grupos se encontraram, ou seja, nesse último encontro um momento com todas as crianças juntas, grupo de crianças com deficiência física junto com grupo de

²³ Foi previsto sete encontros, porém no último encontro a energia elétrica acabou quando estávamos na metade desse sétimo encontro, por isso, acrescentamos outro dia, necessário para finalização da programação prevista.

crianças sem deficiência. As atividades concernentes ao grupo discussão, foram realizadas a partir dos encontros com as duplas, posterior os grupos, conforme consta na metodologia, descrita no procedimento metodológico, iniciado no terceiro encontro. No último encontro fizeram a segunda e última atividade de produção feito por elas. Todas as crianças apresentaram suas produções, apenas Elson que não, porém, enviou sua atividade em forma de desenho, mas não quis se participar desse último encontro.

Todo este capítulo foi sendo construído para compreender sobre o percurso lógico, histórico e metodológico do corpo e da deficiência como objetos de pesquisa. Resultante dos encontros com as crianças, bem como os procedimentos de escuta, os procedimentos metodológicos, cada um com seu objetivo e material de mobilização, apresentaremos no quadro abaixo os Tempos, Espaços e Significações nos Encontros Dialógicos com as crianças.

Quadro 7 - Metodologia de Escuta das Crianças: Tempos, Espaços e Significações nos Encontros Dialógicos.

	Procedimentos de Escuta	Procedimentos Metodológicos	Objetivos	Material para Mobilização	Primeiro Momento	Segundo Momento
Encontro 1 Individual	Observação Participante – Corpo e Deficiência	Uma conversa com questões semiestruturadas sobre o corpo.	Compreender um pouco do ser histórico, crianças. A fala da criança tem história e deve ser escutada.	Questões previamente semiestruturadas ²⁴	Conhecendo as crianças, um pouco de nós, nossos gostos e o que não gostamos.	Verifica sobre dúvidas ou se a criança queria fazer alguma pergunta.
Encontro 2 Individual	Observação Participante. Infância- corpo e cuidados com o corpo.	Caixa Mágica – Infância-Corpo- cuidados com o corpo.	Compreender por meio de tarefas lúdicas o que as crianças dizem sobre a relação da infância, do corpo e os cuidados com esse corpo.	Questões previamente semiestruturadas ²⁵	Apreender se para elas isso é um problema, e, se fosse em um passe de mágica como elas resolveriam.	Explicar para as crianças que nosso próximo encontro será com participação de outras crianças.
Encontro 3 Conversa com o grupo de crianças com deficiência e	Observação Participante. Corpo- deficiência.	Grupo de discussão com tema para as duplas: Todos corpos merecem	Analisar sobre quais aspectos e lógicas as crianças percebem as relações sobre seus corpos e suas diferenças.	Clip art – dos corpos e dos corpos com deficiência, e os desenhos universais da deficiência.	Delimitar o foco dos diálogos pós explicações sobre alguns tipos de deficiência, as quatro	<i>Tarefa de casa do grupo: Ao final desse encontro solicitar das crianças um</i>

²⁴ 1-Quem sou eu? 2- De onde vim? 3- Em relação ao nosso corpo, sempre temos algo que gostamos mais e algo que gostamos menos, me fale um pouco do que você mais gosta e o que menos gosta? 4- Conte-me o que você lembra sobre as mudanças do seu corpo durante a infância até hoje. 5- O que mais gosta no seu corpo? 6- A escola é um espaço muito legal. Conte-me como você se sente quando está na escola? 7- Me conte um pouco sobre o que você acha do seu corpo nesse espaço da escola? 8- Existem váriostipos de beleza, para você o que é ser belo ou bela? 9- Nosso corpo ao longo do tempo passa por transformações, muitas coisas modificam no nosso corpo, você pode compartilhar comigo o que mais gostou que mudou no seu corpo e o que não gostou? 10- Se tivesse poderes mágicos e pudesse mudar algo em seu corpo, o que você mudaria?

²⁵ 1-Nessa caixa tem muito itens, escolha dois itens que você levaria para casa e por que? Ao final da nossa brincadeira você poderá levar esse item. 2-Vamos supor que essa caixa seja mágica, e o item que você pegar dentro dela fará uma mágica, qual seria a mágica que você desejaria que o item fizesse em seu corpo. 3-Algum desse item você já viu na televisão ou no celular, escolha dois que você já tenha visto e me conte o que você ouviu falar sobre ele?

separadamente com o grupo de crianças sem deficiência.		respeito, todo corpo pode brincar. Compreendendo um pouco sobre as diferenças ²⁶	Quais elementos elas colocam em questão nesse momento. Em comparação ao tema abordado, compreender como as crianças se posicionam dentro desse contexto.		“categorias”: Física, Auditiva, Visual e Cognitiva. Escutar o que elas compreendem sobre os corpos e sobre deficiência.	<i>trabalho de produção feito individualmente por elas, seja por texto, imagens, colagem, vídeo ou apresentação oral, de como é a vida da criança com corpo com deficiência física e como deveria ser.</i>
Encontro 4 Conversa com o grupo de crianças com deficiência e separadamente com o grupo de crianças sem deficiência.	Observação Participante. Corpo – deficiência física-escola.	Grupo de discussão: Deficiência física e Escola.	Identificar por meio da escuta da criança suas inquietações sobre o objeto corpo e deficiência no contexto da escola do vídeo.	Material de estímulo ²⁷ : Filme curta metragem: conscientização escolar. https://www.youtube.com/watch?v=Ztqaa-NWYQ8	Dialogar com as crianças sobre os sentidos delas sobre o filme ²⁸	Pensar com as crianças e convidá-las a refletir sobre a atividade proposta nesse encontro, deficiência é um problema de quem?

²⁶ 1-Vocês conhecem muitas crianças com deficiência? 2- Em um parque de diversão é possível que todas as crianças, com deficiência e sem deficiência podem brincar?3- Como seria um parque que todos pudessem brincar?

²⁷ O filme foi compartilhado pela *google forms*.

²⁸ 1-Qual a parte do filme que mais gostou? 2-Qual a parte que não gostou? 3-Teve alguma parte do vídeo que assistimos que você gostaria de falar...

							<p>Retorno quanto a tarefa de casa: deixar que elas discutam a melhor forma de realizarem a produção da tarefa de casa, tirar alguma dúvida delas. Deixar que elas se expressem mais sobre como será desenvolvida essa tarefa.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Encontro 5 Apresentação da produção pelas crianças: como é e com deveria ser a vida das crianças com deficiência física na escola. Encontro com o grupo de crianças com deficiência e separadamente e com o grupo de crianças sem deficiência.</p>	<p>Observação Participante. Corpo, Deficiência física e Criança.</p>	<p>Grupo de discussão para as duplas com tema: Deficiência física – criança e escola.</p>	<p>Compreender o que dizem as devolutivas das crianças sobre o objeto de estudo desta pesquisa, e a quais lógicas pode-se apreender dessa produção.</p>	<p>Entrega da devolutiva das crianças, feito por elas.</p>	<p>Apresentação da produção feita pelas criança. Apresentação da produção individual.</p>	<p>Solicitar das crianças que tiremos fotos, ou nossos prints de tela, entre as quais elegeremos a melhor que nos represente, para apresentação ao outro grupo.</p>

<p>Encontro 6 Apresentação da produção pelas crianças. Apreender algo que possa contribuir para compreensão dos participantes sobre o objeto em questão.</p>	<p>Observação Participante. Corpo, Corpo do Outro.</p>	<p>Grupo de discussão com o tema: conhecendo meu colega, conhecendo outros corpos. Se fosse eu nesse corpo.</p>	<p>Compreender como as crianças descrevem outros corpos, os corpos de seus colegas, o que pensam sobre esses outros corpos e como se imaginaria nesse outro corpo.</p>	<p>Fotografia das outras crianças do grupo que ela não conhece, descrição dos corpos pelas fotografias.</p>	<p>Cada criança de um grupo verá a fotografia de um participante do outro grupo que ele não conhece e: descreverá o físico dessa pessoa o que o ela acha que as pessoas pensariam sobre esse físico.</p>	<p>Da mesma forma ela se imaginará no corpo dessa outra e dirá o que faria se tivesse esse corpo.</p>
<p>Encontro 7 Encontro entre os grupos de crianças com deficiência e crianças sem deficiência, juntos no</p>	<p>Obsevação Participante. Corpo, deficiência física e criança.</p>	<p>Grupos de discussão com todas as crianças: coisas que faríamos juntos na nossa infância.</p>	<p>Compreender como as crianças agem e reagem entre si e entre os corpos diferentes que os cercam a fim pensar em uma vida em coletividade e como seria possível essa estruturação.</p>	<p>Socialização, diálogo, desenho e imaginação.</p>	<p>Apresentações realizadas pelas crianças.</p>	<p>Cada criança fazer um desenho de coisas que faríamos juntos, as próprias crianças após fazerem seus desenhos iriam mostrar seus desenhos e relatar</p>

coletivo de infâncias.						o que imaginou. Nesse momento serão realizados diálogos com o grupo explorando as questões trazidas pelas apresentações das crianças.
Encontro 8 Continuação e fechamento da	Continuação Neste dia, apenas Elson	Continuação e fechamento dos encontros.				
atividade anterior, visto que faltou energia elétrica no encontro 7.	que não quis participar.					

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2021.

1.2.4 Desocultação das vozes das crianças

“Eu achei o filme bom, fala bastante de cadeirante, eu gostei na mesma parte do Elson, aquele menino não fica sozinho, ele tem amigos para ajudar. O freio da cadeira dele é tão legal. Gostei dele ficar de pé. Um amigo meu adulto cadeirante diz uma coisa, se todo mundo sentar em uma cadeira, todo mundo fica igual à gente”²⁹ (SOL, 2021).

Fonte: Dados da Pesquisa, encontro 04.

É necessário reconhecer que, enquanto pesquisadores, há um limite e uma necessária cautela em relação a se colocar como mediadores das vozes infantis. É importante ressaltar que, enquanto adultos, predominantemente carregamos métodos tradicionais de investigações. Métodos esses que muitas vezes não conseguem explorar e traduzir o que as crianças querem expressar. Por outro lado, a escuta carece de um exercício de ausculta sobre as diversas linguagens que as crianças nos comunicam e toda complexidade em volta dos variados contextos sociais que vivem (PAIS, 2002).

As pesquisas que utilizam metodologias participativas com as crianças, visto o desafio de superar algumas lógicas verticalizada em relação à escuta das crianças são recentes no campo da Educação. Portanto, o processo de valorizar a escuta da criança precisa continuar tendo um destaque para que a participação das crianças tragam elementos constitutivos por elas e com elas, pois as crianças estão em diversos contextos culturais, dos “micros aos macros contexto da cultura” (CORSARO, 2011, p. 40).

Assim sendo, o processo de desocultação do que diz a fala da criança e o que suas vozes expressam, nos ajudaria repensar ações que fossem capazes de concretas atuações em relação aos desafios postos as complexas realidades (SARMENTO, 2015).

Nesta pesquisa, a auscultação das crianças permitiu ver os muros, as fronteiras e as formas de violências em que os corpos das crianças são carregados de discriminações e diversas formas de marginalizações. Portanto, é essencial dar vozes a esses corpos, pois são territórios de histórias, de lutas e de conquistas. Ouvir as crianças para compreendero mundo nos ajuda a perceber os avanços e os retrocessos sobre o tema.

Quando Davy (2021) diz: “*se todo mundo sentar em uma cadeira, todo mundo fica igual à gente*” (grifo nosso no começo deste tópico), o autor nos chama a atenção para o rompimento com um certo tipo de racionalidade que tende a objetivar as pessoas, ao passo que também realiza uma reflexão quanto à diferença de corpos, produzindo crítica social a partir da fala de um adulto, seu amigo. Ele usa a fala do adulto para convidar a refletir se nós fossemos

²⁹ Fala de uma das crianças durante a coleta de dados da pesquisa.

todos colocados em condições mat\u00e9rias iguais, nossas diferen\u00e7as talvez nem seriam t\u00e3o imperativas, como s\u00e3o na realidade.

\u00c9 necess\u00e1rio desenvolver um processo de ausculta das vozes das crian\u00e7as, que muito m\u00e9todos tradicionais n\u00e3o conseguem realizar, a fim de reconhecer que as crian\u00e7as precisam fazer parte dos quotidianos e participarem de decis\u00f5es que lhes afetam. H\u00e1 uma diversidade de possibilidades de que as vozes das crian\u00e7as digam criticamente sobre temas diversos, tornar aud\u00edvel o que elas podem trazer de contribui\u00e7\u00f5es para sociedade, depende de um grau de envolvimento delas enquanto sujeitos sociais (SARMENTO, 2005).

Sobre o processo de “desoculta\u00e7\u00e3o”, Sarmiento (2005) salienta que:

Considerar a alteridade da inf\u00e2ncia implica ter em linha de conta o conjunto de aspectos que a distinguem do outro adulto, o que significa o reconhecimento das culturas da inf\u00e2ncia como modo espec\u00edfico, geracionalmente constru\u00eddo, de interpreta\u00e7\u00e3o e de representa\u00e7\u00e3o do mundo. O contributo das metodologias participativas neste \u00e2mbito tenta desenvolver um trabalho de tradu\u00e7\u00e3o e desoculta\u00e7\u00e3o das vozes das crian\u00e7as, que permaneceram ocultas nos m\u00e9todos tradicionais de investiga\u00e7\u00e3o, atrav\u00e9s de perspectivas geracionais etnoc\u00e9tricas, onde a incapacidade das crian\u00e7as \u00e9 invocada com o argumento de prote\u00e7\u00e3o da crian\u00e7a contra a sua pr\u00f3pria irracionalidade e incompet\u00eancia. O que se recupera com as metodologias participativas \u00e9 a presen\u00e7a da crian\u00e7a parceira no trabalho interpretativo, mobilizando para tal um discurso polif\u00f3nico e crom\u00e1tico, que resulta da voz e a\u00e7\u00e3o da crian\u00e7a em todo o processo. O desafio que as metodologias participativas colocam aos soci\u00f3logos da inf\u00e2ncia \u00e9 duplo: por um lado, um desafio \u00e0 imagina\u00e7\u00e3o metodol\u00f3gica, \u00e0 sua criatividade, para a defini\u00e7\u00e3o de ferramentas metodol\u00f3gicas adequadas e pertinentes; por outro lado, um desafio \u00e0 redefini\u00e7\u00e3o da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a cogest\u00e3o do trabalho investigativo com as crian\u00e7as (SARMENTO, 2005, p. 54-55)

Nesta pesquisa, as falas das crian\u00e7as nos apresentaram demandas que convidam ao enfrentamento dos desafios relacionados a como compreendem sobre seus corpos e os corpos que os cercam, al\u00e9m de trazer quest\u00f5es do que se tem produzido de informa\u00e7\u00e3o para a inf\u00e2ncia, sobre corpo e sobre defici\u00eancia. \u00c9 poss\u00edvel ainda tensionar como o tema do corpo e defici\u00eancia tem sido apresentado \u00e0s crian\u00e7as, e o que isso provoca a partir de distintas formas de conhecimentos em rela\u00e7\u00e3o ao tema e em compara\u00e7\u00e3o a outros aspectos.

A fala de Izadora nos ajuda a compreender melhor como \u00e9 a compreens\u00e3o sobre corpo e sobre defici\u00eancia na inf\u00e2ncia. Ela diz:

Conhe\u00e7o duas crian\u00e7as, um cadeirante e outra menina, e acho que \u00e9 muito triste, porque um n\u00e3o anda, n\u00e3o pode correr e n\u00e3o pode levantar cadeira. A menina tem dificuldade no bra\u00e7o e \u00e9 muito ruim. Acho que s\u00f3 nas brincadeiras eles s\u00e3o felizes, a gente ajuda. (IZADORA, 2021). Fonte:

Dados recolhidos no Encontro 3, 2021. (Grifos nossos).

Em sua fala, Izadora demonstra o quando a brincadeira é concebida como espaço de fuga dos problemas cotidianos. Para os espaços que não configuram em contexto de brincadeira, há representações marcadas pela tristeza e por um corpo que não ocupa lugar nesse contexto. Quando ocupa, recorre-se a um pensamento de impotência.

Já Rhiandra nos adverte sobre como deveria ser o espaço da escola para os corpos com deficiência, além de apresentar alternativas para superação de processos discriminatórios:

Não tem nada que me incomoda, mas, se minha escola fosse adaptada mesmo para crianças com deficiência, teria que ter bem mais reforma nela, ela não tem nada adaptada para algumas crianças com deficiência, na entrada tem, mas tem partes. Na minha escola para crianças que usam cadeira de roda, tem bem poucas rampas, no bebedouro para quem não tem braço não tem nenhuma coisa, não tem como apertar para beber água com cotovelo, só tem torneira, não tem aquela que aperta. Só tem uma lá fora. Teve poucas adaptações, **tinha uma criança com deficiência, só tinha uma, na minha sala, tinha LIBRAS, sexta-feira eu fazia LIBRAS, pra conversar com ela** (RHIANDRA, 2021). **Fonte: Dados recolhidos no Encontro 3, 2021.** (Grifos nossos).

As falas acima, tanto de Izadora, quanto de Rhiandra, apresentam diversos cenários: é possível visualizar que mesmo com limitações, o campo educacional também produz espaços inclusivos. Porém, é preciso se atentar para a indagação da criança pela busca de acessibilidades das quais ela mesmo aponta como ter, mas, de maneira parcial. Esse fato remete ao que foi possível visualizar em comparação ao que se compreende por deficiência. Trata-se de uma forma ainda muito superficial e às vezes frágil que insiste em ser veiculada, de deficiência como incapacidades totais, quando de fato, o sujeito com alguma limitação, tem limitação para algo.

Ainda sobre as formas superficiais de compreensão sobre deficiência no campo da educação e na infância, nota-se a referência do tema que pode ser considerado como doença. A fala de Davy (2021), quando perguntado se conhece muitas crianças com deficiência, menciona um colega com diabetes. Mais adiante veremos que também que está presente na fala das gestoras e das professoras essa questão. Tratar-se de melhor compreender sobre um deslocamento na compreensão do que é deficiência: A seguir, a fala do Sol:

Conheço alguns, eu tenho um amigo que ele é diabético, todo dia ele aplica uma injeção, ele é um pouquinho deficiente, ele todo dia tem que levar uma injeção no dedo, ele não pode comer açúcar, mingual, chocolate, nada de doce, a mãe dele só leva pão diferente. Quase não vejo esses desenhos dos clips arte tia (DAVY, 2021). **Fonte: Dados recolhidos no Encontro 3, 2021.** (Grifos

nossos).

Elson, no mesmo contexto, nos ajudar na compreensão sobre como tem sido superficial as demarcações sobre deficiência. Quando perguntado se conhece outras crianças com deficiência, ele diz:

Conheço poucas, esse ano quase não sai por causa da pandemia. Na escola fui uma vez. **Quase não vejo crianças assim.** As figuras do cilp art também não vejo. (ELSON, 2021). **Fonte: Dados recolhidos no Encontro 3, 2021.** (Grifo nosso).

As falas abordaram o quanto questões estéticas estão veiculadas a um padrão de corpo que tem sido exigido e impactado nas falas das crianças. Porém, as crianças também fazem críticas a esse modelo e às formas como o tema se vincula às questões de medicamento, saúde e estética.

As vozes das crianças expressam também sobre as produções e reproduções das vozes dos adultos. Todavia, ainda que demonstrem capacidades críticas e reflexivas em oposição ao pensamento padronizado do que tange os modelos corporais, hegemonicamente aceitos, ainda assim, são ocultadas pelos adultos.

Nota-se nas falas das crianças ideias de força e de ser forte, como aspecto preponderante da cultura de disputa que se vê na sociedade, no campo educacional e na infância. Porém, também apresentam, em certa medida pensamento analítico em torno dos aspectos de igualdade e respeito as diferenças. Elas pedem respeito para si e para os seus colegas. Suas vozes expressam argumentos da necessidade de acessibilidades e de uma vida em coletividade, tais expressões se revelaram na sociabilidade que tiveram nos encontros focais.

Ressalta-se que as vozes dizem respeito a uma certa atenção que devemos ter em relação às formas de violência que sofrem os corpos, sejam fora do contexto deficiência ou dentro dele. As violências simbólicas, epistêmica ou físicas, foram possíveis de serem ouvidas por meio da escuta das crianças. Elas dizem a respeito da falta de ampliação de uma discussão sobre deficiência, do combate a ideias e conceitos que ainda se veiculam erroneamente e as diversas violações de direitos em que são submetidos os corpos com deficiência.

A partir da fala e experiência do Elson (2021), e de Davy (2021), encontram-se elementos para tal tarefa. Ambos nos chamam atenção para duas formas que eles próprios vivenciaram no campo educacional e em suas infâncias. Nas duas situações, é possível encontrar as contradições. A escola, com seus inúmeros dilemas, não deixa de ser um espaço

desejado pelas crianças, um espaço de formação, mas, também deixa suas marcas nas infâncias, atravessando a vida das crianças de forma singular e marcante. Nos anuncia um espaço de luta e conquista, assim como de retrocesso e pesar. São essas relações que vivenciam as crianças, abaixo a fala de Elson³⁰ (2021) no orienta quanto a esse contexto:

Eu não gosto que as pessoas riam das pessoas deficientes. Lembrei de uma coisa, um dia na minha escola, **dois meninos grande do sexto ano, na hora que eu fui saindo do banheiro, ele me deu uma rasteira, ele ficou rindo de mim,** e eu contei para professora, e a professora foi lá e brigou com eles. Eu quase caí, eu segurei na parede para não cair (ELSON, 2021). **Fonte: Dados recolhidos no Encontro 3, 2021.** (Grifos nossos).

A voz da criança versa sobre tensões que se colocam e marcam um modo de compreensão e de materialização ainda carente de melhores condições concretas de acessibilidades, somada certa invisibilidade de escutas mais precisas sobre o que incomodam as crianças.

Neste capítulo objetivou-se apresentar uma síntese do objeto corpo e deficiência no percurso lógico, histórico e metodológico, a partir de um certo recorte com base nos objetivos desta tese e em seus limites. Trouxe a questão de uma agenda de pesquisa em curso que tem como meta a ampliação de pesquisas que primem pela escuta das crianças, face também a desenvolver algumas reflexões sobre o tema em torno das contribuições realizadas pelas crianças, sujeitos participantes dessa pesquisa.

Em decorrência dessas análises, encontramos anúncios e denúncias em torno do objeto desta pesquisa, bem como sinalizamos que ainda há compreensões equivocadas e rasas em torno do que se concebe como deficiência.

Ademais, foi possível verificar nas falas das crianças que o campo educacional é um lugar que todas as crianças demonstram gostar. Porém, revela-se contraditório para elas. Por elas, a escola pode ser um lugar melhor. Por elas, a escola precisa de mais gente com deficiência, não somente crianças, adultos também. Elas falam de um lugar onde falta para a infância diversas acessibilidades, e apontam que algumas estruturas em torno das acessibilidades não são completas, são falhas, pois não promovem a autonomia que elas reivindicam.

³⁰ Elson não quis se mostrar nos primeiros encontros, ele pediu que fosse gravado apenas sua voz, sem que sua imagem fosse filmada. Em respeito ao pedido de Elson, não produzimos nenhuma imagem nos primeiros encontros, posterior, ele aceitou ser fotografado e quis enviar sua foto de apresentação, esta por sua vez foi escolhida por ele, a foto de quando ainda andava. Elson diferente de Davy, ficou sem andar a pouco tempo, enquanto Sol, desde bebê tem a limitação nas pernas. Para ambos a deficiência ocorreu de forma diferente.

Por conseguinte, algumas compreensões até aqui, junto as vozes das crianças, versam sobre tensões que se colocam e marcam um modo de compreensão carente de melhores esclarecimentos quanto à vida das pessoas com deficiência. Somado a isso, a recorrência de uma visão de mundo quanto aos corpos com deficiência, que ainda legitima certa invisibilidade desses corpos nos cotidianos.

No capítulo seguinte, haverá a possibilidade de compreender um pouco dessas marcar em torno das tensões com base em alguns sentidos e significados, presente nas relações socioculturais entre infância, corpo e deficiência.

CAPÍTULO II

TENSÕES DIALÉTICAS SOBRE INFÂNCIA, CORPO E DEFICIÊNCIA: MARCAS DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Ela diz: “Queria que os corpos não nascessem com deficiência, que não tivesse gente normal e gente com deficiência” (IZADORA, 2021). Fonte: Dados da pesquisa: Encontro 07. Nota: fala da criança sobre coisas que faríamos juntos na infância.

O presente capítulo tem o intuito de discutir reflexivamente aspectos quanto às questões que tencionam as conexões entre infância, corpo e deficiência, correlacionando-as com as marcas dos sentidos e significados que se entrecruzaram na pesquisa a partir das falas das crianças. Busca-se, a partir dessas articulações, compreender os aspectos universais, singulares e particulares, apreendidos nesse contexto. Embora seja possível falar de contradições em relação à infância, corpo e deficiência é importante ressaltar que tais imbricações se apresentam de forma diferente para as crianças, em comparação às suas realidades e expectativas.

Historicamente, a infância ocupou distintos lugares na sociedade, bem como concebê-la como categoria é algo que não se aplica a toda as culturas e épocas. Nesse contexto, autores se dedicaram a nos desvelar aspectos da categoria infância em suas diversas apreensões.

Para Heywood (2004), o conceito de infância é parcialmente recente, uma vez que é preciso compreender como ao longo da história essa categoria sofreu alterações, e assim, poder localizar por meios dessas apreensões os modos como hoje a infância é percebida.

Ariès (1975), sendo um dos expoentes a relatar a história social da criança em diversos contextos, nos apresenta as diversas formas como eram tratadas, subjugadas e carentes de autonomia, o que implicou por suas fontes um retrato de uma infância repleta de generalizações, e por sua vez, atingida por violências.

Del Priore (2001) nos convida a uma imersão quanto à história das crianças no Brasil, onde aponta como os diversos contextos de infâncias com suas disparidades tiveram influência quanto aos moldes da colonização e marcadamente submetidas a processos educacionais precários e ao trabalho infantil. Trouxe ainda a discussão de como a trajetória histórica dos comportamentos autoritários no Brasil influenciaram a vida da criança e sua escolarização.

Já Rizzini (2004), da institucionalização das crianças, apontando alguns desafios para a sociedade brasileira, particularmente quando apresenta demarcadores sociais quanto ao que tange ao reconhecimento dos direitos das crianças, e quanto à proteção da infância e luta por tais garantias. Para ela, o atendimento e a “institucionalização das crianças revelam uma sociedade de classe”, onde os direitos das crianças pobres, incluindo as crianças com deficiência

apontam exacerbadas problemáticas (RIZZINI, 2004, p. 78).

Tais contribuições dos autores acima, são sinteticamente situadas para apontar que as diversas produções sobre a categoria da infância direcionaram várias possibilidades de compreensão sobre infância e criança, que vem sofrendo ampliação da discussão em diversos campos conhecimento, em especial enquanto categoria (CORSARO, 2011).

Entretanto, ao analisar essas abordagens carregadas de sentidos e significados históricos sociais e culturais, podemos compreender que as tensões que se colocam no campo da teoria, também marcam os corpos e a historicidade das crianças.

Dito isso, a seguir, vejamos como algumas tensões são percebidas em torno da fala da criança citada no início desse capítulo, particularmente o que ela diz sobre a questão da deficiência: **“queria que os corpos não nascessem com deficiência, que não tivesse gente normal e gente com deficiência”**. Tais sentidos e significados podem revelar uma certa reflexão que essa criança pode ter realizado frente às demandas reais e marginais que vive a pessoa com alguma deficiência. Nessa percepção, estão relacionados à ausência de reflexão e compreensão sobre o que vem a ser deficiência e suas implicações e, mais especificamente, sua fala reproduz o senso comum, que está marcado por normatizações sociais.

Nesse mesmo encontro, enquanto a criança fazia a colocação que grifamos anteriormente, no início deste capítulo, Izadora perguntou para Davy se ele era triste ou feliz por ser deficiente, enquanto alguém atrás estimulou essa pergunta. Então, Davy respondeu ser feliz e demonstrou estranhamento com a pergunta da colega. Em relação ao estranhamento de Davy, os sentidos e significados aqui podem dizer de um sujeito com a deficiência e enaltece outras potencialidades acima da deficiência. Seu estranhamento pode dizer sobre o porquê não ser feliz diante de inúmeras outras formas de realizar a tal felicidade. Pode ser uma reflexão própria da criança sobre o que seria ser feliz ou ser triste para sua interlocutora, ou até mesmo estranhamento que considera essa abordagem violenta ao contexto. Tais proposições dizem sobre tensões, condição da deficiência e sobre a dialética ser feliz-triste como um biombo exposto, que inferem sobre esse tema. As apreensões da sociedade reverberam nas pessoas, em suas práticas e em suas falas, e muitas vezes, sem a reflexão do que dizem.

Dado exemplo em torno desse episódio, sobre as crianças participantes da pesquisa de campo desta tese, é possível refletir sobre diversos aspectos. Um desses aspectos revela que, conforme aborda Siqueira (2011), a construção social da infância diz sobre controle e administração, regulação e normatização, visto que, a história da criança entrecruza com a criança dentro da história, em suas diferentes realidades. Assim, para o autor pode-se dizer que as nomeações, tensões que decorrem na infância, carece sempre ser revisitada e avançar para

um crivo de uma perspectiva crítica da criança e da infância, em comparação com as condições objetivas e subjetivas que vivem.

Ainda sobre corpo e deficiência, os objetos centrais que pretende tencionar esta tese, as crianças expressam diferentes posicionamentos, sendo possível, por meios dessas falas, apreender os sentidos e significados de negação da deficiência, ou não. Essa negação pode se revelar na fala ou na ação dos sujeitos, para Helena Antipoff (1944) a deficiência nos apresenta um espelho perturbador, nos mostra nossas limitações mais do que a do outro. Assim, tendemos reagir diante dela com medo, por isso negamos, e na maioria das vezes, queremos falar pela pessoa com deficiência como se fôssemos nós em sua lugar, colocamos segundo a autora o outro dentro de nós.

Entretanto, o estranhamento em relação à negação da deficiência se dá em diferentes movimentos a partir do encontro³¹ e das falas retratadas. Nos é apresentada a visão de mundo em diferentes perspectivas, por meio da negação, da curiosidade e do estranhamento, mas, é possível reconhecer a presença de certa contracultura particularizada na voz da criança, em especial quando ela própria é autora de uma fala onde há rejeição a normatização do corpo (ROSZAK, 1972).

As compreensões até aqui dizem de tensões onde podemos verificar elementos da racionalidade sobre as formas dos corpos. Nesse contexto, é possível relacionar com um dos mitos acessados para tal aporte. No mito de Procusto,³² nota-se que as tensões sobre corpo e deficiência podem ocorrer em diferentes níveis, mas sempre com forte respaldo do quanto a normatizações e a expectativas de um modo de corpo ideal é predominante na sociedade. Significa dizer que, aquilo que dá sentidos e significados na sociedade contemporânea, remonta a uma perspectiva de que para sermos felizes precisamos de corpos padronizados. O oposto disso significa dizer que não ter deficiência é uma condição para se ter felicidade. O mito nos ajuda pensar em algumas tensões, que são veiculadas nesse contexto, e assim se explica o mito (ARAÚJO; FONTENELE, 2017):

A palavra Procusto significa o esticador. A mitologia grega narra a crueldade de um homem que além de assaltar viajantes os submetia às torturas de sua cama de ferro. De acordo com os caprichos de Procusto, os prisioneiros de grande estatura tinham as partes que sobravam dos seus corpos cortadas a machadadas, se fossem de baixa estatura eram submetidos a um processo de

³¹ Referindo-se a citação da fala das crianças, citada na introdução desse capítulo.

³² O mito de Procusto é um mito apresentado pela mitologia grega, conta que era um homem intolerante à diferença, que usava uma cama para submeter suas vítimas a processos de tortura, até que elas se encaixassem em sua medida (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007).

estiramento com cordas ligadas a roldanas, tudo isto para que qualquer tipo de pessoa se adaptasse inteiramente ao seu leito. O mito de Procusto representa a intolerância do homem para com o seu semelhante, especialmente no que diz respeito à neura da padronização onde todos devem portar as mesmas medidas, caber dentro de formas já prontas (ARAÚJO; FONTENELE, 2017, p. 92).

Sendo assim, ao acessar o mito de procusto podemos elucidar o quanto os padrões culturais influenciam nossas formas de compreender e se colocar no mundo. As diferenças corporais e as implicações que elas podem trazer, revelam nosso esforço em estranhar e querer eliminar as diferenças. Surge como um processo normatizador e classificador, diretamente ligado às aspirações de estar ou não feliz e pela lógica de que não se pode vivenciar algumas diferenças corporais. O mito de procusto diz sobre a relação do sujeito e suas técnicas e objetos ferramentas que têm por única finalidade: mensurar, adequar, corrigir conforme um determinado modelo parâmetro ou padrão pré-estabelecido (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2007).

Além dos aspectos das relações socioculturais serem norteadoras das formas de organizações da sociedade, outro elemento que deve ser observado com rigor é a motivação pelas quais algumas tensões nesse sentido se mantêm. Algumas dessas condições são desconstruídas e outras ressignificadas, alterando os contextos e os modos de significação para a infância. Essas relações estão também diretamente ligadas a como nós analisamos as racionalidades das ações e das falas sobre determinado episódio.

Em outras palavras, para que possamos compreender com profundidade certo fenômeno social, ou sobre um determinado objeto, exige o que nos orienta Foucault (1977), o desvelamento das relações de poder que se solidificam por meio dos mecanismos culturais. Tais processos se constituem, encontram ou produzem legitimidade e se solidificam, e as mudanças que se esperam precisam percorrer também o mesmo caminho.

As tensões dialéticas marcam significativamente as formas como compreendemos questões que interligam infância, corpo e deficiência, e tais imbricações estão diretamente ligadas ao modelo de pensamento ocidental pautada por leis de uma economia capitalista e dualista. Como nos aponta Aguiar e Ozella (2006, p. 226), “toda atividade humana é sempre significada”, o que implica em tensões e reflexos atribuídos aos corpos, como constituições sociais carregam a racionalidade que se instala nesses corpos, como um conjunto de expressões que são síntese da cultura.

Por conseguinte, podemos correlacionar que os apontamentos aqui decorrentes, dizem sobre o que nos apresenta Marx (2015, p. 315), que “todo membro do corpo humano é capital”,

portanto, no jogo capitalista interessa que todo corpo tenha que ser desenvolvido para reproduzir com a atividade do trabalho. Os corpos que estão fora dessa racionalidade apontam indicativos objetivos e subjetivos a serem explorados.

2.1 INFÂNCIA E CRIANÇA COMO CONSTITUIÇÕES SOCIAIS

Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está a afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas de constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história (SIQUEIRA, 2011, p. 23).

Para o autor, é fundamental demarcar as singularidades e universalidades em torno da criança e da infância, em uma perspectiva dialética, ao mesmo tempo que aponta a decorrência da interdependência na apreensão em torno da infância e criança. Siqueira (2011) compreende as infâncias como múltiplas, por se tratar de constituições sociais enquanto categorias históricas. Nesse contexto apresentado pelo pesquisador, as crianças vivenciam tipos diferentes de infância, uma infância pode diferir de outra em suas inúmeras constituições. Por tais constituições, pode-se refletir acerca do reconhecimento das possibilidades de expressões da criança em relação à interdependência da infância. Isso implica diretamente em pensar a criança e a infância no contexto da sociedade e suas disparidades.

Para Sarmiento (2002, p. 8), “as culturas da infância são cruzadas pelas culturas sociais estabelecidas nas relações desiguais de classe, gênero e etnia”. Assim, a infância é atravessada e impactada pelos diversos tipos de desigualdades sociais. Pelas formas sociais implica dizer que a criança ao nascer já pode ter seus direitos básicos violados, em detrimento de diversos fatores socioeconômicos e culturais.

Por conseguinte, ao observar a condição anacrônica que vive parte das crianças e suas realidades compelidas de produções de violências de natureza diversa evidencia-se que as construções desses processos ocorrem em relação à cultura e aos construtos sociais dos adultos. Dessa forma, não se pode pensar a criança fora dos contextos sociais e políticos. É preciso garantir direitos, assistência, assim como ser ouvida suas vozes, e suas demandas, por que a criança é um ser político, e deveria prevalecer o imperativo de ser respeitado e resguardado o seu direito de provisão, proteção e de participação na vida social (MARTINS, 2006).

A desvalorização da criança no âmbito social e a falta de escuta de suas aspirações,

certamente contribui para um processo de naturalização quanto à sua não participação nos espaços sociais. Todos esses aspectos são constituições sociais pelas quais se estabelecem ou se legitimam, via moldes da sociedade e da cultura.

Em relação às constituições sociais sobre criança, ao considerá-la um ser social e político, coloca-se algumas tensões entre criança-sociedade, particularmente no que tange às diversas formas de exclusões, marginalizações e ausência da efetividade de seus direitos. Ainda que seja evidente ao longo da trajetória de luta a conquista dos direitos das crianças, não se pode deixar de frisar os avanços, mas, também, diversos elementos que as coloca em situação de violação de direitos (DEL PRIORI, 2001; RIZZINI, 2004). São diversas as situações de violação que marginalizam tanto a criança, quanto à infância na sociedade brasileira. Em decorrência desse contexto, sustenta-se a necessidade de uma postura política e científica que implica tarefas políticas, científicas e pedagógicas, com base em novas formas e dispositivos culturais com disposição para compreender e valorizar como a criança pensa e as diversas expressões da infância em um contexto sem assujeitamento.

A concepção de infância desta tese reconhece a criança como ser social pleno, conforme defendido por Sarmiento (2005). Essa defesa ajuda a resgatar os elementos inerentes aos construtos sociais que dizem muito sobre o que compreendemos e fazemos em relação às crianças. Elas são possuidoras de uma cultura que precisa ser respeitada. Para Sarmiento (2004, p. 5), “a modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimento configuradores da administração simbólica da infância”, o que tem implicações diretas com as formas metafóricas aferidas por diversas instituições às crianças. Assim, é preciso atentar-se para as formas com que as crianças são autorizadas ou não a uma participação plena nos lugares onde estão inseridas, o que de alguma forma anula e silencia a criança. Ademais, tais autorizações imputadas às crianças, podem ajudar na compreensão das racionalidades das formas sociais que atribuem lugares para as crianças. Isso reflete nas formas de transmissão de saberes, normas e comportamentos.

Há que se destacar também que nesse contexto as “questões simbólicas exercem um poder de construção da realidade”, impactando diretamente a realidade social da vida da criança (BOURDIEU, 1989, p. 10).

Assim, a infância e a criança são categorias sociais que ao longo do tempo foram projetadas por aspirações que versaram sobre as imposições da cultura própria do adulto, invisibilizando a própria produção cultural da criança (SARMENTO, 2002).

Traços dessas construções e contradições sociais acirraram um sufocamento aos corpos infantis sobre a égide de condições específicas, como garantia de um certo projeto de controle

sobre os corpos a começar de muito cedo (FOUCAULT, 2002). Sobre as crianças e a infância impera a socializações normatizadoras, baseadas em relações claras de poder.

Compreender a criança e a infância como categorias históricas e sociais nos permite desvelar projetos em territórios de disputa na sociedade. Esse contexto vai dizer como tais categorias se constituíram sobre formas de poderes disciplinares, onde a criança majoritariamente faz parte das expectativas de suas famílias, do Estado, da mídia, da religião, dos projetos pedagógicos. Pode-se notar a desvalorização da criança e da infância dentro da sociedade, pela indagação que comumente faz-se à criança, quando se diz: o que você quer ser quando for um adulto? Essa questão projeta assim, o nosso pensamento e expectativa sobre elas. Há nesse pressuposto uma ideia de que ela só é algo, quando se constituir como adulto. Tal pergunta não é feita, por exemplo, em uma cultura indígena, pois há o reconhecimento que a criança já é enquanto é criança, e não será apenas quando for adulta (MUNDURUKU, 2012).

No que tange às condições de reconhecimento da criança enquanto um ser social político é percebido que prevalece certa cultura que ainda não a reconhece sujeito dessa questão, tampouco sobre a realidade concreta da vida dessas crianças. Por isso, a infância precisa ser considerada em relação à sociedade, relacionando-a às interdependências dos processos do sujeito e do contexto em que está inserida. Todavia, vale a ressalva que de este sujeito, sendo um ser social, também é um ser individual. Por conseguinte, trata-se de compreender a criança na sociedade e a sociedade em relação à criança. Tal perspectiva pode ser um processo significativo contra o adultocentrismo.

Arroyo e Da Silva (2012) mencionam outra questão importante nesse debate. Trata-se da problemática a ser enfrentada da condição da falta de compreensão e escuta da criança, reflexo de uma visão que não vê a criança como sujeito que se constitui historicamente e socialmente com seu corpo em movimento (ARROYO; DA SILVA, 2012). Corpo esse que carrega em si as marcas da cultura e seus construtos sociais, seus avanços e seus retrocessos.

Portanto, todas as produções realizadas nas esferas sociais, por meio das instituições, família, estado, igrejas e pelas escolas não são neutras. É preciso analisar não apenas o que se mostram a princípio. Assim sendo, a infância e a criança são entrecruzadas por essas instituições sendo influenciadas por elas, em condições onde muitas vezes são silenciadas. Logo, é preciso desconstruir modelos em que as crianças deixem de ser apenas expectativas dos adultos (SARMENTO; FERNANDES; SIQUEIRA, 2020).

As rupturas em curso, no que tange às mudanças sobre a infância e a criança, já foram sinalizadas por diversos autores e indicam para uma construção social de rompimento com as concepções adultocêntricas ou como vir a ser sobre elas. Tais concepções concebem a criança

como um ser que vem a ser, ou seja, dizem muito sobre as condições que legitimamos sobre elas e não o que elas próprias dizem ou vivem. Soma-se a isso o fato que cristalizamos as formas de compreensões sobre as infâncias como algo a ser superado em determinada idade ou condições. Só assim essas crianças passam a ser consideradas sujeitos, após certa idade, como se antes dessa idade, fossem incapazes. Essa forma de invisibilizar a criança e a infância teve respaldo no fato de que desde o nascimento a criança não é vista como um ser social, portanto ser histórico, capaz de produzir e não somente reproduzir culturas.

O que se quer mostrar aqui é não haver um imperativo dos termos das relações históricas culturais que se coloca como unilateral. Esse processo implica construções e mediações nas quais os seres humanos, o contexto e as relações culturais têm papel transformador na hominização e humanização (VYGOTSKY, 1991; 2000).

Nas constituições sociais que criamos, nos espaços formais ou não formais que vivemos, criamos sentidos e significados. Nas relações sociais e culturais sobre as formas que olhamos para as crianças, como preparamos diálogos e processos educativos, estão nestes círculos e nessas redes, o que legitimamos e reconhecemos. Faz-se necessário criarmos espaços e compreensões que valorizem qualquer que seja as diferenças entre os corpos das crianças.

Logo, são as mediações sociais participativas com crianças que nos ajudam a repensar as intenções e as racionalidades presentes nessas constituições. Quanto mais estimularmos que as crianças tenham vozes e direitos garantidos, e seja cada vez menos subalternizada, mais sólidas constituiremos mudanças. Como afirma Faria e Santiago (2016):

A infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas (FARIA; SANTIAGO, 2016, p. 73).

Nesse contexto, acirram-se desafios relacionados à invisibilidade da infância, das crianças e suas vozes, por conseguinte, a naturalização de muitos processos que condicionam, conforme citado pelo autor, subsídios que as colocam em lugar menor e inferior, propagado pelos adultos.

Então, apesar de estarem as crianças inseridas em meio a complexas culturas, elastentam e articulam ricos processos de descolonização no interior das infâncias tão paradoxais que vivem. Assim sendo, as crianças são capazes de articular a cultura que vivem com o modo como percebem e interpretam o mundo e criar alternativas mais descolonizada que nós adultos.

2.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS COMO PRODUÇÕES HISTÓRICAS

Um aspecto especial da percepção humana que surge em idade muito precoce é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

Baseado no autor, pode-se compreender que sentidos e significados não são constituições que se dão de forma docotômica uma da outra. Desde o momento em que a cultura entra em nossas vidas vamos construindo sentidos e significados históricos, o que decisivamente implica em mudanças radicais nas estruturas socioculturais humanas.

Por conseguinte, para compreender sobre como sentidos e significados é preciso entender o papel da linguagem, dos signos e dos símbolos como instrumentos mediadores da cultura. Tudo isso, sem deixar de frisar que a linguagem, em especial a fala humana, que “coloca a infância na pré-história do desenvolvimento e das produções culturais” (VYGOTSKY, 1991, p. 34). O sentido e o significado podem ser percebidos e revelados pelas diferentes expressões daquilo que entendemos como fala, não necessariamente a sua vertente oralizada. Para Vygotsky (1991),

a fala humana é, de longe, o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento da criança. Através da fala, a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente. Ela se prepara para a atividade futura; planeja, ordena e controla o próprio comportamento e o dos outros (VYGOTSKY, 1991, p. 83-84).

Ou seja, antes de falar já encontramos sentidos e significados. Na fala da criança, nos seus construtos, estão expressões de sentidos e dos significados sociais seus e daqueles que a cercam. Como produções mediadas pela cultura, a fala do sujeito enquanto sentido particular tem relação com o significado, enquanto sentido social. Assim, as produções históricas são constituídas, reconstruídas e podem até ser ressignificadas. Não há como separar sentidos de significados, pois, mesmo o sentido como objetivo da expressão sinalizada e internalizada do sujeito, carrega de alguma forma os significados do que se expressa na coletividade, na sociedade. Dessa forma, falar de sentidos dificilmente ocorrerá sobre traços apenas de constituições unicamente do sujeito, pois, confere-se que somos seres sociais, mesmo expressando nossas individualidades, e estas não deixam de expressar o ser social.

Trata-se de compreender o sujeito em sua singularidade e universalidade, as dimensões

objetivas e subjetivas que constituem esse sujeito. Assim, sentidos como nos apontam Aguiar e Ozella (2006, p. 226), vai versar sobre a categoria singular e significado sobre o social, como possibilidade de uma análise para nos ajudar a ver além das aparências, em condições objetivas e subjetivas.

E por que, sentidos e significados são fundamentais para compreensão de como as crianças compreendem sobre o corpo e sobre a deficiência na infância? Por que a insistência em trazer essa discussão? Ela se dá em reconhecer que as crianças são sujeitos em processo de constituição de saberes, capazes de evocar e reverberar novas estruturas mentais. Em alusão à abordagem histórico cultural de Vygotsky (1991) nos traz a afirmação que assim como um determinado instrumento de trabalho dá origem a novas estruturas sociais, assim também novos instrumentos do pensamento dão origem a novas estruturas mentais. Portanto, a voz, a interpretação da criança e um conjunto de variados sentidos e significados das crianças são aportes essenciais para tais compreensões. Enquanto que ela fala de sua vida, da sua realidade e dificuldade, ela fala da sociedade, da infância, da educação, das instituições, das contradições. Ela fala do *dever* e do *porvir*.³³

Quando a criança fala, e sua fala é auscultada, diz de uma fala dialética por que mostra a criança, mas, em simultâneo, a realidade concreta de sua vida, bem como sua subjetividade. Vejamos como se expressa a fala de Rhiandra (2021), quando ela apresenta alguns sentidos e significados:

Porque alguma pessoa de hoje deve pensar numa criança com deficiência e construir um parque para elas. O parque aqui perto de casa não tem nada para uma criança que tenha deficiência. **Seria um parque grande, por exemplo: uma criança que não pode andar, seria um parque com rampas e não escadas, porque ela não poderia subir. Deveria ter pelo menos um balaço que tivesse um cinto, uma cadeira para as crianças com deficiência.** Um parque onde as crianças com deficiência e sem deficiência possam brincar seria um parque melhor. Um guarda na porta todo dia, antes de abrir e sair pessoas (RHIANDRA, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, terceiro encontro, fala da Rhiandra, terceiro encontro, 2021.** (Grifos nossos).

³³ O termo *dever*, em Marx, se refere ao processo histórico de mudança e transformação que ocorre na sociedade ao longo do tempo. Marx entendia que a história é impulsionada pelo conflito de classes e pela luta de poder entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que não os têm. Nesse sentido, o *dever* é entendido como um processo dialético em que as contradições internas da sociedade se manifestam e são resolvidas através da superação da atual condição social em direção a uma nova sociedade. Por sua vez, o termo *porvir* se refere ao futuro da humanidade, visto como uma possibilidade que pode ser construída através da ação consciente e coletiva dos sujeitos. Em resumo, para Marx, o *dever* é o processo histórico de mudança e transformação que ocorre na sociedade, enquanto o *porvir* é a possibilidade de construir um futuro melhor através da ação consciente e coletiva dos trabalhadores (MARX, 1852).

Nesse encontro, como base no material mobilizador³⁴ do diálogo, bem como nos procedimentos e objetivos da atividade, Rhiandra (2021) relatou sobre a ausência de espaços de brincadeira para as crianças com deficiência, e chama atenção para algumas especificidades desses espaços, como acessibilidades e segurança. A fala da criança versa sobre ser possível um ambiente com acessibilidades para as crianças com e sem deficiência, ou seja, um lugar onde os corpos teriam condições de brincarem juntos e com segurança. Apresenta o espaço próximo de sua casa como lugar sem as mínimas condições de ser um espaço acessível para crianças com deficiência. Da mesma forma, a ideia da figura do guarda do parque, demonstra o quanto as nossas crianças se sentem inseguras sem a presença de um aparato institucional e do adulto.

Enquanto isso, Izadora (2021), no mesmo encontro, traz outros sentidos e significados, quando afirma “... *as crianças com deficiência não vai ter como brincar no parque*” (Grifos da pesquisadora). Seu apontamento enfático revela um imperativo que deve ser observado, pois diz muito sobre o que ela percebe de sua realidade. As contribuições da criança nos ajudar a pensar na realidade e nas condições que elas vivem, e essas relações a faz dizer do lugar que ela está. Assim como a forma com que ela compreende a falta de política públicas, também demonstra certo imperativo de como é desafiador que certas realidades se modifiquem, sendo pela falta de expectativa ou pela descrença que também permeia a visão de mundo da criança. Ao mesmo tempo, ainda no mesmo encontro, Izadora (2021), diz:

“Que as pessoas acamadas podem brincar. No escorrega poderia ter grade. Uma pessoa guiar a criança e olhar a criança. Na nossa cidade não tem opção de parque, só é feito para gente. Não podia ter ladrão para não roubar os brinquedos, se não **a polícia tinha que passar toda hora para dar uma volta** (IZADORA, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, terceiro encontro.** (Grifos nossos).

O adulto na fala da criança denota relação entre ela, sua visão de mundo e a sociedade, enquanto revela ser possível que todos possam brincar, mesmo alguém acamada. A fala também mostra que ela tem noções reais do poder do adulto na relação com a sociedade. Tais perspectivas revelam mecanismos disciplinares³⁵, que vem da pessoa adulta que guia e que

³⁴ Procedimentos metodológico: Grupo de discussão com tema para o grupo, “todo corpo merece respeito, todo corpo pode brincar”, compreendendo um pouco sobre as diferenças. As perguntas balizadoras foram: 1- Vocês conhecem muitas crianças com deficiência? 2- Em um parque de diversão é possível que todas as crianças, com deficiência e sem deficiência podem brincar? 3- Como seria um parque que todos pudessem brincar?

³⁵ São, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens (FOUCAULT, 2003, p. 61). Ver *Microfísica do Poder*.

geralmente não é outra criança. São marcas do aparato institucional, na forma de atuação do adulto polícia. Ou seja, a criança aponta que não se sente segura, sua perspectiva está completamente envolvida com a disciplina e a vigilância sobre suas vidas e que, mesmo assim, conforme ela mesmo aponta, tal aparato não articula um parque acessível. Aqui novamente a criança faz denúncia e anuncia em meio a compreensão do lugar ser espaço de brincadeira.

No mesmo encontro, a fala de Elson (2021) menciona sobre um parque acessível: **“Eu acho que dá, mas é difícil, dá mais pra brincar com a Linda, minha cachorra, acho igual o Davy. Nem sei...”** (Grifos da pesquisadora). Os dilemas das crianças dizem respeito às desigualdades pelas quais enfrentam em seu dia a dia. Aqui, como exemplo, as indiferenças são agravadas quando a criança tem alguma limitação em seu corpo e reverbera isso a partir de sua realidade. A partir de sua fala, Elson (2021) apresenta o imperativo da falta de estrutura para que ele mesmo possa brincar, reforça a dificuldade, a impossibilidade, a indiferença, ao mesmo tempo que apresenta outra saída, que é brincar com sua cachorrinha. Fez o reforço em torno da fala de seu amigo, também levantando que apesar de muitos desafios, ainda assim, apesar do contexto, vislumbra com a outra criança que seja possível brincar.

As falas das crianças dizem sobre as estruturas simbólicas e arquitetônica que lhes ameaçam a ficarem à margem. Todavia, elas mesmas são possuidoras de criatividade e ainda são capazes de, pela brincadeira, interiorizar momentos bons para suas vidas.

Por fim, nesse terceiro encontro, ainda tentando estabelecer compreensões em torno dos sentidos e dos significados quanto aos corpos e a deficiência como base no material mobilizador do diálogo, procedimentos e objetivos, Davy (2021) menciona:

Nem sempre, algum sim, mas **tem lugar que não dá pra brincar. Muito lugar tia não é adaptado.** Seria possível, mas **é mais fácil na rua**, porque seria sabe... melhor...mas teria que fazer umas coisas, de rampa, de segurança, se não dá.... Seria um parque para usar a cadeira, bem maior ... **Um parque que tivesse muitos brinquedos, e adultos olhando, e tudo super legal...** muitas e muitas coisas legal... (DAVY, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, sexto encontro, fala do Davy, (2021). Nota: um pouco de compreensões sobre outros corpos.** (Grifos nossos).

A fala de Davy (2021) nos diz sobre brincar na rua com significado de subverter os espaços diante da impossibilidade de adaptações necessárias. Ele reorganiza e ressignifica sua experiência. Da mesma forma, Davy (2021) demonstra ter noção do que implica um projeto arquitetônico inclusivo que necessita de adaptações. O modo particular como ele mesmo resolveu o conflito das adaptações, mostra também a expressão de uma infância livre nas ruas e nos parques. Todavia, destaque para o lugar ocupado pelo adulto na fala de Davy (2021):

adultos olhando. Isso significa dizer que, mesmo extrapolando os limites do parquee avançando para a rua, ainda assim, há o imperativo de um adulto olhando as crianças. Esse olhar tem a ver com a dimensão do cuidar, do proteger. Todavia, há nessa fala de Davy (2021) a clássica postura de um adulto que controla os fatores externos e internos da vida infantil.

Em virtude das questões apresentadas pelas crianças, tanto a criança sem deficiência, quanto a criança com deficiência, evidenciam que a falta de acessibilidades aos corpos implica que, de um lado as crianças se reinventam, por outro, denunciam notoriamente a falta de condições e de perspectivas de acessibilidades nos espaços públicos. As crianças denunciam e anunciam. Portanto, podem criar o mundo, pois elas criam e recriam as diversas experiências que vivem, assim nos ensina.

Conforme nos diz Benjamim (1985, p. 253), “é da brincadeira que nasce o hábito, e mesmo em sua forma mais rígida o hábito conserva até o fim alguns resíduos da brincadeira”. Assim, ele nos apresenta como perceber, no contexto da brincadeira, os lugares onde as crianças brincam, os sintomas e causas sobre as condições objetivas de suas vidas, bem como sua representação do social da realidade. O que as crianças nos disseram nesse encontro é que temos bem perto de nós algumas respostas que lhes afligem. Basta olhar, basta o convite a brincar e criar uma realidade. Parecem-nos dizer que falta a nós, adulto, o brincar. Após brincar, elas nos ensinam a pensar sobre os elementos desse ato e o que se faz necessário para interpretar e representar o mundo (BENJAMIN, 1985).

Para Vygotsky (1991; 2000), os significados expressam relação e entrelaçamento entre pensamento e linguagem. São composições de uma complexa relação sujeito-sociedade, sendo que as palavras desempenham um papel capital, não só no desenvolvimento do pensamento, mas do mesmo modo no incremento histórico da consciência do sujeito. Portanto, cabe compreensão de lógicas e motivações de como usamos as palavras, que nessa apreensão oestão sempre em movimento.

Sobre o entrelaçamento da linguagem e pensamento, Vigotsky (2000) afirma que: “por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta” (2000, p. 412). Assim, para o autor: “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra” (VIGOTSKY, 2000, p. 412). Nessa direção, completa Vigotsky (2000): “Por isto, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto” (2000, p. 412).

Dessa forma, para Vigotsky (2000): “encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem”(p.398). E completa o autor afirmando que o significado da palavra, “é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (2000, p. 398).

Desse modo, ao afirmar que a palavra seja um fenômeno do pensamento, Vigotsky (2000) ressalta que: “o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica”(2000, p. 398).

Tal explanação pode nos ajudar a repensar sobre o conjunto de sentidos e significados aferidos na infância ou apresentados e compartilhados por e pelas crianças, suas escolas, os (as) gestores (as), professores (as) e familiares, como constituição de um contíguo de demandas sobre o objeto em questão.

Torna-se importante identificar e analisar sobre quais aspectos, quais padrões culturais, quais orientações estamos veiculando com as crianças sobre corpo e sobre deficiência, assim como a escuta por parte de suas vozes e uma investigação menos rasado que dizem suas falas. Sobre quais racionalidade falamos com elas e temos nos colocado a escutá-las quando abordamos o tema corpo e deficiência? Trata-se de um exame significativo a ser mediado com as crianças, uma vez que em alguns casos há a subestimação diante de suas visões de mundo e a forma como elas podem compreender sobre determinado objeto ou caso concreto.

Tal explanação pode nos ajudar a repensar sobre o conjunto de sentidos e significados aferidos na infância e estimular que mais se fale das crianças como “produtores culturais” (SARMENTO, 2004).

O evento abaixo nos ajuda a apreender alguns importantes sentidos e significados:

Ambos mantiveram atenção durante a passagem do vídeo. Davy sugere que devemos tirar na brincadeira, pedra, papel, tesoura para ver quem começa a falar primeiro. Elson riu muito. Elson e Davy explicam a brincadeira para quem perder na brincadeira, será o primeiro a falar hoje. Por alguns minutos me explicaram e brincamos...as explicações eram organizadas e houve interação entre os dois. Fizemos alguns treinamentos para que depois comesse a fazer de verdade a brincadeira, e combinamos que sempre antes deles responderem à questão do dia, seria tirado na pedra, papel, tesoura ou Joquempô, como eles próprios explicaram. **Disseram sobre como poderia ser a brincadeira para mudos e cegos, e Davy explica como poderia ser, para que todas as crianças brincassem. Adaptaram a brincadeira para mudos e cegos, fizeram encenações de como seria. Fonte: Dados da pesquisa, quarto encontro, um pouco de compreensões sobre o vídeo de**

uma criança com deficiência e seus desafios na escola. Trecho do diário de campo da pesquisadora sobre o quarto encontro. (Grifos nossos).

A análise das vozes e possibilidades de contribuições das crianças sobre determinadas questões imputa a nós pesquisadores, a necessidade de certa consciência do quanto ainda temos que aprender sobre esse campo. Próprias das metodologias não participativas, como base de nossas práticas, muitas vezes nos colocamos rigidamente a investigação de dados e do campo, na medida que nossa formação nos incentivou.

Trata-se de escutar às crianças, o quanto que nossa imersão nesse contexto preciseter mobilizações que às vezes não estamos acostumados a fazer. Nesse sentido, é pertinente a convocação que nos faz Siqueira (2011), quando diz para irmos para além da infância e da criança administrada. Isso porque muitas vezes só conseguimos enxergar, falar e compreender os aspectos que se apresentam dentro das relações administradas e das relações de poder que entrecruzam a vida das crianças e a infância. Enquanto isso, há um universo de pensamento, de sentidos e significados a serem apresentadas por elas. As estruturas instrumentalizadas não nos permitem apreender essas significações.

As falas de Davy e Elson (2021) evidenciam sentidos e significados entrelaçados que expressam as relações de autonomia, brincadeira, crítica e acessibilidades. A criticidade presente na fala da criança traduz seus incômodos e suas angústias.

Eles recorrem à brincadeira como forma de representação e dramatizações em formas elaboradas. Neste ato, criam condições para lidar com a apropriação da imaginação e transportá-las para a realidade ou vice-versa (BENJAMIN, 1984). Quando brincam, transcendem em relação às condições reais em que vivem suas deficiências no âmbito das escolas, as crianças recriam espaços menos tensos em meio as condições desfavoráveis. Os diálogos entre as duas crianças citadas acima, em nenhum momento demonstra as condições físicas dos corpos ou mesmo essas limitações físicas como condições para colocá-las em um lugar de vítima ou um lugar que não fosse um lugar de um sujeito social, ativo e capaz de interferir na realidade que os cercam.

Assim sendo, as análises direcionam que as crianças apresentam capacidade de relacionar dialeticamente, pois falam do individual e do social, abordam parte e apresentam o todo, falam sobre objetividade e subjetividade e articulam possibilidades reais de alteração da realidade, mesmo em condições adversas.

2.3 POR QUE CORPO E DEFICIÊNCIA E NÃO CORPO COM DEFICIÊNCIA?

Não me imagino no corpo delas. Acho que as duas são inteligentes. Se ela sentar, ela está igual a gente, só muda a voz que não será igual. **Eu e Elson somos iguais, nós dois somos iguais, nós três somos iguais, a senhora está sentada, nós somos iguais.** Se a gente fechar o olho a gente está igual o cego (DAVY, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, sexto encontro, fala do Davy, 2021. Nota: um pouco de compreensões sobre outros corpos.** (Grifos nossos).

Nesse encontro, citado anteriormente, as crianças tiveram acesso a conhecer alguns de seus colegas por meio de fotografias com base nos objetivos, procedimentos e material mobilizador do diálogo. Falaram um pouco sobre o que pensam sobre outros corpos e como se imaginaria em outro corpo. Nos encontros, e por meios das falas das crianças, sentidos e significados se expressam de forma a ter uma estreita relação com o cotidiano de cada criança e as formas pelas quais elas compreendem corpo e deficiência, como construtos sociais, diz muito sobre a socialização dos sujeitos, conforme menciona Ramos (2004, p. 60): “É no corpo que podemos localizar o que de histórico se tornou naturalizado e o que, da natureza, pede pelo esforço histórico”. Enquanto convida a uma reflexão que diz sobre o que nos une enquanto corpo social, chama atenção da condição da deficiência que deve vir depois da condição de sujeito, que limita, mas não incapacita, em especial se fomos colocados nas mesmas circunstâncias.

Com base nos objetivos, procedimentos e mesmo material mobilizador do diálogo anterior, Izadora (2021) diz:

Se eu estivesse o corpo dele, **eu andava, eu brincava na cadeira de rodas, eu podia correr com cadeira de roda,** e não daria conta de banhar sozinha. Podia fazer comida, tinha que ter cuidado para não cortar, talvez tomar banho, queria uma cadeira para tomar banho, se for na piscina tem que pedir a mãe. **Mas é muito ruim...muito triste...**Eu queria mudar esse corpo meu, porque eu sou muito gorda, queria ter o corpo magro. Obrigada pelo elogio tia, mas eu não acho que sou bonita, meu cabelo, olha tia, vou soltar ele pra senhora ver, olha aqui... essa parte que eu coloquei fogo, agora que está crescendo. **A deficiência mais difícil é acamada.** **Fonte: Dados da pesquisa, sexto encontro, fala da Izadora (2021), sobre um pouco de compreensões de outros corpos.** (Grifos nossos)

Em determinado momento da pesquisa, lá pelo sexto encontro com as crianças, convidei a todas para que soltássemos nossos cabelos. Todavia, Izadora (2021) continuou a reforçar que seu cabelo não era bonito. Diante de ter mencionado as diferenças dos corpos, fizemos experiências como se fossemos cegos, fechamos os olhos e falando um tempo de olhos fechados. Nesse contexto, foi possível reconhecer que o mundo da criança é marcado pelo

mundo dos adultos, mas, também, se confronta a ele, e constantemente fazem isso por meio da brincadeira (BENJAMIN, 1985, p. 250). Chama-nos a atenção a fala da Izadora (2021), quando explicita a possibilidade de os corpos com deficiência poderem brincar. Todavia, outras atividades como banho, fazer comida, podem ser obstáculo. Nota-se que, ao mesmo tempo, em que o brincar seja um ato possível, as atividades da vida diária não são. Tal relação denota também que são frágeis e equivocadas algumas visões em torno da deficiência e suas implicações, haja vista que nem toda deficiência acomete o sujeito a impossibilidades de exercer diversas atividades em seu cotidiano. Consoante a isso, podemos compreender sentidos e significados diversos, além dos ditos anteriores, em destaque também a questão da tristeza quando se pensa no lugar daquele ou daquela que tem alguma deficiência, o que pode estar ligado às condições objetivas e subjetivas que implicam determinadas deficiências. Nesse contexto a criança demonstra uma correlação, quando cita aquela deficiência mais difícil em sua avaliação, que implica ficar acamada. A fala da criança, sobre seu corpo fora dos padrões sociais, demonstra uma certa angústia e apreensão. Nota-se que não é apenas o corpo com deficiência que enfrenta diversas e complexas recepções. Aqui também estão os desafios dos corpos fora dos padrões de seu tempo. Fontes (2006, p. 124) nos chama a atenção para o registro do corpo representado a serviço de uma cultura que se pauta pelo efêmero e pelo imediato, caracterizado como porta voz de formas e não de conteúdos. Para Fontes (2006),

desse modo, a sociedade do consumo acaba por conduzir à condição de rejeitados os corpos que não se ajustam ao perfil da corporeidade vigente. Têm-se, então, de um lado, os ídolos e seus corpos idealizados e, de outro, os corpos indesejáveis: os corpos velhos, obesos, flácidos ou com limitações de qualquer ordem. Ambas as condições, a idealização e a dissonância, inscrevem-se no corpo físico, seja sob a perspectiva da medicina ou dos meios de comunicação de massa. Assim, os corpos dissonantes, na sociedade de consumo, tendem a se aproximar do lugar de uma monstruosidade estética, diante de cujas formas o indivíduo, cada vez mais situado no papel de consumidor, dificilmente buscará identificação (FONTES, 2006, p. 131).

A autora nos coloca no cerne de dilemas atuais na sociedade, questões que se colocam como desafios por meio dos corpos midiáticos e ao culto ao corpo. Tais sentidos e significados se expressaram também no contexto do encontro descrito acima, a partir das contribuições de Izadora (2021). Embora ela e as demais crianças tenham tido boas recepções com seus colegas por meio das fotografias, elas também destacaram preocupações em como se apresentar ao grupo. Algumas crianças optaram por não se mostrar diretamente pela sua deficiência. Mais do que falar da deficiência, as crianças queriam falar de si. Nesse caso, a

deficiência parece ganhar lugar secundário em suas vidas. Pode ser também um momento que se sintam fora da deficiência ou algo relacionado a inicialmente serem aceitos pelo padrão da maioria, o que pode não necessariamente significar vergonha ou fraqueza.

Embora o contexto diga também sobre relações estéticas, pois as crianças estão inseridas na sociedade onde predominam ideais de beleza, a imagem importa, à medida que diversas lógicas, entre elas a forte ligação com a “corpolatria”³⁶, vão se afirmando na educação das crianças (GOLDENBERG, 2005, p. 124).

As relações ligadas à estética apresentam-se sob forma de padrão de beleza, onde ser aceito por um grupo constituído por padrões pode ter relação com estar em uma melhor performance. Essa questão parece uma preocupação de todas as crianças com sentidos e significados diferentes. Isso pôde ser percebido quando propusemos tirar as fotos durante uma atividade. As meninas não quiseram tirar foto para apresentação, pois queriam se arrumar melhor. Isso não pode ser considerado negativo, mas, precisa ser compreendido em relação ao que está por traz dessa maneira de querer se expor ou não se expor de tal forma.

Ademais, se é a diversidade de nossas características que nos diferenciam uns dos outros, podemos nos questionar por que classificamos tanto as formas em torno dessa diversidade. As compreensões argumentadas até aqui, pelas contribuições dos sentidos e significados expostos pelas crianças, implicam que há diversidade e, ao mesmo tempo disparidade com que concebemos sobre corpo e deficiência.

Portanto, corpo com deficiência ainda prevalece sobre ver a pessoa antes da deficiência. Essa indagação torna-se uma questão não apenas conceitual, mas acima de tudo, um desafio ligado às questões objetivas e subjetivas de como a sociedade compreende a deficiência. Assim, podemos nos perguntar por que definimos que seríamos classificados entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência? Podemos aplicar essa mesma pergunta para as diversas formas de violência, preconceito e discriminação que imperam na sociedade, quando ela determina a classificação das pessoas, ou seja, dos corpos.

A deficiência está no corpo, mas, ela não pode representar a totalidade do corpo, pois trata-se de aspectos que envolvem tipos de deficiências, graus de diferenças e as formas como cada sociedade inventa ou reinventa seus padrões corporais (CRESPO, 2009).

Geralmente, os aspectos ligados às racionalidades que permeiam as compreensões e dilemas que envolvem as relações sobre a deficiência estão diretamente ligados ao que cada sociedade em seu tempo atribui aos conceitos de normalidade e anormalidade em torno do corpo

³⁶ Como uma obra de arte, a corpolatria considera o corpo uma simples imagem que projetamos de nós mesmos (GOLDENBERG, 2005, p. 124).

(OLIVEIRA, 2010).

Por isso que a deficiência está presente de diversas formas e sobre diferentes discursos, em contexto sociais diversos, mas, em grande maioria, submetida às narrativas reducionistas e normatizadoras (FOUCAULT, 2001).

Em síntese, compreende-se que o corpo se constitui por questões socioculturais. Segundo Douglas (1998), o que se esculpe na carne humana é a representação da sociedade. A autora remonta essa imbricação do quanto o corpo e a sociedade expressam as formas de como as instituições pensam, operam e classificam. Nesse sentido, a sociedade define sobre os lugares que o corpo dever ocupar, sobre quais formas e normas os corpos se apresentam e se relacionam. É nesse corpo humano que está a deficiência e nas suas constituições socioculturais. Assim, de alguma forma optou-se por convencionar colocar a deficiência, a limitação, antes do corpo. Isso de alguma forma tende a invisibilizar o que os corpos podem ser ou fazer para além da deficiência.

Um breve olhar na história permite compreender os dilemas acerca de como as pessoas com deficiência foram classificadas. Por um lado, usaram-se como justificativas a afirmação de um lugar de fala, bem como lhes apontar um lugar social definido. Nesse jogo de embaraços, que implica avanços e retrocessos, já se convencionou de chamar: amaldiçoados, loucos, malditos, mongoloides, portadores de deficiência, pessoas com necessidades especiais e outras inúmeras formas de convenções. Claro que todas as concepções devem ser pensadas a partir da realidade e do contexto que foi legitimada, mas, todas elas dizem sobre um corpo que se julga ter deficiência e, embora esse corpo tenha limitações, diferentes ou múltiplas, cabe refletir porque algumas geram mais estranhamento e outra nem tanto. Nesse sentido, o contexto dessas nomeações deve ser analisado para além de demarcadores sociais.

As implicações de como perceber, chamar, se relacionar com as pessoas com deficiência, não tem apenas relação com as formas de tratamento, como as citadas anteriormente. Elas dizem muito sobre quais valores e quais relações temos com o corpo. O lugar que esse corpo ocupa na sociedade vai dizer muito sobre o lugar que o corpo convencionado a ser chamado corpo com deficiência ocupará. Dessa forma, a evolução e os retrocessos que vivenciam as trajetórias desses corpos com alguma limitação, necessariamente passou pelas formas sedimentadas que a cultura impõe.

Trata-se de visões historicamente construídas para dizer sobre pessoas, sobre corpos, sobre um sujeito com nome e sobrenome, que por uma invenção social, escolhemos continuar por classificá-los. Sendo assim, temos imbricada à história da deficiência, a história do corpo, dos padrões sociais, a cultura, dos projetos em disputa, da política, das formas de

racionalidades. Exatamente por isso, opta-se por não chamar no nosso objeto de pesquisa, corpo com deficiência, e sim, sobre corpo e sobre deficiência, pois o sujeito neste caso, está no corpo, antes da deficiência. Essa última vista como invenção sociocultural (MARTINS, 2015).

Portanto, o sujeito com seu corpo, constituição de um ser social e cultural, será a pessoa com deficiência, a convenção social mais atual, quiçá, um dia possamos criar racionalidade para chamá-los de pessoa, com seus nomes, mas, na atualidade, ainda há legitimações que amparam conceituar: pessoa com deficiência. De fato, não é essa discussão principal desta tese, e sim analisar, compreender e identificar sobre os tipos de racionalidades que nomeiam as compreensões sobre a relação corpo e deficiência.

Quando recorremos a Vygotsky (2001), percebe-se que a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura. Porém, não é a palavra sozinha que modifica a realidade. É a realidade que modifica a palavra, ou seja, a linguagem. O que se coloca a partir do autor em comparação ao que apresentamos nesse tópico, é que não basta mudar a forma de chamar a pessoa com deficiência, não basta juntar esforços apenas nesse sentido. Junto a essas formas, pensando dialeticamente, é preciso mudar a realidade, as estruturas excludentes, as formas estruturais que reificam os sujeitos nas suas condições concretas da vida diária. É necessário que os parques, a cidade, como apontaram as crianças, sejam espaços também para essas pessoas, para que elas façam parte não apenas nos contextos simbólicos, mas do cotidiano social.

Assim, conforme nos aponta a trajetória histórica sobre quais as formas de concebemos a deficiência, como indica Oliveira (2010), é preciso estar atento à relação de como concebemos a deficiência, o quanto efetivamos avanços em relação aos seus direitos e o enfrentamento em relação à cultura política autoritária e hierárquica produtora de desigualdades sociais, predominante em nosso país.

Por fim, será importante compreendermos como a cultura que produz desigualdades está fortemente ligada a processos de normatizações sobre os corpos.

2.3.1 A Cultura da normatização sobre os corpos

Minha hipótese é que com o capitalismo não se deu a passagem de uma medicina coletiva para uma medicina privada, mas justamente o contrário; que o capitalismo, desenvolvendo-se em fins do século XVIII e início do século XIX, socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho. O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de

tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica (FOUCAULT, 2003, p. 47).

Ao dissertar sobre como se deu o nascimento da medicina social, o autor nos apresenta um claro exemplo de como o processo normatizador sobre os corpos ocorre de forma que às vezes não nos revela suas reais intenções. As normatizações processam controle, normas e finalidades sobre os corpos, e surgem como forma de instrumentalizar certa força de trabalho. Sendo assim, o corpo humano está intimamente ligado ao campo político e sobre as formas pelas quais se opera a governabilidade destes corpos, tem a ver com as especificidades de formas de poder, no exemplo dado, chamado pelo autor de “biopoder” (FOUCAULT, 1994).

Tais formas de poder se revelam nas dinâmicas sociais com centralidade de narrativas e materialidades sobre os corpos. Tais esforços se ocupam de, por um lado, justificar as diferenças, ou as deficiências e, de outro, de afirmar uma acentuada narrativa que produza certo enquadramento do que se julga normalidade.

As narrativas usadas como dispositivos de naturalização, nomeação e interpretação podem legitimar um certo tipo de padrão que nem sempre implica no reconhecimento de todos os corpos e, sim, uma errônea argumentação a favor de padrões de normalidade.

Entretanto, se temos padrões a serem perseguidos, normatizados pela sociedade, os corpos que não estão dentro desses padrões, que se espera corpo ideal para linha de produção de trabalho, não podem ser inferiorizados dos demais corpos. Nesse caso, estimulam-se processos normatizadores com alta capacidade de subalternização dos corpos que não adéquam a estes padrões (BUTLER, 2015).

Ademais, porque o corpo foi deixado de lado para supervalorizar a razão, com intuito de superar o período da idade média, é que carregamos a herança de uma certa razão supervalorizada em detrimento do prático, do subjetivo, em função do objetivo. Por isso, se vê pouca participação corporal na educação, em face de processos escolares baseados em disciplina dos corpos (FOUCAULT, 2001).

Dessa forma, o corpo tem sido negado nas instituições, por que, também é denegado na sociedade (DE OLIVEIRA; SALVADOR; PEREIRA, 2011). O corpo é a expressão da nossa política, do tempo que vivemos, o corpo fala sobre a expressão do momento histórico, das formas que operam as relações de trabalho. O que está em quase todo lugar, é o corpo, mas, nem sempre ocupa os lugares, sendo que alguns corpos nem se quer se aproximam de certos ambientes.

As normas sobre os corpos estão diretamente imbricadas aos condicionantes

socioculturais, que por sua vez ditam regras e padrões que podem ser seguidos, sem uma reflexão prévia. As normatizações sobre o corpo disseminadas também pela cultura e o modo de produção tornam possíveis condições de instrumentalização que invisibilizam a pessoa (ADORNO, 1995).

O lugar ocupado pelo corpo na sociedade expõe sobre as condições constituídas em uma sociedade instrumentalizada por arquétipos de normalidade, cooperando para invisibilizar e causar indiferença sobre o corpo e sobre a deficiência. E, a produção dessa indiferença pode suscitar imprecisas compreensões em relação aos sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência. Em decorrência disso, o corpo com deficiência se constituem na maioria das vezes como algo que não faz parte do que é padronizado pela lógica da sociedade (ADORNO, 1995).

Em Marx (1996), pelas mediações, como produções históricas e sociais, o ser humano em processo de humanização produz e reproduz diferentes determinações, criando assim padrões. Defende-se, aqui, que magnitude de que a cultura é o modo de produção das relações humanas e o corpo é uma síntese da própria cultura, pois é nele e por ele que efetivamos pensamento e ação. Assim, pensar sobre cultura e normatizações contidas nesse espectro, também é localizar por qual sistema se permita forjar tais relações. Pessoas, instituições, categorias e as diversas formas de expressões, vivem, sobrevivem, instauram-se e deixam de existir sob o domínio da racionalidade capitalista. Tal fato é importante situar para compreendermos sobre as necessidades e prioridades que nos revela esse contexto.

Por conseguinte, o capitalismo ou “a forma de ser histórica sob o domínio do capital, se apresenta a partir da necessidade abstrata da valorização do valor” (FONTES, 2017, p.410). Esse processo e suas especificidades reverberam elementos da sociedade.

Já Laraia (2001), salienta que a cultura de uma determinada sociedade pode condicionar a visão de mundo das pessoas que vivem nesta sociedade. Assim sendo, pessoas em uma mesma sociedade podem pensar de formas diferentes. Isso implica consideração sobre as diversas relações sociais das quais ela vivenciou. As diversas formas culturais se concretizam e solidificam nos corpos, assim sendo, as formas pelo corpo e pelo que se fala sobre o corpo também podemos compreender as constituições socioculturais de um povo e, concomitante, entender sobre suas normatizações. Para Laraia (2001),

o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2001, p. 36).

Por mais que as pessoas participem de diferentes grupos sociais, será possível perceber elementos que estão presentes em determinadas culturas e por muito tempo se mantêm ou se desfazem. Esses elementos estão contidos na cultura, nos diversos sistemas de normas, ainda mais se considerarmos culturas no plural, por isso, compreender que seus processos normativos são produto e resultado de seu sistema econômico-social nos ajuda entender algumas constituições no interior da sociedade. Por isso, o autor reforça como é dinâmica da cultura e por isso, “entender a lógica de um sistema cultural depende da compreensão das categorias constituídas pelo mesmo” (LARAIA, 2001, p. 48).

A cultura que predomina na sociedade capitalista tem por ímpeto produzir necessidades, incentivar comportamentos, posturas, produtos, consumo e normas, tudo isso, baseado em seu sistema de valores. Cultura se faz com as pessoas e nas condições objetivas e subjetivas dos envolvidos. Concomitante, essas pessoas reconhecem e formalizam as normatizações de seu tempo. Assim,

o homem se constitui na relação com os outros indivíduos (que lhe são diferentes e semelhantes), identificando-se com eles, reconhecendo-se neles, transformando-se constituindo-se com eles. Contudo, esse não é um processo que ocorre à margem das condições históricas concretas (RESENDE, 2007, p. 35).

Um exemplo básico de como age a cultura e seu processo normatizador seria mencionar a própria educação escolarizada, quando utilizou diversos castigos como meio para “educar”. Ela o fez operando por meio da cultura, com explicações e mediações que de alguma forma eram justificáveis para parte considerável daquela sociedade. Ademais, a cultura que predomina é a cultura produzida pelo adulto. Certamente é possível dizer que a construção da cultura tem se dado por meio da cultura do adulto, sem a escuta e a valorização da voz das crianças. Onde fica a escuta e as práticas da cultura das infâncias³⁷?

Ainda cabe ressaltar que, conforme Goldenberg (2002), as normatizações sobre os corpos são, na maioria das vezes submetidas sob formas de coerções, por sua vez, instituindo formas operacionais que a cada tempo defini suas normas, suas intenções, suas prioridades para com os corpos.

Para Foucault (2001), as normatizações e suas lógicas, expressas por diferentes relações

³⁷ As culturas infantis são as culturas produzidas pelas crianças, nos seus fazeres da vida cotidiana, sozinhas ou em interlocução com outras crianças, com a presença ou não dos adultos, no interior de uma cultura heterogênea e abrangente. As crianças estão imersas em várias culturas e singularizam essas informações culturais em seus pequenos grupos de convívio e também individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social (BARBOSA, 2014, p. 657).

de governabilidades sobre os corpos sempre estão diretamente ligadas a cultura, dos meios de produções dominantes.

Nesse contexto, muitas explicações sobre a deficiência estão mais relacionadas a uma forma de interpretação normatizada do que de compreensão dialética do que seja a deficiência. Dito de outra forma, é preciso mudança na cultura, mudanças que envolvam compreensões menos rasas sobre deficiência, mudanças nas relações simbólicas, em torno dos tipos de racionalidades. E, em conjunto a tais mudanças, modificações nas estruturas concretas, a partir daquilo que Marx (1989) apregoa: “mudança na materialidade e na concreticidade”. Para Souza (2015), é preciso compreender que

a realidade social não é visível a olho nu, o que significa que o mundo social não é transparente aos nossos olhos. Afinal, não são apenas os músculos dos olhos que nos permitem ver, existem ideias dominantes, compartilhadas e repetidas por quase todos, que, na verdade, selecionam e distorcem o que os olhos veem, e escondem o que não deve ser visto (2015, p. 6).

Por conseguinte, os aspectos culturais são temas polêmicos, ampliado e se transformado ao longo da história, sendo elaborado e reelaborado. A partir de Geertz (1926), as ideias culturais são expressas e compartilhadas por meio de símbolos. Essa percepção tonou-se fundamental para compreender padrões implícitos e explícitos entre a sociedade e os sujeitos:

A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade. Esse quadro contém suas ideias mais abrangentes sobre a ordem (GEERTZ, 1926, p. 93).

Com base nessa discussão, reconhece-se que o conhecimento é um fato político, e nos reconhecemos no mundo por meio das expressões simbólicas elaborada pela cultura, a exemplo disso o próprio desenho universal tende a ser visto, revisto e incorporado na subjetividade e na objetividade do que ele próprio pretende expressar.

Pode-se considerar, então, que a cultura da normatização sobre os corpos são constituições do sujeito em relação à sociedade, pois o ser humano é um ser que se constitui na relação com o outro, contudo mesmo que os aportes simbólicos sejam significativos. Ele também ocorre e implica relações objetivas, conforme reafirma Resende (2007), no reforço que emprega enquanto relação com a sociedade, como “processo que ocorre à margem das condições históricas concretas” (2007, p. 35).

2.3.2 A Questão do desejo mimético sobre os corpos

Não importa a natureza do objeto: se desejamos o mesmo objeto, encontramos numa zona sombria, na qual a violência pode sempre ser o passo seguinte (JUNGES, 2011, p. 30).

Os desejos humanos são miméticos. São desejos a partir do desejo do outro e, segundo Junges (2011), meu desejo a partir do outro buscará sempre o objeto de desejo do outro, por isso, tal desejo pode gerar violência. Tais desejos muitas vezes estão conectados aos desejos dos grupos sociais que vivemos e tem relação direta com a cultura desse grupo. O desejo mimético vem do que o autor chama da *mimesis*, o nosso impulso imitativo, e tende a reforçar as condições promovidas pela cultura administrada. Por *mimesis*, Potolsky (2006, p. 12), explica que

na maioria das vezes (mas inadequadamente) traduzido do grego como 'imitação', *mimesis* descreve a relação entre imagens artísticas e realidade: a arte é uma cópia do real. Mas essa definição dificilmente explica o escopo e o significado da ideia. *Mimesis* descreve coisas, como obras de arte, bem como ações, como imitar outra pessoa. Pode-se dizer que a *mimesis* imita uma variedade vertiginosa de originais: natureza, verdade, beleza, maneirismos, ações, situações, exemplos, ideias ³⁸(POTOLSKY, 2006, p. 12).

Acessa-se esse conceito para correlacionar como padrões culturais são constituídos e o quanto isso implica demandas aos corpos com deficiência, o que impacta e influencia a cultura, e até mesmo o consumo adulto e infantil.

Portanto, se o desejo do outro interfere na centralidade do nosso desejo, onde estaria nossa identidade? Onde estariam as identidades infantis? O conceito do autor nos ajuda a pensar nas relações da cultura humana, da indústria cultural e o quanto apreendemos sobre gostos, formas, modos de ser, pela condição do outro. Dada a possibilidade de compreender tais relações, a exemplo sobre a influência difusa do aspecto mimético. Pinto (2009), ele nos assevera que tal desejo pode levar à violência da qual põem em risco as próprias constituições sociais, como exemplo citado pelo mesmo:

O mecanismo do bode expiatório continua a exercer o seu contágio mimético, o que faz com que, em períodos de perturbação, uma comunidade inteira se possa reunir contra uma vítima inocente, de que ninguém reconhece já essa

³⁸ Texto original: Most often (but inadequately) translated from the Greek as 'imitation', *mimesis* describes the relationship between artistic images and reality: art is a copy of the real. But this definition hardly accounts for the scope and significance of the idea (POTOLSKY, 2006, p. 12).

inocência. E o mesmo aconteceu e acontece também na história do Cristianismo, em que as guerras e os massacres se devem ao facto dos cristãos deixarem triunfar esse mesmo contágio violento, pois mesmo os melhores de entre nós são incapazes de triunfar do contágio violento pelas suas próprias forças (PINTO, 2009, p. 11).

Pela compreensão sobre as raízes do desejo mimético é preciso estar atento como esse conceito tem implicações em torno de como a cultura binária cristã e como seus mecanismos próprios são bases estruturantes na sociedade. O exemplo do bode expiatório é apenas uma demonstração de como o desejo mimético circunda na sociedade, que é contagiante e se expressa no desejo, na rivalidade e na violência (GIRARD, 2007).

Tais relações evidenciam uma cultura ambivalente, que contribui com a instrumentalização da industrial cultural, tendo em suas bases, segundo Pinto (2009), na difusão construtos sociais baseados em imitações.

Para Adorno, (1947, p. 35), “a imitação se põe ao serviço da dominação na medida em que até o homem se transforma num antropomorfismo para o homem”. Por isso, entender sobre como funciona os mecanismos de tais dominações tornar-se essencial em torno dos corpos, os quais são as estruturas que materializam esse processo.

Nessas condições, para que meu desejo mimético se torne realidade eu invisto esforços, energia e impulsos de naturezas diversas para atingir meu objetivo, meu desejo. Podemos, nesse contexto, tanto desejar, quanto por acabar a não nos reconhecer em nossa identidade. Nesses termos, se desejo algo e meu desejo cresce, concomitante a isso crio condições para alcançar meu desejo e me apropriar dele, trata-se de estratégias da sociedade administrada culturalmente (SANTOS, 2016).

Com base em Marx (1996), é possível compreender que na sociedade capitalista o que ele conceituou de fetiche da mercadoria, instaura possível relação com incentivo ao desejo mimético. Tal incentivo vem do outro, dos outros e do plano mercadológico, que gera impacto na infância. Assim, também se constitui certa lógica mimética com caráter psicossocial, onde não se analisa o conteúdo das coisas, e sim, o que elas representam. No contexto da infância o fetichismo se reverbera na relação com o consumo e nas racionalidades, que são apresentadas as crianças, sob formas de controle sobre os corpos. Assim explica sobre as características do fetichismo:

À primeira vista, a mercadoria parece uma coisa trivial, evidente. Analisando a, vê-se que ela é uma coisa muito complicada, cheia de sutileza metafísica e manhas teológicas. Como valor de uso, não há nada misterioso nela, quer eu observe sob o ponto de vista de que satisfaz necessidades humanas pelas

suas propriedades, ou que ela somente recebe essas propriedades como produto do trabalho humano. É evidente que o homem por meio de sua atividade modifica as formas das matérias naturais de um modo que lhe é útil. A forma da madeira, por exemplo, é modificada quando dela se faz uma mesa. Não obstante, a mesa continua sendo madeira, uma coisa ordinária física. Mas logo que ela aparece como mercadoria, ela se transforma numa coisa fisicamente metafísica. Além de se pôr com os pés no chão, ela se põe sobre a cabeça perante todas as outras mercadorias e desenvolve de sua cabeça de madeira cismas muito mais estranhas do que se ela começasse a dançar por sua própria iniciativa. O caráter místico da mercadoria não provém, portanto, de seu valor de uso, caráter místico da mercadoria não provém, portanto, de seu valor de uso. Ele não provém, tampouco, do conteúdo das determinações de valor (MARX, 1996, p. 197).

O fetiche faz com que as pessoas façam adesões sem compreensões, comprem sem refletir, desejem algo não apenas pelo fato de ter necessidades sobre isso, mas pelo capital simbólico que algo possa lhe proporcionar, nem que seja por segundos ou ilusório. Tais relações implicam ocultação de muitas relações reais em torno das relações sociais, evidenciando um valor de trocas marcado por espoliações.

Na sociedade pautada pelo consumo, fetichismo e ações miméticas, notam-se estratégias, mecanismos e formas pelas quais se evidenciam as narrativas do mercado (GALIMBERT, 2003). Ambas as narrativas, vindas de premissas capitalistas, ampliam os desejos em detrimento das necessidades e mercadoria denota necessidade, mesmo não sendo. Torna-se necessário então que as pessoas façam sacrifícios dos quais serão necessários para alcançarem seus objetivos.

Marcadamente são estes os traços de uma cultura que estimula padrões corporais a serem imitados e superados que, por sua vez, aponta desafios para a vida adulta e para a criança. Consoante a isso, surgem problemas e dilemas sociais, quais sejam:

O problema é que nas sociedades capitalistas há uma grande confusão entre conceitos de necessidade e desejo. As teorias econômicas liberais e neoliberais a produção das empresas privadas estão pensadas em termos de satisfação dos desejos dos consumidores. Só que estes desejos são apresentados também como necessidades, e com isso se estabelece a confusão (SUNG, 1994, p. 342).

As necessidades são facilmente manipuladas e uniformizadas. A maioria das necessidades básicas dos seres humanos passa a ser vista como investimento. Facilmente, a futilidade é percebida como prioridade e prioridades variam a depender dos desejos que necessitam serem impulsionadas para alcance dos consumidores. O tempo, o desejo, as brincadeiras, as relações sociais, abarcam a marca do mimetismo e de fetichismo, por meios de como operam esses dois mecanismos, a indústria cultural influencia os aspectos da vida humana

(ADORNO, 1985).

Até mesmo os aspectos naturais das condições humanas recorrentemente vão sendo instrumentalizadas. Para Crary (2013, p. 13), até o “sono é uma interrupção sem concessões no roubo de nosso tempo pelo capitalismo”. Assim, as instrumentalizações caminham no sentido de eliminar e padronizar. No que se refere a padronizações em relação ao nosso objeto nesta tese implica em superação das identidades e da diversidade dos corpos.

De acordo com esse cenário, surge outra questão a ser enfrentada que diz respeito àqueles que não podem ou não querem fazer parte dessa cultura do sacrifício mimético, ou abnegação da realidade e resistem ao processo mimético e ao fetichismo.

Nesse caso, o pobre, o gordo, o deficiente que não se encaixam nos padrões exigidos, são constantemente afrontados a se verem como fora do padrão sociais, o que gera indiferença e preconceito. Assim,

nas sociedades modernas, com o mito do progresso, os desejos miméticos, ao invés de serem reprimidos, são incentivados. Além disso, como se busca conquistar o paraíso terrestre ou o reino da liberdade, os modernos sempre imaginam que seu mal estar e suas desgraças provém das travas que os tabus religiosos e interditos culturais põem ao desejo, e em nossos dias até mesmo as proteções legais dos sistemas judiciais, uma vez derrubadas essas barreiras pensam, que se poderá expandir o desejo, que sua maravilhosa inocência dará frutos finalmente. Assim, não há mais interditos culturais, ou melhor, os interditos são ao revés, incentivando o desejo mimético, Com isso, a frustração de não poder realizar o seu desejo e cumprir o interdito de realizá-lo frustração da qual uma parte da sociedade não pode fugir pela própria lógica do desejo mimético se explica em termos individuais. Assim, o indivíduo frustrado, no nosso caso de sociedade capitalista, o pobre, internaliza o sentimento de culpa pelo seu fracasso. Ele percebe a sua situação como fruto de sua culpabilidade e não como resultado necessário de um modelo de desenvolvimento adotado. Portanto, não pode se rebelar contra esse mesmo modelo, que ele continua ainda a perceber como o único caminho pararealizar, quiçá no futuro, os seus desejos miméticos (SUNG, 1994, p. 342).

Em outras palavras, o sujeito deixa de ser sujeito de suas vontades, passa a viver sobre as expectativas dos desejos alheios e ainda, quando não é capaz de alcançar os padrões desejados, sente frustração. Acometido de uma culpa pelo seu fracasso, não consegue acompanhar caminhos para suas realizações. Daí advém muitas narrativas a lhe dizer que foi falta de esforço, de determinação, falta de não ter realizado os sacrifícios necessários.

Nesse sentido, os desejos miméticos da sociedade moderna são impulsionados por uma narrativa capitalista onde se encontra presente a ideia de consumo, de padrões a serem seguidos,

onde desejo supera a necessidade, criando impositivos e imperativos aos corpos humanos. Corpos esses que, quando não conseguem atingir padrões desejáveis, e não se adéquam à essas conjunturas, são facilmente taxados de indisciplinados, desajustados e não contribuem muito para os valores que impera nas atuais estruturas econômicas.

Tais estruturas orientam e regem os desejos, o gosto, a marca a ser usada, o padrão de cor da moda, a forma de se vestir, a estampa em pauta e até mesmo nossa forma de alimentação. Os corpos que não se adaptam facilmente a esse fluxo de desejo, tende a serem considerados disformes ao cumprimento da lei do mercado, que diariamente se mantém pelos desejos miméticos e fetichizados que o cercam. Tais diretrizes da indústria cultural, “não negligenciaram o consumo infantil”, conforme Zanolla (2007, p. 1333), e ainda para a mesma autora a fetichização e a coisificação foram inseridas como uma proposta de administrar a vida e lazer, inclusive das crianças.

Entretanto, cabe reformar que muitas instituições reforçam esses desejos, ou pouco se ocupam em compreender melhor suas lógicas e, dessa forma, podem contribuir para que se mantenha esse status com base nas reproduções baseadas no mercado e suas aspirações que notadamente tem como objetivo principal o consumo, sendo o desejo o caminho para tal.

Dentre essas instituições, destacam-se as religiosas³⁹ que pouco têm se ocupado de ressignificar compreensões sobre o tema corpo e deficiência, uma vez que ainda é algo para si, ligado a tabu e interditos dos quais podem ameaçar todo um conjunto de normas e preceitos fundamentados em suas concepções. Por esse motivo tais instituições estão contribuindo decisivamente com a manutenção dessas relações, pois operaram pelos estímulos das lógicas miméticas em detrimento de outras racionalidades. Bem como reforça Adorno (1985):

A anti-razão do capitalismo totalitário, cuja técnica de satisfazer necessidades, em sua forma objectualizada, determinada pela dominação, torna impossível a satisfação de necessidades e impele ao extermínio dos homens essa anti-razão está desenvolvida de maneira prototípica no herói que se furta ao sacrifício sacrificando-se. A história da civilização é a história da introversão do sacrifício. Ou por outra, a história da renúncia. Quem pratica a renúncia dá mais de sua vida do que lhe é restituído, mais do que a vida que ele defende (ADORNO, 1985, p. 35).

Por conseguinte, baseado nas relações que ocorrem na sociedade administrada,

³⁹ Destaque para a enorme influência que tem a religião cristã pode produzir e marcar decisivamente o *ethos* de uma sociedade (GEERTZ, 1926). Demais autores também abordam questões com esse teor (SILVA, 1998; JACOPO; TOMAT; MALUCELLI, 2007; ELIADE, 1992; LEMOS, 2012).

evidencia-se a dominação do corpo, um corpo que se torna alvo, e, sobre os corpos e para os corpos, reverberam os projetos de manutenção dos modos de produção social.

Os estudos teóricos deste tópico, bem como as discussões que decorreram até aqui, tornaram-se necessárias para inserir o objeto desta tese no modo de produção vigente. Abre-se aqui caminhos para uma certa compreensão sobre como os sentidos e significados vêm legitimando os processos de reificação e indigenciamento dos corpos com deficiência. Veremos ainda nesta tese, como essas racionalidades compactuam para converter o sujeito em um sujeito elidido e suas diversas implicações para a infância.

2.4 RACIONALIDADES SOBRE OS CORPOS

Se as regras não se originam da reflexão racional, pelo menos a racionalidade se origina delas (HORKHEIMER, 2002).

Na sociedade onde o desejo e o consumo são significativamente objetivados, baliza-se distintos desafios ao campo da infância, quanto as relações sobre o corpo e sobre as deficiências, sendo oportuno o próprio esclarecimento dos tipo de racionalidade que se legitima nesse contexto (HORKHEIMER, 2002).

Das formas pelas quais a sociedade e os sujeitos estabelecem compreensões sobre o corpo e sobre a deficiência, derivam implicações significativas a serem analisadas. Sendo importante, compreensões de como a sociedade admite e permite as objetividades e subjetividades sobre o corpo, que revela muito sobre cada coletividade (GONZÁLES REY, 2001).

Igualmente, sentidos e significados têm decorrências diversas e complexas quanto ao corpo com deficiência, quanto ao corpo fora da supremacia da normalidade, que sofre marginalizações em diferentes níveis. As analogias descritas acima se estabelecem dizem das relações objetivas e subjetivas que se constituem na sociedade, para ocorrer modificações se faz necessário à sociedade, processos práticos de esclarecimento (HORKHEIMER, 2002).

Entretanto, há muito que se compreender em relação à deficiência e sobre algumas lógicas institucionais⁴⁰ que estamos acostumados a tratar sobre esse tema com as crianças. Essas lógicas estabelecem determinado tipo de esclarecimento sobre deficiência, em especial quando recorrentemente vivenciamos retrocessos em torno do tema da pessoa com deficiência e a garantia de seus direitos.

⁴⁰ Sobre esse tema faremos tentativa de maior aprofundamento no capítulo III, em especial, cita-se como no período vigente, o caso da políticas em relação às pessoas com deficiência que sofreram retrocessos.

É importante ressaltar que, quando fala de deficiência, mais nomeadamente sobre o corpo com deficiência, é comum processar e dizer sobre generalizações que marcam as pessoas por compreensões estereotipadas, habitualmente legitimadas. Por isso, cabe produções de concepções teóricas e práticas sociais educativas que se aprofundem mais sobre lógicas tem sido recorrente em relação aos sentidos e significados sobre o tema de deficiência.

Para Saviani (1999), aquilo que se produz no campo educacional em relação ao conhecimento, precisa priorizar processos educacionais que ampliem a consciência crítica das pessoas. Tais processos educativos, para o autor, devem considerar os condicionantes sociais e históricos, e estimular que o campo da educação seja um espaço onde as crianças se apropriem de ferramentas culturais. A escola com base nesses aportes se constituiria como um dos meios para que se processe práticas educativas capazes de munir as crianças de condições para enfrentarem as desigualdades sociais (SAVIANI, 1999).

Com base na produção do conhecimento que nos indicou haver na sociedade indicativos que direcionam para invisibilidade predominante em torno das crianças com deficiência e preponderância de perspectivas de caridade e piedade, esse contíguo de ações tende a robustecer práticas sociais marginais (RIZINNI, 2004).

Assim sendo, compreensões dos sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência podem ratificar se de fato após entender o objeto, sua subjetividade e objetividade, se é admissível apreensões complexificadas sobre o tipo racionalidade que está presente nessas realidades (HORKHEIMER, 2002).

Em torno das motivações transcorridas dos autores, do problema central evidenciado pelos questionamentos sobre que tipo de racionalidade nomeia as compreensões dos sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência na infância, o campo recortado nesta pesquisa, os diversos participantes desse contexto, e em especial, a criança pós-contexto de alguns anos de escolarização, constituíram fontes que nos indicaram haver desafios a serem superados e melhor compreendidos.

É possível estabelecer conexões da lógica do mercado em comparação as aspirações sobre os corpos e diante das estruturas sócio econômicas. Vinculadas pela produção econômica, há conexões evidentes com as lógicas primada pelo espetáculo, pela inteligência artificial, pelo controle farmacológico sobre os corpos, pela lógica da inquisição dos corpos. Abaixo segue quadro demonstrativo que nos ajudou a reconhecer a partir da fala das crianças algumas significações com base nos objetivos e na tentativa de desvelar o que elas estavam dizendo (SARMENTO, 2008; DELGADO; MÜLLER, 2005).

Apresentaremos o quadro não com objetivo de dizer que tais levantamentos representam apenas a totalidade ou a individualidade expressada pelas crianças. Com base em cinquenta e cinco linhas gerais de tabulação de dados, análises dos registros de campo, os vídeos, os encontros, percebemos a complexidade do tema. Assim sendo, a partir dos debates nas orientações de tese e, particularmente com base na literatura, foi feita uma análise daquilo que mais se evidenciava na fala das crianças em relação aos objetivos dos encontros. Registra-se, aqui, que não há intenção de que a palavra seja a apreensão única da realidade, como nos adverte Aguiar, Soares e Machado (2015):

O que pretendemos neste item não é, contudo, discutir o processo de constituição das formas de significação da realidade pelo sujeito, mas explicitar a necessidade de construir um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos) (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 6).

Baseado nas autoras e no autor anteriormente citado, o ponto de partida para apresentar as questões que mais⁴¹ se colocaram, enquanto sentidos e significados pelas e com as crianças, foram:

Quadro 8 - Análise em ordem de prevalência de sentidos e significados pelas crianças.

Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência – aquilo que as crianças nos chamam para intencionalidade sobre corpo e sobre deficiência
1- Igualdade , Diferença, Acessibilidade, Deficiente, Brincar, Sofrimento e Estranhamento. Em mais destaque....
2- Doença, Solidariedade, Dificuldades, Medicamentos-saúde, Violência e Negação. Em menos destaque....
3- <i>Bullyng</i> , Brincadeira, Autonomia, Dependência, Cuidados, Estética e Força. Menos destaque.....

Fonte: Dados da pesquisa, análise realizada pelo orientador e orientanda, 2021.

⁴¹ É preciso destacar que essa prevalência se deu pela quantidade de vezes (destaques) em que essas ideias apareceram nas falas das crianças.

com vistas em compreender as dimensões objetivas e subjetivas do trabalho de análise. Longe de dizer que a análise e sua resulta de palavras levantadas na nuvem significou a totalidade das apreensões, pois essa afirmativa, negaria a própria proposta metodológica desta tese. Porém, consideramos as falas e os contextos em processo de constituição, e por isso procedemos a sistematização, evidenciando as palavras como representação dos sentidos e significados que se desenvolveram no momento e com as condições aferidas na pesquisa.

Baseado em Vygotsky (2015), considera-se que a análise dialética como fonte de compreensões de sentidos e significados, em contexto de relação e entrelaçamento de dados de pesquisa, possibilita certa envoltura em suas dimensões objetivas e subjetivas. Portanto, “ o significado não é o mesmo que o pensamento expresso na palavra⁴²” (p. 76), assim como, ” o pensamento não é apenas expresso na palavra, mas é realizado nela⁴³” (p. 77), tais direcionamentos revelam a relação de entrelaçamento de que nos convida às perspectivas em torno da complexidade em compreender a fala do outro e suas variáveis entre pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 2015).

Nas análises realizadas pelo orientador e orientando, no ato da triangulação dos dados, foi notório que as crianças falaram sobre dilemas vividos e percebidos por elas, no cotidiano. Falaram sobre uma exacerbação de processos de administração dos corpos, que se dá pelo controle, pelo espetáculo sobre formas de padronizações dos corpos. Mas, falaram também de uma possibilidade de lugares acessíveis, de respeito as diferenças. São elas, as crianças, sujeitos às vezes não compreendidos, que têm que enfrentar os determinantes históricos que invisibilizam seus espaços de fala, deixando pouco espaço para se expressem. No caso da questão da deficiência, as crianças revelam as marcas de uma sociedade que nega, que não compreende as deficiências, que produz preconceitos quanto ao corpo diferente.

Mesmo a partir de conhecimentos acumulados em torno do corpo e da deficiência, ainda se produz processos reificantes nesse contexto, que gera violência, *bullyng* e infringe direitos e a autonomia do corpo com deficiência.

Em tais lógicas estão debelados significados que carecem melhor compreensão, e muitas vezes não fazemos uma análise mais aprofundada das narrativas em seu contexto, como nos explica Aguiar e Ozella (2006):

Consideramos que a palavra com significado seja a primeira unidade que se destaca no momento ainda empírico da pesquisa. Partimos dela sem a intenção

⁴² Texto original: El significado no es igual al pensamiento expresado en la palabra.

⁴³ El pensamiento no sólo se expresa en la palabra sino que se realiza en ella.

de fazer mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribuí significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229-230).

Como exemplo, o programa eutanásia, que antecedeu o holocausto, não disse em suas narrativas que iriam matar crianças e pessoas de tantas formas como fez, foi o contexto que foi lhe dando sustentação para as práticas de extermínios de massa. Por isso, as autoras nos chamam à atenção para o contexto, a somar as palavras ditas e aos sujeitos inseridos em suas realidades. Assim, o Programa cumpriu a função de normatizar e normalizar os processos de exclusão de milhares de pessoas com deficiência em plena Europa no período da Segunda Guerra Mundial. Toda diferença e deficiência que, muitas vezes sequer tiveram condições de serem explicadas pelas pesquisas e pela ciência, serviram como justificativa de extermínio em massa de crianças e adolescentes.

Se nos propusermos a pensar sobre os sentidos e os significados que estimularam tais contextos, não é para todas as pessoas que geraria estranhamento ou perspectiva de tal atrocidade. Pode parecer incompreensível para uns, mas, nem sempre quando se começa esse tipo de atuação, se tem clareza de todas as duas intencionalidades. À medida que a ideia das relações em torno de segregação, marginalização ou extermínio de determinados corpos humanos passam a ser objeto de técnicas, implica em objetivação sobre os corpos.

Ainda a despeito das formas discriminatórias do programa eutanásia, percebe-se um encontro com lógicas que se configuram como iniciativas de reduzir a pessoa ao que ela pode ou não produzir com seu corpo. Então, cabe refletir sobre as objetivas e subjetivas formas de matar, silenciar ou invisibilizar os corpos com deficiência. Ao passo que ao mesmo tempo continuamos a ver a maioria das crianças com deficiência tendo seus direitos básicos violados, até mesmo pelas significações das palavras citadas no quadro mencionado a pouco, vemos que ainda temos muitas mudanças a serem realizadas nas racionalidades do tempo presente. Nessa conjuntura, ponderar sobre a racionalidade que estiveram presente e ou ainda estão presente, atuando sobre novas configurações, sejam simbólicas ou não simbólicas, podem contribuir para uma melhor compreensão dos sentidos e significados sobre tal assunto.

Adorno (1947, p. 76) nos sinaliza que “ a cultura é uma mercadoria paradoxal”, com isso ele nos adverte como as barbáries da era hitlerista ou mesmo as de nosso tempo presente são motivadas por intencionalidades complexas, das quais não são simples de serem vistas ou mesmo percebidas em um dos primeiros momentos. Assim, é possível compreender que as

relações não se apresentaram apenas objetivamente. Pode-se assim dizer que o fascista pode ter morrido, mas as racionalidades que ele praticou, e que lhes motiva, ainda está no meio de nós.

Por conseguinte, há um caminho longo e pouco compreendido pela consciência humana sobre o lugar do corpo na nossa sociedade e as implicações dessa relação quando são pessoas com deficiência (BUTHER, 2015).

Por isso, a infância pode ocupar-se em ressignificar tais sentido e significados, seja por meio de melhores mediações sobre o tema, ou seja, pela contracultura advinda das crianças. Talvez podemos encontrar algumas tensões a serem melhores compreendidas se olharmos e escutarmos mais as vozes das culturas infantis, o que parece indicar uma relação de uma contracultura ao que está posto como hegemônico (ROSZAK, 1972).

Se houver possibilidade de estimular na infância aos níveis de contracultura que ainda se pode encontrar, criam-se possibilidades para contradizer e criar rupturas em relação às perspectivas em torno de um pensamento hegemônico que impera. Quando a criança encontra-se com um mundo institucionalizado pela norma e pela técnica, tais rupturas podem não se sustentar, particularmente em especial quando o corpo é pensado como definidor e não como constituidor da identidade do sujeito.

Em um mundo cada vez mais pautado pelo individualismo, as diversas associações que vislumbram um corpo perfeito, capazes de executarem múltiplas e híbridas funções, reafirmam o predomínio sobre o corpo fora dos padrões, que parece não ter muito espaço (LE BRETON, 2003).

O discurso e modo de proceder de um poder instrumental cria condições para manutenção do *status* e das relações constituídas por esse e para esse poder em questão. Para isso, fica o esclarecimento como forma para enfraquecer certa desmitificação sobre determinada questão, criando formas de reificação. Em Horkheimer (2002), é possível dizer que

essa reificação é típica da subjetivação e formalização da razão. Transforma obras de arte em mercadorias culturais, e seu consumo numa série de emoções fortuitas, divorciadas das nossas verdadeiras intenções e aspirações. A arte separada da verdade, assim como a política ou a religião (HORKHEIMER, 2002, p. 45).

Nesse debate pode-se questionar de onde e por quais elementos temos mediado certo tipo de razão que culmina no sacrifício ou da negação da diferença? As respostas para essas questões dizem muito sobre o terreno mencionado pelo autor. Não se pode deixar que as instituições que lidam tão diretamente com a informação e com a formação fiquem fora dessa

verificação, a exemplo: o Estado, a igreja, a família e tão pouco, a educação. Todas não escapam dessa crítica.

Cabem compreensões sobre qual a racionalidade técnica que permeia a sociedade, a educação e a infância. De alguma forma espera-se que a educação se organize em torno de determinados conhecimentos, que seja no campo da crítica, seja da aprendizagem, é preciso encontrar terreno para a contradição. A grande questão é em relação a qual medida e sobre quais agentes desse contexto tornam-se mais ou menos esclarecidos para compreenderem as lógicas dos processos e das normas. E por que a infância não teria esse direito. O direito ao esclarecimento. Ou ela tem e nós não percebemos. São questões que foram possíveis de se compreender por meio dessa pesquisa.

Cabe dizer que o diálogo, em uma perspectiva crítica, revela dinâmicas estruturais na econômica, nas instituições e nas racionalidades pesquisadas. Todas elas passaram decisivamente pela cultura e suas racionalidades. Estamos falando de processos civilizatórios em que, por determinados modos, a cultura foi usada para justificar mitos, ritos e significações que excluíram corpos e os colocaram marginalizados. Ainda que essa crítica tenha sido feita, a fim de romper com certo obscurantismo, ainda assim, a crítica feita acabou por cair em outra racionalidade que hoje se coloca como instrumental e pragmática, provocando um novo tipo de obscurecimento, outrora provocada pelos mitos, e hoje muitas vezes objetivável e reducionista pela mão da ciência (HORKHEIMER, 2002).

Por fim, as reflexões deste tópico alertaram sobre as contribuições e compreensões mais aprofundadas e sistêmica necessárias sobre os corpos e sobre a deficiência. Situamos ser importante os princípios do esclarecimento sobre determinado objeto, aplicado a qualquer realidade. Ademais, porque a história nos mostrou que pelos mitos e pela ciência podemos perecer ou amadurecer, pois ambos são constituições, construtos de sentidos e significados humanos. Portanto, uma racionalidade que falta é uma clara compreensão que o corpo do sujeito deveria vir antes de sua deficiência, no próximo tópico falaremos sobre isso.

2.4.1 O corpo do sujeito antes da deficiência

Eu desenhei e agente conversando sobre o último dia da atividade, por que estamos aqui no parque, **mas esqueci de desenhar o parque, coloquei o sol e as nuvens.** É pra todos nós brincar. **Desenhei o corpo deles em pé para ficar mais legal, para não ficar triste,** e é porque eu não consigo desenhar as cadeiras de rodas. Não ia dá pra brincar, o Davy e o Elson, **mas esse parque não existe ainda,** aqui em Uruaçu não tem, **mas em outro lugar tem** (IZADORA, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, último encontro, reflexão de Izadora sobre o que representava o desenho, 2021.** (Grifos nossos).

Figura 2 - Desenho da Izadora.



Fonte: Dados da pesquisa, último encontro, desenho de Izadora (2021) sobre lugar que todas as crianças podem brincar, 2021. Nota: “sobre um parque que não existe, mas, segundo ela, é possível”.

Na sequência da fala de Izadora (2021) consta o desenho que ela apresentou no dia. Nesse encontro, o objetivo era compreender como as crianças agem entre si e entre os corpos diferentes que as cercam, a fim de pensar em uma vida em coletividade e como seria possível essa estruturação. Com base nos procedimentos e material mobilizador do diálogo, foi solicitado que as crianças fizessem um desenho e teriam momento para explicar e relatar o que imaginaram. Houve certa interação entre os grupos, na qual as crianças ao apresentarem suas atividades mostram parte de suas percepções sobre o corpo e sobre a deficiência, falaram de elementos de rejeição à deficiência, falta de acessibilidades, falaram de possibilidades de melhores condições de vida, de infâncias felizes, e de possibilidade de vida em coletividade. Chamou-nos atenção, conforme destacado acima, as considerações da Izadora (2021). Nos grifos destacados nota-se a estratégia de luta da criança e os processos/espços de socialização que seriam o parque. Mesmo não o desenhando, a criança diz que tem sol e nuvens, o que pode significar um espaço que confere alegria, vida e beleza. Sua compreensão se desloca com base em um esquecimento sobre como as estruturas podem deduzir que certa estrutura, em especial, a estrutura acessível aos colegas que tem alguma deficiência, não faz parte das realidades da vida dessa criança, fato que tem lhes dificultado a imaginação do desenho. Foi ainda em suas palavras que ela disse que desenhou todos em pé, para não serem tristes e confirma que não consegue desenhar a cadeira de rodas de seus colegas.

Uma fala repleta de “significantes sociais”, conforme diz, Faria e Santiago (2016, p. 71), por meios dos quais diz muito sobre o olhar da criança em relação ao cotidiano. A imagem corporal da criança com deficiência lhe parece apresentar desafios: o corpo com deficiência pode elucidar recepções práticas e simbólicas que temos com a deficiência (CRESPO, 2009). O que criança diz e a forma que ela apresenta, quando desenha seu colega em pé, pode ter relação com uma dificuldade mecânica, com negação da deficiência. Pode indicar, ainda, uma compreensão muito comum que tem a ver com o fato de ter alguma deficiência ser interpretado como sinônimo de tristeza ou por considerar seus colegas, quanto ao ato de brincar, iguais e capazes de se divertirem, se estiverem sem as suas cadeiras, aqui a imaginação da criança, não é um ato simples de ser apreendido, por sua vez, fizemos algumas análises (GOBBI, 2009). Izadora (2021), cogitou também ao final de suas contribuições que esse lugar de brincar, no caso o parque, não existe ainda, mas existe em outro lugar, seu imperativo quando diz, “mas” revela que tem expectativas e enxerga possibilidades de um lugar onde crianças com deficiência e sem deficiência possam brincar.

Por isso, volta-se aos aspectos recorrentes de como enxergamos como a deficiência. Será que nossos sentidos e significados estão ligados às compreensões que temos sobre a deficiência, antevendo a compreensão do sujeito, do corpo, que precede a deficiência? Tal resposta não é tão simples, pois são séculos de história, com seus erros, acertos e equívocos que versam mais em olhar para as limitações próprias de cada deficiência do que do corpo que antes dela.

O corpo antes da deficiência é o corpo que por algum motivo veio a ser diferente, e sofre com esse fato, já que os construtos sociais marcaram decisivamente a deficiência antes da pessoa, do sujeito. Tal ponto merece destaque, pois já que não somos iguais, as nossas diferenças corporais deveriam ser respeitadas, e não seria uma de nossas diferenças, essa que revela o corpo destoante aos padrões de normalidade, que acentuasse processos de invisibilização e silenciamento dos sujeitos (DA SILVA, 2015).

Por isso que o destaque na fala da Izadora (2021), quando ela diz: “Desenhei o corpo deles em pé para ficar mais legal, para não ficar triste”, marca uma relação do corpo com as expressões do seu tempo histórico. Quanto ao corpo com deficiência, destacam-se os processos de invisibilidade e marginalização (ARANHA, 2005; CORRÊA, 2005).

Destaca-se que o respectivo encontro citado no início desse tópico, não foi de um todo suficiente para desvelar as marcas da invisibilidade e da marginalização representadas nas falas/ações das crianças. Porém, na sociedade contemporânea, tal relação ainda precisa ser enfrentada, principalmente no que tange a certas perspectivas de um tipo de corpo que se

considera ser mais feliz que o outro, pelas suas formas, cor, gênero ou deficiência. Assim, aos estigmas do corpo com deficiência somam-se muitos fatores, dos quais a deficiência não necessariamente implica impossibilidades totais, porém, as formas utilitaristas da sociedade cercam esse contexto (MARTINS, 2015).

No contexto utilitarista, quando dizem sobre a deficiência, trazem significações diversas e equivocadas noções de autonomia. Legisla-se sobre determinando lugar para esse corpo, sem considerar muitas vezes a pessoa atrás da deficiência, um sujeito que sente nas suas relações corpóreas as marcas das compreensões da sociedade.

O corpo concebido e percebido antes da deficiência é um corpo com inexaurível fonte de símbolos. Apresenta e representa uma série de constituições culturais que, se visto apenas pela sua deficiência, isso acaba tornando ainda mais visíveis determinadas diferenças sociais, constituindo-se como "ato de significação" (GOLDENBERG, 2005, p. 38).

Para Fontes (2006), a sociedade contemporânea está marcada por relações utilitaristas, também a partir da projeção da imagem cosmetizada e fetichizada do corpo. O sujeito desse corpo, na busca por um projeto de um corpo perfeito, torna-o um "corpo em um projeto médico e cultural de uma corporeidade-moeda e hedonista" (FONTES, 2006, p. 129). Assim, os corpos que não conseguem inserção social dentro deste contexto, tendem a ficar fora história. Há, portanto, um tipo de corpo deficiente e/ou "corpo dissonante", por estarem ligadas à constituição cultural de um imaginário de perfeição em torno dos corpos (FONTES, 2006, p. 133).

O corpo do sujeito antes da deficiência, muitas vezes quase não percebido, é o corpo que desenvolve meios de expressões. Um corpo que fala, tem movimento e nem sempre estabelece conexões das quais somos capazes ou nos propomos a perceber, em primeira instância. Trata-se das construções sociais que estabelecem e reconhecem algo como normal e anormal. O corpo do sujeito antes da deficiência, neste contexto, representa diversos significados, por isso, reflete, representa e anuncia além das questões biológicas, questões sociais que nos desafiam (GOFFMAN, 1990).

A partir dessas informações, o corpo do sujeito antes da deficiência estabelece diferentes reações na recepção simbólica dos indivíduos. Tais percepções podem causar estranhamento. Nesse caso, implicações que podem relacionar-se pela falta de informação, pelo preconceito e pela indiferença. E todas as situações acima citadas, consciente ou inconscientemente tende a invisibilizar a pessoa com deficiência, concomitante legitimando ou acentuando a exclusão que sofrem e que leva à marginalização. Portanto,

o que começou como um guia de medidas estatísticas, logo se transformou em uma tabela para determinar o peso ideal de cada sujeito. O corpo normal, salientam Urla e Swedlund (2000), foi definido pela antropometria como um tipo ideal de corpo com um caráter de opressão, trazendo um poder normalizador, determinando e enquadrando como as pessoas devem perceber os seus corpos. E, assim, ainda hoje os bebês são medidos, pesados e comparados com um padrão desde que nascem (SUDO; LUZ, 2010, p. 106).

O autor nos chama atenção ao tratamento do corpo como corpo medido, enquadrado, numerado e pesado, corpo que antes das normatizações, pretenderia ser corpo sujeito, antes de ser corpo com deficiência. A ideia de que o sujeito é o que é apenas corporalmente e pensá-lo a partir de um tipo de corpo, sem valorizar o sujeito desse corpo, e as diversidades desses corpos, pode trazer implicações preconceituosas. Ademais, na existência corporal encontra-se uma série de constituições para além do que está visivelmente apresentado.

Para Foucault (2003),

o corpo é superfície de inscrição dos acontecimentos, enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem, lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está no ponto da articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado pela história e a história arruinando o corpo (FOUCAULT, 2003, p. 15).

Para Foucault (2005), a história contribuiu decisivamente para arruinar o corpo, enquanto nesse corpo consta toda a história da humanidade. Por isso, também que as ciências humanas se dedicam a estudá-lo e a compreendê-lo, assim como fez as ciências biológicas, em especial pela possibilidade do mapeamento do genoma humano, de desvendá-lo e interpretá-lo. Os dilemas que se impõem sobre as perspectivas do corpo e sobre o corpo, nem sempre dizem de relações dos corpos de sujeitos em suas condições sociais.

Uma das implicações que chama atenção sobre a temática do corpo com deficiência e sua recepção na sociedade e suas instituições, tem a ver com a concepção de corpo e normalidade como constituição social. O corpo desenvolve meios de expressões: ele fala, tem movimento e nem sempre estabelece conexões das quais somos capazes ou nos propomos a perceber, em primeira instância. Trata-se das construções sociais que estabelece e reconhece algo como normal e anormal.

O corpo visto como não sujeito, nega a subjetividade e a cultura da sociedade, além de desconsiderar as relações que influenciam direta e indiretamente a vida das pessoas, de formas variadas. Para Foucault (2003), a forma como uma sociedade se comporta está diretamente ligada à forma de como estabelece as relações com o corpo humano.

Entretanto, questões impositivas do culto ao corpo, do corpo idealizado e do corpo publicizado, produz certa distância entre o ideal e o real quanto aos corpos, ampliando por um lado graves problemas psicossociais. Há, portanto, uma comercialização capital de bens simbólicos e culturais, como o culto de si próprio, o que contribui para uma anulação do sujeito (LIPOVETSKY, 2009). O modelo de padrão de beleza atual, ultra medido, perfeito e trabalhado, não representa a matriz de diversidades que constituem a maioria das pessoas da sociedade. Essas representações estão bastante ligadas à ideia de consumo em detrimento ao sujeito. A proposta de padronização midiática está bastante influenciada por ideários difíceis de serem alcançados, que chegam a ser violento quanto à subjetividade de cada pessoa. E, em alguns casos, mais agressivos ainda quanto à pessoa com deficiência.

A sociedade do consumo e a mídia de modo geral veiculam e estimulam uma imagem de perfeição de corpo, ligado ao corpo atlético, ao corpo com mobilidade, ao corpo ágil (AGAMBEN, 2007). Nessa perspectiva, os corpos perfeitos não condizem como os corpos de pessoas com deficiência e isso tem implicações diretas com os corpos fora deste padrão. Essa projeção de corpos ideais transitam por uma discussão também ligada ao corpo como sinônimo de capacidades. Corpo capaz seria o corpo como mobilidade, ágil, atlético, o corpo com mais aspectos comerciais, o corpo imagem de perfeição, ou pelo menos o corpo que esteja nesta busca (GOLDENBERG, 2005).

Nesse sentido, o corpo como capital representa o alcance de capacidades, e capacidades variam e não estão diretamente ligadas à limitação ou não do corpo. Tudo isso torna essa visão equivocada, o que pode contribuir ainda mais para o processo indigenização dos corpos.

Consome-se uma aparência, um padrão estabelecido pela ideia e um conceito de beleza comercial. Esse padrão parece não ser totalmente imposto, e sim, parece ser legitimado pelos que consomem, muitas vezes essa legitimação não é compartilhada por toda sociedade, mas por parte significativa da mesma (AGAMBEN, 2007).

Quando se fala de uma imposição de culto ao corpo, não necessariamente as pessoas são inertes nesse cenário. Elas constroem uma falsa consciência de si e do próprio corpo. Trata-se de uma forma de representação ligada à necessidade de atribuir a si mesmo como uma imagem que se projeta, por isso passa-se a consumir, estética, dietas, cirurgias, modismos alimentares, modismos de vestuário e terapias (GOLDENBERG, 2005).

Dentro desse contexto, alguns autores anunciam como um paradoxo, o exemplo do Brasil, um país com graves problemas sociais, um dos mais graves ligados à fome. No entanto, é o segundo país do mundo que mais consome cirurgias plásticas, dado relevante para perceber a importância que o mito do corpo perfeito e as produções de sentido sobre a imagem do corpo

perfeito exercem sobre essa sociedade (LE BRETON, 2003).

Assim, "a imperfeição do corpo conduz a humanidade clássica ao desuso. Exibe-se a vontade de um domínio de sua constituição genética a fim de remodelar sua forma e seus desempenhos" (LE BRETON, 2003, p. 129-130). As perspectivas para o corpo caminham para superação da deficiência. Assim, toda técnica, toda ciência e diversos projetos indicam que em um futuro desejado por muitos, toda forma de superação de um corpo com deficiência possa ser efetivada. Caberá saber quem serão os sujeitos que acessaram esses projetos e como essas tensões dialéticas estão presente sendo compreendidas na sociedade e na infância.

A superação da deficiência, nessa perspectiva, passa pela não afirmação da diversidade e incipiente luta contra a discriminação, o que implica em uma mudança de visão e de comportamento da sociedade como um todo, que deve se engajar em uma sólida e efetiva transformação cultural que supere o preconceito, o estigma e a exclusão social. Existem muitos obstáculos a serem superados, como o preconceito, a discriminação, a falta de acessibilidade e a ausência de políticas públicas efetivas.

Este tópico teve o intuito de situar o corpo antes da deficiência e algumas problemáticas relacionadas aos padrões culturais em torno do corpo. Pois, compreender o corpo apenas sob os aspectos de suas limitações, interfere de forma elementar nas relações sociais, dizem muito sobre o lugar que o corpo ocupou e ocupa em uma determinada sociedade.

E, por fim, foram trazidas algumas sínteses de como essas interferências elementares invisibiliza o sujeito em função de sua deficiência, tais aportes nos conduziram as constituições das categorias que serão apresentadas no próximo tópico.

2.4.2 Constituições das categorias de análises: *posteriori*

Uma sociedade que exclui uma parte de seus membros é uma sociedade empobrecida. As ações que melhoraram condições para pessoas com deficiência resultarão em se projetar um mundo flexível para todos. O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2003, p. 2).

Na busca por compreender os sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência, algumas categorias a priori ajudaram na constituição lógica, histórica e metodológica do tema. Da mesma forma, cabe ressaltar, a partir do recorte realizado em torno das tendências interpretativas e da pesquisa de campo que balizaram esta pesquisa, as categorias analíticas *posteriori* que dizem de compreensões a versar sobre reificação e indigência dos corpos na conversão em um sujeito elidido.

González Rey (2001, p. 10) nos aponta que a subjetividade humana por serem complexas, “podem ser inacessíveis às metodologias tradicionais”, afirmando que para tal apreensão se faz necessário novas representações sobre significações dos sujeitos em seus múltiplos campos.

Em decorrência de serem as compreensões dos campos da educação e da infância marcados por evidências de relações complexas sobre o corpo e sobre a deficiência, a perspectiva dialética se coloca como elemento singular para tais apreensões. O que vem estabelecer possibilidades de relações entre a sociedade-sujeito, fala dos participantes, e as relações entre esse, a fim de indicar categorias *posteriori*.

As categorias *posteriori* se constituíram com categorias de análises nesta pesquisa. Trata-se da reificação e indigênciação, uma vez que os dados nos apontam como tais compreensões tornam a criança em um sujeito elidido. O sujeito elidido tem direitos violados, são invisibilizados, carregam status de não sujeito, porque, de tantas violações que sofrem, deixam de fazer parte do cotidiano, ou quando aparecem causam diversas recepções preconceituosas. Caracterizando versões de silenciamento que se vê nas estruturas sócio, econômicas e culturais, um corpo que carece de escuta, um corpo que esteja nos lugares onde ele queira ir.

2.4.3 O corpo inconveniente

Analistas dos poemas de Homero têm sugerido que, devido à apresentação mitológica de Hefesto como o deus da metalurgia e das artes manuais mais finas, as profissões de ferreiro, armeiro, artesão e atividades afins, na vida real da Grécia Antiga eram especialmente preferidas por homens com deficiências físicas ou dificuldades de movimentação. Vale ressaltar que na cidade industrial de Atenas, Hefesto sempre foi considerado um deus importante, mantendo-se a classe dos artesãos sob sua proteção. Para se certificar disso, basta visitar as ruínas do seu enorme templo em Atenas. De acordo com estudiosos da mitologia grega, apesar de sua evidente deficiência física e de sua alegada figura rude e de poucos amigos, Hefesto cuidava de sua aparência com esmero e procurava reduzir as dificuldades provocadas por sua deficiência nas pernas, de um modo bastante sofisticado (SILVA, 1987, p. 65).

Figura 3 – Cadeira de rodas de Hefesto.



Ao falar de Hefesto, Homero⁴⁴ apresenta fatos de uma história que não parece sertão distante e tão destoante das diversas realidades do nosso tempo. Sobre Hefesto articulam-se importantes questões que colocam em discussão em relação à condição da deficiência, das perspectivas da sociedade e da pessoa com deficiência e suas tensões.

Desde quando nasce Hefesto, o contexto de sua trajetória é marcado pelas compreensões relacionadas ao corpo, um corpo que nasce como corpo inconveniente em comparação aos demais corpos. O corpo inconveniente fala não apenas dos corpos e da história sobre os corpos, o corpo como inconveniência. Fala também, da sociedade e seu modo de produção. Aqui reside dilemas a serem visitados, em especial por aqueles que pretendem compreender os sentidos e os significados sobre os corpos no contexto de cada sociedade (SILVA, 1987).

Hefesto, tem sua condição física como inconveniente, porém, em comparação a outras limitações é possível compreender que há variações na recepção de como é estabelecido o estranhamento do que pode ou não impor as diversas formas de deficiência. De fato, implica refletir o quanto as deficiências operam em diferentes níveis, a exemplo de Hefesto, mesmo com suas limitações encontra nas relações de trabalho e produção de seu tempo, condições de certo tipo de reconhecimento. Porém, tal reconhecimento se dá pela sua própria obstinação em

⁴⁴ Homero. Poeta grego (850 a.C.). Autor da *Ilíada* e da *Odisseia*, consideradas duas das maiores obras da Antiguidade. Acredita-se que era um poeta cego, viveu na Grécia no século VIII antes de Cristo e escreveu duas das mais importantes epopeias da história da civilização (VIEIRA, 2011).

superar sua limitação. Nesse sentido, é possível realizar algumas reflexões que dizem respeito ao que se convencionou ou não como inconveniência. A inconveniência se apresenta de diferentes formas, pois vai dizer do que se considera como possível ajustamento dos corpos, de um lado das possibilidades e recursos que se tem para exercer determinadas funções e, por outro lado, a luta individual para se fazer notado.

Hefesto cria condições próprias para além de seu deslocamento físico. Ele constrói formas de ser inserido naquela sociedade. Por isso, segundo os relatos de Homero, ele tinha cuidadosa preocupação com sua aparência. Hefesto teve família, filhos e trabalho reconhecido. Tudo isso com enfrentamento que às vezes o tornava também uma figura rude entre as pessoas que o cercava. De alguma forma, as condições em que vivia Hefesto foram decisivamente importantes em relação às estruturas que ele tinha que criar para ser reconhecido. Isso tem a ver com a constante luta diária que as pessoas com deficiência enfrentam nas suas realidades. A “invisibilidade dos corpos com deficiência na cena”, no palco e nas pautas, sejam elas de ordem simbólica ou política, são condições concretas que revelam um modelo de sociedade e suas prioridades (CORBIN; JACQUES; VIGARELLO, 2008, p. 256).

Tudo que se pode viver no corpo, a multiplicidade das suas formas, as interpretações sobre suas diferenças vão acabar por revelar o corpo como fio condutor das compreensões sobre o materialismo na sociedade. As formas diversas das deficiências aos corpos e as constituições possíveis que esses corpos enfrentam, superaram, se adaptam para ser visto e reconhecidos, tem relação com enfrentamento de cada sujeito que pressionam por necessidade de ajustamentos até mesmo nas relações de trabalho.

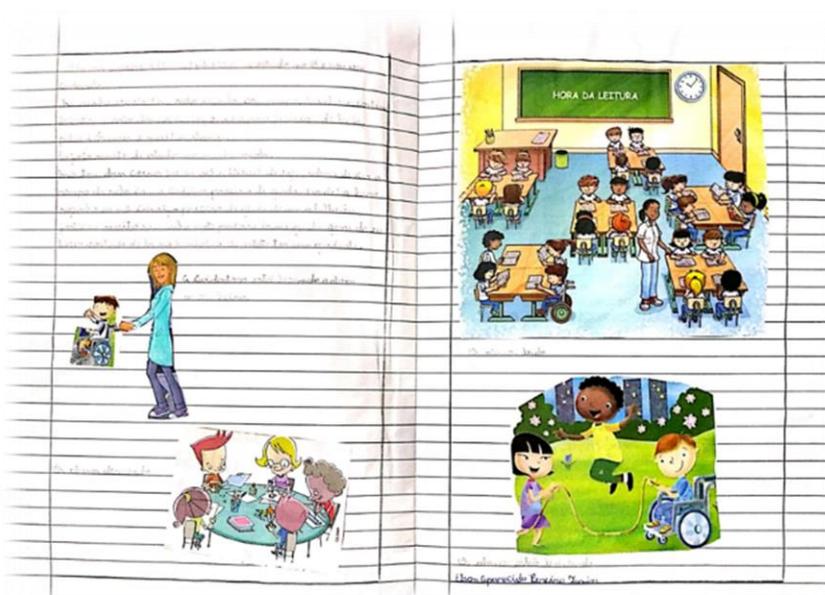
Por isso que, temporalmente percebe-se o tema do trabalho e as pessoas com deficiência, timidamente tendo mais visibilidade quanto ao mundo do trabalho. Esse contexto tem relação direta com a formação das crianças com deficiência e as condições de acesso e permanência do campo educacional. Acesso esse que deve ser garantido às crianças com deficiência, desde as séries iniciais, a saber de uma educação que lhe dê condições de acessar como qualquer outra criança os espaços de ensino aprendizagem.

Tais possibilidades atuam no sentido em se considerar os desafios quanto aos fenômenos sociais educacionais, fortemente ligados a projetos de sociedades que temos legitimado (CHARLOT, 2006).

São esses ambientes de ensino que também podem contribuir com a veiculação de sentidos e significados que estimulem as crianças quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Em comparação com o teor de que trata esse tópico, faremos uma análise com base na fala e no desenho de Elson (2021), no sexto encontro. Na colagem realizada pela criança, ele aponta o contexto da escola como um lugar de leitura, de desenhos e de brincadeira, e fixa a presença da cuidadora, a pessoa que o levaria ao banheiro da escola do qual ele julga ser um bom, mas, sem estruturas que lhe permita ter autonomia. Ele assim nos apresenta:

Figura 4 – Colagem de apresentação de Elson.



Fonte: Dados da pesquisa, encontro 6, desenho de Elson, 2021. Desenho de coisas que faríamos juntos na nossa infância. Nota: Seu opção foi fazer uma colagem e abaixo consta na citação, o que ele escreveu na colagem.

Olá meu nome é Elson, tenho dez anos e estudo no quarto ano, **e sou um cadeirante**. Na minha escola tem salas de aulas com rampas, banheiros, secretaria, cantina, sala de professores e quadra para brincar de bola, pátio e árvores e muitos alunos, eu **gosto muito da minha escola, mas tem duas coisas que eu acho difícil, fazer subir e descer a rampa da minha sala com a cadeira, preciso de ajuda**, e ir ao banheiro sozinho eu não consigo, preciso de ajuda de um adulto. Eu gostaria muito se minha mãe pudesse de ir me ajudar quando eu tiver vontade de ir ao banheiro, **ou então ter ajudante**. (ELSON, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, sexto encontro, apresentação de Elson para as crianças que ainda não o conhecem, 2021.** (Grifos nossos).

Ao se apresentar, Elson (2021) se coloca como sujeito. Seu nome vem à frente e ele deixa claro a sua condição de cadeirante. Neste dia não quis falar muito de si, sendo breve em sua apresentação. Mencionou mais sobre as realidades que o cerca, inserindo o espaço escolar. Afirmou que gosta da escola, reconhece como lugar agradável, informa sobre uma rampa, ao mesmo tempo que elenca sobre ela certa dificuldade em relação à sua autonomia, fato que colocar um adulto ou sua mãe como pessoas que estariam para lhe ajudar. Elson (2021) requer

autonomia, um dos temas mais abordados pelas crianças. Ele carrega em sua fala um alerta, um grito por autonomia quanto seu direito de ir e vir, direito esse que segue sendo algo de violações (AMARAL, 1994; 1995; DINIZ, 2007; DINIZ, 2015; GONÇALVES, 2006).

Elson (2021) apresenta algo que é uma particularidade sua, porém, fala do contexto vivenciado por muitas pessoas com deficiência. As condições que lhes coloca frente a uma pseudo acessibilidade. Todavia, os aparatos culturais ou arquitetônicos os impedem se ter autonomia (OLIVEIRA, 2010; BRASIL, 2010; 2012a; 2012b). Vimos o exemplo dos parques, onde as crianças mencionaram não ter acessibilidade. Vimos o que elas disserem sobre espaços que ora tem acesso, ora não tem e, agora na fala de Elson (2021) destaca-se uma rampa que não lhe permite ir e vir e na qual revela sua dependência do adulto. Esse fato o impede de ir e vir, priva-o de seu direito. Todavia, mesmo assim, para ele e para as crianças, o parque e a escola se mostram como espaços que elas desejam estar.

A criança acima fala de um lugar possível, mesmo em contextos paradoxais. Há em suas falas uma perspectiva de se ver o corpo como não inconveniência. Há o dilema de ter que desenhá-los fora da cadeira de rodas, o que implica refletir sobre a dificuldade de se projetar acessibilidades. Os dados nos mostram ainda, que as inconveniências se processam nas pessoas e nos espaços, mais do que no corpo com deficiência (MAYEDA *et al.*, 2012).

As perspectivas também nos possibilitam reconhecer as estruturas arquitetônicas excludentes que imperam nas cidades, mas, a partir da mudança do olhar, de considerar a possibilidade de estruturas que sejam feitas para as crianças que andam e para as crianças que não andam (CRESPO, 2009).

Por conseguinte, as questões sobre as inconveniências que cercam os corpos com deficiência, seja a partir do que nos diz a história de Efestos ou de Elson (2021), inseridas no imaginário dos adultos e das crianças, influenciam diretamente nas suas recepções simbólicas quanto a deficiência. Todavia, ainda está nas crianças a possibilidade de “esperançar” (GADOTTI, 2001).

2.4.4 O corpo ignorado

Vitamina C, contém muitas vitaminas, dá muita imunidade para o corpo e te fortalece. Acho que não é tudo verdade, por que teria várias pessoas comentando. Para mim não teria diferença nenhum dos cuidados do corpo de uma criança com deficiência, não é porque não é uma pessoa que não é normal. **Não deveria ter nenhuma diferença**, por que todos são pessoas, todos são uma coisa, só por que uma pessoa não tem um braço, ela não tem que ter um cuidado diferente. **Uma pessoa normal é porque é uma pessoa que não tem deficiência** e uma pessoa diferente dela seria uma pessoa com deficiência. **Mas**

acho que nenhuma delas deveriam ser tratadas diferentes. Fonte: Dados da pesquisa, segundo encontro, fala de Rhiandra, 2021. (Grifos nossos).

O trecho acima foi dito por uma das crianças participantes no segundo encontro, quando trabalhamos a caixa mágica⁴⁵, com base no objetivo, nos procedimentos metodológicos e material mobilizador do diálogo. As crianças escolheram itens que deveriam ser comentados e que se referiam cuidado com o corpo. Como atividade lúdica, dava à criança a possibilidade mágica de mudar o próprio corpo. Rhiandra (2021) escolheu uma laranja e um livro. Para justificar sua escolha, mencionou que o livro era para lhe fornecesse inteligência e a laranja, como vitamina C, para lhe dar imunidade e ajudar a cuidar do corpo. No excerto da fala acima pode-se perceber que a criança ignora não é a pessoa, pois ela própria menciona uma dubiedade presente e recorrente quanto ao corpo com deficiência. Trata-se do “ser ou não normal”. Há uma certa confusão que não se instaura apenas na linguagem expressada, sim nas condições concretas (SANTOS, 2016; GAUDENZI, 2016).

Correlato aos aspectos citados anteriormente, que fortemente direcionam para tipo de racionalidades marcadas pelas concepções de normalidade, vê-se também que as aspirações sobre o corpo têm em suas múltiplas compreensões, a marca evidenciada pela dualidade na cultura e pelas condições relacionadas ao que pode produzir cada corpo (ALVARENGA, 2010),

Quando temos de lidar com o tema da deficiência, geralmente interpretamos com olhar raso e dicotômico sobre: ou ele é deficiente, ou ele não é deficiente. Assim, operam significativamente os pensamentos de crianças e dos adultos, tal aporte tem demarcações com a forma dualista de se enxergar o mundo (BARRENECHEA, 2009). A mudança em relação à visão comumente dualista, poderia contribuir para a modificação das condições acerca do tratamento e da valorização dos diferentes tipos, formas, expressões dos corpos, para que ele não fosse ignorado.

Esforços incríveis se desenrolam no sentido de busca por um corpo com máximo de capacidade que puder. Busca-se soluções para humanos cada vez mais “inteligentes”, busca-se condições para idealizar filhos sem deficiência, bem como formas e possibilidades de inserir corpos com deficiência ao mercado de trabalho, sob um discurso de inclusão, mas que deixa dúvidas sobre suas reais intencionalidades. A seguir, uma imagem reflete o quanto as representações de um certo tempo histórico, deixam marcas na sociedade, tornando-se um vetor

⁴⁵ Dinâmica da caixa mágica, apresentada as crianças: Nessa caixa tem muito itens, escolha dois itens que você levaria para casa e por quê? Ao final da nossa brincadeira você poderá levar esse item. Vamos supor que essa caixa seja mágica, e o item que você pegar dentro dela fará uma mágica, qual seria a mágica que você desejaria que o item fizesse em seu corpo. Algum desse item você já viu na televisão ou na internet, escolha dois que você já tenha visto e me conte o que você ouviu falar sobre ele?

a dizer sobre o poder disciplinador sobre os corpos que impõem aos corpos que alguns sejam ignorados e outros forçados a alcançar padrões estabelecidos (FOUCAULT, 1987).



Figura 5 - Nicolas Andry. A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as Deformidades do Corpo, 1749, Foucault, (2008).

O esforço apresentado na imagem representa a racionalidade presente de modificar o corpo a fim de estabelecer um modelo a ser seguido. Assim, as formas sociais, biomédicas se ocuparam e produziram diversos discursos neste sentido (FOUCAULT, 1987, p. 28). Consta presente na figura a proposta elaborada culturalmente, ou seja, uma materialização de um tipo de corpo a ser perseguido, constituídos de um referencial inventado com aporte da hegemonia da normalidade. Para isso, é preciso “corrigir” o que se concebe deformidade. A corda que aperta a árvore para que ela modifique sua forma, carrega a representação de dispositivos culturais.

O corpo que se ignora na arte, na vida, na escola, nas infâncias, nas relações humanas, é um corpo que sobre ele se invisibiliza e ignora a pessoa, antes da deficiência.

Por isso, cabe lembrar que a apreensão do conceito de pessoa. É algo culturalmente construído. A história do corpo e os imaginários que lhe conduziram a tal relação (CORBIN; JACQUES; VIGARELLO, 2008), ajudam-nos a perceber que não se pode negar que um tipo de corpo na história foi ignorado, a depender nas construções e das racionalidades de cada época (SILVA, 1987).

Da mesma forma, o conceito de pessoa, corpo e deficiência se constituem e se organizam em tempos e espaços diferentes, articulando-se ao imaginário cultural de suas respectivas épocas com sentidos e significados distintos (FOUCAULT, 2006).

Há, na literatura das artes, uma compreensão sobre o corpo que foi sendo substituída

por distintas formas de imaginário social e organização social, modificando-se em diferentes contextos históricos, sociais e políticos, com intencionalidades diversas. Essas relações trouxeram implicações quanto à forma de perceber o corpo ignorado, corpo da pessoa com deficiência, em especial antecipando-se na forma imaginária. Corpo este de tantas implicações marginais, vai se tornando corpo elidido, como compreenderemos melhor por meio dos demais capítulos.

A história da pessoa com deficiência, chamada por Silva (1978), de *Epopéia Ignorada da Pessoa com Deficiência*, registra que anteriormente ao cristianismo, a sociedade grega representava pessoa dentro de uma linguagem teatral, relacionada a *persona*, verbo que significava as máscaras apresentadas como função de ocupar espaço (DE ALMEIDA, 2017). Esse conceito de pessoa indica ligações com as representações de papéis, simbolizando mais as representações de quem as representa. Como uma ideia de entrar no mundo como indivíduo e através das máscaras que nos propomos usar, dessas caricaturas, gradualmente irmos nos tornando pessoa. Nesse caso, aquele que por algum modo não consegue representações de papéis, torna-se invisibilizado como pessoa, ou seja, corpo ignorado.

Com o cristianismo emerge o destaque em prol do projeto de expansão do conceito de pessoa dotada de preceito metafísico. Pessoa, como uma substância particular de natureza racional foi a conceituação de Santo Tomás de Aquino (PIRATELI; OLIVEIRA, 2008).

Para contextualização de como esse conceito influenciou os mosteiros, igrejas e as universidades, é importante sempre situar a sociedade que lhe atribuiu. A fim de não submeter ao crivo da visão de mundo de outra sociedade, aqui, localizada na Idade Média. Não se pode desconsiderar a expressividade da vida dos homens que constituem essa sociedade, assim como as formas que eles utilizaram para se relacionarem (GEERTZ, 1926).

Destaca-se, no período final da Idade Média, a ampliação do conceito de pessoa na perspectiva cristã medieval: um homem compreendido na escolástica, porém, sem deixar totalmente a utilização da filosofia grega nas reelaborações conceituais. Por exemplo, a partir do mito da criação (Gn 1,26-27): "Façamos o homem à nossa imagem e semelhança⁴⁶", reforça-se a reflexão de pessoa e toda complexidade em torno das dimensões corpo e alma, ambas não seriam separadas, seriam intrínsecas (AGOSTINHO, 1994, p. 370). A pessoa no contexto da Idade Média é superior, revela-se na natureza racional pela racionalidade caracteriza-se como pessoa.

⁴⁶ A própria representação do corpo de Jesus de Nazaré é carregada uma representação corporal que destoada sua origem social, trata-se de uma imagem de corpo ocidentalizado, homem, branco e de padrões corporais desenhados pela cultura (KNIGHT, 1983; KONINGS, 2014).

Na modernidade, os aspectos teológicos sofrem influências, a pessoa deixa de ser o eixo central, a persona tem crescente ascensão da técnica instrumental, perdendo o conteúdo ontológico. O racionalismo coloca a pessoa no plano cartesiano, com alterações conceituais, ampliam-se as questões em torno "da comunidade de deveres para comunidade de direitos" (ASCENSÃO, 2008, p. 278). Nesse contexto, a pessoa com deficiência e a falta de acessibilidades tendem a estimular o corpo deficiente, ignorado, ficar à margem da sociedade.

Sobre a contemporaneidade, em sua obra *Adeus ao Corpo*, Le Breton (2003), nos apresenta o corpo humano como acessório, não sendo mais tão necessário, pois sobre ele se projeta certo domínio, onde o sujeito fica cada vez mais insignificante. Segundo ele, a racionalidade técnica tentando consertar a maioria das limitações corporais, operando para um movimento perigoso que poderá humanizar a máquinas e mecanizar cada vez mais os corpos. Frente a deslumbrar várias composições para os corpos, sob as diversas interferências, o corpo seria capaz de controlar o humor, o tempo, as performáticas sexuais, porque ele deixaria de ser percebido em sua inteireza e passaria a ser visto em parte cada vez menores, a serviço da racionalidade ao fim do corpo. Assim,

tudo isso pode mostrar uma tendência para a construção de um mundo perfeito, sem conflitos, cada vez mais pautado pelo individualismo; mas seríamos ainda humanos, com os mesmos conflitos que nos caracterizam, ou estaremos prontos para ingressar na realidade pós-humana, para a hibridização com as máquinas (LE BRETON, 2003, p. 189).

Por conseguinte, ao finalizar este capítulo, entre algumas tensões dialéticas sobre corpo, deficiência e infância, certas marcas dos sentidos e significados, objetivamos compreender por meio dos dados dessa pesquisa, algumas racionalidades presentes sobre o tema. Contudo, ressalta-se os desafios que se colocam para emergir sobre a escuta das vozes das crianças, observou-se que surgem tensões entre criança-sociedade-deficiência, em condições de ausência de direitos, de compreensões mais esclarecedoras sobre deficiência em meio a uma sociedade imersa em contradições. Sobre a deficiência ainda permeia equivocadas compreensões, sobre ela ainda há tabu, porém, as crianças apontam caminhos possíveis de constituições sociais em contraposição as racionalidades estereotipadas sobre a pessoa com deficiência. As formas significativas como são predominantemente consideradas as pessoas com deficiência na sociedade, ainda permite que estas pessoas vivenciem situações reificantes.

Por fim, pontua-se para que a deficiência seja apenas uma “modalidade de vida quantitativamente distinta”, em relação à sociedade e suas projeções, conforme diz Gaudenzi (2016, p. 8), requer novas racionalidades.

No próximo capítulo, continuaremos a analisar as falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, com intuito de identificar algumas lógicas institucionais que marcam o corpo com deficiência e algumas políticas educacionais a versar sobre o corpo e sobre deficiência. Alguns elementos foram encontrados nesse aporte que direciona invisibilidades e silenciamentos que tendem a legitimar processos de reificação e indigência dos corpos com deficiência.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS E INDIGÊNCIAS DOS CORPOS COM DEFICIÊNCIA

O presente capítulo discutirá como o distanciamento entre algumas políticas a versar sobre o corpo com deficiência, sua falta de materialidade, somado à falta de informações e distorções, constituem-se em desafios à sociedade. Tratará, também de como as tentativas de normatizações sobre os corpos com deficiência que implicam diversas formas de indiferença e, por sua vez, promovem processos de indigência sobre esses corpos.

Pretende-se abordar como algumas lógicas institucionais, alguns sentidos e significados presentes no campo da educação, adicionado de algumas políticas, marcam os corpos com deficiência de forma a invisibilizar e silenciar de forma singular esses corpos. No que lhe concerne, também é possível reconhecer a presença de um significativo aparato que legisla sobre direitos quanto aos corpos com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Por meio dos dados elencados nesta pesquisa e, por meio de algumas análises de parte do aparato legal que versa sobre as pessoas com deficiência, entrecruzam-se contextos paradoxais e carentes de outras racionalidades a circundar na sociedade, na educação e na infância.

Há sinalizações para uma política e visão de mundo que valoriza a diversidade sobre os corpos, porém, também há nesse mesmo contexto diferentes, rasas e equivocadas compreensões pela sociedade, que por sua vez reificam a ideia de deficiência.

3.1 LÓGICA POLÍTICA EM CONSTRUÇÃO: AUSÊNCIAS E PRESENÇAS

Nas ruas, nas salas de aula não há como ignorar os corpos. Ao longo das análises destacamos como deles vêm indagações para a ética social, pedagógica, gestora e profissional. Poderíamos falar em uma epistemologia e uma ética dos corpos? (ARROYO; DA SILVA, 2012, p. 34).

O corpo está a todo momento a nos dizer sobre algo. O corpo anuncia, denuncia e confere diferentes sentidos e significados. Com base em Arroyo e Da Silva (2012), compreende-se a educação em sua dimensão política, no qual, segundo o autor, o corpo tem nos interrogado sobre os enquadramentos sociais a quais são submetidos fora e dentro da escola. Dessa forma, convivemos diariamente com sentidos e significados que dizem de formas

autorizada e não autorizadas sobre diferentes configurações de reconhecimento dos corpos.

Notoriamente, o campo educacional tem um histórico relacionado à repressão e dominação dos corpos. Isso faz com que mesmo tendo legislações que amparem regulamentações menos instrumentalizadas sobre os corpos, o campo carece de equidade quanto aos corpos com deficiência (BARTON, 1977). Assim, o campo educacional configura-se como *locus* das regulamentações e legitimações inerentes à política relativa às pessoas com deficiência. Por consequência, *locus* onde se ampliaria os direitos garantidos em lei.

Esse campo educacional resulta de lógicas que influenciam a implantação e a implementação de leis que versem sobre os direitos dos corpos com deficiência, seja na dimensão do acesso à educação, seja em relação à garantia da permanência do âmbito educacional, em qualquer de suas modalidades. Tem-se para esse aporte, no que tange à educação, uma significativa legislação em relação à pessoa com deficiência, no intuito de afirmar e garantir seus direitos. Isso nos sinaliza para a importância da discussão das legislações sobre a pessoa com deficiência, seja um tema debatido neste âmbito, seja no intuito de informação, de aplicabilidade da lei, seja no intuito de realizar reflexões ou mesmo críticas, assim como um conjunto de direcionamento para práticas condizentes com aparato legal.

Por sua vez, o campo educacional mesmo tendo uma gama de aparato legal em relação aos direitos das pessoas com deficiência, convive com políticas ineficazes quanto ao tema, em relação à sua aplicabilidade prática. Face a isso, o Brasil ainda é considerado um país que tem uma diversidade significativa de leis, normas e regulamentações que buscam dar condições para uma sociedade, uma educação, uma infância, onde permeia o respeito à pessoa com deficiência e seus direitos (CRESPO, 2009).

Consoante a isso, nos alerta a crítica aferida por Arendt (1989, p. 497), “que não basta a força da lei para realização de mudança, a mudança está carregada de aspectos extralegais”, assim quanto aos direitos, não basta que ele seja promulgado, ele carece de ser garantido politicamente e culturalmente. Para ocorrer efetivação de direitos, é preciso um conjunto de sistemáticas ações e reações⁴⁷, no campo político, que se processa no campo físico quanto à aplicabilidade (das regulamentações) e no campo simbólico, fora isso, poderá ocorrer prevalência de ineficácia da lei.

Para Bobbio (2004),

com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico

⁴⁷ Ações e reações podem ser compreendidas aqui como sentidos e significados diversos sobre o contexto.

e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 2004, p. 25).

A afirmação do construto político vem de encontro com que temos discutido quanto a efetivação dos direitos da pessoa com deficiência e ainda demonstra que os desdobramentos do que convencionamos regulamentar é de suma importância, mas, também, deve ser objeto de outras constituições e ressignificações. Nesse caso, compreensões que sustentem aspectos que consigam impedir a ineficácia de certa lei, no sentido de criar no plano político, das ações dos sujeitos, atitudes para garantias de tais direitos em relação aos corpos com deficiência.

Tão quanto, é preciso refletir que algumas ressignificações sobre corpo com deficiência não fazem parte do cotidiano da sociedade, mesmo com alguns demarcadores sociais e um aparato legal existente sobre o tema da pessoa com deficiência.

Sanches e Teodoro (2007), nos apontam outro desafio nesse contexto, particularmente naquilo que se refere como obstáculo em relação a uma perspectiva de educação que respeite a todos: “a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações” (p. 115). Portanto, com base no que o autor nos apresenta, vê-se que mesmo com a presença de um aparato legal significativo, ainda há certa ausência de uma materialização sobre o tema da deficiência: processos de formação e falta de acessibilidades e políticas eficazes aos diversos contextos. O autor toca em um contexto essencial, em relação aos processos formativos, que podem ocorrer de falta inadequada ou mesmo não ocorrer, e ambos trazem enormes prejuízos e violações para as pessoas com deficiência. Qualquer processo formativo que envolva o tema da deficiência deve ser estudado com base em desconstruções do senso comum, de mitos, de tabus que envolvam relações de caridade, pois trata-se de compreender o que é deficiência em suas diversas especificidades, com garantias adequadas a cada condição. Assim, pensar uma sociedade, uma educação e uma infância como espaços em que os corpos com suas diversidades sejam respeitados, trata-se de uma questão também educacional (ARROYO, 2014).

Na cultura ocidental carrega-se inúmeras visões sobre o corpo. Nessas visões há marca do que as crenças e as ideias do que esse coletivo concebe, particularmente baseadas em perspectivas dualistas que preponderam em nossa cultura. Tais implicações interferem no que chamamos de “educação inclusiva”.

Falar em educação inclusiva nos remete comumente falar sobre inclusão e exclusão.

Esse é o ponto de partida mais usado, porém, para Ribeiro (2006, p. 157), “inclusão e exclusão carregam nebulosidade”, pois são conceitos que se apresentam limitados. Com base no autor, se não ocorrer uma visão que implique tencionar por onde passam as racionalidades dessas ideias, por serem contextos polarizados, tornam-se insuficientes para chamar atenção e para explicar a realidade, em especial em decorrência de suas imprecisões.

Sob uma análise dialética, com base na psicologia histórico cultural, Sawaia (2008, p. 9) nos convidada a seguinte reflexão sobre a dialética inclusão-exclusão, aquilo que engrena a “exclusão como um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas” são constituições humanas que se dão nos diversos contextos e que precisa ser olhado e enfrentado de forma diversa, no que tange as questões econômicas, culturais, físicas e simbólicas.

Os desafios de compreensões sobre a própria concepção de deficiência, a forma como falamos sobre isso, seja na infância, com a infância, na sociedade e no campo da educação, são desafios postos a serem enfrentados. Desafios que remontam perspectivas de ressignificação do que é a deficiência, compreensões mais esclarecedoras sobre o tema da deficiência e políticas que garantam os direitos dos corpos com deficiência.

Santos (2007), a exemplo do marco jurídico social no que tange aos direitos das crianças, nos chama atenção para um certo demarcador significativo na compreensão de processo de reconhecimento de direitos:

A possibilidade de se constituir na história das mentalidades a concepção de criança sujeito de direitos foi sendo gestada durante todo o último século, forjando novo modelo jurídico social que se concretizou somente nas últimas décadas do século XX: o modo dos direitos da criança associado à ação emancipatória cidadã. Pela primeira vez na história das sociedades ocidentais, as crianças e adolescentes conquistam o “direito de ter direitos” (SANTOS, 2007, p. 2).

Pelo autor, o exemplo de como a lei pode também contribuir para determinado contexto social, mesmo que parcialmente, trata-se de um comando essencial, Expressa, a tentativa de afirmação de uma visão de mundo. Mesmo com tal reconhecimento, vê-se violações dos direitos das crianças. Isso se dá pelo contexto das racionalidades que permeiam o cotidiano, que são diferentes e são múltiplas. Porém, o autor coloca a conquista de “direito de ter direitos” como algo singular, pois remonta sobre os aspectos da criança como sujeito de direito, tendo em vista possibilidades de serem reconhecidas, ter voz, ter garantias legais sobre diversos aspectos. Configura-se, portanto, como importante pressuposto para que se ocorra, pela

sociedade, as legitimações inerentes aos direitos adquiridos e todo conjunto de ações e reações que desenvolvam a materialização do direito em questão. Com base nisso, pode se dizer que não bastam leis, mas as leis e as formas políticas sociais de se viver. Tal imbricação produz sentidos e significados que orientam as pessoas e as instituições.

Outro exemplo dessa relação é do quanto as compreensões que temos sobre as coisas é essencial para qualquer mudança cultural e, às vezes, subverter o modo como olhamos para algo se torna ponto essencial para afastar-nos de tradições reificantes. A partir de Foucault (2003), o intelectual que nos ajuda a “afastar a ortodoxia das coisas”, conforme o nomeia Veiga Neto e Fischer, (2004, p. 17), é possível compreender as múltiplas formas pelas quais não basta ter a lei, sim, além disso, é preciso refletir sobre as normatizações solidificadas e suas formas de manifestação. É o próprio Foucault (2013) que nos faz lembrar de outro aporte importante fora do contexto da lei e da regulamentação. Trata decisivamente de reconhecer as sociabilidades de um tempo e as condições políticas, econômicas desse tempo, no que tange a influência sobre o corpo. Esse conjunto de condutas diz sobre os ordenamentos permissivos conferidos pela sociedade e os lugares dos corpos em uma determinada cultura. Quanto aos corpos, Foucault (2013) explica que

de modo mais estranho ainda, os gregos de Homero não tinham uma palavra para designar a unidade do corpo. Por paradoxal que seja, diante de Troia, abaixo dos muros defendidos por Heitor e seus companheiros, não havia corpos, mas braços erguidos, peitos intrépidos, pernas ágeis, capacetes cintilantes em cima de cabeça: não havia corpo. A palavra grega para dizer corpo só aparece em Homero para designar cadáver. E o cadáver, portanto, o cadáver e o espelho que nos ensinam (enfim, que ensinaram aos gregos e agora ensinam as crianças) que temos um corpo, que este corpo tem uma forma, que esta forma tem um contorno, que no contorno há uma espessura, um peso; em suma, que o corpo ocupa um lugar (FOUCAULT, 2013, p. 15).

Para Foucault (2013, p. 12), “o corpo humano é o ator principal de todas as utopias”, e nele que se insere a cultura, os sonhos, os pesadelos da humanidade, tudo de inventivo produzido pelo ser humano que está de alguma forma anexado ao que se possa ou não realizar com o corpo e sobre o corpo. Mesmo que não se tenha claro sua concepção, como temos hoje, conforme expressado na fala do autor acima citado, o corpo tem imensas dificuldades em conseguir escapar dos projetos hegemônicos de poder. Talvez por isso, tanta regulamentação, operacionalização e orientação em torno do corpo humano. A lei por si só não é capaz de realizar uma irrestrita governabilidade sobre os corpos e nem a plena garantia de seus direitos básicos.

À medida que, tendo ou não legislações a fim de garantir direitos dos corpos, o corpo

humano ainda se assombra com a guerra, com o trabalho escravo, com o estupro, com o desprezo, com a indiferença, enfim com todas as formas de violência que possa sofrer. Além disso, a racionalidade continua a estimulá-lo nos processos performáticos, sejam para irem à guerra, a estarem na moda, ou inclusive a não ter mais o sono⁴⁸ como tempo de reposição de suas condições físicas elementares. Assim, as leis, as normas, as modas, os padrões, e os diversos projetos pensam o corpo, pois é ele que executa, usa, inflige, aceita, reage aos construtos sociais, então, cabe pensar sobre as racionalidades que direcionam tudo isso.

Portanto, para que tais explicações sejam consideradas quanto ao contexto de políticas educacionais a versar sobre a perspectiva do corpo com deficiência “é preciso ir aos porões” para ocorrer a tentativa de uma análise mais profunda da realidade,

seja na educação escolar, seja no espaço social mais amplo, quase sempre tais fenômenos não são vistos como construções ou invenções históricas, mas são tomados como naturais, como verdades e necessidades por si mesmos; sendo assim, em geral eles não são radicalmente problematizados. Além disso, eles são colocados sob julgamentos que, afinados com o pensamento tipicamente dicotômico moderno, só admitem um “contra” ou um “a favor”. Então, por exemplo, quem estuda as políticas e práticas de inclusão social e escolar é geralmente solicitado a se posicionar terminantemente com um “sou contra” ou “sou a favor”. As idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade, da continuidade e do progresso meliorista, bem como da onipresença da dialética e da sua onipotência para tudo explicar e resolver (VEIGA NETO, 2012, p. 268).

As relações que se estabelecem quanto o campo educacional ousar ser um lugar que se respeite todo que qualquer tipo de corpo, implica em localizar um desafio de dimensões complexas, pois, está o campo educacional dentro de um contexto que lhe atravessa e lhe circunda em suas profundezas. A figura de linguagem usada pelo autor, quanto a “ida aos porões” nos chama atenção para uma reflexão em torno das diversas concepções assumidas por nós, reforçando sobre a necessidade de analisar os fenômenos em suas múltiplas constituições e contradições, em especial aquelas que não estão visíveis em um primeiro plano. Baseado nesse autor, é salutar compreender os padrões sobre os quais estamos recorrendo para reforçar os nossos construtos sociais e as regulamentações sobre a pessoa com deficiência.

⁴⁸ Em Capitalismo tardio e os fins do sono, é possível ver sentidos e significados em torno do corpo a exemplo de uma racionalidade atual. “Inspirados pela divisão de pesquisas avançadas do Pentágono (Darpa), cientistas estão conduzindo testes experimentais de técnicas de privação de sono em diversos laboratórios, incluindo substâncias neuroquímicas, terapia genética e estimulação magnética transcraniana. O objetivo de curto prazo é o desenvolvimento de métodos que permitam a um combatente ficar sem dormir por pelo menos sete dias, e, no longo prazo, duplicar esse período, preservando níveis altos de desempenho mental e físico” (CRARY, 2013, p. 7).

É também, do mesmo autor, Veiga Neto (2012), o convite para compreendermos para além do que está colocado nas entrelinhas. Para ele, é preciso olhar para além do cómodo da casa que pode ser visto, naquilo que o olhar alcança em um primeiro plano. Esse ponto tende a nos levar para lugares que não são confortáveis, lugares que vão confrontar nossas crenças pessoais, e algumas estruturas bem solidificadas na sociedade, por sua vez promotoras de silenciamentos (FOUCAULT, 2002).

É preciso ir além de um debate sobre inclusão-exclusão no que tange aos aspectos da lei. É preciso ir às raízes dos nossos sentidos e significados em torno do corpo e da deficiência, como tentativa de situar por que excluímos tanto, em especial aquele ou aquela que é diferente dos padrões estabelecidos pela “hegemonia da normalidade”. Repensar sobre essa ótica pode contribuir para analisar os processos de invisibilidade sobre os corpos com deficiência (MARTINS, 2015, p. 269).

3.1.1 O que se chama de educação inclusiva e sua relação comperspectivas do corpo com deficiência

Em 1990, com a presença de mais de cento de cinquenta países, consensualmente houve uma sistematização que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com expresse objetivo de um conjunto de estratégias em relação a educação, bem como de garantias quanto as pessoas com deficiência terem acesso e permanecia no sistema escolar, seja qual for sua limitação. A partir desse contexto, os países criam suas regulamentações para garantias instrumentais desses direitos, a princípio, uma proclamação deste teor busca operacionalizar os direitos pretendidos pelos países participantes (BRASIL, 1990b).

Porém, conforme Saviani (1999), é preciso cautela quando se aborda a educação como um campo equalizador das condições sociais, como se a educação pudesse resolver todos os dilemas sociais. Nesse caso, o contexto da educação que se pretenda chamar inclusiva, deve ser responsabilidade de toda sociedade e seu conjunto de instituições e pessoas. Por isso, declarações mundiais podem não resultar em mudanças estruturais.

Assim, é possível compreender que, condições para uma sociedade que respeite todas as pessoas, todos os corpos, independentemente de suas limitações, precisa se estabelecer pela cultura desse povo. Pois, entre os discursos e práticas em prol do que se chama processo de inclusão, pode estar contido formas utilitaristas em detrimento ao direito de que todos os corpos tenham respeitados suas singularidades. As declarações em prol de direitos das pessoas são sem dúvidas instrumentos importantes para a sociedade e para o campo educacional, sendo

necessário problematizar sobre os significados de por que alguns direitos não conseguem ter consenso universal.

Bobbio (2004) vai dizer que se encontra no contexto da efetivação de direitos junto a suas pretensões, também as fragilidades para que todos envolvidos possam cumprir tais objetivos que se digam serem comuns, respeitados por todos. Isso se dá seja pelo fato de variar o grau de consenso do que é expresso em uma regulamentação se comparado com todas pessoas envolvidas em uma determinada sociedade, seja o quanto as finalidades e interesses, bem como pelo fato de que cada direito tem ligado à sua efetivação as relações intrínsecas com o movimento de sua história (BOBBIO, 2004). Conforme o autor, “uma coisa é um direito; outra promessa de um direito futuro”, trata-se de caminhos a serem percorridos até o ponto de serem legitimados pela sociedade (BOBBIO, 2004, p. 81). Nos termos do autor, o caminho para efetivação dos direitos é um processo que para além dos termos legais, de tal modo que a promulgações ou qualquer outro tipo de política, implica, para sua efetividade, que ele seja amplamente discutido, reelaborado e reconhecido.

Na relação com que se concebe como educação inclusiva, constam significativamente explicações com diferentes fundamentos que, por sua vez permeiam os sentidos e significados quanto as lógicas institucionais que foram historicamente constituídos, a saber, seja pelos aspectos da influência religiosa ou pela influência biomédica em detrimento aos aspectos educacionais (ARANHA, 2004; DELEUZE; FOUCAULT, 1979).

Assim sendo, quanto mais a sociedade abordar sobre por que excluímos, mais seremos esclarecidos sobre as relações e causas dessa historicidade que nos faz não reconhecer certos tipos de corpos, em que se baseiam nossos preconceitos, por que nos é tão caro aceitar as diversidades de corpos e conviver bem com isso. Essas são questões que ecoam e carecem de problematizações (MONTANO, 2015).

Os direcionamentos relatados acima, em comparação com a tentativa de falar de alguns contextos das políticas para com os corpos com deficiência, surgem como ponto central para a análise e identificação dos sentidos e significados de compreensões sobre o que se chama de educação inclusiva. Pois, na tentativa de analisar como isso tem se processado e tem sido compartilhado na sociedade, na educação, na infância e para a infância, veremos um pouco de como foram se constituindo a história do que chamamos educação inclusiva. Cabe ressaltar que são implicações diretas nas perspectivas da educação que se chama inclusiva: as legislações e suas interpretações, bem como os adultos envolvidos nos processos educacionais, sejam no âmbito da família, seja no campo da educação, que dão sustentação ou não para as compreensões sobre deficiência.

A constituição e construção de políticas que valorizem a diversidade dos corpos devem considerar os aspectos da singularidade e particularidade quanto ao corpo com deficiência, desafio radical quando se trata de uma sociedade administrada. Ademais, o corpo torna-se administrado, de diferentes formas, por diferentes poderes, à medida que projetos entram em disputa para ditar o que ele pode ou não realizar, que horas, e como (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 51).

Por sua vez, a educação administrada está dentro de um contexto de uma cultura administrada, porém, seria ingênuo dizer que ela apenas reflete essa realidade, quando de fato há mais complexidade a ser investigada nesse campo, por que também o campo da educação é um “campo de resistência” (FREIRE, 1993). A educação se apresenta como campo de múltiplas disputas, múltiplas compreensões, como veremos a frente, e também foi possível reconhecer tais relações nas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Por conseguinte, parte dos corpos da sociedade vão à escola, sendo que essa última constitui e é constituída em um mundo administrado que vivência em sua realidade as incongruências da cultura administrada. Por sua vez, como é um campo disputa, a educação também fomenta em um mesmo campo os processos heterotópicos quanto aos corpos com deficiência. Por isso, veremos que aquilo que se chama de educação inclusiva foi se constituindo, de fato, como um espaço heterotópico (FOUCAULT, 2013).

É preciso reconhecer que os debates sobre o que convencionou-se chamar de educação inclusiva têm por um lado uma trajetória de luta em relação às condições educacionais para a pessoa com deficiência e à pessoa com necessidade educativa diversificada. Esse movimento é somado a uma variedade de compreensões, por sua vez, predominantemente equivocada e rasa quanto ao tema da deficiência, em especial quanto a uma diversidade de conhecimento adquirido e muitas vezes não acessado e veiculado na sociedade, na educação e na infância. A falta de clareza que ainda permeia o campo educacional em relação a pessoa com deficiência e a pessoa que precisa de atendimento educacional especializado, são questões que carecem de recepções diferentes.

Conforme Ainscow (1995, p. 3), “há, no entanto, um longo caminho a percorrer no que diz respeito a milhões de crianças, incluindo as que têm deficiências, a quem o direito à escola é ainda negado”. O autor destaca a necessidade de políticas públicas para enfrentar os desafios da inclusão educacional de crianças com deficiência. Essas políticas devem abordar questões como a disponibilidade de recursos e infraestrutura adequados para atender às necessidades específicas dessas crianças, a formação de professores e outros profissionais para trabalhar com a diversidade na sala de aula, e a promoção de uma cultura que valorize a diversidade humana.

A implementação de políticas públicas eficazes e a melhoria do acesso à educação são fundamentais para garantir que todas as crianças, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, tenham a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial e contribuir para a sociedade como cidadãos ativos e participativos. Além disso, políticas públicas voltadas para a inclusão educacional também são fundamentais para promover a igualdade de oportunidades e a justiça social.

Somado a isso, algumas políticas quanto a educação chamada especial têm características de uma visão médica e ou uma visão assistencialista filantrópica, a primeira com predomínio de interpretações de deficiência como doença e a outra com vistas as relações de caridade e piedade (MACHADO; PAN, 2012). Ambas se constituem como insuficientes e até mesmo preconceituosas em relação ao que pretende de fato ser uma educação para todos.

Vizim (2003) reitera que as políticas públicas para pessoas com deficiência no Brasil são caracterizadas pelo que chama de uma “inclusão” que não transformam a realidade, mantendo-se mais ao campo discursivo que de fato em políticas que garantam um processo educacional para todos.

O campo educacional tem indicado que a falta de clareza nesse contexto pode trazer equivocadas compreensões em torno da pessoa com deficiência e da própria compreensão de deficiência, seja pela interpretação expressa pela lei, seja pelas apreensões que circulam por meio dos envolvidos (JANNUZZI, 2004).

Kassar (2001) nos adverte sobre as implicações no campo da educação especial e o neoliberalismo, com marcas de um discurso também publicizado, que revela o que a autora menciona de ambíguas relações, com vista as regulamentações do setor público e privado que deixa notória contradições, face as prioridades da educação.

Em razão disso, é conveniente buscar analisar sobre as lógicas institucionais vindas de políticas que objetivam por um lado promover o que se chama inclusão para as pessoas com deficiência, mesmo com condições adversas, como nos sinalizou alguns autores e autoras citadas até o presente momento. Tentar algumas compreensões com base em regulamentações que versam e dão suporte ao que se chama “educação inclusiva”, bem como pelo aporte das falas de alguns dos participantes da pesquisa de campo, nos permite sinalizar neste capítulo sinalizando alguns sentidos e significados nesse contexto.

A saber, iniciaremos com alguns recortes em torno da legislação, onde a própria Constituição Federal do nosso país, diz sobre o direito à educação para todas às pessoas, o que pode ser considerado um imperativo. Há no texto constitucional uma certa garantia de direitos em relação ao corpo com deficiência ocuparem e estarem dentro do sistema educacional e, por

sistema educacional, registra-se em qualquer que seja sua modalidade de ensino.

Em nossa Constituição Federal há um comando singular em relação ao direito à educação da pessoa com deficiência. Em seu artigo 208, inciso terceiro, diz-se: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 12, art. 208, o § III). É preciso que se faça saber, em 1988 ainda era usada a palavra “portadores” pelo constituinte, o que mais tarde foi substituído⁴⁹ por pessoa com deficiência. Ainda o mesmo texto chama atenção o que diz respeito ao atendimento ser preferencialmente da rede regular de ensino, pois majoritariamente tivemos as classes especiais de ensino apartada das outras salas de aulas, um cenário onde as crianças eram segregadas dentro da escola.

Outro ponto também é a que foi reforçado e assegurado pelo estado no artigo 54, § III, do estatuto da criança e do adolescente quanto ao: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990a, artigo 54, § III p.44). Ou seja, a nossa Constituição Federal e o ECA fornece subsídios para que os corpos com deficiência tenham direitos garantidos. É salutar, além disso, mencionar que os dois textos ainda não foram atualizados quando ao termo portador, equivocado e está hoje ultrapassado, pois houve compreensão de que as pessoas não portam a deficiência. O termo já foi revisado e reformulado para pessoa com deficiência, porém, como o documento é de 1990, não foi feita a alteração em versões atuais. Visto que se torna necessário para futuras atualizações, pois de alguma forma circulam nas discussões e reverberam recepções em relação a compreensão de deficiência, em especial, à medida que toda vez que mencionado errado, e não for explicado essa alteração, deixa-se de abordar sobre a ressignificação do enunciado.

Quanto à enunciação de palavras e o quanto elas carregam construtos e preconceitos, a obra “As palavras e as coisas”, Foucault (2002) aponta o quanto o enunciado carrega história, carrega conceitos e preconceitos, ele reforça o papel da linguagem como um conjunto de signos que precisam ser estudados. Sobre as palavras ele diz: “as palavras agrupam sílabas, e as sílabas, letras, porque há, depositadas nestas virtudes que as aproximam e as desassocia, exatamente como no mundo as marcas se opõem ou se atraem umas às outras” (FOUCAULT, 2002, p. 48). Assim, torna-se importante que no meio que objetivasse chamar inclusivo, que tenha essa preocupação com as palavras, primeiramente com que elas representam.

Um destaque importante que vem reforçar sob velhas formas de compreensão sobre

⁴⁹ Para ver sobre as terminologias: SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Mídia e deficiência. Brasília: andi/Fundação banco do Brasil, 2003.

deficiência, que por sua vez implica na concepção de escola inclusiva que tem a ver com as narrativas que circulam nesse campo. Nesse caso, outro enunciado chama atenção, sobre a condição pouco explicada de que pessoa com deficiência precisa de atendimento especializado. O que pode gerar um entendimento equivocado de que todas as pessoas com deficiência precisem de atendimento educacional especializado, quanto de fato não.

Nem toda deficiência exige atendimento dessa natureza. Vejamos a exemplo uma pessoa que não anda, ela precisa de acessibilidade atitudinal e arquitetônica. Ela não precisa de atendimento pedagógico diferente ou de natureza especializada, como talvez o caso de alguma pessoa que tenha alguma limitação cognitiva. Esses equívocos, se não explicados, podem causar diferentes recepções e distorções no imaginário das pessoas, bem como tratamentos preconceituosos e equivocados e até políticas e mediações pedagógicas ineficientes.

A partir do conjunto de legislações sobre a questão da deficiência, alguns sentidos e significados dos participantes dessa pesquisa, com base nas análises realizadas nos limites dessa pesquisa, indicam que mesmo com avanços ocorridos em relação às pessoas com deficiência, ainda permeia alguns estereótipos quem vem em direções diversas. Uma dessas direções é possível visualizar no conjunto entre os aspectos que precisam ser revisados no que tange recepção do que é deficiência. Por exemplo, portador, necessidades especiais, passa-nos uma ideia por muitas vezes equivocada em comparação aos tipos de deficiência. Em primeiro lugar, por que não se porta uma deficiência, ademais, não seríamos todos nós possuidores de necessidades especiais, em comparação as nossas múltiplas formas de ser?

Outro marco sobre a discussão da pessoa com deficiência, segundo Sasaki (1980), foi a Declaração de Salamanca ocorrida em 1994. Segundo a Declaração de Salamanca de 1994, documento ratificado pelo Brasil, assumiu o país que priorizaria políticas públicas nesse contexto, há um imperativo que nos dá ideias do desafio para a sociedade e para o campo educacional (SASSAKI, 2007). A Declaração diz:

O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. É imperativo que haja uma mudança na perspectiva social, pois, por tempo já demasiado longo, as pessoas com deficiência têm sido marcadas por uma sociedade incapacitante que acentua mais os seus limites do que as suas potencialidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Nela ficou expressa que as escolas deveriam estabelecer condições de acesso e permanência para qualquer criança ou pessoa adulta, seja qual for sua deficiência. Além disso,

como aponta Mello (2012), algumas discussões sobre educação inclusiva coincidiram com as diretrizes do Banco Mundial e das Nações Unidas (ONU). Cita-se esse ponto por ser importante compreender o cenário político e econômico do Brasil, em função de que a educação também é atravessada pela expansão do sistema capitalista, que tem capacidade de legitimar normativas com interesses difusos (MÉSZÁROS, 2007).

Também a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, versa sobre políticas públicas em relação à pessoa com deficiência:

Da Educação Especial 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 portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p.25).

A LDB também usou o termo que gerou impactos negativos, quando se referiu as pessoas com deficiência como “educandos portadores de necessidades especiais”, também reformulado posteriormente, pela atualização da terceira edição, realizada em dois mil e dezenove, mas, que não isenta de involuntariamente promover discriminação. Ressalta-se que até aqui, anos de 1996, ainda não havia sido promulgada pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, onde o termo pessoa com deficiência se apresenta com mais especificidade. Permaneceu a relação dúbia em considerar pessoa com deficiência dentro do contexto da educação especial, quando de fato as pessoas deveriam estar em todas as modalidades de ensino. Outro ponto é sobre o serviço especializado de que fala a LDB em relação a condição da pessoa com deficiência, no que as perspectivas da educação especial, foram priorizados em salas, escolas e apoio especializado públicos e com conveniadas.

Mendes (2006, p. 393-394), interpreta que as perspectivas das condições em torno da educação especial foram bastante voltadas para aspectos de “integração das pessoas com deficiência”. No Brasil, apenas em meados de 1990 iniciaram-se as discussões sobre as perspectivas de educação inclusiva.

Para Rodrigues, Capelline e Santos (2018), “em linhas gerais o conceito de deficiência na história da humanidade pode ser dividida em três períodos: segregação, integração e inclusão” (p. 3). Não há um consenso sobre tais paradigmas em torno dos três períodos, porém,

de alguma forma é possível identificar no sistema educacional tais constatações. Nesse contexto a pessoa com deficiência foi segregada e foram realizados esforços para sua integração na sociedade e na educação. Não há como negar que algumas pessoas com deficiência conseguiram incluir-se na sociedade, porém, a questão é saber em sentido se deu essa inclusão.

Foram distintas algumas diretrizes relacionadas as políticas para educação especial e para educação inclusiva. Conforme indica Beyer (2013), projetos de educação inclusiva no Brasil encontra-se embrionário, visto o descompasso como são oficializadas, e não criam dispositivos de apoio em relação as múltiplas formas de ensino aprendizagem.

Nos alerta Mantoan (2003), que

a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 16).

O contexto em que a autora chama atenção é pensar nos aspectos de inclusão para além dos corpos com deficiência, ou seja, repensar as bases de um sistema educacional que apresenta perspectivas para que todos possam desenvolver suas potencialidades. Assim sendo, seria importante pensar inclusão sob constituições de um novo paradigma, fundamentado em uma base de equidade, dentro e fora da escola. As barreiras que se apresentam para as pessoas com deficiência implicam em limites que se colocam a elas. Nesse aspecto, não seria sua limitação singular que determinaria a relação dos espaços que ela pode circular, sim, diretamente a interposição dessas barreiras.

Dutra e Griboski (2005) nos apresentam uma síntese do desafio primordial para se pensar uma educação inclusiva:

A educação inclusiva não representa a mera aceitação dos alunos na escola com suas diferenças, mas a valorização da diversidade como uma condição humana e coloca para a educação o desafio de avançar no processo de educação de qualidade para todos, tendo como pressuposto a escolarização nas escolas da comunidade e a oferta do atendimento educacional especializado a todos aqueles que dele necessitarem. Uma concepção, que inverte a lógica da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, majoritariamente nas escolas e classes especiais, a partir da organização das escolas para inclusão nas classes comuns do ensino regular. O desafio da educação inclusiva passa então, por uma resignificação nos processos de formação inicial de professores, a fim de contemplar os conhecimentos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos, pela formação continuada de professores do ensino regular; pela redefinição da política de financiamento da educação especial, pela organização dos espaços e recursos para o atendimento educacional especializado em salas de recursos ou centros

especializados, pela informação e participação da família, pela ampla sensibilização da comunidade e formação de redes de apoio à inclusão (DUTRA; GRIBOSKI, 2005, p. 3).

As contribuições das autoras exemplificam bem as tentativas e por elas, algumas frustrações das diretrizes fomentada pela historicidade quanto os aspectos de segregação, integração e dito inclusivo, pois faltaram a esses processos o conjunto atribuído ao contexto da ressignificação de todos envolvidos. Tendo em vista esse pressuposto, o problema central não seria em continuar a ter uma rede de apoio que se ligue a escola, fora a escola. É preciso pensar a escola e toda rede de apoio e comunidade em geral precisam assumir uma nova concepção que possa inverter a lógica que ainda permeiam, de segregação e exclusões sobre os corpos.

Entretanto, aspectos de segregação, integração e a perspectiva de inclusão ainda são desafios colocados à sociedade e ao campo da educação, junto à falta de abordagens sobre o corpo e deficiência dentro do campo educacional, bem como esclarecimentos do que é deficiência, com objetivo de ressignificar as compreensões sobre esses corpos.

A exemplo de como o tema não está amplamente ressignificado, vejamos nas perspectivas das próprias famílias das crianças, pelo que nos informou a pesquisa de campo. Nota-se pouca articulação dentro do campo educacional sobre o tema corpo e deficiência. Quando perguntamos se os familiares participaram de algum evento na escola que falava sobre o corpo e sobre deficiência, elas disseram: FA A, sim; FA B, não; FA C, não. (**Fonte: Dados da pesquisa, questionário com a família, 2021. Nota: Sobre a questão 1**). Apenas a mãe da criança com deficiência da FA A, afirma ter participado de evento na escola que falava sobre o corpo e sobre deficiência.

Quando perguntando se participaram de alguma formação específica sobre o tema corpo e deficiência, e qual ou quais seriam, elas disseram: FA A, não; FA B, não; FA C, não. (Fonte: Dados da pesquisa, questionário com a família, 2021. Nota: Sobre a questão 2). Quando perguntada sobre alguma formação sobre o tema, corpo e deficiência, a mesma afirmou que não participou. A pouca participação das famílias quanto a ter acesso às informações sobre deficiência, aparece como um ponto a ser destacado. Trata-se de um tema que carece de ser mais esclarecido em ambientes configurados como escolas inclusivas. Mais ainda, carece ser tratado com as famílias, a fim de promover parcerias ensejadas para o trato da problemática. Sem formação e diálogo, as famílias continuarão a reproduzir estereótipos instrumentalizados e excludentes. O conhecimento das políticas de inclusão por parte da família corrobora para a formação de uma sociedade engajada nos processos de luta política por políticas públicas de qualidade socialmente referenciadas. Nesse sentido, o desconhecimento de tais políticas

mantem as famílias e suas crianças deslocados da esfera pública por direitos. Sobre esse contexto, Beyer (2005) *apud* Moura (2015) apresenta que:

Beyer (2005) aponta que a particularidade da experiência brasileira da inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias, resultado de pressões paradigmáticas decorrentes das experiências desenvolvidas em outros países. Ou seja, não se constituiu como um movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo. Segundo o autor, encontramos-nos numa situação histórica de muita sensibilidade e vulnerabilidade no que tange ao projeto de educação inclusiva no país. A sensação é de descompasso entre o surgimento e a formalização da política educacional para os alunos ditos com necessidades educacionais especiais e a realidade educacional brasileira. Nossas escolas, em sua maioria, ainda se encontram, em situação incipiente diante deste projeto (BEYER, 2005 *apud* MOURA, 2015, p. 38).

Considera-se que as políticas para educação especial e ou política de educação inclusiva convivem com processos diversificados, com seus limites e desafios, e seus referenciais carecem de serem abordados e mais esclarecidos para comunidade em geral. Vimos que a lei, a escola, a sociedade ao passo que considera avançar, encontra dificuldades para alcançar novos paradigmas teóricos e práticos comprometidos com uma educação para todos. Faltam sentidos e significados diferentes dos que hegemonicamente permeiam as falas e ações de onde deriva os processos silenciados sobre o corpo com deficiência. Como nos alerta Senna (2008),

caso contrário, estaremos tão-somente contribuindo para a perpetuação da história social do fracasso escolar e deliberadamente contribuindo para a manutenção da condição de tutelados e interditados, desde sempre imputada aos sujeitos marginais em nossa sociedade (SENNA, 2008, p. 216).

A autora destaca que é fundamental trabalhar para superar a exclusão escolar e a marginalização social de grupos historicamente discriminados em nossa sociedade. Argumenta que, ao negligenciar a inclusão educacional e perpetuar a história de fracasso escolar desses grupos, estamos contribuindo para manter uma condição de tutela e interdição que sempre foi imposta a eles. Senna defende que a educação inclusiva é um direito fundamental de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais, e que cabe à sociedade e ao Estado garantir as condições necessárias para que esse direito seja efetivado. Para ela, é necessário superar as barreiras históricas e culturais que impedem a inclusão plena e garantir que todos sujeitos tenham acesso ao conhecimento e às oportunidades de desenvolvimento pessoal e

profissional.

3.1.2 Políticas públicas que versam sobre pessoa com deficiência

Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2006, p. 2).

A seção a seguir detalha um conjunto de normativas legais que orientam as políticas públicas⁵⁰ a versar sobre corpo e sobre deficiência. De alguma forma, elas carregam implicações que reverberam quanto as compreensões e direitos das pessoas com deficiência. A somar a isso é preciso registrar que temos leis nacionais, estaduais e municipais que legislam sobre o tema, porém, não é objeto nosso a recolha delas, sim, com base nas elencadas abaixo, situar o nosso leitor que consta significativa legislação sobre o tema corpo com deficiência e para nos ajudar na compreensão dos sentidos e significados advindo delas e por elas. Igualmente, além disso, sinalizaremos no mesmo quadro algumas relações do teor da legislação e ao menos uma implicação direta aos corpos. De modo geral, as regulamentações citadas vão mostrar que implicam institucionalizações, alguns direitos e decisivamente os impactos aos corpos.

Quadro 9 - Marcos legais que versam sobre a pessoa com deficiência.

Ano	Legislação	Teor	Relação com os corpos
1988	Constituição Federal do Brasil – Art. 205 e Art.208	Dispositivo sobre o dever do Estado com a educação que deve ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.	Educação como direito de todos os corpos.
1994	Declaração de Salamanca	Dispositivo Sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.	Direitos dos corpos de acessar e permanecer no âmbito educacional.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Dispositivos sobre a Educação Especial.	Direitos em relação a educação e atendimento especializado.
1999	Decreto nº 3.298	Dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. A educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.	Direitos a integração dos corpos.
2000	LEI Nº	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da	Direito quanto as estruturas

⁵⁰ No entanto, definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e idéias se desenvolvem, isto é, os governos. Apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa desses fatores (SOUZA, 2003, p. 13).

	10.098/2000	acessibilidade das pessoas portadoras de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	arquitetônicas, espaços e mobiliários para os corpos.
2001	LEI Nº 10.172/2001 (PNE-2001)	Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e dá outras providências. Novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) - Lei nº 13.005/2014	Direitos educacionais para os corpos.
2001	Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Direitos para os corpos infantis institucionalizados.
2002	LEI Nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Lei regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005	Direitos aos corpos que não escutam.
2003	Portaria nº 3.284	Sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.	Diversos direitos aos corpos.
2004	Programa universidade para todos (PROUNI):	Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.	Direito de bolsas educacionais aos corpos.
2005	Decreto nº 5.626	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação do professor, instrutor, tradutor e intérprete; o ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.	Direitos diversos aos corpos e profissionais de apoio aos mesmos.
2005	LEI Nº 11.133/2005	Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.	Direito simbólico de reafirmar a luta dos corpos com deficiência.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).	Metas para como os corpos e formação sobre os corpos com deficiência.
2007	Decreto nº 6.094	Implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.	Envolve direitos dos corpos no campo educacional.
2008	Política Ed. Especial MEC/SEESP (2008)	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Direitos para os corpos – impasses de integração e inclusão – duas perspectivas em diálogo.
2008	DECRETO LEG. Nº 186/2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O Decreto nº 6.949 de 2009, posteriormente, promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	Sanciona políticas para os corpos.
2009	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Atendimento especializado para os corpos.
2010	LEI Nº 12.319/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.	Regulamentação a favor dos corpos que não escutam.
2011	DECRETO Nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Revoga o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.	Políticas de integração aos corpos.
2011	DECRETO Nº 7.612/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.	Políticas públicas para os corpos com deficiência, com metas e que posterior não teve implementação.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012	Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. O Documento define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental.	Influência diretamente e indiretamente políticas, informações sobre deficiência.
2012	LEI Nº 12.764/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (...).	Direitos aos corpos com espectro autista.

2013	LEI N° 12.796/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Política que podem influenciar formação sobre os corpos.
2014	LEI N° 13.005/2014 (PNE-2014)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências.	Políticas sobre os corpos e metas atribuídas ao campo educacional.
2015	Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015	Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI): o capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O AEE também está contemplado, entre outras medidas.	Lei que regulamenta que todas escolas devem ser inclusivas, diz sobre todos os corpos terem direito de acessarem qualquer escola. Deixa brecha para AEE.
2015	ABNT NBR 9.050/15	Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Atualizada.	Normas de acessibilidades arquitetônica para corpos com deficiência.
2015	Nota Técnica DAES/INEP nº 008/2015	Acessibilidade no instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância do sistema de avaliação nacional de avaliação da educação superior – SINAES.	Nota técnica diz sobre acessibilidade comunicacional aos corpos.
2017	Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.	Dispõem sobre direitos aos corpos com deficiência no ensino superior.
2020	Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	Institui políticas sobre os corpos e retroage em alguns pontos quanto ao que prevê a LBI.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, normativos em relação aos direitos quanto ao corpo deficiência.

Ao considerar o quadro 9, não é objetivo nosso realizar uma análise das referências normativas. Entretanto, é possível reconhecer que há leis e regulamentações com indicações claras em relação ao que tange o corpo com deficiência, fora e dentro do campo educacional, seja para as crianças, seja para os adultos. Assim, como nos aspectos culturais que necessitam de alterações quanto aos corpos com deficiência, as leis transmitem informações e distorções também ao campo.

Contudo, no campo educacional e na infância constam diferentes recepções e compreensões em relação à deficiência. O mero texto normativo não dá conta da amplitude das relações que permeiam as materializações que definem. Convivem em um mesmo tempo e espaço, a necessidade de que as leis expressem uma revisão em termos conceituais sobre deficiência, bem como se fale mais sobre o tema, dentro e fora das escolas.

Seria ingênuo e romântico dizer que um quadro de leis poderiam transformar a realidade. Mesmo que, se constituam sentidos e significados em políticas públicas que interroga a lei, a realidade, a forma como compreendemos as questões sobre o que move as leis e as formas hegemônicas de pensar, não bastaria. É preciso que se constituam novas formas de se relacionar culturalmente e economicamente, nada escapa aos ditames desiguais, necessário a manutenção das lógicas hegemônicas do capitalismo (MÉSZÁROS, 2007).

Ao passo, também não se pode negar o impacto que pode causar, mesmo que

isaladamente, o cumprimento de determinadas legislações (COUTINHO, 1989).

Inseridos no contexto institucionalizado, acrescentar a isso, veremos quanto as devolutivas das gestoras e professoras⁵¹ sobre quais legislações sobre corpo e deficiência. Ao serem questionados sobre essa questão, abordaram da seguinte forma⁵²:

GE A- ECA, LDB, BNCC. São os que regulamentam a Educação Brasileira.
 GE B - Lei13.846 de 2019: Para fins de aplicação dessa lei considera-se acessibilidade, segurança e autonomia, espaços mobiliários, equipamentos, edificações, transportes, informação e comunicação, tecnologia bem como outros serviços de uso privado ou coletivo, tanto na zona urbana como na zona rural por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.
 PE A- Constituição Federal 1988 Lei Brasileira de Inclusão 13.146
 Declaração Universal dos Direitos Humanos
 PE B – **Não tenho muito conhecimento de leis relacionadas a este assunto.**
Fonte: Dados da pesquisa, questionários com Gestoras e Professoras, 2021. Sobre a questão 11. (Grifo nosso).

A partir dessas falas é possível verificar que parte das políticas a versar sobre o corpo e deficiência são conhecidos pela maioria das gestoras e professoras. Os profissionais se encontram no mesmo campo, mas relacionam-se com as temáticas de formas diferentes, chama atenção PE B e seu relato de não ter o que considera “muito conhecimento” sobre leis relacionadas ao corpos e a deficiência, daquilo que subsidia questões de seu lugar de atuação.

Ressalta-se que a dimensão política da educação envolve também a materialização das legislações regulamentadas no campo e o contexto apresentado acima nos diz sobre a realidade educacional onde convivem nos mesmos espaços compreensões distintas em níveis diferentes.

Sanches e Teodoro (2007) nos advertem que impedimentos como “falta de informação, de formação adequada, de recursos matérias, espaços adequados, políticas desajustadas” são desafios se se colocam no campo da educação (p. 11). Esses impedimentos são obstáculos que afetam o processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, comprometem a qualidade da educação. A citação nos alerta para a importância de uma educação de qualidade, que ofereça condições adequadas para o desenvolvimento dos estudantes e que possibilite a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Em suma, as leis são criadas para garantia de direitos e deveres. O contexto das leis que amparam os direitos das pessoas com deficiência, em sua maioria, apresenta-se em uma evolução histórica, destinada a assegurar e promover condições de igualdade e/ou equidade. Ao aceitar e

⁵¹ GE A e GE B são termos que significam gestoras que responderam ao questionário. PE A e PE B são termos que significam professoras que responderam ao questionário.

⁵² Quais legislações você ressalta que dizem respeito ao objeto desta pesquisa?

ratificar determinadas convenções ou protocolos, os países procedem pactos e sancionam leis para garantias legais de determinados propósitos.

Assim sendo, começa a vigorar certa legislação cujo objetivo é corrigir problemas, dilemas, equiparar certas condições e enfrentar pontos sensíveis das estruturas sejam objetivas ou sejam simbólicas relacionadas aos aparatos institucionais e sociais.

Referindo-se como exemplo, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei número: 13.146 de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência no Brasil, direciona um novo paradigma nas relações de acessibilidades. Esse estatuto é um marco significativo para as pessoas com deficiência e toda sociedade, com objetivo de assegurar e promover condições de equidade (BRASIL, 2015). O estatuto da pessoa com deficiência traz marcos jurídicos que carecem serem implantados e implementados para garantias de direitos previstos, necessita de ser mais acessado e discutido pelas pessoas e instituições, bem como seu conteúdo sinaliza para mudanças na cultura.

Em torno de políticas públicas que de forma direta ou indireta implica algo em relação ao corpo com deficiência, elas também se ocupam em produzir sentidos e significados diversos. Como vimos no quadro demonstrativo acima, não é o fato de ter a lei que se modifica a realidade. Sobre essa perspectiva incide as relações históricas e sociais da dinâmica da sociedade.

Para compreender esses processos, seja da constituição ou implementação de certas regulamentações, duas questões se apresentam como perspectivas a serem enfrentadas no âmbito dessas Políticas Públicas. A primeira questão tem relação direta com que nos aponta González Rey (2001), “nenhuma atividade humana resulta numa atividade isolada do conjunto de sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa” (p. 9), ou seja, as leis nos atravessam. Elas podem contribuir para diversos processos de mudança, elas não são neutras, elas carregam um construto de conhecimentos e lógicas. As leis e normas regulamentadoras estão presentes e exercem influência na vida das pessoas, mesmo que de forma não explícita. As leis não são apenas textos abstratos, mas sim instrumentos concretos que regulam e interferem nas relações sociais, políticas e econômicas de uma sociedade. Portanto, a compreensão das leis e do seu funcionamento é fundamental para uma participação ativa e consciente na sociedade e na defesa dos direitos individuais e coletivos.

Em relação às leis, no que tange ao quanto elas avançam e retrocedem, cabe mencionar que sua implantação ou implementação pode ser fortemente impactada por transições de governos, como veremos a frente. As lógicas institucionais marcam não apenas as legislações, mas, marcam os corpos. Vimos o quanto as leis orientam, direcionam, inspiram ações e reações

quando aos corpos, por que, trazendo consigo necessidade de serem compartilhadas em suas responsabilidades, pelo Estado, governos e a sociedade civil (MACHADO, 2013).

Por conseguinte, a segunda questão, como outra perspectiva a ser enfrentada no âmbito de políticas públicas é quanto as transições de políticas não deveriam representar perda de direitos. Enquanto, transições políticas representam na maioria das vezes, transições de governo, transições ideológicas, em detrimento a políticas de Estado tão necessárias para implantação e implementação de políticas públicas de “inclusão”.

3.1.3 Sobre o campo da educação e seu contexto: o caso do CENSO

Não se pode negar que qualquer instrumento que tenha objetivo de descrever e apresentar dados ou características de um determinado grupo de pessoas, ou condições geopolíticas, torna-se elemento singular para se pensar em políticas públicas.

Assim, os dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo demográfico de 2010, em relação à pessoa com deficiência constitui-se como instrumento de suma importância para que se repense as questões sobre a implantação e implementação de políticas para essas pessoas, bem como políticas de acessibilidades em toda sociedade (BRASIL, 2010, 2012a).

A seguir, o quadro 10 demonstra em características gerais a população de pessoas com deficiência no Brasil, ou seja, 23,9% da população tem pelo menos uma deficiência, equivalendo a mais de 45 milhões de pessoas.

Quadro 10 - Dados sobre pessoas com deficiência no Brasil.

45.606.048 de brasileiros, (23,9%) da população total, têm algum tipo de deficiência: visual, auditiva, motora e mental ou intelectual.	Não refere-se as deficiência definidas pela classificação usada pela OMS e CIF⁵³. Toma como base parâmetro⁵⁴ diferente para captação dos tipos de deficiência.
---	---

⁵³ A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, é uma classificação da Organização Mundial de Saúde que tenta unificar uma abordagem padronizada em relação à terminologia usadas para classificar entre outras relações, as deficiências. Assim sendo, ela não abarca as dimensões subjetivas das relações sobre o corpo com deficiência, porém é esta a norma mais acessada nesse contexto sobre características sobre os corpos.

⁵⁴ As opções de respostas para captação da deficiência consideram perguntas semi estruturadas com base nas orientações do Washington Group on Disability Statistics, que utiliza 4 opções de respostas, das quais, sendo respondida a terceira e a quarta opção, respalda o rescenseador considerar a pessoa com deficiência. As perguntas são: 1 Quanto a deficiência Visual: Tem dificuldade permanente de enxergar mesmo usando óculos, lentes de contato ou lupas? 2 Quanto a deficiência Auditiva: Tem dificuldade permanente de ouvir, mesmo usando aparelhos auditivos? (Para moradores com 5 anos ou mais de idade) ou tem dificuldade permanente de ouvir sons como vozes ou música, mesmo usando aparelhos auditivos? (Para moradores com 2 a 4 anos ou mais de idade). 3 Quanto

25.800.681 (26,5%) são mulheres e 19.805.367 (21,2%) são homens.	Não foi possível aferir pelo CENSO (2010) percentual em relação a faixa etária do que se considera criança e as deficiências dessas crianças, em relação as que tenham até 12 anos incompletos.
38.473.702 pessoas vivem em áreas urbanas e 7.132.347 em áreas rurais.	Indica necessidade de acessibilidades nas cidades e nas áreas rurais.

Fonte: CENSO 2010. (Grifos nossos).

Em relação a dados sobre a infância e deficiência, o CENSO de 2010 apresentou poucos dados quanto às crianças, conforme podemos verificar nos dados quanto ao quadro acima, limitando-se a apresentar o gráfico abaixo como dado comparativo sobre a taxa de escolarização das pessoas de 6 a 14 anos em relação as aquelas dessa mesma idade que não tinham nenhuma deficiência, ou seja, um total de crianças, 3.905.235 de crianças e adolescentes com alguma deficiência entre a faixa que foi estipulado de 0 a 14 anos (BRASIL, 2010; 2012a).

Quadro 11 - Dados de taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos com deficiência no Brasil.

Taxas de escolarização das pessoas com de 6 a 14 anos, para as pessoas com deficiência, por Brasil e Regiões (%).

	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Pessoas sem nenhuma Deficiência						
Pessoas sem nenhuma Deficiência	96,9	94	96,9	97,4	95,3	95,7

a Física (membros inferiores): Tem dificuldade permanente de caminhar ou subir degraus, mesmo usando prótese, bengala ou outro aparelho de auxílio? (Para moradores com 5 anos ou mais de idade) ou comparado com crianças da mesma idade, tem dificuldade permanente para caminhar, mesmo usando prótese, bengala ou aparelho de auxílio? (Para moradores com 2 a 4 anos de idade). 3.1 Quanto a deficiência Física (membros superiores): Tem dificuldade permanente para levantar uma garrafa com dois litros de água da cintura até a altura dos olhos, mesmo usando prótese ou aparelho de auxílio? (Somente para moradores com 5 anos ou mais de idade) ou tem dificuldade permanente para pegar objetos pequenos, como botões e lápis, ou abrir e fechar recipientes ou garrafas, mesmo usando prótese ou aparelho de auxílio? (Somente para moradores com 5 anos ou mais de idade) ou comparado com crianças da mesma idade, tem dificuldade permanente para pegar objetos pequenos, mesmo usando prótese ou aparelho de auxílio? (Para moradores com 2 a 4 anos de idade). 4 Quanto a deficiência Mental: Por causa de alguma limitação nas funções mentais ou intelectuais, tem dificuldade permanente para realizar atividades habituais, como se comunicar, realizar cuidados pessoais, trabalhar, ir à escola, brincar etc.? (Para moradores com 5 anos ou mais de idade) ou Por causa de alguma limitação nas funções mentais ou intelectuais, tem dificuldade permanente para realizar atividades habituais, como frequentar a escola, brincar etc.? (Para moradores com 2 a 4 anos de idade). As respostas são: 1. Não, nenhuma dificuldade; 2. Sim, alguma dificuldade; 3. Sim, muita dificuldade; 4. Sim, não consegue de modo algum.

Pessoas com pelo menos uma das deficiências						
Pessoas com pelo menos uma das deficiências	95,1	93,3	95	95,4	95,3	95,7

Fonte: CENSO 2010.

Os dados apresentados pela CENSO de 2010 são fontes de informações de relevância significativa para melhoria das condições de vida das pessoas, quando usado para subsidiar as ações de políticas públicas. A metodologia do CENSO 2010 tem objetivo de aproximar ao máximo da realidade para que as análises de seus dados possam indicar caminhos possíveis de atuação em diversas esferas, sejam governamentais ou não. Enquanto o CENSO 2010 mensura questões quantitativas, pelas análises de seus dados, ou as suas limitações, tona-se possível uma gama de observações. Por exemplo sobre deficiências, os dados do CENSO de 2010 nos chama atenção para as relações de complexidades que envolvem as próprias classificações das deficiências, pois com base no sistema que mais se utiliza, a saber a CIF, as relações das características dos corpos com alguma deficiência são determinadas pelo contexto em que vivem e toda cultura envolta dessa totalidade. Com isso, podemos dizer que uma pessoa com uma determinada deficiência poderá realizar diversas atividades ou não, a depender também das estruturas sócio culturais do lugar que vive. Bem como ao dizer sobre o CENSO de 2010, as próprias pessoas podem ou não se auto declarar com ou sem deficiência, e se organismos internacionais, pesquisadores de diversos campos indicam que a deficiência envolve debates que corroboram com desafios colocados à sociedades (OMOTE, 1999; RODRIGUES, 2006). Por isso, não apenas cabe refletir sobre o que o CENSO de 2010 indica em termos objetivos, mas, do que ele em conjunto com outros dados, tem invisibilizado, tem colocado em para além das métricas estatísticas, citamos as relações das acessibilidades sociais, de estruturas físicas e de atitudes em detrimento das meras categorizações, muitas vezes confusas e sem as devidas explicações para a maioria da população.

Os números citados no quadro 11, indicam que no comparativo com as crianças sem deficiência, que as crianças com deficiência estão em sala de aula, tendo acesso à educação, porém não foi possível localizar as especificidades dessa relação. Mas, em comparação com os

com o que nos apresentou o campo educacional, consta dificuldade de caracterização sobre o tipo de deficiência e o quanto essas compreensões interferem nas condições das realidades nas escolas.

Tal caracterização vai de encontro com aquilo que vimos no campo⁵⁵, informações sobre grau de limitação que não correspondia a deficiência da criança, crianças com deficiência que não tiveram laudos aferidos e que implicou em serem rotuladas erroneamente ou mesmo serem invisibilizadas. O que com falta de clareza sobre as deficiências podem levar a inadequadas políticas educacionais de gestão e de avaliação.

O mesmo CENSO de 2010 nos informa que apenas 5% das pessoas de 18 ou mais de idade, com alguma deficiência conseguem concluir a educação em nível superior e 67,6% não tinham instrução e nível fundamental completo.

Outro dado que nos chama atenção para além da lacuna social, é sobre a importância de um sistema que tenha mais clareza sobre deficiência, tipos, grau de limitação e que com base nisso proceda efetivas políticas públicas, uma vez que conforme os dados nos mostram, enquanto a obrigatoriedade de ensino, as crianças com deficiência estão em parte dentro do sistema escolar, e depois disso, elas em maioria desaparecem. Se as condições estatísticas indicam que as crianças estão tendo acesso a educação inicial, também nota-se comparativos no mesmo CENSO de 2010, de que as crianças com deficiência está sendo negada sua permanência no sistema educacional, não sendo possível enxegá-las dando continuidade em seus estudos até o ensino superior. E, aqui, nem sequer vamos analisar dados quanto ao mercado de trabalho, pois sem qualificação, acesso e permanência no sistema de ensino, o mundo do trabalho continuará sendo algo quase que inatingível. Precisa ser mais investigado sobre as racionalidades que estejam presentes e impedem que as crianças com deficiência não acessem o ensino superior. O que nos indica sobre um processo de invisibilidade que marca a vida das crianças com deficiência, pois implica supressão de seus direitos. Cabe ressaltar que o CENSO de 2010 nos apresenta enormes lacunas em relação também a trabalho, falta de acessibilidades nas cidades e quanto a estruturas arquitetônicas.

São desafios antigos que se colocam nesse contexto, conforme diz o art. 27 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema **educacional inclusivo** em todos os **níveis e aprendizado ao longo de toda a**

⁵⁵ Veremos sobre isso no tópico: O corpo com deficiência no campo da Educação: algumas particularidades da pesquisa de campo.

vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.12). (Grifos nossos.)

Entretanto, reforce-se o motivo de falar de sentidos e significados sobre corpo e sobre deficiência, justamente porque a educação se constitui direito para as pessoas com deficiência, da infância à vida adulta.

À medida que CENSO 2010 não nos apresenta certo embasamento em relação aos dados sobre a situação da infância e a deficiência, ampliamos nossa investigação para a PNAD de 2019. E ela, nos sinalizou algo que tem sido compreendido com equívoco e recorrente quando se fala de deficiência. Trata-se da relação direta com o que Moraes (1999) e Mazzotta (2001) nos apresenta quanto as problemáticas que perduram da demarcação às pessoas com deficiência, enquanto categoria de demarcação na educação especial e na educação inclusiva, no que tange à falta de clareza, seja na relação das políticas, ou da compreensão dos documentos.

O CENSO 2010 não indica com clareza a situação das crianças com deficiência, limitando-se a mencionar em um quadro, a incidência de deficiência de crianças de zero a quatorze anos, como apresentado acima. Tem sido recorrente compreender que a educação especial esteja separada ou isolada do ensino regular, causando equívocos. Consta na PNAD de 2019⁵⁶, quando aborda o sistema de ensino a captação de informações em toda educação regular, porém sem muitas informações claras ao leitor que não compreende a historicidade do sistema de ensino em relação a educação especial. Por sua vez, não significa que toda pessoa com deficiência esteja no “ensino especial” e, sim, estão ou deveriam estar em todas as “modalidade” de ensino. Com base na Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001:

Art. 19. As diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica estendem-se para a educação especial, assim como estas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial estendem-se para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2001).

Entretanto, pode-se questionar sobre as racionalidade que estejam presentes quanto à invisibilidade da com deficiência permanecer no sistema de ensino, em todas as modalidades. Como pensar em mudança de cultura, em políticas públicas, sem falar das crianças com

⁵⁶ PNAD é Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua com objetivo de levantar dados e características da educação.

deficiência dentro do sistema educacional. Vê-se que nas próprias esferas governamentais⁵⁷ uma carga de sentidos e significados a serem analisados sobre a temática em questão, por serem tratadas com pouca visibilidade, e distorções conceituas sobre a deficiência.

Ausência de dados, ou dados que geram equívocos, induz oportunidades para que pesquisadores investiguem as relações e a racionalidade envolvidas no processo educacional das crianças com deficiência. Além disso, a existência das disparidades sociais e econômicas no Brasil pode levar a grandes discrepâncias educacionais para as crianças, especialmente as que têm deficiência. Essas crianças, muitas vezes enfrentam barreiras adicionais, como a falta de acessibilidade física e pedagógica, falta de recursos, apoio especializado, se for o caso e preconceito por parte da sociedade. A falta de dados sobre as crianças pode impedir a identificação de barreiras e a implementação de políticas e programas eficazes para tentativa de diminuir o quadro atual de desigualdades.

Também pode-se refletir o que a falta desses dados pode elucidar. Em especial quando localizamos um país com enormes disparidades econômicas como o Brasil, o que implica também grandes exacerbadas discrepâncias educacionais para as crianças. Ao que tudo indica, essa ausência de dados demonstra que as crianças com deficiência no ensino fundamental têm pouca visibilidade, e sobre as relações e a racionalidade envolvida nesse processo, indicam uma agenda de pesquisa.

3.2 LÓGICAS INSTITUCIONAIS QUE MARCAM O CORPO E A DEFICIÊNCIA

*E vós, arcas do futuro, Crisálidas do porvir, Quando vosso braço ousado
Legislações construir, Levantai um templo novo, Porém não que esmague o
povo, Mas lhe seja o pedestal. Que ao menino dê-se a escola, Ao veterano uma
esmola. A todos luz e fanal! O Século de Castro Alves 1865.*

Diante da impossibilidade de articular sobre as significações de todo conjunto de normas e regulamentações que versam em torno da pessoa com deficiência, vamos salientar aqui apenas alguns contornos relacionados as 04 principais políticas e alguns de seus desdobramentos. A saber, a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Política nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com

⁵⁷ Pode-se citar nesse contexto as problematizações imbricadas no Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que será analisado nessa pesquisa, para melhor compreensão de suas lógicas.

aprendizado ao longo da vida.

Quanto à Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. Art. 3º - Por **educação especial, modalidade da educação escolar**, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam **necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica**. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001). (Grifos nossos).

Ao instituir as diretrizes para educação especial dentro da educação básica, o sistema de ensino integra um caráter preferencialmente voltada para o fomento da perspectiva de educação especializada. Da mesma forma, inseri a modalidade de ensino, no caso, especial, para assegurar diferentes formas de organização para o desenvolvimento das crianças com deficiência, e, em toda a educação básica. A resolução não teve o objetivo de romper com a lógica de um sistema separado, paralelo ao sistema regular, e couber nessa mesma resolução justificar esse ponto com bases do modelo médico da deficiência.

Essas perspectivas quanto ao modelo médico inspiram legislações e programas, pois tem como base o paradigma da integração que tem em suas premissas que “quanto mais perto do bom funcionamento estiverem a visão, a audição, o intelecto e o sistema motor de uma pessoa, mais direitos ela vai adquirindo como cidadã” (WERNECK, 2004, p. 14).

Nesse sentido, há também alguns esforços para garantir que essas crianças possam ter asseguradas suas necessidades pedagógicas garantidas e promover o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, a resolução encontraria diversos contextos que impedia a implantação e implementação expressa em suas linhas gerais, pois nela mesma continhaos desafios que lhe impedira a tal. Também são desafios, todo um conjunto de acessibilidades arquitetônicas e de formação de professores (as), de garantias de escolas menor e apenas em termos extraordinários de classes especiais, a serem criadas conforme as demandas do sistema escolar.

Conforme abaixo, vê-se a constituição de uma espécie de modelo híbrido de educação, no contexto da educação especial, com justificativa de assegurar as condições expressas neste artigo:

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar: I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001).

Por esses argumentos, há também a necessidade de classes comuns e classes especiais, mediante nesse caso, questões a serem conferidas pela escola, pela família e pelas condições de cada sistema de ensino e necessidade. Ainda no artigo 8º da Diretriz Nacional para a Educação Especial na Educação Básica, com orientações e direcionamento para que as escolas pudessem organizar suas classes comuns, a resolução menciona um escopo de orientações de como deveriam ser as classes comuns. Aqui nesse contexto, há que se falar de classes para atendimento de crianças com deficiência em escolas regulares. As classes especiais aqui existiriam em função do caráter de exceção que ficasse comprovada a necessidade educacional da criança.

A condição de ter atendimento complementar ou suplementar não admite que circule a condição de substituição do sistema regular de ensino. Assim, a lei enquanto incentiva que as escolas se organizem para atuar com crianças com deficiência, também deixa essa questão em aberto, gerando diferentes recepções quanto ao que seja incluir-excluir.

Outro marco importante refere-se ao ano de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva priorizou atendimento especializado em contra turno, desde que se considere necessário. Essa política fez algumas demarcações singulares quanto aos marcos históricos e normativos: produziu um diagnóstico da educação especial. Esse documento objetivou ser uma política nacional de educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva, por considerar haver várias diretrizes a serem implementadas no âmbito

educacional.

Assim diz o texto:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação **nas escolas regulares**, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 9). (Grifo nosso).

A orientação nesse contexto vem ao encontro de uma significação de que o atendimento a pessoa com deficiência precisa ter base quanto ao modelo social que não desqualifica ou abandona as necessidades individuais. Encarar a deficiência como mais uma diferença humana, implica considerar que a inclusão na escola deve perpassar todas as modalidades, níveis e etapas dos contextos educacionais. Não caberia mais escolas especiais, uma vez que todas as escolas deveriam se adequar em termos culturais e arquitetônicos para atender as crianças e adultos com deficiência.

Nesse caso, não se extinguiria os aportes extraescolares especializados, mas todos teriam o direito de acessar o sistema escolar (ARRUDA; DIKSON, 2018). Aplicou-se na discussão dessa política uma significação que coloca as escolas em uma condição de enfrentarem e fomentarem o conceito de normalidade e anormalidade, pois a escola sob os moldes tradicionais, espaço privilegiados de certos grupos, agora teria que conviver em seu mesmo espaço com outros grupos de pessoas, diversas, o que implica que sentidos e significados pudessem não mais contribuir com processos homogêneos, mas sim, o contrário.

Essa política assim se expressa quanto as diferenças entre pessoas: “as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (SANCHES, 2008, p. 15). Contudo, nessa perspectiva, os sistemas de ensino passam a ter um desafio de desconstruir alguns de seus moldes institucionais, articulando necessidades de adequações e visão de mundo, para se objetivar uma educação inclusiva. Para Sanches (2007):

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação

em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (SANCHES, 2007, p. 110).

Entretanto, enquanto diferenças individuais, os corpos diferentes afetados por padrões de normalidades forem desafios às escolas, enquanto não ocorre o reconhecimento das crianças com deficiência. Enquanto os caminhos para uma sociedade dita inclusiva forem os objetivos designados apenas pela força de leis, teremos muitos dilemas a serem enfrentados. Embora o Brasil seja um país que tem um significativo aparato legal que legislação sobre as pessoas com deficiência, tal ordenamento jurídico enfrenta desafios para serem efetivados (ARRUDA, 2018). Somado a esse ponto, há que se enfrentar também nossa história de segregação e preconceito em relação aos corpos com deficiência e a luta que essas pessoas travam com o mundo (RIBAS, 2007).

O Brasil foi um dos países que ratificou o tratado sobre a convenção dos direitos das pessoas com deficiência, promulgada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, pelo decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, assinado pelo então presidente da época. Com isso, o país expressa o compromisso de conferir, por meio de suas políticas públicas, condições para sua efetivação e promover, proteger e assegurar os direitos humanos das pessoas com deficiência.

Da mesma forma, registra-se que em 2015 a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão, um novo marco importante foi instituído para resguardar os corpos com deficiência. A referida lei nos traz compreensões e desafios em relação ao entendimento do tema. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015, objetiva ser o estatuto da pessoa com deficiência. Ela determina que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com **deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de **violência, negligência e discriminação** (BRASIL, 2015). (Grifos nossos).

Assegurar que todo sistema educacional seja inclusivo é o marco central em relação à educação, regulamentado pela LBI, justamente por compreender que toda pessoa com deficiência tem direito à educação, seja qual for essa deficiência. O sistema educacional

excludente acaba por fazer com que a pessoa com deficiência vivencie as diversas formas de exclusões e marginalizações. Em especial, destaca-se que o sistema educacional privilegia certo tipos normativos, formas tradicionais de ensino, em detrimento da própria diversidade da condição humana de aprender e ensinar. A mesma LBI determinou em suas disposições finais que fosse implantada cadastro nacional de pessoa com deficiência, conforme seu art. 92:

Art. 92. É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a **finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos**. Para assegurar aconfidencialidade, a privacidade e as liberdades fundamentais da pessoa com deficiência e os princípios éticos que regem a utilização de informações, devem ser observadas as salvaguardas estabelecidas em lei. § 5º Os dados do Cadastro-Inclusão somente poderão ser utilizados para as seguintes finalidades: I – **formulação, gestão, monitoramento e avaliação das políticas públicas para a pessoa com deficiência e para identificar as barreiras que impedem a realização de seus direitos; II – realização de estudos e pesquisas**. § 6º **As informações a que se refere este artigo devem ser disseminadas em formatos acessíveis** (BRASIL, 2015). (Grifos nossos).

Entretanto, até o momento, esse cadastro e todos os grifos que destacamos nele não foram implementados por políticas públicas atuais. Quanto a esse banco de dados, que seria significativo para pensar políticas e ações em relação às pessoas com deficiência em vários contextos Sabe-se que foi formulado um projeto Lei 268-20 para definir quais seriam as informações que deveriam constar nesse cadastro inclusão. Tal projeto de Lei – 268-2020 tramitou com a aprovação da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e prevê que se tenha coletadas, no mínimo, as seguintes informações:

I – nome completo, data de nascimento, gênero e filiação; II – número da Carteira de Identidade ou da Certidão de Nascimento; III – cadastro de Pessoa Física – CPF; IV – número do Cartão Nacional de Saúde; V – endereço do domicílio; VI – telefone, endereço para contato eletrônico e demais meios para contato, quando houver; VII – nível de escolaridade; VIII – formação e experiência profissional, quando couber; IX – número da Carteira de Trabalho, quando couber; X – tipo de deficiência, com descrição da natureza do impedimento, forma de aquisição e limitações ou restrições para participação social em igualdade de condições com as demais pessoas; XI – situação socioeconômica, a ser indicada de acordo com critérios estabelecidos em regulamento; XII – outras informações que contribuam para identificação mais fidedigna das condições de vida da pessoa com deficiência, conforme disposto em regulamento (BRASIL, 2020b).

O projeto ainda não foi sancionado e aguarda nova tramitação. Tais dados, associados àqueles coletados no momento CENSO (2010), poderão ajudar na compreensão de avanços e retrocessos de políticas públicas, bem como subsidiar futuras ações das diferentes esferas governamentais e não governamentais para com a pessoa com deficiência.

Enquanto o projeto de lei 268 de 2020 tramita, viu-se por parte do atual governo a criação de um cadastro inclusão, porém, com limitação a um aplicativo que a própria pessoa com deficiência tem que acessar e proceder informações, o que pode ter algum sentido, porém, não aplica ao que recomenda o cadastro deliberado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Por fim, é importante saber os desdobramentos do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, decreto que institui em forma de pleonasmos, ou seja, em alguns termos, redundante quanto as políticas para educação especial e inclusiva. Além de continuar a estimular alguns sentidos e significados ainda não resolvidos quanto à pessoa com deficiência e os desafios para que todas as escolas se proponham a ser inclusivas, o decreto vai na contramão de décadas de experiências e pesquisas. Isso porque, ao invés de criarmos leis e aportes para desconstruções normativas onde se pudesse criar um campo educacional que respeite todas as diferenças entre pessoas, o decreto acaba por reforçar o escopo da escola especializada e de classes especializadas.

Conforme diz o decreto, serão serviços e recursos da educação especial, no Decreto nº 10.502 de 2020:

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial: I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual; II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento; III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora; IV - centros de atendimento educacional especializado; V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação; VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez; VII - classes bilíngues de surdos; VIII - classes especializadas; IX - escolas bilíngues de surdos; X - escolas especializadas; XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado; XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial; XIII - núcleos de acessibilidade; XIV - salas de recursos; XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos; XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e XVII - tecnologia assistiva. Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica (BRASIL, 2020a)

O decreto em questão institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa,

inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, cria anacronismo, visto que ao invés avançar no rompimento de uma educação marcadamente excludente, que vinha as duras contradições criando alguns construtos no sentido de entendermos que a educação deve ser um campo para toda diversidade de corpos, no entanto volta-se ao reforço de práticas usuais. Não apenas no sentido restrito, aquilo que em termos legais se dizia ser exceção, como as escolas e classes especializadas, passa a não ser visto mais assim, pelo reforço da visibilidade que se propõem aplicar as escolas especializadas em detrimento das escolas regulares inclusivas. Não seria toda escola inclusiva? Todo aparato educacional existente não tem condições de ser um campo para todos os corpos? São questões das quais precisamos retomar e ressignificar.

Em decorrência do decreto, há questões que já estavam regulamentadas e algumas em que o decreto continua a violar o artigo 206 e 208 da Constituição Federal que prevê direito acesso e permanência na escola e respectivamente atendimento especializado em escola regular, quando for o caso. O decreto também abre uma enorme lacuna quanto ao financiamento público, pois diz:

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.
 Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, **respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho** (BRASIL, 2020a). (Grifo nosso).

Se a disponibilidade financeira para o campo de educação deve ficar a cargo de políticas de governo, ao invés de políticas efetivas de Estado, as escolas sempre estarão no bojo do discurso político e menos na efetivação das políticas públicas.

Guedes e Barbosa (2020), reforçam que

para concluir a reflexão sobre políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, podemos destacar a falta de interesse da maioria dos políticos e governantes em levar adiante a execução das medidas prometidas para a inclusão definitiva desse grupo de pessoas dentro da sociedade como deveria ser, distinta de preconceitos, estigmas, medo ou exclusão. Somente terá êxito quando justiça social, redistribuição de renda e melhoria na qualidade de vida dos brasileiros em geral tornarem-se prioridades. É impraticável pensar em resolver problemas de modo avulso à segregação social de um grupo, fazemos parte de uma mesma sociedade desigual. No cenário brasileiro, destacam-se os avanços na esfera da legislação vigente; contudo, tais iniciativas não asseguram que de fato os cidadãos estão protegidos. Merecem melhor análise outros elementos que interferem na destinação de recursos públicos para a

assistência à saúde: o papel da economia de mercado e a insuficiência do orçamento do Estado. Pensar políticas públicas de inclusão das pessoas com deficiência implica proceder a uma leitura crítico-reflexiva de vários fatores sócio- político-econômicos e culturais que norteiam e delimitam as ações dessa política (GUEDES; BARBOSA, 2020, p.13)

A regulamentação proposta por força do decreto⁵⁸ nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, com o nome de Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, continua a estimular informações divergentes quanto à pessoa com deficiência e desautoriza requisitos normativos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o que canaliza retrocessos para educação e para a infância. Trata-se de um dos maiores equívocos e retrocessos para a sociedade, para as pessoas com deficiência, reificando ainda mais as compreensões sobre deficiência.

Ao instituir uma política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, quanto estimular “escolas especiais”, acaba subvertendo ainda mais a fragilidade do contexto de uma perspectiva em que todas as escolas pudessem ser campo para que todos os corpos, mesmo que esses corpos pelas suas necessidades específicas tivessem direito de outros espaços de aprendizagens. Nesse contexto, acaba-se por não sair da lógica de achar que as escolas regulares serão afetadas e por sua vez os estudantes com alguma deficiência que tenha limitações ou precisem de atendimento educacional especializado, não possam estar dentro do mesmo ambiente, como se um pudesse atrapalhar o outro. O que de fato não impulsiona a escola ser um espaço de fato inclusivo, e ao invés de estimular e modificar os padrões educacionais, visuais e normativos do ambiente escolar, reforça processos de invisibilidade. Esse decreto objetiva a invisibilidade, quando deveria ser a lei o contrário dessa relação.

3.2.1 Corpo com deficiência no campo da educação: algumas particularidades da pesquisa de campo

Constam no campo da educação as contradições e dilemas a versar sobre as legislações discutidas acima, diante de diversos sentidos e significados que regulam os corpos com deficiência e seus desafios recorrentes. A dificuldade, em diversos contextos em compreender o corpo com deficiência como manifestação humana, fez com que as barreiras educacionais fossem criadas e estimuladas, com base em um ambiente rico em tentativas de governar os corpos (FOUCAULT, 2004).

⁵⁸ Decreto elaborado pelo Ministério da Educação e da Mulher, da família e dos direitos humanos.

Costa, Kuhn e Ilha (2022), mencionam que

o governo dos corpos é, portanto, um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros na forma de governo sábio e legal operado por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças, objetiva a obediência da criança e o exercício inquestionável da autoridade do adulto (COSTA; KUHN; ILHA 2022, p.9).

As determinações dos adultos têm impacto na vida social e educacional das crianças, estimuladas, com base em um ambiente rico em relações de poder, e normatizado. Assim, sobre o corpo com deficiência, tais relações disciplinares se apresentam com imposições culturais que sofrem por estarem marcadamente frente as relações de uma sociedade capitalista. O corpo violado pelas constituições histórico-culturais em que se vive nessa sociedade, encontra-se em sua luta constante para aceitação. Todavia, esse mesmo corpo é atravessado por padrões e lógicas comumente aceitos e sua luta em se fazer respeitado em direitos no bojo do sistema capitalistas e suas lógicas de produção e consumo. Assim, a lógica do capital cria a estrutura social, onde está por sua vez desenvolve seus valores, e solicita aos corpos, sejam quais forem que se submetam a essa lógica estrutural (MEDINA, 1990).

A partir de Gonzàles Rey (2001), pode-se ver o quanto a educação tem função na sociedade e decisivamente influencia os grupos sociais. Essa relação é atravessa as condições que vivem as pessoas em suas diversas realidades. Gonzàles Rey (2001) nos apresenta a escola em condição inseparável da sociedade, indissociável das histórias das pessoas envolvidas nesse campo. Nesse entendimento, o corpo com deficiência não expressa apenas seu processo educacional, mas a própria expressão da sociedade:

A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Nela aparecem, como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, elementos de sentidos e significados procedentes de outras “zonas” da experiência social, tanto de alunos quanto de professores. Na sala de aula não se geram novos sentidos e significados, que são inseparáveis das históricas das pessoas envolvidas, assim como da subjetividade social da escola, na qual aparecem elementos de outros espaços da própria subjetividade social (GONZÀLES REY, 2001, p. 10).

Com base nessa afirmação, é preciso compreender alguns sentidos e significados que estiveram presente no campo educacional de delimitação da pesquisa de campo desta tese, a saber, aquilo que o campo educativo produz com informações convergente e divergente, fortemente relacionado às consequências próprias das relações humanas.

Para encontrar os participantes de pesquisa, foi feito levantamento via Secretaria Estadual de Educação, das escolas na cidade de Uruaçu-GO, que tinham educação fundamental, com crianças na primeira, ou na segunda fase, entre oito a dozes anos de idade. Após levantamento dessas escolas, com intuito de garantir um espaço educacional, como campo de pesquisa, selecionou um colégio público Estadual que tinha maior número de estudantes com deficiência física. Tal recorte para poder compreender sobre a relação corpo-espaço de políticas educacionais, ação educativa para crianças. Feito essa identificação, agendou-se as momentos com as diretoras, professoras e familiares das crianças envolvidas pelo recorte dessa delimitação. O critério para as entrevistas foi por sorteio. E, em relação ao número de crianças participando da pesquisa, registra-se que a opção foi paritária, ou seja, o mesmo quantitativo de crianças com e sem deficiência na mesma sala.

As duas instituições educacionais que foram coparticipantes desta pesquisa, se titulam serem escolas inclusivas, e, tanto a do campo Estadual como a escola do campo Municipal, atendem crianças com deficiência. Face a compreender um pouco sobre o campo educacional específico onde tivemos as contribuições dos participantes da pesquisa, a seguir faremos um breve relato contextualizando com os diários de campo que realizamos durante o decorrer do percurso, em relação ao campo⁵⁹, as diretoras e as professoras.

Primeiros contatos com GE A: Antes de ir à escola Estadual, foi realizado um contato com a Secretaria de Estado de Educação na Regional de Uruaçu. Neste ato foi enviado um ofício para apresentar uma prévia da pesquisa, solicitar anuência, realização do levantamento necessário e autorização para ida às escolas. Por parte do coordenador regional de educação de Uruaçu, houve satisfatório consentimento para participação da pesquisa. O mesmo dispôs de toda estrutura necessária para proceder os encaminhamentos para realização das fases da pesquisa. Depois da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no ato de tramitar onde estariam as crianças pretendidas a participarem da pesquisa notaram-se equívocos relacionados ao tipo e grau de deficiência na forma com essa caracterização é feita no âmbito educacional. Alguns impasses⁶⁰ ocorreram no sentido de encontrar o recorte do perfil da criança pretendida para participação da pesquisa. Essa definição poderia alterar completamente a escola que seria realizada a pesquisa. Foi necessário ter certeza de que naquela escola tínhamos aquele perfil de

⁵⁹ Parte das questões apresentadas nesse tópico foram relatadas com base também nos diários de campo registrados pela pesquisadora.

⁶⁰ Impasses relacionados ao tipo de deficiência, informado deficiência cognitiva no lugar de deficiência física e também o contrário. Além de que foi reclamada não ter dados seguros sobre número de crianças com deficiência, pois há crianças que não tem laudo, que segundo informações, dificulta até mesmo o direcionamento das políticas educacionais.

crianças. Verificado essa questão, foi identificada a escola que teriam as crianças com deficiência física. Ressalta-se a prontidão da secretaria estadual em dirimir todas as dúvidas da pesquisadora.

Em seguida foi realizado contato com as escolas. Antes do primeiro encontro com as gestoras, já tínhamos feito contato telefônico e presencial junto a direção da escola, e diálogos sobre os tramites para envio de termo de coparticipação da unidade escolar. Na ida à escola reiteramos a diretora sobre a pesquisa e acertamos os detalhes da coparticipação da escola, neste ato foi providenciado envio de ofício com os primeiros encaminhamentos, junto ao parecer consubstanciado para a direção dessa escola participante. De forma satisfatória, pela diretora da escola, sempre houve boa recepção em relação ao projeto. Nesse ato, a mesma reafirmou interesse na pesquisa, ressaltou que a escola estava passando por reformas, e estavam previstos investimentos na área de acessibilidades para os estudantes com deficiência. Foi enfática em dizer que há muito trabalho a ser realizado nesse contexto, mas, que a escola em questão tem se dedicado a esse desafio. Foi deixado claro a ela que a escola teria autonomia para proceder o sorteio do professor que iam participar da pesquisa, e caberia nos enviar o nome deste para que realizássemos o contato, exposição do detalhamento da pesquisa e informações do TCLE. A diretora apresentou a coordenadora pedagógica que nos manteve informada de todos elementos que precisaríamos. Foi reforçado pela diretora sobre as novas estruturas que estão sendo construídas para realização de implantação e implementação de acessibilidades para criança com deficiência. Ainda com a diretora da escola, confirmamos um momento para explicar sobre o detalhamento da pesquisa, após sua aprovação, quantas vezes fosse necessário.

Foi percebido uma preocupação se a pesquisa iria realizar um trabalho de verificação de questões ligadas à acessibilidade, depois esclarecido com base nos objetivos do projeto. Nesse momento, apresentamos e deixamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com a direção da escola, tiramos algumas dúvidas e opção em aberto da mesma em decidir se queria realizar a entrevista de forma remota, presencial com gravação ou questionário pelo *google forms*. Também junto a essa escola houve questões importantes a serem consideradas, relacionadas ao mesmo ponto de equívoco relatado junto à Secretaria de Estado de Educação Regional de Uruaçu. Essa questão refere-se ao fato de solicitar levantamento sobre o quantitativo de crianças com deficiência física por escola e por idade para proceder os critérios de se chegar nos sujeitos participantes da pesquisa e as informações não serem alinhadas ao tipo de deficiência em questão, a física.

Tal equívoco foi relacionado à caracterização do corpo com deficiência, pois, o tipo e o grau da deficiência colocam cada corpo, cada criança e cada infância em um contexto diferente.

Caraterizado de forma errônea o tipo e o grau de determinada deficiência podem implicar diferentes necessidades de abordagens. Se não está claro paraos gestores essa diversidade e diferença, tal relação pode implicar em políticas de gestão insuficientes ou inadequadas. O envio de dados de crianças com outras deficiências que não eram crianças com deficiência física, mostraram-se ser um fato peculiar, no sentido de que a falta de clareza de qual limitação as crianças têm, podem implicar disformes orientações em relação ao seu processo de ensino aprendizagem a as políticas necessárias para atendimento dos direitos dessas crianças, nas suas especificidades, dentro de suas infâncias. O corpo da criança com deficiência, se visto de forma generalizada, pode sofrer violações de suas necessidades. Sobre essa relação percebida, a escola foi extremamente prestativa em resolver e alinhar as informações, até que certa retificação nos fez chegar na criança que pretendíamos.

Apurada essa questão, foi identificada a sala de aula e as crianças com deficiência física, para posterior incorporar as demais crianças sem deficiência, seus e suas respectivos (as) professores (as) e familiares, conforme consta na proposta de detalhadamente dos sujeitos participantes da pesquisa. O que a pesquisadora nesse ato chama equívoco, aos olhos dos envolvidos no trâmite de “coleta” dessas informações iniciais, parecer ser fato natural, comum e sem relevância, pois culpabilizam as famílias em não manterem os prontuários de seus filhos atualizados e não se acham responsáveis por esta informação e distinção, e às vezes, nem percebem que isso pode ser algo que deve ser considerado. A escola vivia intensa movimentação, por um lado, encontrava-se em reforma e por outro, em fase de retorno às aulas presenciais pelo sistema de rodízio e concomitante ensino remoto. Não vimos na escola os estudantes com deficiência, estes por sua vez, continuaram tendo aula remotamente, por decisão unanime da escola e dos familiares. Tivemos a informação que não haveria condições do retorno dos estudantes com deficiência que dependiam de tutores, pois mesmo com retorno presencial em sistema de rodízio, o Estado não havia retornado a volta dos tutores para suas funções, uma vez que no início da pandemia foram alocados em outras atividades. O contexto da pandemia apresentou-se como elemento que marcou a falta de políticas para atender as crianças com deficiência

A direção da escola e a coordenadora pedagógica informaram sobre as dificuldades em relação ao acompanhamento no sistema remoto de ensino quanto as crianças com deficiência. Relataram sobre as condições insuficientes de materiais de alguns familiares e a falta de capacitação para tal processo por parte de todos envolvidos. Apresentaram que parte dessas crianças com deficiência não tiveram condições favoráveis no ensino remoto. Quanto ao retorno presencial por rodízio duas questões foram apresentadas: a falta do apoio que foi retirado das

crianças com deficiência que precisam de apoio e os medos dos familiares de crianças com deficiência que não necessitavam de apoio de enviarem seus filhos por conta do período pandêmico.

Primeiros contatos com GE B: O primeiro contato antes do contato com GE B, foi feito junto a Secretarial Municipal de Educação de Uruaçu, antes de ir à escola em questão. Deixamos em mãos o ofício com os objetivos da pesquisa e solicitação de anuência do município para realização do levantamento necessário e autorização para ida à escola, pós-aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Por parte da Secretaria Municipal de Educação houve satisfatório consentimento para participação da pesquisa, se disposto a ajudar no que fosse preciso. Nesse ato, a Secretaria informou estarem discutindo implantação de um núcleo para diagnóstico e políticas para com as crianças com deficiência no município e indicou as possíveis escolas para que eu entrasse em contato. Em alguns contatos telefônicos para as escolas houve peculiares retornos no sentido alguns gestores não terem certa clareza quanto ao perfil das crianças com deficiência, o grau e tipo. Isso implicou em perceber algumas perspectivas equivocada quanto ao tipo de deficiência, que, na prática, pode aludir formas inadequadas quanto às políticas necessárias para atendimento das crianças com deficiência. Posterior à realização de vários contatos foi encontrada a escola com perfil para a pesquisa. Feito contato com a escola municipal, realizamos os trâmites necessários, solicitando o termo de coparticipação da escola, a diretora foi prestativa, mostrando interesse na pesquisa e nos apresentou a secretaria da escola, reforçando que a mesma iria nos ajudar no suporte necessário para o andamento da pesquisa.

Em novo contato após à aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa, procuramos a escola pretendida, com a solicitação dos dados, TCLE da diretora e parecer consubstanciado. Deixamos a disposição da diretora a forma como ela queria realizar a entrevista ou responder ao questionário. Ela nos informou que iria verificar melhor momento. Nesse ato, apresentamos os objetivos da entrevista e ela ficou com o TCLE para análise. A disposição da secretaria em nos dar suporte foi fundamental. A mesma procedeu o sorteio e nos passou nomes das professoras, familiares e crianças conforme consta no detalhamento da pesquisa. Nessa escola houve certo impasse em relação à caracterização de uma criança com deficiência, visto que ocorreu o encaminhamento de criança com deficiência cognitiva em meia à criança que seria apenas com deficiência física. Também impasse em ter certa clareza se uma criança tinha ou não deficiência física e cognitiva, ou se era apenas cognitiva.

Pós-esclarecimentos e diálogos, a secretaria nos passou os nomes de duas⁶¹ crianças com deficiência física e demais indicações. Houve certa preocupação compartilhada relacionado a esta falta de uma clara caracterização do tipo de grau de deficiência das crianças. Tal relação acima citada pode gerar limitações quanto a inadequação de abordagens para o caso de crianças com deficiência que precisem de abordagens específicas quando seu processo de ensino aprendizagem. O corpo da criança com deficiência muitas vezes é visto com generalizações, colocando-os em perspectivas inadequadas, o que pode agravar suas necessidades reais. A diretora reafirmou interesse na pesquisa e ressaltou que a escola estava se organizando para o retorno presencial por sistema de rodízio. A diretora nos apresentou o cenário de que muitas crianças com deficiência não tiveram bom aproveitamento durante a pandemia e que os tutores de algumas crianças tinham sido, durante a pandemia, alocados para outras áreas de trabalho. Mencionou também que muitas famílias não queriam que as crianças com deficiência retornassem, mas algumas queriam e estavam questionando o apoio de seus filhos.

A secretaria da escola comentou sua preocupação quanto ao retorno dos estudantes com deficiência para as aulas presenciais e também na preocupação de quem seriam seus tutores, no caso para os estudantes que precisavam, pois segundo ela, alguns tutores, antes da pandemia já estavam em número insuficiente e outros não eram específicos da área da educação. Falou também do desafio que seria os pais enviarem seus filhos em período pandêmico, por julgar que a maioria estaria ainda bastante preocupado, mas que outros familiares já sentiam necessidade de voltar, pelo prejuízo que seus filhos tiveram. Segundo ela, algumas crianças com deficiência, em sua grande maioria, não fizeram atividade no período da pandemia.

Primeiros contatos com PE A: Anterior ao contato com a professora em questão, a escola tinha selecionado outra professora para participar da pesquisa. No momento em que fui à escola para conversar com esta outra professora, a mesma afirmou que não tinha interesse em participar da pesquisa, que não queria seu nome envolvido em nada similar à pesquisa. Fez afirmações de não gostava de gravação e com questões que envolvesse tecnologia. Solicitei se ela poderia me escutar um pouco sobre os objetivos da pesquisa, que se ela quisesse participar e não ter divulgado seu nome. Nesse momento, se mostrou indiferente e objetivamente disse que não queria nenhum envolvimento com nada relacionado ao projeto de pesquisa. Disse que era para procurarmos a professora de apoio do estudante, pois esta teria condições de participar. A situação gerou certo constrangimento, uma vez que fez a diretora e a secretaria apresentassem

⁶¹ Uma delas não tinha deficiência física, era uma limitação cognitiva

desculpas pelo comportamento da professora. Enfatizou que seria importante ela participar, pois tinha crianças com deficiência na sala dela, porém, que a mesma tem se recusado na pandemia a ter qualquer tipo de contato que não seja presencial com as crianças. Posteriormente, a secretaria procedeu ao envio de outra professora.

Com a nova professora enviada pela escola fizemos primeiro contato por via telefônica. A referida professora foi cordial e demonstrou interesse em participar do projeto de pesquisa. Essa professora, por sua vez, apresentou interesse no tema, ressaltou a importância da temática, disse que a mais de vinte anos atua no ensino especial e apresentou interesse no tema. Nesse dia, fez perguntas sobre os objetivos, o que se pretendia com a pesquisa e mencionou que há muito que se fazer nessa área com a para as crianças com deficiência. A professora ficou em posse no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realizar leitura mais detalhada. Fez observações que demonstra ter capacitação significativa sobre o tema da deficiência.

Em momento seguinte, novamente para verificar se a professora teria mais alguma dúvida, a mesma fez questionamentos sobre a metodologia da pesquisa, quis compreender o detalhamento sobre as etapas da pesquisa. Reforçou insatisfação no caso ocorrido com a negação da outra colega docente em não participar da pesquisa. Reforçou que na pandemia as crianças com deficiência foram altamente prejudicadas pelo ensino remoto, pela falta de seus tutores, no caso da criança que precisava de tutor e salientou que quanto ao retorno presencial, via grandes desafios para superação das disparidades ocorridas durante esse período pandêmico. Relatou que falta capacitação no campo da educação e mencionou a dificuldade em caracterizar e alinhar os tipos de deficiência aos processos escolares coerentes a eles. Abordou a importância do papel de professores (as) qualificados e familiares envolvidos para melhores condições em relação aos direitos das crianças com deficiência. Afirmou que vê que existe preconceito, que a sociedade mudou um pouco, mas, continua sendo muito preconceituosa e que é necessária mudança nessa relação dentro e fora do campo da educação.

Primeiros contatos com PE B: Antes do encontro com a professora em questão, fizemos contato telefônico com a mesma para apresentar a pesquisa e marcar um encontro para explicações sobre sua participação. A professora demonstrou interesse e se colocou à disposição. No encontro com a professora apresentamos os objetivos da pesquisa e deixamos o ela o TCLE e a opção de realizar a entrevista ou responder ao questionário da forma que ela pretendesse. A mesma foi cordial e apresentou que não tinha muito domínio sobre a temática, mas que se colocava a disposição para contribuir no que fosse possível.

A professora mencionou que a escola trabalha muito para efetivação da inclusão e que ela já trabalhou em sala de aula com crianças com deficiência auditiva. Fez alguns comentários

sobre não ter muita afinidade em participar de algo que tivesse gravações e também abordou desafios do processo remoto, dizendo que já estava cansada de dar aula remotamente. A professora mencionou que a escola estava voltando com ensino presencial com sistema de rodízio e que ela estava muito ocupada com as aulas de reposição para os estudantes com mais dificuldades. Abaixo uma síntese da caracterização do tempo de atuação com crianças, dos envolvidos no campo educacional da pesquisa de campo.

Quadro 12 – Caracterização de quanto Tempo de Atuação com as Crianças têm os Profissionais do Campo Pesquisado.

Gestora da Escola Municipal	Gestora da Escola Estadual	Professora da Escola Municipal	Professora da Escola Estadual
GE A ⁶²	GE B	PEA ⁶³	PE B
16 anos	20 anos	20 anos	10 anos

Fonte: Dados da pesquisa, questionários com Gestoras e Professoras, 2021. Quanto tempo atuam com crianças.

Todas as entrevistadas têm significativo tempo de atuação na educação e com crianças. Os campos educacionais de suas atuações são considerados escolas inclusivas, tanto GE A, GE B, PE A e PE B atuam em escolas que atendem crianças com deficiência. Todas optaram por responder o questionário pelo *google forms* ao invés da entrevista por meio remoto ou presencial, conforme orientações face ao período pandêmico.

Quando perguntadas se já participaram de alguma formação específica sobre o tema corpo e deficiência e, respectivamente em qual ou quais perspectivas elas consideram que esta abordagem foi tratada, assim sinalizaram:

GE A- Não. Essa abordagem é pouco trabalhada, e quando é trabalhada é sempre voltada para a educação inclusiva.

GE B - **Embora** tenha participado de várias capacitações na área da inclusão, entre os quais, o tema corpo e deficiência foi abordado, porém, a discussão sobre esse tema é bastante ampla e nos leva a refletir sobre a inclusão na sociedade ao longo dos anos. Percebemos que o **capacitismo e a falta de acessibilidade** continua arraigado na sociedade como um todo. (Grifos nossos).

PE A- Sim.

PE B - Ainda não participei de nenhuma formação nesse tema. **Desconheço**

⁶²GE A e GE B são termos que significam gestoras que responderam ao questionário.

⁶³ PE A e PE B são termos que significam professoras que responderam ao questionário

quais tópicos são abordados envolvendo esse assunto. Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Gestoras e Professoras, 2021. (Grifos nossos).

Segundo as afirmações, para uma gestora, o corpo e a deficiência são objetos pouco trabalhados na escola. Para outra gestora, a constatação que direciona para falta de acessibilidade e a presença do capacitismo, como dilema, além de uma compreensão de que é um problema estruturado na sociedade. Uma das professoras nos apresenta elementos que corroboram com questões ditas pelas crianças, relacionado à falta de compreensões sobre deficiência, que implica em desdobramento subjetivos e objetivos no campo educacional, impactando as estruturas simbólicas e da realidade de quem tem alguma deficiência, e se depara com agentes públicos sem formação.

Com base na questão 3, quando perguntadas sobre como compreendem que era feita a abordagem do corpo e da deficiência para as crianças dentro da escola, no caso das diretoras e dentro de sala de aulas, as professoras assim disseram:

GE A- No decorrer dos trabalhos realizados com professores e alunos de **acordo com os temas de aula.**

GE B - Dentro da escola buscamos atender os alunos com deficiência em suas dificuldades e especificidades interagindo com todos, procurando junto com a família buscar meios para que os educandos sintam-se pertencentes no contexto escolar. **Enquanto sociedade, necessitamos ainda buscar parcerias:** acessibilidade nas ruas, comércio e barreiras atitudinais.

PE A- Ainda encontramos **barreiras para falar e discutir o tema**, pois percebemos que tanto as políticas públicas não alcançaram de modo satisfatório o tema na estruturação da escola, bem como a própria cultura dos indivíduos no geral (educadores e comunidade) ainda está presa em "**preconceitos velados**" que levam inclusive a **acomodação do próprio deficiente** que por vezes se beneficia da condição. A noção de "deficiente e piedade" descaracteriza as potencialidades do indivíduo. Portanto, a meu ver, a discussão sobre o tema necessita ser mais bem definida, pois no ambiente atual encontramos **ideias deturpadas acerca da temática**. Isso faz com as reais potencialidades de deficientes e não deficientes sejam distorcidas criando uma **sociedade cada vez mais excludente**.

PE B – É feita de maneira que os alunos **aceitem suas limitações e as dos outros**, mas buscando sempre superá-las, descobrindo formas de romper barreiras. **Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Gestoras e Professoras, 2021. (Grifos nossos).**

Neste ponto, as compreensões dizem sobre temas a serem abordados em sala de aula, com expressas necessidades de atender todos os estudantes, localizando a importância da família, em busca de meios que lhes façam pertencer o sistema escolar. Há clara afirmações de que a sociedade precisa buscar parcerias no que tange a outras instituições, que não seja apenas

a escola. O que fica para além da aparência é a anulação do sujeito, que tem privação de seus direitos e ainda é convidado a descobrir formas de romper as barreiras, pois elas estão institucionalizadas, caberá a ele individualmente lutar contra elas.

As professoras falam de barreiras que existem no âmbito discursivo e estrutural. Dizem que existem preconceitos velados, ideias deturpadas sobre o tema, levantando o que chamou de acomodação da própria pessoa com deficiência, que em suas palavras podem se beneficiar da condição de deficiente. Bem como a expressão de que ideias deturpadas podem levar a sociedade a ser mais excludente. Uma professora referiu-se a diferentes abordagens que tentam fazer com que as pessoas com deficiência aceitem suas limitações e as dos outros, porém, em suas palavras, busca-se superá-las.

Na questão 4, ao questionar sobre como elas compreendiam que era feita a abordagem do corpo e da deficiência para as crianças por suas próprias famílias, elas registraram que:

GE A- Na forma prática, **sem maiores aprofundamentos.**

GE B - As famílias, na sua maioria tem buscado meios para **proporcionar uma vida de qualidade pra seus** filhos, um ensino de qualidade, recursos e acompanhamento de profissionais habilitados na área médica e pedagógica.

PE A- Para as **crianças sem deficiência** percebo que este **assunto é pouco discutido.** Já para as crianças com deficiência na maioria dos casos são levados à dois extremos: super proteção ou total abandono. **Ambos muito perigosos.** Sendo que no primeiro a proteção leva a crença incapacidade que reverbera para ela em todos os sentidos da vida "engolindo" sua autonomia. Já com relação ao abandono cria-se a sensação menos valia afetando também suas relações sociais. Nas duas óticas o corpo retrata o tempo todo a **incoerência entre o indivíduo e mundo que se encontra.**

PE B – É abordado de maneira a levar conhecimento do corpo e quais limitações possui, **para que compreenda que dificuldade terá em vencer barreiras e impor seus próprios limites. Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Gestoras e Professoras, 2021.** (Grifos nossos).

Acreditam que a abordagem do corpo e da deficiência é tratado sem aprofundamento, ao mesmo tempo em que afirmam que as famílias têm buscado meios para melhores condições de qualidade de vida para seus filhos, na área médica e pedagógica. Houve pouca contribuição sobre o direcionamento da pergunta.

As professoras indicam que para as crianças sem deficiência o tema é pouco difundido, enquanto para as crianças com deficiência, o enfoque é canalizar superproteção, contribuindo para falta de autonomia pela criança. Crenças ligadas às incapacidades criam-se discursos sobre

o abandono. Ambos os casos mostrando como a sociedade vive um paradoxo nesse contexto, cheio de incoerências entre o indivíduo-mundo que vive. Também relato de abordagens para que as crianças compreendam suas limitações e as dificuldades para que elas rompam as barreiras e seus próprios limites. O sujeito aqui, sendo convidado a romper as barreiras de seu tempo, o que implica individualizar a questão e culpabilizar a pessoa em detrimento das relações hegemônicas de padrões e de poder.

Em síntese, compreende-se até aqui que, conforme nos apresentou os dados realizadas na pesquisa, no contexto da educação especial ou da educação inclusiva, constam implementações, assim como retrocessos (COSTA, 2022b).

O campo sinaliza para a necessidade de que as pessoas que estejam diretamente envolvidas com as crianças reconheçam para além dos aspectos legais que mostraram fragilidades. Da mesma forma, a afirmação de significações sobre corpos diferentes seja, respeitadas. Por conseguinte, algumas das perspectivas vista no campo, sejam elas vindas do aparato jurídico ou mesmo do que dizem os envolvidos na infância das crianças indicam para processos de reificação e indigênciação.

3.2.2 Reificação e Indigênciação

Objetos de uso se tornam mercadorias apenas por serem produtos de trabalhos privados, exercidos independentemente uns dos outros. O complexo desses trabalhos privados forma um trabalho social total. Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem dentro dessa troca. [...] Por isso, aos últimos aparecem as relações sociais entre seus trabalhos privados como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre coisas (MARX, 1996, p. 199).

Para compreender sobre os modos de reificação e indigênciação é preciso situar essas categorias no contexto do modo de produção, que neste caso, na conjuntura do capitalismo. As relações sociais no contexto do modo de produção capitalista são atravessadas por esse modo de produção, assim como as relações são ligadas ao espectro de mercadoria, tão somente sobre coisas e pessoas (DOWBOR, 2020). A reificação como categoria manifesta-se junto aos processos de racionalização que tende a objetivar tudo que passa pelo seu crivo, convertendo as subjetividades humanas em coisas. Assim, esse processo que tem ligação com fetiche e mercadoria, e penetram não apenas nos setores da economia, sim, nas relações humanas, em

relação ao pensamento e ação das pessoas. Processos de reificação tendem a coisificar as pessoas e seus modos de compreensões, respectivamente os corpos que vão perdendo sua humanidade.

O mundo confronta o ser humano enquanto valores de mercadorias, as submissões da consciência do ser humano aos contextos de desenvolvimento da sociedade, revelam os modos pelos quais se dão a reificação. “Objetiva-se e naturaliza-se o que for necessário, mesmo que desumanizante sobre as relações do sujeito com a sociedade”, no contexto de estruturas mercantilizadas (COUTINHO, 2008, p. 195)

Para Goldmann (1979), o processo de reificação atua em todas as dimensões da vida humana, incluindo a consciência da pessoa. Já para Adorno (1985),

o aumento da produtividade econômica, que por um lado produz as condições para um mundo mais justo, confere por outro lado ao aparelho técnico e aos grupos sociais que o controlam uma superioridade imensa sobre o resto da população. O indivíduo vê-se completamente anulado em face dos poderes econômicos. Ao mesmo tempo, estes elevam o poder da sociedade sobre a natureza a um nível jamais imaginado. Desaparecendo diante do aparelho a que serve, o indivíduo vê-se, ao mesmo tempo, melhor do que nunca provido por ele. Numa situação injusta, a impotência e a dirigibilidade da massa aumentam com a quantidade de bens a ela destinados. A elevação do padrão de vida das classes inferiores, materialmente considerável e socialmente lastimável, reflecte-se na difusão hipócrita do espírito. Sua verdadeira aspiração é a negação da reificação (ADORNO, 1985, p. 4-5).

Processos de reificação, por muitas vezes, não são procedimentos fáceis de serem rompidos, em especial com vistas ao aumento das condições de silenciamento das vozes dos sujeitos. Também não são apenas os aspectos de bens destinados aos sujeitos que implica algo contra processos de reificação dos quais ele pode ser submetido. Os traços da racionalidade instrumental tornam-se incentivo aos processos de reificação dos corpos humanos.

Da mesma forma, Da Silva (2015) denuncia as formas de silenciamento e invisibilidade dos sujeitos que se dão para além dos aspectos econômicos da sociedade atual, abordando formas complexas que se processam sobre as pessoas, e a partir das quais levam ao processo de indigência. O mesmo autor nos apresenta que

assim sendo, a indigência é, antes de tudo, uma extrusão das possibilidades de identidade; é estar banido dentro mesmo de um sistema, de um topo, de um agrupamento humano (DA SILVA, 2015, p. 121).

Trata-se de situações que afastam as pessoas dos contextos sociais, da sua participação do mundo, uma espécie de banimento existencial, impedindo a identidade do sujeito. Até

mesmo certos discursos são submetidos à invisibilidade, não se ouve, não se vê, e assim a seletividade ou o apagamento de determinadas questões de invisibilidade passam a ser indigenciadas.

A invisibilidade como descrição não é resposta para tudo. A questão seguinte que se impõe por si mesma nos indaga: “quem ou o que produz a invisibilidade sentida e praticada pelas pessoas na vida cotidiana”? (SOUZA, 2006, p. 140).

Em relação aos dados da pesquisa de campo, as crianças nos dizem sobre formas de como os corpos com deficiência vivenciam aspectos que os levam as condições de invisibilização e silenciamento. Sendo possível analisar como as vozes das crianças abordam determinadas questões e como algumas situações apresentam estarem estigmatizadas para elas, retomemos aqui ao sexto encontro⁶⁴ onde Rhiandra (2021) conheceu Elson (2021) por foto, ela diz: “Ele não parece deficiente. Pensei que ele era normal. Muito triste e muito ruim se imaginar deficiente, muito ruim” (RHIANDRA, 2021). Posterior à mesma apresentação, ela também disse que se fosse: “Mas não é porque tem deficiência que não dá para fazer coisas, tem alguma coisa que pode alegrar eles” (RHIANDRA, 2021). Algumas significações sobre deficiência ainda perduram em informar sobre perspectivas ligadas à estigmatização, e continuam a estabelecer compreensões equivocadas, por sua apresentando o quanto são fortes os aspectos de padrões estabelecidos, como se houvesse formas de corpos que fossem felizes e outros já se julgavam serem infelizes. Porém, é possível notar que na segunda parte da fala da criança, também incide certa contra argumentação as condições predominantes, em especial quanto ela diz que apesar de, algumas coisas esse corpo pode fazer, pode se alegrar. Aqui, a análise indica que a criança, ainda não incorporou por vez aos padrões preponderantes.

Notadamente, análises dizem também sobre as formas de classificar e normatizar, impostas por um conjunto de normas que aparelham as pessoas, as coisas, bem como, determinando o olhar e os valores que se expressão quanto no cotidiano (FOUCAULT, 1977).

Já em outro encontro⁶⁵, uma criança mencionou um aspecto importante. Não se trata sobre condição do corpo com deficiência, mas com relação direta aos padrões de normalidade que influenciam aos corpos fora de padrões. Ela diz:

Não gosto dos outros fazer bulingin comigo, e também ficar acusando que sou

⁶⁴ No sexto encontro, conheceram seus colegas por fotos, além da criança, conhecer sua colega por foto, fizeram considerações sobre o que faria se estivesse no corpo do colega.

⁶⁵ Neste encontro as crianças falavam um pouco sobre elas, seus gostos e o que não gostavam, uma conversa com questões semiestruturadas sobre o corpo.

gorda, eu tenho dez anos, mas eu sou gorda do mesmo jeito, mas é por que eu como demais da conta, estou tentando também emagrecer, mas do mesmo jeito eu fico comendo (IZADORA, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa: Primeiro Encontro.**

A fala de criança salienta sobre suas próprias experiências, dando evidência da marca da monopolização estética que permeia a sociedade. Há práticas de governo sobre o governo dos corpos infantis, dos quais elas não escapam. Sua voz, genuinamente nos informa sobre contexto de violência vividos por ambos no ambiente escolar e na sociedade. Soares (2003) nos adverte o sobre o espectro do corpo gordo se tornou algo a ser condenado:

Típico de uma sociedade da abundância, o modelo de magreza torna-se imperativo e ocorre de cima para baixo. Nele a gordura e a obesidade são consideradas ruins e até vulgares. Mais amplamente, pode-se falar em uma estética da magreza que se impõe, sobretudo, às mulheres, mas não somente a elas - cuja ampla divulgação se dá pelo sistema midiático, o qual opera uma espécie de intimação aos santuários do culto ao corpo (SOARES, 2003, p. 17).

O culto ao corpo implica o culto às formas de padronizações, que intensificam e se apresenta como aporte de ajuste quanto ao corpo com deficiência. Os exemplos dados, acirram o quanto os corpos são submetidos a uma intimidação, o que os direcionam também para procedimentos reificantes (BAVCAR, 2003).

No encontro 6, ao ser convidada a dizer como se imaginaria em um corpo com deficiência, Rhiandra (2021), disse: “tem deficiente que parece ser normal, mas é muito ruim e triste imaginar ser deficiente”. A fala da criança reverbera aspectos de negação quanto ao corpo com deficiência, de tal modo que as análises empíricas e científicas⁶⁶ ao mesmo tempo, indicam que o senso comum é arraigado de concepções sobre a deficiência e a pessoa com deficiência, muitas vezes equivocadas e distorcidas. Somado a isso, querer que os corpos não tenham deficiência, como dito pela criança, tem a ver com todo imaginário que ainda vê o corpo com deficiência com aspectos de piedade e caridade ou mesmo pelo reconhecimento dos padrões marginalizadores que a historiografia do corpo com deficiência nos revela (DAOLIO, 1994).

Ao mesmo tempo, as contribuições das profissionais da educação, quando questionadas sobre quais lógicas estão presentes nas compreensões, identificam quanto como é feita a abordagem do corpo e da deficiência para com as crianças, pelos seus familiares. Elas mencionam da seguinte forma:

⁶⁶ Cita-se, contribuições do escopo de autores e pesquisas citados nesta tese, que se dedicam a estudo do tema, parte deles constam em nosso referencial teórico.

GE A- O tipo de lógica correspondente ao da prática.

GE B - Como profissional imbuída nas ações referentes à inclusão, **acredito que escola, família** e sociedade, podem, sim, transformar a vida da pessoa com deficiência e acreditar que ela é capaz de **vencer obstáculos**.

PE A- Infelizmente a **lógica do ser com deficiência e a disparidade do mundo que vive**. O corpo com deficiência ainda é visto com **pouca ou nenhuma função diante da sociedade**. Porém, acredito que com a discussão do tema nas escolas/comunidade e a **vivência das crianças com e sem deficiência** nos mesmos ambientes, podem aos poucos ir **modificando a realidade** que temos no momento.

PE B – Quanto mais conhecemos nosso corpo e as deficiências ele carrega, mais estaremos **aptos a aceitá-las e encontrar meios de vencer os obstáculos**. **Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Gestoras e Professoras, 2021.** (Grifos nossos)

As compreensões dizem sobre lógicas que correspondem à prática, porém, não houve melhor explicação do como seria. Houve assertiva de localizar que a família e outras instituições pudessem contribuir com aspectos de transpor barreiras quanto a capacidade de incentivar que elas próprias as pessoas com deficiência pudessem vencer os obstáculos.

Uma das professoras abordou a lógica de ser deficiente e as disparidades que vive essa pessoa no mundo, apresentando que o corpo com deficiência é percebido com pouca ou nenhuma função da sociedade. Como foi falado, o que pode mudar tal realidade é a convivência de crianças com deficiência e crianças sem deficiência, bem como mais discussão sobre o tema no campo educacional e na comunidade. A outra professora nos chama a atenção para encontrar meios para vencer os obstáculos dados às pessoas com deficiência. Isso tem a ver com estarem aptos a conhecer o corpo, as deficiências que esse corpo carrega e aceitá-los.

As ideias críticas também realçam o lugar da deficiência no contexto capitalista. Trata-se do retorno às aptidões para exercer as atividades, igualmente como a maioria, e as pessoas por si, vislumbrem superações. Quanto perguntadas sobre suas próprias compreensões sobre deficiência, as gestoras e professoras disseram:

GE A- Deficiência é aquilo que me **impede a realizar** algum trabalho de maneira **prevista pela maioria**.

GE B - **Qualquer pessoa está sujeita a ter uma deficiência**. Deficiência é o impedimento ou dificuldade de longo prazo: Física, intelectual ou sensorial, surdo, cego, surdo cego, T21(Síndrome de Down) Síndrome de Rett e outros...nos quais a pessoa deficiente enfrenta barreiras atitudinais que podem impedir sua participação na sociedade, negando-lhe o direito de pertencer.

PE A- A **deficiência é uma incapacidade** momentânea ou definitiva das

capacidades físicas, motoras ou intelectuais que leva o **indivíduo a necessitar de adaptações/flexibilizações** no seu trabalho e demais atividades diárias.
PE B – **A limitação que encontramos em realizar determinadas ações.**
Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Gestoras e Professoras, 2021.
(Grifos nossos).

Os processos de invisibilidade das pessoas com deficiência se dão não apenas por elas não serem vista no CENSO de 2010, nas cidades e nas instituições. Se dá pela não compreensão ou compreensões rasas sobre seus corpos e sobre suas potencialidades, ao invés de vir à frente, suas capacidades. O sujeito foi apresentado como quem necessita de ajustamentos e flexibilizações, fator esse que faz com que as estruturas sociais continuem a não assumir por elas as acessibilidades necessárias a estes sujeitos, sim, o contrário. Isso faz com que a invisibilidade e a reificação cada vez mais levem esses sujeitos ao processo de indigência de seus corpos.

A prevalência dos aportes de ser a própria pessoa com deficiência responsável em grande parte pelas condições que sua deficiência lhes impõem, baseiam-se no estímulo a políticas e ações promotoras de ver essa pessoa como assunto pressupostos especiais⁶⁷ ou de serem vistas apenas em temas midiáticos de celebrações relacionadas a deficiência.

Da Silva (2015, p. 121) diz: “assim sendo, a indigência é, antes de tudo, uma extrusão das possibilidades de identidade; é estar banido dentro mesmo de um sistema, de um topos, de um agrupamento humano”. Premedita-se, segundo o autor, as formas de indigência sobre os corpos, pois elas decorrem de ações e de práticas que passam pelo discurso, nesse caso o discurso sobre os corpos. Que por sua vez, desenvolvem formas discursivas rasas e equivocadas, o que submetem os corpos com deficiência e a ideia de deficiência em diversas formas de invisibilidades.

As falas analisadas neste tópico orientam para compreensões de impedimento do corpo em comparação a maioria, mesmo quando citado que todos podemos ter deficiência. Surge como ponto singular o aporte de localizar a limitação sempre em comparação a determinadas ações, a serem sempre realizadas em comparação com a outra pessoa, nunca em comparação ao que falta nas estruturas, sejam ela arquitetônicas ou simbólicas da sociedade.

As análises encaminham que no campo da educação permeia fortemente aspectos do enfoque da deficiência como algo a ser compreendido, em especial pelo sujeito que tem alguma deficiência. Mesmo com aporte de além disso, compreender lógicas ligadas a localizar a

⁶⁷ Cita-se, escolas especiais, salas especiais, dias especiais, campanhas especiais e nunca políticas reparadoras, sim, integradoras, por sua vez, excludentes.

deficiência como pauta do coletivo, os encaminhamentos dizem sobre certa valorização do paradigma da integração, ligado ao “modelo biomédico do corpo enquanto norma regulamentadora” (MARTINS, 2015, p. 265).

Assim, vê-se que essas ideias têm relação com algumas das legislações sobre as quais abordamos no tópico anterior. Trata-se de concepções presentes nas falas dos envolvidos no campo educacional e que mostram como no campo consta compreensões diferentes, às vezes equivocadas e rasas. A saber disso, tais constituições dão ao mesmo tempo sustentação para aportes de contracultura, de vislumbrar possibilidades de novas compreensões sobre o corpo com deficiência, bem como no mesmo campo reside reforço quanto aspectos de integração, este por sua vez, com respaldo de decretos que vem na contramão da luta menos colonizada sobre esses corpos (SANTOS, 2007; 2010a; 2010b).

A indigência nasce depois das formas reificantes sob o sujeito. Pode-se entender que a indigência é um processo de tornar alguém indigente, pobre ou privado de seus recursos, é resultado das formas de objetivação e reificação que o sujeito sofre na sociedade (DA SILVA; SILVA, 2015). Em outras palavras, as formas de exclusão social e desigualdade são criadas pela sociedade em que vivemos, que tende a tratar as pessoas como objetos ou mercadorias, em vez de sujeitos de direitos e dignidade. Assim, a indigência é uma consequência do processo de objetivação e reificação, que nega a humanidade e os direitos das pessoas, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade ou marginalizadas. Ela atravança as subjetividades dos corpos com deficiência, uma vez que não se fala muito sobre eles, às vezes até aparecem nos discursos, mas, como sob formas mercantis. Os padrões normativos em formas usuais para governar alguns corpos com deficiência, em especial os que lhes causam mais estereótipos, geram sentidos e significados que os rotulam como inconvenientes. Assim, a paisagem lhes nega⁶⁸ participar dos territórios onde podem serem vistos, mas ao mesmo tempo invisibilizados, como o caso das estatísticas educacionais. É permitido onde deve entrar e como devem entrar, o que cria condições definidas e pré-estabelecidas, em função de diversas violações de seus direitos.

A seguir, a fala da criança nos informa e nos interroga sobre diversos processos que se apresentam no território escolar, ela menciona:

⁶⁸ Ressalta-se o quanto o contexto educacional, em especial em período pandêmico repercutiu retrocessos face a não aplicação de algumas políticas públicas que garante direitos às pessoas com deficiência, somado a termos discursos e práticas reificantes. Fomos informados pelas diretoras e professoras que nesse período pandêmico foram tiradas todas as profissionais de apoio para as crianças com deficiência, e no retorno não houve privilégio de seus retornos, assim as crianças com deficiência foram às últimas a realizarem retorno às escolas.

Não tem rampas para cadeirantes, não tem pessoa para ajudar as crianças, e a **escola também não faz doações de cadeiras de rodas, bengalas** e etc. Deveria ser com **mais coisas apropriadas** para as crianças com deficiência física suposição, **deveria ter uma pessoa para ajudar as crianças deficientes**, como crianças cadeirantes, que não tem braço ou pernas, deveria ter doação, queria que fosse assim (RHIANDRA, 2021). (Grifos nossos).

Primeiramente, consta uma percepção de escola como espaço assistencialista, como se fosse ela quem devesse fornecer condições relacionadas às necessidades individuais que determinadas deficiências impõem. Posterior à visão de ajuda, tal qual subverte a lógica de autonomia, configurando uma visão de que as crianças com deficiência sempre precisassem de ajuda. Porém, em lugares onde os direitos são tão violentados, a visão de senso comum reforça ideia de caridade e piedade, compreende-se que a relação seja de ajudar, quando de fato, seria proporcionar territórios que valorize as diversas condições para a diversidade dos corpos e suas condições. Nesse caso, o empecilho na maioria das vezes, está ligado à dimensão cultural, atitudinal e arquitetônica que lhes são regendadas, não apenas pela escola, mas a sociedade em geral. Na perspectiva da criança, a constatação que as crianças com deficiência são sempre dependentes de ajuda, foi algo recorrente nas análises dos dados, vindo das crianças e dos adultos, quando de fato, as crianças com deficiência requerem lugares que lhes forneça autonomia. Todo esse contexto inserido na fala da criança nos remete a falta de informações e distorções legitimadas pela sociedade, não sendo exclusividade do campo educacional.

3.2.3 Falta de informações e distorções se entrecruzam quando se fala de deficiência

A ignorada epopeia de parcelas da população mundial, através dos muitos séculos da História do Homem sobre a Terra, mostra-nos com muita clareza que a sociedade dos homens, em todas as partes do mundo e em todas as épocas, **sem qualquer exceção praticamente**, colocou e continuará colocando por muito tempo mais à margem de sua correnteza principal certos tipos de indivíduos que dela poderiam fazer parte (SILVA, 1986, p. 260). (Grifo nosso).

Na contemporaneidade, normas, leis, sentidos e significados sobre deficiência parecem avançar e retroceder na história, em relação às lógicas presentes neste processo, a citação acima seria tão atual, se não houvesse exceções. O livro intitulado “Epopeia Ignorada da Pessoa com Deficiência: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje”, escrito por Otto Marques da Silva, traz uma rica historiografia da narrativa em luta das pessoas com deficiência, com destaque para a trajetória neste contexto das crianças com deficiência. Também, o grifo

em destaque tem significação, conforme o autor nos explica em seu livro, de que nem toda sociedade produziu e legitimou processos excludentes e marginalizadores. Assim, as deficiências foram tratadas com níveis de preconceito ou indiferença diferentes, porém, ainda concorrem nesse contexto a falta de informações e distorções. Ambos são percebidos em diferentes campos, quando se fala de deficiência, o que se colocam como desafios, mesmo diante de um rico aparato de dados sobre deficiência.

Não se trata de eleger um modelo, seja em torno das perspectivas médico da deficiência ou do modelo social, mas, de compreender para além desses contextos e junto a elas, o que tem sido compreendido depois que apreendemos sobre o que de fato é deficiência e criar um efetivo rompimento das barreiras existentes (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

A saber, a sociedade acaba por definir padrões socioculturais que tendem a ser deliberados por padrões que incide sobre os corpos, contudo os mitos que estimulam essas relações são sistematizados pelos aspectos culturais e mercantis. O primeiro ligado à indústria que buscam padrões corporais fora das condições reais de boa parte da sociedade e o segundo, não menos importante e relacional, com a produção dos meios para tal instrumentalização. Nesse contexto, se acirram os padrões de normalidade que implicam nas compreensões sobre os corpos que estão fora dessas condições, conforme nos alerta Martins (2015):

Se é verdade os corpos e as suas diferenças jamais escapam às relações sociais que lhes dão significado, as linguagens da emancipação precisam urgentemente do contributo das pessoas que, ao serem marcadas pelo estigma da deficiência, estiveram longamente apartadas de uma presença condigna no espaço público. Nas vidas e nas vozes das pessoas com deficiência vivificam metáforas que se opõem às velhas naturezas da modernidade ocidental, essas metáforas configuram, cada vez mais, uma ecologia de corpos não dóceis, os corpos materializados na árdua resistência aos guiões da normalidade (MARTINS, 2015, p. 271).

Assim sendo, resistir ao itinerário dos padrões de normalidade sobre os corpos, neste caso com deficiência, tem relação direta com a circulação de informações e esclarecimento de distorções sobre deficiência, em diversos contextos. É preciso desconstruir mitos⁶⁹ relacionados ao senso comum ou mesmo aos que são institucionalizados sobre as pessoas com deficiência no contexto das escolas.

Veremos abaixo algumas contribuições nesse sentido, do que nos falam algumas profissionais no campo da educação. Quando indagadas sobre a relação das escolas estarem

⁶⁹ Sobre mitos, Adorno e Horkheimer (1947), nos ensina que não é apenas a origem de um fato, mas sim, as compreensões a circular sobre esses fatos.

preparadas para receber uma criança com deficiência, as falas das gestoras e professoras foram que⁷⁰:

GE A- Sim, nossa escola **está fisicamente preparada** e em **questão e pessoal também estamos aptos**.

GE B - Essa **Unidade Escolar se tornou inclusiva** desde o ano 2000, atendendo aos diversos tipos de deficiências, com **capacitação de funcionários e algumas adaptações** e envolvimento das famílias no contexto escolar. Preparados nunca estamos, pois estamos **sempre em formação**, buscando **conhecer, acolher e atender cada educando na sua individualidade**.

PE A- Já foram colocadas **algumas adaptações** arquitetônicas, **porém ainda é necessário fazer mais**. Banheiros com fraldários, **equipe de apoio** no corredor seria de grande ajuda.

PE B – Sim. **A escola tem uma boa estrutura física e um corpo docente bem preparado. Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Gestoras e Professoras, 2021.** (Grifos nossos).

A história e luta da pessoa com deficiência nunca se resumirá a uma escola ou apenas a um grupo de pessoas estarem preparados, mas, a gestão da unidade escola alerta que esteja preparada para atender as pessoas com deficiência, em termos arquitetônicos e de pessoal. Em primeiro lugar, a afirmação afere ingenuidade e se constitui rasa, pois as escolas estão em processo, inseridas em uma sociedade dualista e capitalista. As diversas limitações não são vistas na escola, ao somar o número de tipos de deficiência em corpos e o que isso pode implicar no que tange as estruturas e a formação adequada. Pensar em acessibilidade com base em uma rampa, algumas formações são ao mesmo tempo, distorções conceituais e indica falta de informação. Já a segunda fala, remete mais ligações com a realidade, indicando que a escola se tornou inclusiva, que a partir disso procedeu algumas formações e algumas adaptações, quando de fato todas as escolas deveriam ser inclusivas, mas, essa fala localiza a realidade, em processo, ou seja ainda há corpos que podem ficar de fora dessa escola.

As professoras relatam que a escola passa por algumas adaptações e revelam que falta estruturas e equipe de apoio, indo em desencontro com que prevê a legislação, porém, situam a necessidade de acessibilidades. Há também a professora que indica que a escola tem estrutura adequada e corpo de professores aparelhados para lidaram com crianças com deficiência. Implica dizer que circulam diferentes sentidos e significados sobre deficiência, as vezes se revelam em perspectivas em processo de compreensões menos preconceituosas da deficiência,

⁷⁰ Refere-se as contribuições sobre a questão dez do questionário semiestruturado.

seus desafios, e às vezes, de modo a indicar distorções e indiferenças presente no campo.

Entretanto, a fala de uma criança chama atenção ao quanto o campo da educação é complexo. Segundo relato de uma criança que estuda em uma das escolas mencionadas anteriormente:

Olá olha eu vou falar um pouco sobre as coisas dos deficientes na escola, **na minha escola eu sou bem tratado muito bem, eu tenho trocadora, tem rampas na minha escola pra não ficar faltando para mim que eu sou cadeirante. Para acrescentar, eu queria arrumar mais rampas e mais trocadoras que vai precisar.** E é só isso, porque não se tem tanta coisa para acrescentar né. **Mas por mim é muito bom lá na minha escola, porque lá eu sei muito bem como eu posso ficar,** de como eu posso sentar, tem rampa na minha sala, mas o problema é que não tem rampa no meu banheiro, entendeu? Eu gostei muito de fazer esse vídeo, assim a gente pode saber mais sobre a escola, como é o dia a dia da escola, o que a gente pode acrescentar na escola, agente pode acrescentar o que a gente queria na nossa escola, **eu queria rampa no meu banheiro, por que meu banheiro não tem rampa, eu tenho que ir pulando em cada bloco,** blu..blu...o resto tudo tem rampa. Eu queria mais trocadora, e as vezes ela não vai e ai tem que chamar outra pessoa para me trocar e isso é chato. Mas agora como está reformando minha escola, eu acho que vai ter rampa no meu banheiro (SOL, 2021). **Fonte: Recolha de dados da pesquisa, transcrição do vídeo que ele (SOL) fez, na primeira atividade de produção.** (Grifos nossos).

As linguagens dos corpos falam e dizem sobre a falta de informações e as distorções no e do campo relatado. Cabe ao mesmo tempo, ressaltar que as pessoas envolvidas na infância das crianças não são apenas os pais, familiares e professores (as). Esses contatos se estendem por outras pessoas e profissionais que atuam direta e indiretamente a vida das crianças, os tutores, cuidadores, várias pessoas envolvidas no processo educacional.

A criança anterior fala de um lugar que se sente bem e é muito bem tratado, mas, reivindica autonomia dentro de sua singularidade. Também evidencia a necessidade de estruturas arquitetônicas, as mesmas garantidas por ele em legislação pertinente, bem como a presença da sua trocadora, comprovando não haver profissional. Um ponto elementar que a criança nos chama atenção é para as “acessibilidades”⁷¹ mal estruturadas, aquilo que se vê no campo, algumas rampas: com inclinações equivocadas, com inclinações erradas. Isso impacta sem dúvida a vida da criança que precisa desse acesso.

Esse ponto, por muitas vezes não é compreendido pelos adultos e pelas instituições, apenas por aquele que precisa. A fala da criança demonstra um apoio cheio de significados que

⁷¹ De fato, não é acessibilidade, se não por inteira, a exemplo de uma rampa em inclinação mal estruturada, a mesma não garante acessibilidade, disso que a criança fala.

deve ser melhor explorado. Ele chama atenção para acessibilidade de fato, aquela que sua epopeia ignorada implica em violar.

Pelo que foi apresentado, o campo se mostra um espaço de produções de indigências dos corpos com deficiência, contribuindo para que a educação diga sobre um campo de heterotopias, do mesmo modo, por falta de circular outras informações menos excludentes em detrimento de distorções ainda recorrentes sobre deficiência.

Nesse entrecruzamento de análises ampliam-se as heterotopias, conceito extraído das aulas de Foucault (2006) no Brasil com o título chamado de “Outros Espaços”. Para o autor todas as sociedades se constituem por heterotopias, sendo uma importante forma de analisar as confluências dos espaços, e as formas tão distintas que estão presentes em determinados contextos. Pensar as heterotopias, nos ajuda a compreender as formas pelas quais analisamos e reconhecemos determinados espaços, territórios e corpos. As constituições do pensamento e das ações humanas estão acumuladas de determinadas crenças e teorias, das quais muitas se encontram aprisionadas na constituição do tempo e do pensamento que foram criadas.

Portanto, podemos pensar nos territórios como aborda Milton Santos e as Heterotopias por Foucault. Ambas dizem sobre possibilidades de pensar e repensar a sociedade que vivemos, o que nos desafiam a remontar a própria história do sujeito e suas determinações objetivas e subjetivas (SANTOS; SOUZA; SILVEIRA, 1994).

Em Foucault (2006), há heterotopias de crise e de desvio. Uma tem afinidade direta com lugares que privilegiamos, onde a pessoa é colocada em crise em relação à sociedade. Da mesma forma a heterotopia de desvio tem a ver com comportamento diferente do que se nomeia normalidade. Entre os seis princípios fundamentais de heterotopias, o segundo princípio diz que uma heterotopia tem funcionamento conciso e apurado em cada sociedade, a depender da cultura dessa sociedade. Exemplo do cemitério, ele não deixou de existir, porém, saiu do centro da igreja para as margens da cidade, não deixou de ser cemitério, mesmo que, mudando suas configurações. O que pretende-se dizer com tal relação é que a soma da epopeia⁷² histórica da pessoa com deficiência, tem sido marcada pelas heterotopias quem marcam o corpo e a própria deficiência.

Mesmo que tenham ocorrido avanços, somado a eles e no seio da mesma sociedade, evidenciam-se os retrocessos quanto ao tema, o que tem provocado processos de indigênciação. A indigênciação neste caso, ao falar da pessoa com deficiência pode ser produzida ao relacionar-se com a falta de informação, distorções no e do campo, ao preconceito e a

⁷² Silva (1986).

indiferença que a soma de tudo isso gera. Em especial pelo fato da invisibilidade de discussões sobre as legitimações que produzimos enquanto sociedade. Enquanto essa discussão não for melhor enfrentada, o processo de invisibilidade produzirá: sujeitos inconvenientes, ignorados e não sujeitos (FOUCAULT, 2002). Baseado nessas análises há uma compreensão de consenso de como a visão sobre o corpo foi sendo substituída por distintas formas de imaginário social e na organização social, modificando-se em diferentes contextos históricos, sociais e políticos, com intencionalidades diversas. Essas relações trouxeram implicações quanto à forma de perceber o corpo com deficiência, e, tem a nos dizer sobre o lugar que o corpo ocupa na nossa sociedade, em que espaços podem circular.

No próximo capítulo veremos sobre algumas compreensões com base em mais contribuições das perspectivas dos adultos que participaram da pesquisa de campo. Assim como, sobre como esses adultos tem se dedicado a falarem pelas crianças, e muitas vezes sem compreendê-las. Ao passo que, como certos aspectos de assentimento da sociedade invisibiliza uma escuta genuína pela criança. Os aspectos que objetivam e instrumentalizam os corpos com deficiência têm produzido administração da deficiência que leva a ser compreendida como algo a ser superado, por diversas versões de silenciamentos, reificando a autonomia desses corpos.

CAPÍTULO IV

“DEFICIÊNCIAS ELE CARREGA, MAS ESTAREMOS APTOS A ACEITÁ-LAS”: OS ADULTOS E A OBJETIVAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO DOS CORPOS E DEFICIÊNCIA

Quando se pede ao homem comum para explicar qual o significado do termo razão, a sua reação é quase sempre de hesitação e embaraço. Seria equívoco interpretar isso como indicador de uma sabedoria muito profunda ou de um pensamento muito obscuro para ser expresso em palavras. O que realmente trai é o sentimento de que não há nada a ser indagado, de que o conceito de razão se explica por si mesmo, de que a própria indagação é supérflua (HORKHEIMER, 2002, p. 9).

O objetivo deste capítulo é discutir os processos adultocêntricos relacionados à objetivação e instrumentalização que atravessam a vida, os corpos e as compreensões sobre deficiência das crianças. Tais assentimentos têm colaborado para uma visão sobre deficiência como algo administrado, algo a ser superado, que por muitas vezes, anula o sujeito. Em decorrência dessas contingências, implicam diversas versões de silenciamento, não apenas no que tange à pessoa com deficiência, os processos de inclusão-exclusão na e da sociedade, mas, a própria compreensão da deficiência, o que tem sido apresentado como ponto sensível diante do campo e das teorias que circundam o tema e suas racionalidades.

A crítica exposta no início deste capítulo aponta para as complexidades e as contradições dos ditos processos racionais e suas bases conceituais, a partir da radicalidade do que se revela enquanto crítica em si mesmo. Com base nisso, a forma de viver, as políticas, as leis e/ou mesmo as relações diárias da vida humana estará sempre submetida a uma racionalidade presente. A preocupação exposta por Horkheimer nos ajuda a compreender, por dentro de determinada lógica, o que se apresenta com complexidade (HORKHEIMER, 2002).

Segundo Adorno e Horkheimer (1947),

o amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. É só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quinta essência do poder e do comando, como objecto, coisa morta, corpus. Com o auto rebaixamento do homem ao corpus, a natureza se vingava do facto de que o homem a rebaixou a um objecto de dominação, de matéria bruta (1947, p. 109).

Em Adorno e Horkheimer (1947) é possível reconhecer certo grau de complexidade presente nas relações, nas imagens e nas políticas. O próximo passo pode ser de compreender um pouco melhor a realidade e o que se coloca como mais determinante e constitutivo. Em sua obra “Dialética do Esclarecimento”, o autor registra que: “sob a história conhecida da Europa corre, subterrânea, uma outra história” entre outros contextos que não é nosso objeto de análise (1947, p. 109). Ele quer nos alertar que a história é manifesta a partir de suas entranhas e contradições. Assim, seu convite não é apenas colocar os objetos de análises em sua materialidade objetiva, mas, também, nas condições subjetivas. Ele denuncia, de primeira ordem, os processos que levam a coisificação da vida humana: o consumo, o corpo objetivado, o corpo instrumentalizado.

Assim, o interesse pelo corpo se coloca com algo que atravessa quase todas as sociedades e, em determinados contextos, incidindo sobre si todo amor-ódio como cita o autor. O corpo é atravessado por processos de alienação, reificação, governabilidade, tabus e desejos. Assim, o corpo é objetivado pela norma, pela cultura, pelas diversas formas históricas, visto como objeto, sob as formas de dominação social e cultural, ao mesmo tempo em que naturaliza e instrumentaliza novas formas ser e estar no mundo.

O percurso lógico, histórico e metodológico do corpo e da deficiência evidencia tensões dialéticas que marcam de significações na infância, como também expressa algumas políticas e indigências dos corpos com deficiência.

4.1 COMPREENSÕES SOBRE CORPO E SOBRE DEFICIÊNCIA: O QUE DIZEM OS ADULTOS?

E o que dizem os adultos sobre os sentidos e significados sobre o corpo tem relação direta com as compreensões, naturalizações que atravessam a vida das crianças. Considerar aquilo que os adultos trazem é importante, se ponderarmos que a voz das crianças é uma voz polifônica que ecoa outras vozes. Todavia, o sentido de ecoar aqui não expressa repetição. Reporta-se ao movimento de rupturas e continuidades das vozes que constituem a expressão infantil.

As lógicas de instrumentalizações sobre o corpo nas vozes dos adultos têm se constituído, seja pela ausência de reflexão, como também pelas determinações que orientam e marcam os corpos com deficiência não serem evidenciados. Soma-se a isso, o cenário brasileiro demarcado por imensas disparidades sociais, econômica e culturais, que dizem sobre a

necessidade de um esforço coletivo e institucional que se vê em distintas movimentações e nem sempre a favor nas minorias.

Portanto, Adorno (1985) levanta um contexto relacionado ao ato de compreensão, em que não basta a superação do pensamento mitológico que cerca nossa sociedade e instituições. Para o autor, é possível compreender que a elevação do ser humano está envolvida diretamente com processos de esclarecimentos. Porém, ele mesmo adverte: “o saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo” (ADORNO, 1985, p. 5). Dessa forma, não adiantaria todas as formas de saberes e controlar todas as técnicas, se o esclarecimento servir a assujeitar o sujeito que pelo mesmo discurso que prometeu libertar. Assim,

no sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objectivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandecese sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber (ADORNO, 1985, p. 5).

O discurso de livrar o o ser humano do medo e dos processos reificantes foi uma promessa que não se cumpriu para a superação dos mitos, muito menos da metafísica e da própria ciência moderna que acabaram, por sua vez, a reproduzir discursos e práticas também totalitárias. Assim, os conhecimentos produzidos, invés de esclarecer, praticam o oposto, pois podem criar segregação e marginalizações.

Isso pode ser evidenciado quando se trata das pessoas com deficiência e continuamos a produzir rasas e equivocadas compreensões, seja face ao que se diz com base em algumas perspectivas cristãs que legitimam processos de marginalizações como também, pelo aporte ciência, como os processos de eugenia (FIGUEIRA, 2015).

Do mesmo modo, sobre esclarecimento, Siqueira (2011, p. 102) salienta que

a busca do conhecimento, ou seja, o processo de esclarecimento é uma luta histórica e árdua a ser travada todos os dias. O labirinto de Creta, no sentido figurado, pode ser tomado como a ciência. Muitas vezes, os caminhos da ciência foram e ainda são construídos para produzirem confusão, estranhamento, perda, deslocamento. Mas, ao mesmo tempo, podem levar ao desvelamento, ao esclarecimento, portanto, à afirmação histórica. Adentrar a ciência é percorrer caminhos às vezes pouco simples, complexos (SIQUEIRA, 2011, p. 102).⁷³

⁷³ O Labirinto de Creta, afirma que é concebido como labirinto que nasce, assim, na dupla experiência de velar-se / revelar-se. Ver: MELO, Lucas Gilnei Pereira (MELO, 2017). O Labirinto de Creta: o mito do Minotauro na visão cômica de Antônio José da Silva, o Judeu, 2017.

Para o autor, o esclarecimento se mostra como uma ação a ser diariamente perseguida na realidade histórica e que nos remete à ciência que coloca a frente do sujeito e das questões das quais não cabem apenas as objetividades. A ciência não se constitui como campo acabado e definitivo, mas, além disso, em contexto complexificados. A complexidade presente no campo do debate sobre a deficiência encontra-se entre os fins e os meios que orientam as finalidades da vida e da formação humana.

Para Knobbe (2007, p. 101), “compreender é transgredir”. Segundo a autora,

a palavra compreensão, contudo, já está presente como operadora de conhecimento em qualquer proposta ou nível escolar. É palavra-chave em toda investigação científica. Compreender, afirma-se, é um dos objetivos da ciência, especialmente das ciências ditas humanas, embora muitas vezes seus resultados sejam apenas tentativas de explicação. Às vezes, dissociando meios e fins, criamos técnicas (meios) para explicar o que pretendemos compreender (fim). As técnicas por si mesmas não explicam ou fazem compreender. Nem a ciência. Nem a arte. Há sempre um ou mais sujeitos cognoscentes por trás e à frente desses processos. Penso na técnica/arte do cinema, por exemplo. Mais especificamente, penso em Charles Chaplin e em sua capacidade de compreensão do que ocorria no mundo para criar o filme O grande ditador, em 1940, época na qual muitos governos, inclusive o dos Estados Unidos, eram complacentes e, digamos, se faziam de inocentes em relação ao perigo que Adolf Hitler representava para a humanidade (KNOBBE, 2007, p. 102).

Para a autora, o ato de compreender tem relação com captar as significações, na relação sujeito e sociedade. Elas estão presentes e se colocam enquanto palavras e ações expressas em todas as dimensões da vida humana. Com base nisso, há que se considerar as imagens, as estruturas e as diversas formas de manifestações, dentre elas, o silêncio.

4.1.1 Eles falam pelas crianças, mas não as compreendem

Os dados a seguir ajudam a compreender o que dizem os adultos sobre corpo e sobre deficiência. Ouvimos os/as profissionais da educação e as famílias das crianças envolvidas na pesquisa de campo desta tese. Se por um lado as Famílias, as escolas e seus adultos contribuem decisivamente com os processos formativos e quanto a visão de mundo das crianças, por outro, a falta de uma escuta atenta das crianças também afere diversas problemáticas nesse contexto.

Quando os adultos, representantes do campo educacional, neste caso a direção, foram convidados a dizer se percebem que há uma pauta sobre esse tema no campo da educação para a infância, eles disseram:

⁷⁴GE A- Não.

GE B - Ao longo dos anos o progresso em relação a inclusão vem acontecendo ainda de **maneira desigual**. É de grande relevância que as crianças deficientes, na infância tenham acesso aos serviços os quais tem direito. **Existem atualmente políticas de abordagens quanto ao processo de inclusão dessas crianças.** Fonte: **Dados da pesquisa, questionário com Gestoras, 2021.** (Grifos nossos).

Situando que os dois campos educacionais onde realizamos a pesquisa de campo, se titulam inclusivos, denotam algumas relações a serem compreendidas com base no que Foucault (1987) nos ajuda a entender as falas expressas acima. Para ele é preciso “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação (p.31), chamando assim atenção para aspectos no campo dos acontecimentos e o que eles dizem sobre sua própria história, o que se mostra como evidente, o que revela as condições de sua existência (FOUCAULT, 1987). Assim, as pessoas acima não dizem apenas no contexto de suas realidades profissionais e os limites que as cercam. Elas dizem sobre a história do que pronunciam e como o campo educacional tem se apresentado com seus avanços, dificuldades e limitações. Enfim, falam da deficiência ao mesmo tempo do campo educacional e das condições políticas. A GE- A, ao dizer que o tema corpo e deficiência não faz parte da escola, diz sobre contradições no seio das escolas, pois os corpos com deficiência estão presente na escola. Nesse sentido, corrobora com que diz Leite (2015),

ao abordarmos o tema escolhido, Corpo, Corporeidade e Deficiência, percebemos que na verdade, a escola se encontra na contramão das necessidades das crianças com deficiência, enquanto seres humanos. Estamos em um processo de descorporalização, tornando os corpos de nossos infantes cada vez mais passivos diante das exigências educacionais. Assim, a instituição escolar está acostumada a trabalhar com a homogeneidade e, por isso descarta o corpo deficiente enquanto instrumento que carrega, demonstra e deixa emergir todo e qualquer tipo de diversidade (LEITE, 2015, p. 19182).

A pesquisa da autora e os dados desta pesquisa compartilham algumas problemáticas em comuns. Se os corpos estão nas escolas, o tema corpo e deficiência emerge para que a corporeidade dessas crianças seja priorizada enquanto finalidade de se fazerem compreendidas em suas diversidades. E, como menciona a autora, o campo tem uma trajetória ligada às reivindicações educacionais que mais tem a ver com aspectos de homogeneizar na e da escola do que o contrário. Nas escolas, os corpos com deficiência e a própria compreensão de deficiência são estigmatizados e silenciados.

Já em outra escola, a GE-B apresenta algo que nos parece singular com base no que

⁷⁴ GE A e GE B são termos que significam gestoras que responderam ao questionário.

dizemos desde o começo deste capítulo. Ou seja, a indicação de que o tema corpo e deficiência tem pouca visibilidade no campo da educação acaba por reafirmar a perspectiva da relação da “inclusão”. Afirma também GE-B que a inclusão está ocorrendo de forma diferente, ao passo que reforça o escopo de legislação sobre inclusão, bem como cita ser de grande relevância que as crianças com deficiência tenham acesso aos seus direitos. Contém em suas contribuições os dilemas que se apresentam no campo educacional, pois ao passo que o tema “inclusão” exerce certa frequência no campo. Ele é visto isolado das perspectivas da corporeidade e a diversidade que implica a escola enfrentar esse dilema. Nessa perspectiva, a gestora precisa repensar as estruturas da escola, sejam elas, objetivas e subjetivas. Portanto, é preciso que a escola toda compreenda sobre os corpos e sobre deficiência.

O que os dados apresentados pelas falas dos participantes têm demonstrado certa falta de compreensão e visão dialéticas nesse contexto, sobre corpo e sobre deficiência. Para Foucault (2004, p. 181) “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais”. Com base nessa afirmativa, nos é cara as formas aprofundadas de lidar com algumas questões, no que tange as compreensões e o que essas compreensões podem implicar. A escola tende mais a governar os corpos do que compreendê-los, e determinar sobre eles, em especial aos corpos infantis, desde muito cedo, as normas e lógicas institucionais (VEIGA NETO, 2015).

A abordagem em relação ao corpo e à deficiência não se apresentou nos dados como um tema que se constitui como pauta prioritária no campo educacional. Ela aparece muito mais na condição de uma abordagem de normatizações, ligadas ao capacitismo e pela superação da deficiência (DI MARCO, 2021). O tema corpo e deficiência precisa emergir da relação como processos de inclusão-exclusão presente nas escolas e na sociedade, bem como nas dificuldades em revisitar o que compreendemos sobre diversidade dos corpos. Uma discussão que falta ser ampliada no campo educacional refere-se à necessidade de se evidenciar modos distintos dos que tem sido apresentado como preponderantes, modo caracterizado como “desigual”, como ecoa pelas vozes dos envolvidos nesta pesquisa, bem como nas relações demarcadas na sociedade.

No que se refere às professoras, quando perguntadas se abordavam sobre o tema corpo e deficiência em sala de aula e se poderiam citar pelo menos dois tipos de abordagens que usam quando falam se corpo e de deficiência, elas dizem:

⁷⁵PE A- Sim. 1 Contação de histórias sobre o tema com discussão sobre **potencialidades e limitações das pessoas**, 2 **Adaptações de jogos e**

⁷⁵ PE A e PE B são termos que significam professoras que responderam ao questionário.

atividades quando necessário, sempre observando e discutido com o aluno com deficiência onde ele acredita que irá necessitar das mudanças.

PE B – Sim. Com propostas de atividades práticas onde os alunos, coletivamente, **encontram maneiras de ajudar o outro em suas limitações**.

Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Professoras, 2021. (Grifos nossos).

A PE A nos diz que usa as formas de contar história para abordar o tema do corpo e da deficiência e menciona que faz discussão das potencialidades e dos limites das pessoas. Acrescenta ainda que utiliza outra abordagem quando realiza ajustes de jogos e atividades com base na necessidade de modificações. Por fim, diz discutir com o estudante com deficiência, além de estar atenta à observação e necessidades. Sua fala vem em consonância ao que Vygotsky (1991, p. 86) menciona sobre a brincadeira e o contexto “a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passará a internalizar”, pois PE A aponta que usa a brincadeira para estimular habilidadee conhecimentos em seus estudantes. A professora indica que o tema é trabalhado, com base em abordagens de potencialidades e limitações, o que permite abrir espaços para os corpos com deficiência e sua corporeidade no âmbito na escola e da sala de aula.

Outra professora, PE B confirma que o tema corpo e deficiência é trabalhado em sua sala de aula, usando abordagens práticas: “encontrar maneira de ajudar o outro em suas limitações”. O corpo nesse contexto tem maior destaque no que tange as perspectivas de ajuda, o que deixa em aberto alguns construtos que se colocam no aspecto da “ajuda”, pois sendo a corporeidade singular ao corpo. Ela diz sobre a subjetividade de cada sujeito, que expõe por sua vez elementos ligados aos aspectos éticos, profissionais na relação de mediação com a pessoa e não de ajuda. A corporeidade presente nos corpos com deficiência requer que sejam respeitados e vistos em suas subjetividades, na interação entre pessoas, sejam quais forem as condições de seus corpos, devendo ser compreendido como interações sociais e não como ajuda coletiva. Ajudar o outro em suas limitações alerta para visão bastante comum de apreender a deficiência como algo que indica limitação na outra pessoa e não em nós ou nas relações com a sociedade.

Segundo Leite (2015), ainda é um desafio para o campo educacional quanto a estimular os encontros do corpo e para corporeidade como caminhos possíveis “que aceite o corpo e escute o que ele tem a dizer e que, assim, conceba o aluno por inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo” (p. 19183). As formas com que se fala sobre o corpo e sobre a deficiência dizem e reverberam múltiplas compreensões e sempre estarão acrescentadas de alguma concepção, por isso o que se fala e como se fala implica ações práticas, objetivas aos corpos.

Quando perguntamos sobre o que compreendiam como deficiência, as famílias

responderam:

⁷⁶FA A – Deficiência é um estado no qual uma pessoa é **limitada de fazer algo**.

FA B – Uma pessoa com deficiência **especial**.

FA C – **Devido a deficiência** de uma pessoa, é **muito criticada na sociedade** que visa um cadeirante de outra forma, Como se fosse uma pessoa que pra ela é algo estranho, algo que incomoda. E parte de atenção à pessoa que tem deficiência física ela tem que ter todo **apoio da sociedade**, pois o que move uma pessoa feliz com deficiência e ela ser **incluída na sociedade** sem nenhum tipo *bullying*, sem pensar que seja diferente de todos apenas por uma lesão que maioria das vezes é **por contada má gestação**. **Fonte: Dados da pesquisa, questionário com as famílias, 2021.** (Grifos nossos).

As famílias das crianças são as primeiras pessoas e uma das primeiras instituições com que elas têm contato, o que significa que nesse meio familiar o sujeito aprende, compreende e se relaciona de forma sociocultural. Para Lima (2018), a família se constitui como “base de sustentação inicial da criança, sendo também valorizada enquanto espaço de formação do cidadão e cidadã junto à escola” (p. 29). Por compartilharem funções sociais, escola e família contribuem e influenciam a vida das crianças e suas infâncias, por isso as compreensões nesses espaços impactam e não são neutras.

Em relação às compreensões citadas pelas famílias, FA A entende que deficiência é limitar uma pessoa para algo. Mesmo tendo uma resposta mais objetiva, ela levanta que o impedimento é um estado a partir do qual se geram dificuldades. Sua compreensão versa sobre a limitação da pessoa em fazer algo, a limitação individualizada no corpo de alguém, que impede esse corpo de exercer algo. Do mesmo modo, sua fala relaciona-se mais com a pessoa e sua limitação do que com a suas relações em uma dinâmica com a sociedade.

FA B menciona em sua compreensão de deficiência, a relação com a concepção especial, muito reiterada nas legislações. A própria condição de chamar de modalidade de educação especial, remete aos construtos advindos de uma visão de “especiais”, o que não seria um problema se esse discurso não fosse tão comumente ligado a piedade e caridade. Sob a égide de um saber dito especial seriam as crianças com deficiências educadas e tratadas? Que intencionalidade carregam esse termo especial? E que desconstruções eles sugerem?

Sasaki (2003) explica um pouco sobre expressões e terminologias que ao longo das últimas décadas foram usadas para se referir as pessoas com deficiência, além de afirmar sobre a importância da construção de uma linguagem que expresse os valores de uma sociedade que

⁷⁶ FA A, FA B e FA C são termos que significam famílias que responderam ao questionário. FA A é a família da criança com deficiência, FA B e FA C são famílias das crianças sem deficiência.

se queira ser chamada de inclusiva. Para Sasaki (2003, p. 13): “pessoas especiais, o termo apareceu como uma forma reduzida da expressão pessoas com necessidades especiais”, constituindo um eufemismo dificilmente aceitável para designar um segmento populacional. Somada a isso, algumas legislações como a LDB com a oferta da Educação Especial, a Diretriz Curricular Nacional para Educação Especial Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, integram normas que instrumentalizaram a educação especial e de alguma forma geram recepções quanto a conceber as pessoas com deficiência como “pessoas especiais”.

Já a FA C, por sua vez, reforça a relação “indivíduo-sociedade e sua sociabilidade”. Menciona que a pessoa com deficiência é criticada na sociedade, diz sobre deficiência como algo que incomoda, além de evidenciar questões do “apoio” da sociedade para com a pessoa com deficiência (RESENDE, 2007). Na primeira parte de sua fala, a FA C evidencia as tensões que atravessam e estão presentes na sociedade e navida das pessoas com deficiência. Destaca o apoio da sociedade como algo para possa garantir a felicidades para as pessoas com deficiência. Esse último ponto, da condição felicidade e o movimento de “inclusão” referida, está bastante ligado às perspectivas de apoio, de suporte e menos de uma forma de mudança estrutural quanto a maneira de pensar as racionalidades que permeiam as objetividades e as subjetividades das pessoas com deficiência. Já na segunda parte da fala de FA C, expressa a falta de informações, atribuídas nas compreensões das pessoas sobre o que é ou acarreta alguma deficiência no corpo de uma pessoa, ao afirmar que a deficiência é geralmente causada por má gestação. São reflexos das formas por suas vezes mal compreendidas sobre deficiência. A deficiência pode ocorrer em qualquer tempo da vida e qualquer pessoa pode ao longo da vida ter alguma deficiência.

As falas dos adultos (participantes da pesquisa de campo) dizem sobre um recorte de como parte da sociedade, seja no campo educacional ou fora dele, compreendem e falam sobre deficiência. Por sua vez, a deficiência ainda é bastante compreendida por expressões de uma tragédia pessoal ou em uma responsabilização da sociedade que tem gerado contradições, e diversos estranhamentos e conflitos entre sociedade e indivíduo. Sobre isso, Resende (2007) explicita que

a reflexão sobre indivíduo-sociedade não pode fixar essas duas realidades como autônomas, distintas, independentes, dicotômicas ou ausentes em reciprocidade. Ela deve se definir mais no sentido de apreender a relação existente entre o indivíduo e a sociedade, com as suas tramas e nexos aparentes e ocultos, do que descrever, caracterizar ou buscar laços comuns entre esses elementos. Isso porque a relação indivíduo e sociedade não é tranquila nem linear. Possui componentes de tensão, conflito e antagonismos

entre o subjetivo e o objetivo, a vida individual e a vida coletiva, em interrelação e espaço de embate (RESENDE, 2007, p. 29).

Com base na psicologia histórico cultural, a autora nos chama para a relação indivíduo e sociedade como interdependentes, refutando a ideia de uma compreensão isolada de alguma relação ou mesmo do indivíduo. Por sua vez, seus estudos nos ajudam na compreensão das falas dos sujeitos e seus contextos, como forma de localizar a pauta do corpo e da deficiência, em especial, nesse caso, pelo que diz os adultos envolvidos nesta pesquisa.

Assim o corpo é um “conjunto de significações vividas e a produção de novas significações se dá no corpo situado em um mundo” (SCORSOLINO-COMIN; AMORIM 2008, p. 195). Portanto, o corpo não é uma estrutura neutra, as compreensões sobre ele não têm nenhum aporte de neutralidade.

4.1.2 Assentimento da sociedade sobre os corpos com deficiência

As condições sobre assentimento da sociedade sobre o corpo e sobre a deficiência se dão sob diversos e complexos entrecruzamos, trata-se de questão que sob diferentes formas vão sendo legitimadas. Ademais, assentimento significa legitimar, por legitimação compreendem-se processos que quando socialmente objetivado tende por um lado explicar algo ou justificar algo, criando constituições em que sejam aceitas ou toleráveis nas relações sociais (BERGER, 1985).

Algumas coisas ou quase todas as coisas funcionam a partir de suas estruturas legitimadas, com apoio das instituições, as instituições se fundamentam na analogia, conferem identidades (DOUGLAS, 1998). Na compreensão da obra de Mary Douglas, intitulada de “Como as Instituições Pensam”, a autora vai explicitar como as instituições determinam o tempo, desmistificam-se os heróis, cria-se outros. Demonstra que a história existe quando a memória falha, a memória ou o esquecimento coletivo mantém vínculos sociais, tais embates conferem legitimação justificando o passado e validando o futuro. Na obra, vimos que as instituições lidam com grandes decisões. Nesse caso, seria ingênuo pensar o oposto, pois se toma decisões sobre os corpos, seja de vida e morte, estão sempre articulando e encaminhando formas de pensar e controlar essas formas. Segundo a autora, isso não se dá apenas pela coerção, o que dificultaria suas negociações. As instituições operam com sacralização⁷⁷, promovendo

⁷⁷ Tem a ver com as formas de poder expressas pela religião, pelo caráter simbólico com que opera, e a que outras formas de poder se baseiam, onde por meio de instrumentos, sendo sacralizado legitimam até mesmos as próprias desigualdades sociais (BOURDIEU, 2007).

categorias de pensamentos. Cria-se e solidifica-se um poder invisível que muitas vezes não é visto por olhares superficiais. Com base nisso, as instituições conferem assentimento sobre determinadas questões. Nesses termos, o corpo resulta de constituições das produções e reproduções institucionais, sendo restritiva suas aspirações.

Visto assim, o corpo, a corporeidade da pessoa com deficiência e a própria compreensão sobre deficiência enfrenta dilemas assentidos pela sociedade, de forma apresentar as incongruências com que a sociedade impõe aos sujeitos muitas de suas determinações sobre seus corpos. Mesmo que tenhamos contribuições elementares sobre tais determinações, Foucault (2003, p. 23) enfatiza a relação do poder disciplinar e dualista sobre os corpos em suas dimensões “biológicas, políticas e históricas”.

Já Csordas (2008, p. 105), nos apresenta uma orientação metodológica para a corporeidade, com perspectivas ao rompimento das dualidades impostas aos corpos. Quanto às investigações⁷⁸ sobre o corpo, seus estudos nos permitem compreender como

os objetos culturais (incluindo os sujeitos) são constituídos ou objetificados, não nos processos de ontogênese e socialização de crianças, mas no fluxo e na indeterminação em curso da vida cultural adulta (CSORDAS, 2008, p. 146).

Assim, Foucault (2003) compreende o corpo como campo de disputa, como uma materialidade discursiva, regulado, autorizado e não autorizado, corpo que é submetido a técnicas disciplinares de dominação, em termos políticos e econômicos. Já para Csordas (2008), suas apreensões seguem em torno do enfrentamento das dualidades impostas ao corpo. Ele informa as compreensões salutares ao dizer dos objetos culturais que tem significação, como proposições humanas estão para além dos processos sociais que permeiam a vida das crianças e sim diretamente as constituições sociais da vida dos adultos, que implica objetivações. Ambas colocações versam sobre abrangências onde o corpo nos indaga sobre quais assentimentos temos recorrido, e partir dessas complexidades informadas pelos autores configuram-se como terreno pelos quais podemos ao mesmo tempo compreender sobre alguns dos assentimentos em relação a deficiência, na sociedade e no campo educacional.

No campo educacional, Leite (2015) ainda nos alerta como as instituições escolares promovem assentimento que não está associado as diversidades dos corpos e suas corporeidades. O autor reafirma que

⁷⁸ Ele prioriza para suas concepções ao dizer sobre os paradigmas da corporeidade, os estudos de “de sujeito-objeto em Merleau-Ponty (1962), sobre aspectos da percepção, com bases na fenomenologia e de Pierre Bourdieu (1977), “estrutura-prática”, corporeidade enquanto discurso antropológico.

hoje o corpo passou a ser moldado e não educado, dentro de nossas instituições escolares apenas para responder àquilo que a sociedade necessita, sem reflexão e sem criticidade e, portanto, sem conhecimento (LEITE, 2015, p. 19176).

Assim, pode-se compreender que a ausência na escola do corpo e a corporeidade, bem como dos corpos com deficiência, diz daquilo que Gaya (2006) compreende como processo de conhecimento que se processa nos corpos. Com base nisso, falta à escola compreender sobre a diversidade da corporeidade.

Além disso, Garcia (2011) aponta para uma crítica pontual em relação aos assentimentos sobre deficiência no campo da educação. Ele argumenta que há um aparelhamento em pequenas doses, quanto ao enfrentamento normativo nesse contexto:

No entanto, é pelo aparelhamento que se ensina a sociedade quem é e quem não é: quem é normal, quem não é; quem é belo, quem não é; quem é bom, quem não é; quem é o majoritário, quem é minoritário. E nessa série de denominações a palavra deficiência, pode ser percebida como uma síntese de todos os valores negativos presentes nas dicotomias sociais (GARCIA, 2011, p. 131).

A palavra tem peso, e peso histórico, sob as formas pelas quais reforçamos ou não as compreensões equivocadas, ou rasas, podem ocorrer os aparelhamentos que normatizam as relações quando se trata de deficiência (GARCIA, 2011). Pela palavra vela-se ou (des)vela-se os assentimentos da e na sociedade. Há a predominância do viés negativo quando se fala de deficiência, em detrimento às potencialidades dos sujeitos que tem alguma deficiência. Para o autor, as sinalizações sobre o que representa deficiência contribuem para aparelhamento de se reportar a deficiência como uma composição de valores negativos.

Comparando alguns dados da pesquisa de campo realizada nesta tese, descritas e analisadas no decorrer dos capítulos observa-se que a falta de compreensões sobre o que é deficiência e de tentativas de pontuar a questão sob os aspectos biomédicos ou muitas vezes, apenas sob o ponto de vista apenas social, tem sido recorrente e frequentemente enfraquecem a luta política sobre o tema. Tais relações advêm de muitas apreensões a partir das falas dos adultos a partir das questões semiestruturadas. São falas que encaminham para o enfrentamento do debate a favor da “emancipação dos estudos da deficiência” (MARTINS, 2012). Ainda para Martins (2012, p. 59), é preciso implementação de processos de “coaprendizagem entre academia e pessoas com deficiência” para avançar no que tange a transformações sociais das pessoas com deficiência e da sociedade. Enquanto isso não ocorrer, o corpo e a deficiência nos indagam diariamente sobre seus contornos sócio, econômicos e culturais, do mesmo modo que,

falar das compreensões sobre corpo e sobre a deficiência, diz sobre tensões que se colocam nesse contexto, que marcam a sociedade, a educação e as infâncias.

4.1.3 Deficiência como algo administrado: objetivação e instrumentalização

Na sociedade administrada, as compreensões sobre deficiência emergem como desafios para o campo educacional e para a infância. Tanto em um, quanto em outro, vê-se a objetivação e a instrumentalização dessas apreensões, principalmente no que diz respeito à deficiência.

Pelo que vem nos informando as vozes dos adultos, este cenário se caracteriza como algo administrado. Nesse caso, a deficiência que é algo objetivo e, ao mesmo tempo subjetivo, deixa sua marca no corpo e na cultura. Sendo assim, a deficiência não se isenta de ser objetivada, seja pela norma, seja pelas constituições socioculturais presentes na sociedade.

O alerta de Leite (2015) é sobre as instituições escolares promovem instrumentalizações, assim, produzindo uma padronização que vai em desencontro com a diversidade de corpos que circulam na escola.

Sem reflexão e sem criticidade, a escola pode aprisionar o corpo em suas normatizações, sendo que, pelo corpo e sua corporeidade, se torna possível reconhecer possibilidades e potencialidades do próprio corpo. Conforme diz Gaya (2006), o processo de conhecimento se processa nos corpos, com base nisso, é preciso reivindicar contra as objetivações e instrumentalizações da deficiência, uma compreensão dialética sobre a deficiência.

Por conseguinte, em sua obra: *A instrumentalização do corpo*⁷⁹: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna, Jacques Gleyse nos apresenta complexas e ricas contribuições sobre o corpo. O corpo para Gleyse (2018) é um dos maiores símbolos pelo qual a cultura e a sociedade se manifestam, desde a renascença aos tempos atuais, em seus processos e transformações nas diversas formas de instrumentalizar do corpo. Torna assim, o corpo em uma experimentação de diversas formas de uma racionalidade instrumental sempre em decorrência e em ajuste de determinados contextos históricos e seus modos de produção, conseqüentemente, implicando instrumentalizações políticas e educativas aos corpos. Assim, o autor salienta que

o “verbo” invade cada vez mais profundamente “a carne”, tornando-se mais íntimo e mais preciso. Os artefatos adquirem caráter sempre mais atado ao desempenho, mas continuam sendo substitutos de partes ausentes, e não meios

⁷⁹ Obra foi traduzida no Brasil por Avelino Aldo de Lima Neto, Cláudia Emília Aguiar Moraes e Fábio Luís Santos Teixeira.

de aumentar os corpos. “A palavra” assume o lugar da “carne”, mas não a transmuta, sublima ou amplia. A combinação do corpo continua sendo o fundamento da sua instrumentalização (GLEISE, 2018, p. 334).

As ferramentas utilizadas para instrumentalização dos corpos, seja pelo viés das crenças metafísicas ou mesmo científicas, se dá no plano e nos espaços objetivos e discursivos, construindo contornos e padrões. Tais padrões, sofrem rupturas que carecem de uma compreensão das mais distintas e profundas formas de se analisar o discurso e sua materialidade prática, das quais conduziram os corpos aos processos administrados. A administração sobre o corpo decore do movimento proveniente de como ao longo de muitas décadas o corpo foi sendo instrumentalizado no ocidente, em destaque pela predominante visão dualista que permeia a cultura ocidental (GLEYSE, 2018, p. 18).

Em decorrência das falas das diretoras, professoras e responsáveis pelas crianças, foi possível reconhecer os aportes de visões dualistas, objetivadas e instrumentalizadas sobre e em torno do corpo e da deficiência. Notadamente, as referências desse aporte se concentram nas pessoas com deficiência e não nas pessoas sem deficiência, ainda sob um ponto de vista de que há carência de um projeto ambicioso que tenha como pauta a valorização e acessibilidades para todos as formas de corpos e não apenas uma que seja eleita como arquétipo.

As compreensões sobre o corpo e sobre a deficiência são diversas, vejamos quando as gestoras e professoras falaram sobre o que considerariam como questão importante quanto a forma de as crianças expressarem ou compreenderem sobre corpo e deficiência disseram:

GE A- O conhecimento **das suas limitações** e o **respeito** **outro** em relação ao desenvolvimento de cada indivíduo.

GE B - Considero de grande relevância, conhecer o aluno, suas especificidades e necessidades, buscar recursos e atividades que estimulem a resolução de problemas, melhorando sua auto estima e transformando sua maneira de ver o mundo. Considerando que a criança tem menos vivência motora, **a aula pode se tornar um meta inatingível. Portanto**, cabe ao professor, refletir sobre as possibilidades individuais de acordo com **suas limitações**

PE A- Ainda há uma visão "**pena**" por parte de algumas crianças.

PE B - As vezes elas tem dificuldades em tentar **superar os limites**, pois não foram estimuladas e incentivadas desde cedo. (Grifos da pesquisadora)

Fonte: Dados da pesquisa, questionário com Gestoras e Professoras, 2021.
(Grifos nossos).

Pode-se notar o quão forte é a atuação dos processos de objetivação e instrumentalização, neste caso, que se dá pela afirmação do reconhecimento “das suas limitações”, GE A tem alertado, que algo está alterado na relação do sujeito e a sociedade

(ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001). Exatamente, esse posicionamento que se expressou na fala de GE A é um dos pontos sensíveis nos estudos sobre deficiência, que por sua vez tem surgido como um campo de estudo, liderado pelo sociólogo Gary L Albrecht, no qual ele conduz junto a outros pesquisadores a realização de uma revisão crítica de vários estudos sobre deficiência, sinalizando a deficiência como um campo de estudo a ser compreendido e pesquisado sobre os aportes da “sociologia da deficiência”.

Assim, reforça Williams (2001) que “é apropriado começar a olhar para a relação entre o indivíduo e a sociedade, em vez de focar no indivíduo ou na sociedade” (WILLIAMS, 2001).⁸⁰ (WILLIAMS, 2001, p. 139). Com base no autor, a sociedade e as relações que ela estabeleceu legitimou e instrumentalizou visão dissociadas entre o indivíduo e a sociedade, o que para ele precisa ser alvo primeiro de qualquer compreensão sobre deficiência, não sendo a pessoa que tem alguma limitação o responsável pelos processos que os marginalizam.

Também é possível ver certa objetivação na fala de GE B, quando ela diz a partir da limitação da criança, “a aula pode se tornar uma meta intangível”, ou seja, o campo educacional permeado por administração e meritocracias, onde a preocupação se dá aquilo institucionalizado para um certo tipo de criança. Assim sendo, aquele ou aquela que não podem concorrer as metas fixadas ficará à margem, implicando uma reflexão se todas as metas são necessárias a todos os corpos ou se a escola está mais atenta a estas metas do que as potencialidades de cada criança em suas singularidades.

Já PE A, apresenta a relação da visão bastante recorrente de ligada a “pena”, bastante banal na sociedade, pois trata-se de um espectro equivocados, que muitas vezes contribuem para processos reificantes sobre as pessoas com deficiência e sobre a compreensão de deficiência.

Porém, cabe ressaltar que nem todas as crianças, como abordado nesta tese, emitem compreensões sob uma visão de “pena” em relação a deficiência, pelo contrário, foram em seus apontamentos visto a possibilidade de uma contracultura nesse contexto.

PE B, por sua vez, coloca o aspecto do “limite” ligado à pessoa com deficiência, sua contribuição representa bem a estrutura social imposta, que impõem as pessoas com deficiência que superem os contornos sócio culturais. Vê-se aqui a lacuna da relação da sociedade e as pessoas com deficiência. Ainda nesse contexto, apresenta que se houvesse “estímulo e incentivo desde cedo”, a pessoa conseguiria superar seus limites, mais uma vez, uma imposição que direciona uma visão instrumentalizada dos processos em relação as pessoas com deficiência, e menos ocorrência de uma revisão quanto a visão de mundo do adulto e as implicações

⁸⁰ Texto original: it is appropriate to begin to look at the relationship between the individual and society rather than to focus on the individual or society (WILLIAMS, 2001, p. 139).

institucionais que os cercam.

Os dados anteriores apontam e fazem relação para o que diz Albrecht, Seelman e Bury (2001):

⁸¹Nas sociedades ocidentais, as estruturas e os propósitos de diferentes tipos de serviços e instituições são definidos de forma muito clara muitas vezes de forma rígida. Imagens particulares de diferença e modelos de provisão são impostos por meio de formulação de políticas formais, processos de avaliação e identificação e controle burocrático. "Educação especial" e categorias de deficiência com base médica, embora altamente contestáveis, são os bastiões que excluem muitas crianças deficientes de ambientes sociais e de aprendizagem comuns (ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001, p. 715).

Uma vez que a escola e seus agentes estabelecem formas meramente objetivadas e institucionalizadas sobre corpo e sobre a deficiência, podem de forma singular contribuir, como reforça o autor para manutenção de um campo que terá imensas dificuldades em conviver com a diversidade humana, em suas mais diversas manifestações. A concretização de um campo escolar onde se veicule para as crianças compressões neste sentido e crie espaço para uma escuta sensível dessas crianças, sejam elas com deficiência ou sem deficiência, demanda dessas instituições, adoção de medidas internas e externas contra todos os tipos de discriminação sobre os corpos.

Ainda pelas contribuições das famílias das crianças que participaram da pesquisa de campo, quando perguntamos se fossem mães de crianças com deficiência, o que queriam dizer sobre essa deficiência de seus filhos, elas disseram:

FA A – A deficiência na qual meu filho se encontra é física ou seja paralítica, **não o impede de realizar as atividades do dia a dia, claro que com suas dificuldades**, mas ele é bem espontâneo e até o momento sabe lidar muito bem com essa deficiência, e isso nos tranquiliza bastante.

FA B – Tem mais atenção com eles né entender eles eu acho que devia ter mais atenção mais carinho com essas pessoas né entender eles como que eles têm se ele reagir.

FA C – Não. **Fonte: Dados da pesquisa, questionário com as famílias, 2021.** (Grifos nossos).

A primeira família (FA) aborda que a deficiência de seu filho, mesmo que traga

⁸¹ In Western societies, the structures and purposes of different kinds of services and institutions are very clearly often rigidly defined. Particular images of difference and models of provision are imposed through formal policymaking, processes of assessment and identification, and bureaucratic control. "Special education" and medically based categories of impairment, although highly contestable, are the bastions that exclude many disabled children from ordinary social and learning environments (ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001, p. 715).

dificuldades, não o impede de realizar atividades cotidianas. Evidencia que a criança sabe lidar bem com a deficiência e que sua forma de interagir nesse contexto é um elemento tranquilizador para a família.

FA B e FA C são famílias de crianças sem deficiência. As mesmas optaram em manifestar. FA B elenca aportes ligados à atenção, carinho, para certo entendimento do que eles querem. Nesse caso, parece desconhecer que muitas pessoas com deficiência não carecem de mais atenção ou carinho que as demais pessoas, de alguma forma o construto de que fala, tem relação direta com que ocorre na sociedade, certa falta de compreensão e de separar deficiência de determinadas limitações. Nesse sentido, uma pessoa sem deficiência pode precisar de carinho e atenção e não seria a deficiência algo que balizaria essa necessidade. FA C optou em não dizer nada sobre o assunto.

Visto que, muito do que se fala sobre o corpo e sobre deficiência tem bases definidas na constituição da cultura, seja as falas ou o silêncio, ambos podem expressar diversas manifestações, inclusive desvelando parte dessas relações que vão sendo institucionalizadas.

Conforme Maturana (2001), tudo o que é dito é dito por alguém. Toda reflexão faz surgir um mundo. Assim, reflexão é um fazer humano, realizado por alguém, em particular num determinado lugar (MATURANA, 2001, p. 32). O lugar de onde falam os adultos, seja no campo da educação, seja na família, de formas diferentes atravessam a infância.

As formas de objetivação e instrumentalização e ainda as configurações sutis de reconhecer suas imbricações, traz um grau de complexidade que não é tão simples de identificar e compreender. A objetivação e a instrumentalização da deficiência, por sua vez, categorizam erroneamente as pessoas em função de seus desenhos disciplinares e estabelecem mecanismos de controle que tende ao reforço contra a diversidade humana.

No que tange à deficiência, sua institucionalização revela formas preconceituosas e indiferentes de lidar com o contexto da escola e isso vem implicando em formas diversas de silenciamentos do qual veremos no próximo tópico.

4.1.4 Versões de silenciamento

“Deficiência ele carrega, mas estaremos aptos aceitá-las” (PE B, 2021).

Dados da pesquisa de campo.

Segundo Ambrecht (2001), “a deficiência é uma experiência privada e pública”(p. 14).

Em decorrência dessa relação não é a criança que “carrega” a deficiência. De fato, o que atravessa sua vida é todo um estigma social e a falta de acessibilidades recorrentes. Em decorrência dessa relação, pelas análises realizadas até o presente momento, com base nos dados aferidos na pesquisa de campo e pelas contribuições de parte dos autores citados, o tema corpo e deficiência se apresenta como pouco debatido nas escolas e com as crianças. Pelo que nos disseram parte dos adultos, sujeitos participantes dessa pesquisa, foi possível analisar e identificar compreensões equivocada, rasas, muitas vezes, objetivadas e instrumentalizadas sobre corpo e sobre deficiência. Trata-se ao mesmo tempo de uma versão de silenciamento, exemplificado pela falta da pauta ser mais debatida e compreendida pelos adultos, deles para as crianças e pelas próprias crianças.

Observemos como até mesmo o desenho universal⁸² quase não faz parte das discussões do campo e da paisagem da escola, bem como na sociedade. Quando no terceiro encontro, falamos sobre os desenhos universais, as crianças, em maioria, alertaram que: “Não! conheço poucas crianças assim, as figuras também não”, Davy (2021). Outra criança diz: “Quase não vejo esses desenhos”, Elson (2021). Na fala da crianças consta uma denúncia de que não vê materialização dos desenhos universais.

Na figura a seguir, alguns dos desenhos universais que compartilhamos com as crianças:

Figura 6 - Desenhos Universais.



Fonte: Dados da pesquisa, material usado no encontro 3, 2021.⁸³

⁸² § 3º Caberá ao poder público promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares da educação profissional e tecnológica e do ensino superior e na formação das carreiras de Estado. § 4º Os programas, os projetos e as linhas de pesquisa a serem desenvolvidos com o apoio de organismos públicos de auxílio à pesquisa e de agências de fomento deverão incluir temas voltados para o desenho universal. § 5º Desde a etapa de concepção, as políticas públicas deverão considerar a adoção do desenho universal (LBI – Lei Brasileira de Inclusão).

⁸³ Respetivamente por sequência, as imagens remetem: símbolo da pessoa com mobilidade reduzida, símbolo do

Sobre os desenhos universais, parece não fazer parte do cotidiano da maioria das crianças. Em grande parte, as crianças não tinham clareza do símbolo e tiveram dificuldades de relacionar com qual deficiência estaria ligada cada representação. As crianças com deficiência tinham clareza apenas do símbolo relacionado à sua limitação, ainda assim, com certa confusão. As crianças depois de compreenderem um pouco sobre os desenhos universais, falaram sobre coisas que seriam possíveis de se fazer um parque para que todos pudessem brincar com crianças sem e com deficiência. Esse parque seria, segundo elas, muito divertido, onde todos pudessem brincar. Porém, elas percebem as dificuldades dessa efetivação, mas mostram caminhos nesse sentido. Nota-se que o corpo sem deficiência tem dificuldade de se ver com determinada deficiência, em especial, as que geram mais mudanças corporais. Às vezes, falavam de possibilidades, formas de lidarem, mas ao final, alguns estranhamentos. As crianças sem deficiências, talvez, por não viverem a deficiência, elas opinaram ora com naturalidade para resolução de certas limitações que impõem algumas deficiências, e ora demonstram ter espanto de como seria viver no corpo com deficiência.

A falta de mais discussões e compreensões do desenho universal e o que ele representa se caracteriza como versão de silenciamento, pois implica a falta de que as acessibilidades sejam evidenciadas e estejam presentes. Ao mesmo modo, é estratégico retirar as pessoas com deficiência, a pauta da deficiência, e não deixar que suas vozes, suas representações possam aparecer e fazer parte do campo, como pauta, como voz e como imagem. Justamente umas das perguntas-problemas reforçada dos estudos da deficiência por Albrecht, Seelman e Bury (2001), que ao explicar sinteticamente o resumo de sua obra, apresenta como um desafio, a participação ativa das pessoas com deficiência, a necessidade de compreendermos quem são essas pessoas com deficiências, e quem está falando por elas. Assim, o autor explica:

O manual de estudos sobre a deficiência foi concebido no contexto dessas importantes questões históricas, econômicas, sociais, de valor e institucionais. Os estudos da deficiência são um campo emergente com raízes intelectuais nas ciências sociais, humanas e ciências da reabilitação. O armamentário teórico e conceitual dessas disciplinas fornece estruturas para abordar os temas persistentes abordados no volume, levantar as questões críticas que precisam de atenção, entender melhor os problemas do campo e sugerir abordagens integrativas para unir o campo. Igualmente importante para a concepção dos estudos sobre deficiência é a inclusão da comunidade de deficiência e daqueles com deficiência que não participam ativamente da comunidade ou do discurso. Uma questão persistente levantada aqui e ao longo do volume é a seguinte: quem são as pessoas com deficiência e quem deve falar por elas?

cão guia para pessoa com deficiência visual, símbolo da leitura para Braile, símbolo de deficiência intelectual, símbolo de LIBRAS, símbolo do transtorno do espectro autista, símbolo de deficiência visual, símbolo de deficiência física e símbolo de deficiência auditiva.

(ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001, p. 15)⁸⁴

A despeito da falta de clareza na compreensão do que é deficiência, os discursos velados na sociedade tornam-se versões de silenciamento e corroboram para manutenção de processos preconceituosos e indiferentes sobre as pessoas com deficiência e sobre a compreensão de deficiência, com base nos estudos sobre deficiência. Consoante a isso, as duas crianças com deficiência nesta pesquisa nos trouxeram contribuições nesse aspecto. Elson, disse sobre a escola e as violências vivenciadas por ele dentro da escola, quando seus colegas riram dele e chegaram a lhe empurrar. Já Davy (2021), aponta sobre a falta de acessibilidades e formação ética profissional quando fez o vídeo sobre como gostaria que a escola fosse, ali, ele nos indicou a falta de acessibilidades em todos os espaços da escola. Ambos falaram de versões que muitas vezes são silenciadas na sociedade e no campo educacional, que ocorrem veladas e em alguns casos sem movimentação para que essas escutas possam ser pauta. Ou seja, a escuta da criança com deficiência deve ser um instrumento para que ela mesma possa falar por si, bem como para que as demais pessoas possam compreender mais sobre as diversas formas de deficiências.

Do mesmo modo, o adultocentrismo pode ser compreendido como uma versão de silenciamento, pois valida a interpretação do adulto em detrimento das vozes e desejos das crianças. E foram elas, as crianças, que mais disseram sobre formas menos preconceituosas e indiferentes sobre corpo e sobre deficiência, ainda somado a isso, se não há escuta por parte dessas crianças, e se os adultos que as cercam legitimam objetivações e instrumentalizações sobre o corpo e sobre a deficiência terão elas pouco incentivo para rupturas de uma contracultura se evidenciar. As crianças precisam ter mais espaço de escuta e de visibilidade quanto suas vozes, para com isso, influenciar a vida cotidiana, pois “elas não são pré-cidadãs, elas são cidadãs”. Nesse sentido, nos explicam Ferreira e Sarmiento (2008):

Em conjunção com uma visão predominantemente dualista do estudo do bem-estar infantil, a construção dos indicadores sociais tem-se caracterizado pela conjunção de três aspectos principais: o adultocentrismo; o predomínio da “razão estatística” e a exclusão da subjectividade infantil. O adultocentrismo exprime-se numa perspectiva que tende a excluir a infância como grupo de

⁸⁴ Texto original: The Handbook of Disability Studies was conceived in the context of these major historical, economic, social, value, and institutional issues. Disability studies is an emergent field with intellectual roots in the social sciences, humanities, and rehabilitation sciences. The theoretical and conceptual armamentaria of these disciplines provide frameworks to address the persistent themes addressed in the volume, raise the critical issues in need of attention, better understand the problems of the field, and suggest integrative approaches to uniting the field. Equally important to the conception of disability studies is the inclusion of the disability community and those with disabilities who do not actively participate in the community or discourse. A persistent question raised here and throughout the volume is the following: Who are disabled people, and who should speak for them? (ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001, p. 15).

referência na análise social, sendo frequentemente subsumida na família, nomeadamente no âmbito das estatísticas da população, e, ao mesmo tempo, em não considerar as crianças como informantes válidos sobre os seus mundos e vida (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 84).

As infâncias, por sua vez, têm muito a nos dizer, mesmo que seu universo seja partilhado pela cultura do adulto. Ela tem a dizer em suas constituições e singularidades, embora tenhamos pouca capacidade de perceber isso, pela submissão adultocêntrica que tende a invisibilizar suas narrativas. Conforme reforça Ferreira e Sarmento (2008), a submissão a qual impomos a infância faz com que não seja visto e escutado as contribuições genuínas das crianças. Sendo assim, o campo educacional pode contribuir com versões de silenciamentos, pela falta de escuta, de espaço e de mediações onde elas possam se expressar, seja em suas fragilidades, ou seja, em suas potencialidades. Além de que, mediar determinado conhecimento e realizar com isso interações com as diversas infâncias contribuem para ampliação de espaço socializador de conhecimento, do qual deveria ser por excelência foco do campo educacional.

Juntas, as versões de silenciamentos sinalizadas neste tópico, imbricadas pelos processos de reificação, ocorrem na sociedade, na educação e na família. As versões dos adultos sobre as crianças operam sentidos e significados diversos, muitos com implicações que invisibilizam a pessoa com deficiência, antes da deficiência. Santiago e De Faria (2015) sobre a naturalização da visão do adulto sobre a criança, argumenta que:

O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade (SANTIAGO; DE FARIA, 2015, p. 73).

Do mesmo modo, as famílias podem contribuir para silenciamento dos quais estamos refletindo nesse tópico, por falarem de forma rasa sobre corpo e deficiência ou mesmo por não permitirem ou estimularem que esses objetos sejam debatidos e compreendidos. Quando perguntamos aos familiares, aqui representadas pelas mães das crianças, se elas conversavam com seus filhos e familiares sobre as questões do corpo e da deficiência, elas disseram:

FA A – Sim.

FA B – Não eu **nunca tinha conversado**.

FA C – Sim. Sempre **ensino que não devemos ter preconceito ou deixar de ser amigo de uma pessoa que seja diferente**, porque não **devemos pensar que somos melhor. Somos todos iguais**. Fonte: Dados da pesquisa,

questionário com as famílias. (Grifos nossos).

FA A, sendo família que convive com criança com deficiência atesta que o tema foi conversado. Já a FA B afirma que não. Por outro lado, a FAC também diz que o tema é falado e acrescenta suas contribuições no sentido de ir contra preconceitos. As contribuições de uma família entre as duas que manifestaram que falam sobre corpo e deficiência, diz sobre os complexos contextos que cercam a vida das crianças. A questão emblemática a partir da fala da família FA C deixa transparecer que a deficiência se apresenta como diferença. Há também nesse discurso um juízo de valor “Melhor ou Pior”, quando se refere à deficiência.

À medida que fomos perguntamos se gostariam de registrar algo sobre corpo e deficiência, as famílias disseram: FA A – Não. FA B – Eu queria mais compreender mais né como essa sim corpo de deficiência das pessoas e FA C – Não⁸⁵.

Uma família entre as duas manifestou mais interesse em compreender mais sobre corpo e deficiência. Os dados citados acima dialogam com que os estudos sobre deficiência e nos encaminham para a compreensão de que a deficiência e outros temas que geram desigualdades precisam fazer parte da vida de quem não vive marginalização sociais. Significa dizer que sobre deficiência é preciso “que as pessoas sem e com deficiência possam compreender melhor o que seja deficiência e sua trajetória”, um movimento que não seja apenas entre pares, ou unilateral, pelo que os aproximam, e sim com pessoas que não vivem ou convivem com pessoas com deficiência (ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001, p. 544).

Portanto, as diversas versões de silenciamento nos interrogam sobre o que diz o silêncio de algumas pautas. Assim sendo, Le Breton (2006) nos ajuda a compreender a necessidade de atentar para a palavra, porém, ainda mais o que diz as formas silenciadas. Segundo ele,

o imperativo de comunicar questiona a legitimidade do silêncio, para o tempo que erradica qualquer resquício de interioridade. Não deixa tempo para reflexão ou permite vaguear; o dever da palavra é imposto. O pensamento exige calma, deliberação; a comunicação exige urgência, transforma indivíduo num meio de transporte e despoja-o de todas as qualidades que não respondem às suas exigências. Na comunicação, no sentido moderno do termo, não há lugar para o silêncio: há urgência em vomitar palavras, confissões, pois a "comunicação" é oferecida como solução para todas as dificuldades pessoais ou sociais está se comunicando "mal"; mas ainda mais condenável, imperdoável, é permanecer calado (LE BRETON, 2006, p. 2)⁸⁶.

⁸⁵ Dados da pesquisa, questões realizadas com as famílias, 2021. Sobre a questão 5 que perguntava se sobre o corpo e deficiência, gostariam de registrar algo.

⁸⁶ Texto original: El imperativo de comunicar cuestiona la legitimidad del silencio, al tiempo que erradica cualquier atisbo de interioridad. No deja tiempo para la reflexion ni permite divagar; se impone el deber de la palabra. El pensamiento exige calma, deliberacion; la comunicacion reclama urgencia, transforma a individuo en un medio de transito y lo despoja de todas las cualidades que no responden a sus exigencias. En la comunicacion, en el sentido

Com essa colocação do autor, em tempo em que a comunicação ou excesso de informação nos parece tão acessível, o que temos em relação a deficiência comunicado? Estamos aptos à escuta do que as diversas versões de silenciamento tem nos interrogados? Não há resposta única e completa para as duas perguntas. O que identificamos, analisamos e compreendemos quanto às análises desta tese é que há questões lacunares e escutas a serem melhores desenvolvidas. Envoltos aos sentidos e significados que nos interrogam em relação à afirmação de Le Breton (2006), as comunicações tem sido sobre bases do imperativo de menor interioridade em detrimento da reflexão. Isso implica dizer que, para responder às demandas da contemporaneidade, o pensamento humano tem sido cada vez mais acelerado, não sendo possível criar espaços para reflexão sobre o próprio silêncio. Bem como, uma análise mais reflexiva sobre as palavras, e, o que conseguem dizer em maior totalidade em suas múltiplas expressões.

No episódio onde as crianças foram convidadas a dizer sobre como é a vida de uma criança com deficiência e como deveria ser, as inúmeras referências feitas por Izadora (2021), faz alusões significativas que nos fornece elementos sobre como a escola tem sido compreendida. Assim a criança diz:

A escola tem que ter mais cadeirante. Tem um cadeirante na escola, eu brinco com ele, mas tem gente que não brinca. Tem uma menina na sala que parece que tem negócio no cérebro. A escola não tem gente acamada, eles não participam, não tem jeito deles irem para escola. **Tinha que ter jeito deles irem para escola.** Tem um professor que não escuta na minha escola, e tem um menino que não fala. **A escola tem que ser para as crianças e para os adultos** (IZADORA, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, encontro 5, fala da Izadora, 2021.** (Grifos nossos).

As questões levantadas pela criança pode ser compreendida como um território repleto de anúncios e denúncias, por muitas vezes, silenciados. A criança diz sobre um campo capaz de produzir ao mesmo tempo reflexões que carecem de ser mais aprofundada, mas, carregam flexibilidade, para ser melhor trabalhada no âmbito do campo educacional. Nota-se que mesmo a escola tendo seus dilemas e produzindo poucas condições de acessibilidades, constam no seu cotidiano pessoas com deficiência, por isso, ela é um espaço heterotópico que reclama por um território que subverta recorrentes colonizações sobre os corpos diferentes.

moderno del término, no hay lugar para el silencio: hay una urgencia por vomitar palabras, confesiones, ya que la "comunicación" se ofrece como la solución a todas las dificultades personales o sociales, En este contexto, el pecado está en comunicar "mal"; pero más probable aun, imperdonable, es callarse (LE BRETON, 2006, p. 2).

Outra criança, Rhiandra (2021) diz:

A criança pode ir para escola sim, **mas eu acho que nem toda escola é apropriada para uma criança com deficiência física**, uma suposição: a minha escola **não tem quase nada apropriada para uma criança com deficiência**, como uma pessoa que ajude elas, uma pessoa que ajude uma criança com cadeira de rodas, uma criança que não tem braço, que não tem perna, que ajude elas quando elas quiserem fazer qualquer coisa, pegar ir lanche, beber água, ir ao banheiro, certas coisas assim. **Na minha escola não tem muitas pessoas para ajudar as crianças**, não tem muitas crianças com deficiência (RHIANDRA, 2021). **Fonte: Dados da pesquisa, encontro 5, fala da Rhiandra, 2021.** (Grifos nossos).

A criança apresenta entre diversos levantamentos reflexivos que vem de suas próprias constatações, que a escola não tem condições adequadas, porém sua afirmação pode não refletir em totalidade a condição da escola. Se sua compreensão consta tais elementos, algo nesse contexto interroga quando a recorrência dessa forma de compreensão, pois ela se apresenta tanto na fala da criança, quanto na fala dos adultos. Sobre essa compreensão, precisamos ampliar o diálogo também para além do contexto educacional e as racionalidades que alicerçam e inspiram a forma de vida da sociedade, pois ela diz muito das relações que essa sociedade produz. Compreender mais sobre as racionalidades que estão presentes além do campo da educação, não significa destituir a reflexão que se possa fazer da escola e seu papel parcimonioso em função de uma “imagem mítica” que tem sido desvelada, mas, ainda permeia os espaços educacionais (ENGUITA, 1989, p. 4).

Tais compreensões, não romantizadas, nos apresentam como os processos de indigência pelos sentidos e significados das crianças questionam a sociedade e a escola por respeito às infâncias com sua gama de diversidade. Sendo necessário para isso que, os adultos falem menos por elas e mais a favor delas, bem como as instituições educacionais ou não educacionais estejam abertas a estas atualizações.

Observou-se neste capítulo que os processos de objetivação e instrumentalização da deficiência implicam invisibilização, enquanto legitimam versões de silenciamento, sobre a pessoa com deficiência. Soma-se a isso diversas formas de compreensões sobre deficiência legitimam complexos assentimentos da sociedade sobre corpo e sobre a deficiência. Sendo a deficiência algo administrado, buscou-se analisar como os processos de objetivação e instrumentalização predominantemente institucionalizam a visão de mundo sobre crianças, e silenciam suas vozes, pelos adultos que as cercam, pela família e pela escola, produzindo versões de silenciamento.

Ao longo desta tese, a marca do entrelaçamento das vozes das crianças e das vozes dos

adultos, somando a nossa tentativa em realizar compreensões sobre o que dizem, apontam que as versões de silenciamentos, se, enfrentadas, convidam por infâncias no plural (ABRAMOWICZ; MORUZZI, 2011).

Em Le Breton (2006) temos um convite para ampliar o olhar e nossa escuta ao que ele chama de uma espécie de comunicação do silêncio.

Quando uma pessoa está em silêncio, ela não para de se comunicar. O silêncio nunca é o vazio, mas sim o respiro entre as palavras, o recuo momentâneo que permite o fluxo de significados, a troca de olhares e emoções, ponderando se as frases que se acumulam nos lábios ou o eco de sua recepção é o tato que cede o uso da palavra por meio de uma leve inflexão de voz, imediatamente aproveitada por quem espera o momento favorável (LE BRETON, 2006, p. 14).

O silêncio de quem não comunica com palavras, porque não pode ou porque não quer, pode dizer sobre inúmeros sentidos e significados. Pela comunicação manifestada nas diversas formas de expressividade humana. Entretanto, seu aporte é um olhar atencional que comumente constam sobre as palavras e passa a encontrar compreensões em dimensões diversas.

SÍNTESES EM CONSTRUÇÃO

*“as crianças formam para si seu mundo de coisas,
um pequeno no grande, elas mesmas”.*
(BENJAMIN, 1987, p. 18-19)



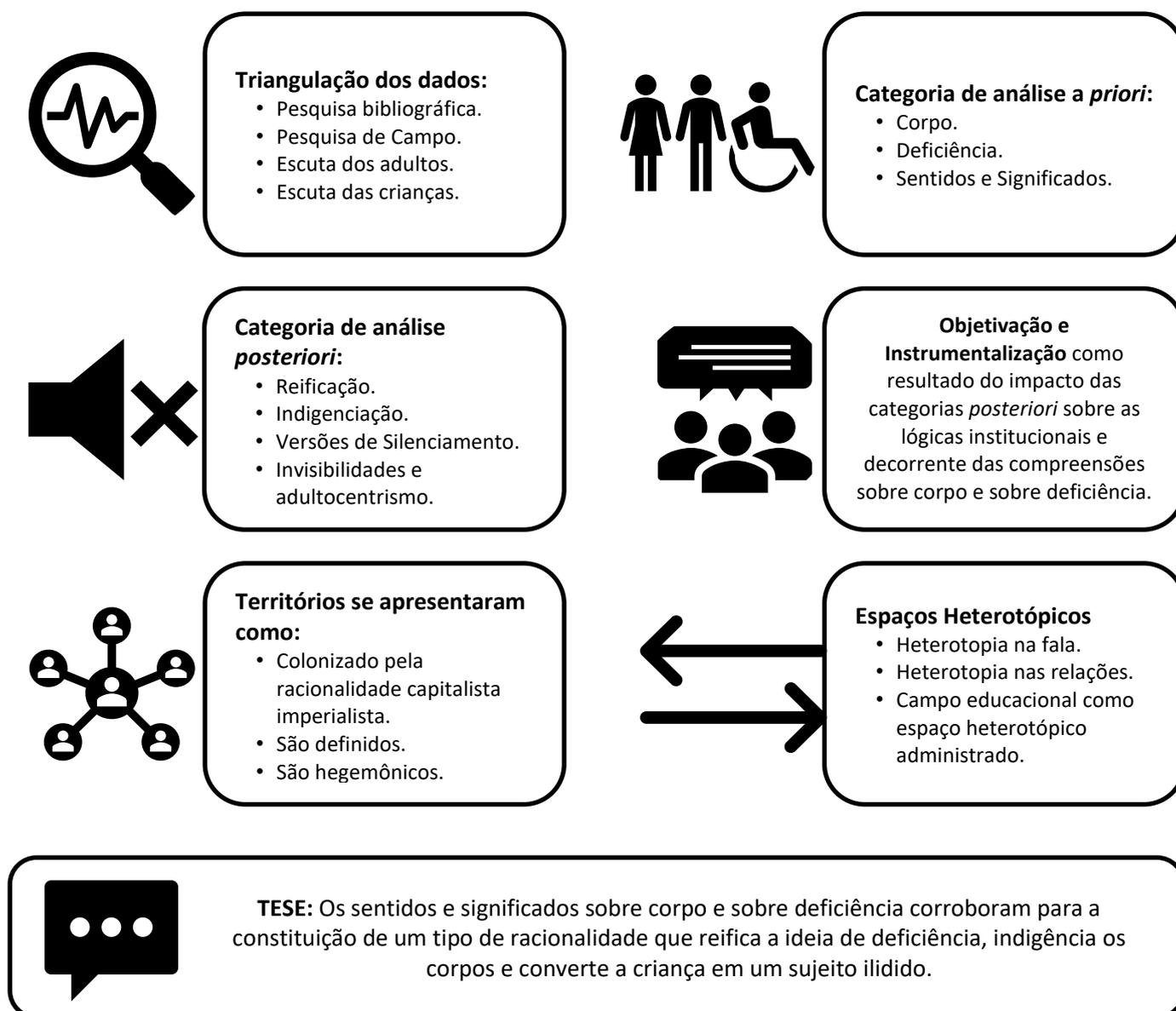
Figura 7 - Desenho de Elson.

Fonte: Dados da pesquisa, último encontro, desenho de Elson, 2021. Desenho de coisas que faríamos juntos na nossa infância.

A tese da tese

Iniciamos esta exposição com a síntese que resultou da construção desta tese. Ela é expressão de muitas determinações que foram tratadas ao longo dos capítulos.

Figura 8 - Infográfico da Sistematização da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) com efeito gráfico de Marco Aurélio Silva Esteves.

Uma racionalidade reificada

O problema inicial de pesquisa interrogava sobre “um tipo de racionalidade que tem nomeado as compreensões dos sentidos e significados sobre corpo e sobre deficiência na infância”. Essa racionalidade tem se firmado no campo e no aparato jurídico institucional, bem como sobre as compreensões da sociedade sobre o tema. Diante dos estudos que orientaram esta tese, destaca-se aqui que essa racionalidade é, portanto, ***administrada/formalizada/objetivada.***

As demarcações sociais em que se colocam a questão do corpo e da deficiência ditam regras e governam os corpos de formas diversas (FOUCAULT, 2001). Tais contornos tem inspiração nas formas utilitaristas que permeiam a racionalidade capitalista que ditam suas regras e valores e seguem incidindo diversas implicações quanto aos corpos diferentes, ditos deficientes. A esses corpos e as compreensões sobre deficiência, aversa-se amplamente nomeações reificantes delineadas pelos interesses dos padrões da sociedade capitalista (LUKÁCS, 1974; 1981).

Após discorrer sobre as compreensões que estiveram presente na triangulação das análises realizadas nesta tese, fica-nos a clareza de um tipo de racionalidade reificada, das quais contribuem para processos de indigência dos corpos. Analisamos que a reificação e indigência, produto e produtora de versões de silenciamento, vindas das diversas formas de invisibilidades, tendem a objetivar e instrumentalizar heterotopias. Com base nisso, tecemos que as demarcações presentes nos sentidos e significados sobre corpo e deficiência nomeiam uma racionalidade heterotópica (FOUCAULT, 1994; 2013).

O que se compreende por deficiência e as nomeações sobre os corpos com deficiência convertem-se em substratos de lógicas intimamente imbricada ao modo de produção capitalismo, pois tende a invisibilizar tudo aquilo que não de acordo com seus valores ou não lhe interessa em função de suas necessidades (MARX, 2015). Um conjunto de princípios econômicos foram transferidos para um conjunto de sistemas, instituições, modos de vida e racionalidade, reverberado por Marx (1985), pela economia política, mercado e reverberado, conforme salienta Adorno e Horkhmein (1947), na indústria cultural e na dialética do esclarecimento, e não apenas no esclarecimento.

Dessa maneira, não se pode desvincular nenhum dos dados ou das problematizações analisadas até o momento, em torno dos sentidos e significados sobre o corpo e sobre a deficiência, das demarcações alicerçadas ao modo de produção. Com Marx (2015), é possível apreender que tais intersecções localiza o corpo e sua humanidade dentro dos contornos do capital

quando se afirma que o capital “é trabalho acumulado (realizado) (na verdade, trabalho objetivado) que serve de meio para um novo trabalho (produção), só é considerada a simples matéria do capital, abstraída da determinação formal sem a qual não é capital. Isso nada mais significa que capital é instrumento de produção, uma vez que, em sentido mais amplo, todo objeto, mesmo aquele inteiramente fornecido pela natureza, como pedras, por exemplo, tem de ser primeiro apropriado por uma atividade qualquer antes de poder servir como instrumento, como meio de produção. Sob essa ótica, o capital teria existido em todas as formas da sociedade, é algo completamente ahistórico. Dessa

maneira, todo membro do corpo humano é capital, pois cada um deles não só tem de ser desenvolvido, mas nutrido e reproduzido pela atividade, pelo trabalho, para poder funcionar como órgão. O braço e, sobretudo, a mão, são assim capital. Capital seria somente um novo nome para uma coisa tão antiga quanto a humanidade, visto que todo tipo de trabalho, inclusive o menos desenvolvido, a caça, a pesca etc., pressupõe que o produto do trabalho passado é utilizado como meio para o trabalho vivo, imediato (MARX, 2015, p. 315-316).

A lógica do capitalismo e suas tecnologias tendem a se opor ao território e afasta condições para que seu modo de produção seja expandido. Nesse contexto, a reificação e a indigência são formas fundantes desse processo que objetiva e instrumentaliza o corpo humano e seu potencial. A reificação e indigência estendem seus comandos aos corpos e as compreensões sobre eles.

A reificação surge como formas ligadas ao fenômeno peculiar das sociedades fetichizadas, quando as coisas e pessoas se apresentam como mercadoria. Embora seja a reificação uma categoria já vista nas sociedades modernas, ela tende a ser sistematizada de formas diversas, mas, sob a égide de coisificação, de neutralizar e de invisibilizar, criando objetivação (LUKÁCS, 1974). O núcleo original da reificação retoma à Marx (1996), mas comporta significativos desdobramentos com frankfurtiano Lukács (1981).

Consoante a isso, o corpo não está apenas ameaçado pela brutalidade do mercado, o corpo está completamente entrelaçado aos valores capitalistas, pautado pela lógica mercantil, de utilidade e de produção. As lógicas que determinam os enquadramentos sobre os corpos, dizem muito sobre as necessidades da manutenção dos meios de produção e reprodução capitalista, sobrepondo cada vez mais, as necessidades até mesmo as mais básicas, do próprio corpo humano em suas condições biológicas vitais. O corpo humano, tem natureza biológica mas, é um ser social e histórico, cada vez mais se modifica em função do modo de produção.

Em cenários adversos, a pergunta de Kant (1783), mesmo após anos, ainda segue a nos interrogar:

Vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de esclarecimento. Muito falta ainda para que os homens, no estado atual das coisas, tomados conjuntamente, estejam já num ponto em que possam estar em condições de se servir, em matéria de religião, com segurança e êxito, de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem. Mas que, desde já, o campo lhes esteja aberto para mover-se livremente, e que os obstáculos à generalização do Esclarecimento e à saída da minoridade que lhes é auto-imputável sejam cada vez menos numerosos, é o que temos signos evidentes para crer (KANT, 1783, p. 7).

Frente à problematização do autor, vê-se que não basta esclarecimento. Sem que ocorra

condições e modificações nas relações de produção de quem tem a tutela sobre os homens e seus corpos. Os obstáculos dessa ordem estão ligados à forma de se viver, agir e pensar. Não basta apenas legislações, sem que as políticas públicas se convertam em cultura, e cultura se converta em uma melhor redistribuição de condições de vida quanto aos corpos de todos e todas.

A teoria crítica nos ajuda e pensar nessas relações. Assim diz o autor,

desde os déspotas asiáticos, dos faraós, dos oligarcas gregos, até os príncipes mercadores e condottiere da Renascença, e os líderes fascistas do nosso tempo, o valor do indivíduo foi exaltado por aqueles que tiveram a oportunidade de desenvolver as suas individualidades às custas dos outros (HORKHEIMER, 2002, p. 182).

Na significação expressa pelo autor é possível verificar que os governos sobre os corpos utilizam modos diversos para manutenção do desenvolvimento de espaço para as individualidades em detrimento do discurso do valor dos indivíduos. Acirra-se nesse hiato a relação de que não basta leis, discursos, movimentos que não exerçam reais condições de mudança quanto as enormes disparidades socioeconômica cultural. Adorno e Horkheimer (2002), sobre a problematização relacionada quanto às demarcações da razão humana e suas especulações, nos dizem:

Assim, o transtorno da razão vai muito além das óbvias deformações que a caracterizam na época atual. A razão só pode compreender a sua racionalidade pela reflexão sobre a enfermidade do mundo como algo produzido e reproduzido pelo homem; com essa autocrítica, a razão permanecerá ao mesmo tempo fiel a si mesma, pela preservação e aplicação, sem motivações ulteriores, do princípio da verdade que devemos apenas à razão. A subjugação da natureza se converterá em subjugação do homem, e vice-versa, na medida em que este não compreenda sua própria razão e os processos básicos pelos quais criou o manteve o antagonismo que está pronto de destruí-lo (HORKHEIMER, 2002, p. 181).

A racionalidade representada pela antinomia aferida afirma-se e se contradiz, pode ser um mero especulado de pensamentos, mas, não é por isso que se reserva isenta aos sentidos e significados produtores de reprodutores objetividades. Ao perguntar qual racionalidade nomeia algo, quais razões carregam sentidos e significados sobre algo, a problematização insere-se dialeticamente sem deixar relevar em primeiro momento todas suas contradições. A pergunta problema nos é devolvida pela afirmação de Adorno e Horkheimer (1947) de que o esclarecimento, em plena posse de si, também está atrelado ao modo de produção dominante, converte-se aqui, algumas compreensões nesse contexto. Por isso, dialética do esclarecimento

e não esclarecimento apenas. Ainda em Adorno e Horkheimer (1947),

a dialética do esclarecimento transforma-se objectivamente na loucura. A loucura é, ao mesmo tempo, uma loucura da realidade política. O mundo, que resultou do denso tecido das comunicações modernas, tornou-se tão uniforme, que as diferenças características dos desjejuns dos diplomatas em Dumbarton Oaks e na Pérsia devem ser apresentadas como um colorido nacional, ao passo que o carácter nacional deixa-se perceber melhor na fome de arroz dos milhões de famintos que escaparam às malhas estreitas. Enquanto a abundância das riquezas, que poderiam ser produzidas por toda parte e ao mesmo tempo, faz com que a luta por matérias-primas e mercados pareça cada vez mais anacrónica, a humanidade continua dividida num pequeno número de blocos armados. Esses blocos competem entre si mais desapiedadamente do que jamais o fizeram as firmas, quando a produção de mercadorias ainda era anárquica, e buscam liquidar-se reciprocamente. Quanto mais louco o antagonismo, mais rígidos os blocos (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 96).

Aqui nasce ou jaz, ou simultaneamente se apresenta, o grito do território, em especial dos comumente invisibilizados e silenciados. Se para Adorno e Horkheimer (1947, p. 23), o esclarecimento se volta a ser meio para “arte de governar”, a dialética do esclarecimento pode mostrar como isso se dá nos diversos espaços de poder e nas demarcações das racionalidades.

Compreensões das racionalidades na contemporaneidade carecem de serem relacionadas com diversas formas de elaboração do pensamento. O encontro entre as convergências das fundamentações teóricas vinda do materialismo histórico-dialético, no diálogo com a psicologia histórico cultural e correntes críticas da sociologia e da filosofia nos apresentaram uma complexa relação quanto as significações sociais. Essas abordagens enfatizam a importância da análise das condições materiais de existência das pessoas e das relações sociais de produção como fatores fundamentais que moldam a vida humana, na relação com a objetividade e subjetividade.

Além disso, tanto o materialismo histórico-dialético quanto a psicologia histórico-cultural e as correntes críticas da sociologia e da filosofia enfatizam a necessidade de uma abordagem crítica à cultura e à ideologia, entendendo que esses elementos são fundamentais para a reprodução das relações sociais de poder. Além de que, essas abordagens destacam a importância da transformação social e da luta pela justiça social como objetivos fundamentais da teoria e da prática crítica.

As escolas do pensamento utilizadas nesta tese, bem como a metodologia, foram acionadas nas concepções convergentes entre elas, naquilo em que suas abordagens dialogam, embora tenham enfoques distintos. E isso precisa ser analisado com base na produção do material desses expoentes, os autores citados e seu tempo histórico. De tal forma que nosso

foco não foi tratar de suas divergências e sim no que as convergências entre elas, possam nos ajudar na compreensão do objeto em questão da pesquisa.

Portanto, no materialismo histórico dialético acolhemos a análise da realidade social a partir do modo de produção e das relações de produção. Na psicologia histórico-cultural, por sua vez, tivemos como foco a relação entre indivíduo e sociedade, enfatizando o papel da cultura na formação do psiquismo humano. Já as correntes críticas da sociologia e filosofia buscam analisar as relações de poder e dominação presentes na sociedade, o que passa também pela compreensão da cultura.

Apesar de produzirem diferenças, essas escolas de pensamento dialogam na medida em que todas elas buscam entender as sociedades a partir do contexto histórico em que se encontram. Elas reconhecem que a cultura, as relações sociais e as estruturas de poder estão interligadas e que é necessário levar em conta todas essas dimensões para compreender a dinâmica das sociedades. Além disso, seus enfoques de pensamento destacam a importância do papel da consciência e da ação humana na transformação da realidade social. Elas reconhecem que a sociedade é fruto da ação dos sujeitos e que, portanto, as mudanças sociais só ocorrem a partir da mobilização e da organização das pessoas em torno de seus interesses. Trata-se de um diálogo fundamental para o avanço da compreensão das sociedades e para a proposição de soluções para os dilemas sociais.

Marx, sendo considerado um dos principais fundadores do materialismo histórico dialético, sua principal contribuição para essa teoria é a concepção de que a história da humanidade é uma história de luta de classes. Ele argumentou que o motor da história é o conflito entre diferentes classes sociais, cada uma lutando por seus próprios interesses e objetivos. Marx também enfatizou a importância do modo de produção na determinação das relações sociais e econômicas. Ele sinalizou que a forma como a sociedade é organizada é diretamente influenciada pelo modo como as pessoas produzem e trocam bens materiais. Além disso, Marx defendeu que a estrutura econômica de uma sociedade é o elemento fundamental que condiciona o desenvolvimento das demais esferas sociais, como a política, a educação, a cultura e a religião. Assim, para Marx, a transformação revolucionária da sociedade só seria possível por meio da superação das contradições do modo de produção capitalista e da construção de uma sociedade socialista na qual a propriedade privada dos meios de produção fosse abolida e a classe trabalhadora tomasse o controle do processo produtivo. Marx não desenvolveu uma teoria específica do corpo, mas sua concepção de corpo está presente em sua análise da alienação e do trabalho. Segundo Marx, o trabalho é uma atividade fundamentalmente humana que permite que o ser humano transforme a natureza e crie objetos

que são úteis para sua vida. No entanto, sob o capitalismo, o trabalho se torna alienado, ou seja, o trabalhador é separado dos produtos que cria e do processo de produção em si. Isso resulta em uma alienação do próprio corpo, que se torna uma mercadoria a ser vendida no mercado de trabalho. Além disso, Marx argumenta que a divisão do trabalho no capitalismo leva a uma fragmentação do corpo, onde diferentes partes do corpo são utilizadas para diferentes tarefas, sem uma visão integrada do ser humano como um todo. Assim, embora Marx não tenha desenvolvido uma teoria explícita do corpo, sua análise da alienação e do trabalho aponta para uma concepção crítica do corpo no contexto do capitalismo (MARX, 1977; 2015).

Já na Psicologia Histórico-Cultural, a ideia de que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico e culturalmente determinado, a principal contribuição de Lev Vygotsky é que o desenvolvimento humano é entrelaçado pelas interações sociais e culturais que ocorrem em contextos específicos, como a família, a escola e a comunidade. Ele acreditava que o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pela entrelaçamento de processos culturais e históricos, como a linguagem e as ferramentas tecnológicas. Vygotsky também enfatizou a importância do papel dos adultos e dos pares mais experientes na mediação do desenvolvimento cognitivo. Ele argumentou que o aprendizado é um processo colaborativo, no qual os adultos e os colegas ajudam a orientar a aprendizagem da criança, oferecendo suporte e desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, Vygotsky destacou como um espaço para o crescimento e desenvolvimento cognitivo, no qual a criança é capaz de adquirir novas habilidades e conhecimentos se dá com o auxílio de um adulto ou um colega dessa criança.

Assim, a principal contribuição de Vygotsky na Psicologia Histórico-Cultural é a ideia de que o desenvolvimento humano é um processo sócio-histórico e culturalmente determinado, no qual o aprendizado é um processo colaborativo mediado pela interação social e cultural, como espaço para o crescimento e desenvolvimento cognitivo. Vygotsky argumentava que o significado de um objeto ou palavra não é inerente a ele, mas sim construído socialmente por meio da interação com outras pessoas e do ambiente cultural em que estamos inseridos. Ele enfatizava que o desenvolvimento cognitivo é uma construção social e cultural, que ocorre por meio da interação com outras pessoas, especialmente adultos experientes e habilidosos. Assim, para Vygotsky, os sentidos e os significados são importantes porque influenciam como vemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Através da interação social e cultural, nós construímos significados que moldam nossa percepção do mundo, e essa construção é fundamental para o desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 1991; 2000).

Já as correntes críticas da sociologia e filosofia têm em comum uma abordagem que busca analisar a sociedade de forma mais ampla e crítica, questionando as estruturas e relações

de poder presentes na organização social. Algumas das principais correntes críticas incluem a Teoria Crítica: originada na Escola de Frankfurt, busca uma crítica radical do capitalismo, das formas de opressão e da cultura de massa. Essa corrente crítica possui diferentes perspectivas, mas todas buscam uma análise mais profunda e crítica das estruturas sociais e culturais, visando transformar a sociedade de forma mais justa e igualitária. Em relação à concepção de corpo, Adorno, enquanto um dos expoentes dessa corrente, criticou a visão tradicional que separava mente e corpo, argumentando que a compreensão adequada do corpo humano deve incluir sua dimensão social, histórica e cultural (ADORNO, 1985). Em relação à racionalidade, Adorno e Horkheimer também fizeram importantes críticas à visão tradicional que a via como um processo objetivo e universal, independente da cultura e da história. Para Adorno e Horkheimer, a racionalidade não é neutra e pode ser manipulada para fins opressivos, como ocorreu no contexto do nazismo. Além disso, ele argumentou que a racionalidade instrumental, que visa apenas a eficiência e a dominação da natureza e dos outros seres humanos, leva à alienação e à destruição do mundo natural e social. Para Adorno, uma crítica radical da sociedade contemporânea deve levar em conta a relação entre corpo, cultura e racionalidade (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

Tivemos com bases dois autores principais que nos ajudaram nas diversas compreensões ao longo da tese, e, pode-se notar que de fato, existem diversas semelhanças e diferenças entre as teorias de Marx e Foucault. Em termos de convergências, podemos citar: Ambos estão interessados em como as estruturas sociais são criadas e mantidas. Marx (2015), foca nas relações de poder econômico e de classe, enquanto Foucault (2003), está mais interessado nas relações de poder em geral, incluindo aquelas relacionadas ao conhecimento e à sexualidade. Ambos acreditam que as ideologias dominantes da sociedade são usadas para manter o status quo e preservar as relações de poder existentes. Ambos enfatizam a importância da luta contra as estruturas opressivas e de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Em termos de diferenças, podemos citar: Marx (2015), enfatiza a importância da economia e das relações de produção em suas análises, enquanto Foucault (2003), se concentra em outras formas de poder, como o poder disciplinar e o poder biopolítico. Foucault enfatiza o papel do sujeito em suas teorias, enquanto Marx é mais focado nas estruturas sociais em si. Foucault é mais cético em relação à ideia de uma mudança radical na sociedade, enquanto Marx acredita que a revolução é necessária para alcançar uma sociedade mais justa

Existem diversas perspectivas e interpretações sobre as convergências e divergências entre Marx e Foucault, e não há um consenso absoluto entre os estudiosos desses autores. No entanto, alguns autores que propuseram diálogos entre as obras de Marx e Foucault e

identificaram convergências e divergências entre eles são: Stuart Hall (2006), que aponta que Marx e Foucault compartilham uma preocupação com a produção de sujeitos sociais e que ambos destacam a importância das relações de poder na formação desses sujeitos. No entanto, Hall também aponta que Foucault desafia a ideia marxista de uma base econômica determinante, argumentando que o poder não é uma superestrutura, mas sim uma rede de relações que permeia todas as esferas sociais.

David Harvey (2004), que identifica uma convergência entre Marx e Foucault na crítica à ideia de que a sociedade é naturalmente ordenada e na defesa da possibilidade de transformação social radical. No entanto, Harvey também argumenta que Foucault difere de Marx ao enfatizar a contingência das relações de poder e a impossibilidade de uma revolução única e universal.

Hardt e Negri (2002), propõem um diálogo entre Marx e Foucault para construir uma teoria crítica pós-moderna da sociedade globalizada. Segundo eles, Marx e Foucault compartilham uma análise crítica das relações de poder e do papel do Estado, mas diferem em relação à centralidade da luta de classes (Marx) e das resistências múltiplas e descentralizadas (Foucault).

Por fim, as contribuições da Sociologia da Infância, como um campo de estudos relativamente recente no Brasil, mas tem crescido nos últimos anos. Uma perspectiva que defende a importância de uma abordagem interdisciplinar para o estudo da infância, que considere tanto a dimensão sociocultural quanto a biológica do desenvolvimento infantil. Com destaque para a necessidade de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, psicologia, antropologia e pedagogia (SIQUEIRA, 2011). Essa base que tende a desmistificar a ideia de que a infância é uma fase natural e universal do desenvolvimento humano, argumentando que ela é uma construção histórica e cultural que varia de acordo com o contexto social e histórico. Tais elementos, soma-se a um breve escopo de como epistemologicamente e metodologicamente constituímos essa tese e suas categorias. Por isso, pensar o mundo social nos desafia a refletir junto as relações objetivas-subjetivas, classe-sujeito e sob novas versões de a-sujeitamentos.

Indigeneza dos corpos: velhas e novas práticas de a-sujeitamento

Para Marx (1852, p. 19), “a história se repete, a primeira vez como tragédia e a segunda como farsa”. Os dados desta tese nos encaminham para olhar na história e buscar, na repetição trágica dos fatos, a reprodução de velhas formas de exclusão dos corpos e das deficiências.

A indigência se apresentou nesta tese como um dos seus achados. Ela esteve e está presente na cultura da sociedade. Todavia, a depender dos modos como ela se instaura, revela formas cada vez mais sofisticada e instrumentalizada por versões de silenciamento dos sujeitos. Foucault (1987) ao considerar os discursos, seus desdobramentos em fases de compreensões: arqueológica, genealógica e ética, ele estabelece uma forma de análise onde se torna possível codificações e decodificações sobre os dispositivos de poder do sistema capitalista (2003). Sendo possível analisar a trajetória que leva as formas de indigência sobre as pessoas, revelando as dimensões que promoveram sua invisibilização e silenciamento. Muitas vezes, os aspectos dessas dimensões transformam os sujeitos e suas vozes em inconveniência, ignorando-o e transformando em um sujeito elidido.

Da Silva (2015) reitera que os processos de indigência nos atravessam em maior ou menor relação, “atingindo-nos e determinando-nos como vítimas, ou como algozes reprodutores desse tipo característico de morte social” (p. 124). Nos apresenta esses sujeitos como sujeitos que vivenciam a mais alta forma de exclusão de identidade, pois passa a não ser mais visto nos discursos e sofre tentativas de serem banidos dos cotidianos (FOUCAULT, 2002).

Retomando o pressuposto exposto por Marx (1952), a farsa da história se repete no exemplo de como, mesmo em séculos diferentes, discursos e práticas legitimam quem entra, quem sai, quem fica, quem é excluído, quem vive e quem morre, quem é evidenciado e quem é apagado. Estamos falando da história que se repete, sob novas formas de exclusão, na morte física e na morte subjetiva. Para explicitar melhor essa discussão, buscar-se-á as mediações do tema com o caso do Programa Eutanásia criado por Hitler no ano de 1940. O que há de similitudes nesse tema com esta tese?

Há uma racionalidade presente nas duas situações. Ela se fez e se faz presente na realidade vivida pelas pessoas com deficiência. Estamos falando de uma racionalidade que se forjou na modernidade, que baseado em determinadas concepções e padrões que produziu um extermínio em massa de crianças e adolescentes. Trata-se do programa eutanásia que antecedeu o holocausto e foi considerado o primeiro programa de extermínio em massa na Alemanha Nazista.

A exemplo dessas relações, pode-se ver também como o próprio conhecimento ou a falta dele pode servir como justificativa para determinadas racionalidades, cita-se pelo progresso científico e discursos que sustentaram as lógicas do holocausto (BAUMAN, 1998), a saber, o programa eutanásia. Ele antecedeu o holocausto, mas não disse em suas narrativas que iriam

matar crianças e pessoas de tantas formas como fez. Foi o contexto que foi lhe dando sustentação para as práticas de extermínios de massa. Assim, o Programa cumpriu a função de normatizar e normalizar os processos de exclusão de milhares de pessoas com deficiência em plena Europa no período da segunda guerra mundial. Toda diferença e deficiência que, muitas vezes sequer tiveram condições de serem explicadas pelas pesquisas e pela ciência, serviram como justificativa de extermínio em massa de crianças e adolescentes.

O pensamento e a justificativa do programa⁸⁷ eutanásia tinha como meta eliminar crianças deficientes, liderado pelo médico assistente de Hitler. Por meio de medidas institucionalizadas decretou que houvesse a denúncia de todo e qualquer bebê e crianças de menos de três anos que tivesse alguma deficiência. A indicação era que levassem essas crianças para chamadas clínicas pediátricas, que de fato eram locais de assassinatos dessas crianças. Conforme a medida avançava, foram incluindo mais jovens, até chegar à idade de dezessete anos, e em uma determinada fase houve a inclusão de adultos também.

A despeito das formas discriminatórias do programa eutanásia, percebe-se um encontro com lógicas que se configuram como iniciativas de reduzir a pessoa ao que ela pode ou não produzir com seu corpo. Então, cabe refletir sobre as objetivas e subjetivas formas de matar os corpos com deficiência. Ao passo que ao mesmo tempo continuamos a ver a maioria das crianças com deficiência tendo seus direitos básicos violados. Assim como em que medida deixarmos de excluir, de privar, de marginalizar ou de matar. Nesse contexto, ajuizar sobre a racionalidade que esteve presente e ou ainda esteja presente, operando sobre novas formas, sejam simbólicas ou não simbólicas, podem nos direcionar melhor na compreensão dos sentidos e significados sobre tal questão. Adorno e Horkheimer (1947) nos apontam a seguinte reflexão:

Uma das lições que a era hitlerista nos ensinou é a de como é estúpido ser inteligente. Quantos não foram os argumentos bem fundamentados com que os judeus negaram as chances de Hitler chegar ao poder, quando sua ascensão já estava clara como o dia! Tenho na lembrança uma conversa com um economista em que ele provava, com base nos interesses dos cervejeiros bávaros, a impossibilidade da uniformização da Alemanha. Depois, os

⁸⁷Centros de "eutanásia", Alemanha 1940-1945. Na terminologia nazista, "eutanásia" referia-se ao extermínio sistemático dos alemães que os nazistas consideravam "sem direito à vida" devido a supostas doenças genéticas e/ou defeitos físicos ou mentais. No outono de 1939, foram criadas instalações para iniciar o processo de eliminação em massa daquelas pessoas utilizando o método de envenenamento por gás. Os prédios para tal ação estavam localizados em Bernburg, Brandenburg, Grafeneck, Hadamar, Hartheim e Sonnenstein. Os pacientes eram selecionados pelos médicos [que deveriam tratá-los] e transferidos das clínicas onde estavam internados para uma daquelas instalações centralizadas de assassinato. Depois que a indignação pública forçou o fim daquelas matanças, os médicos passaram a aplicar injeções letais em pessoas selecionados para "eutanásia" em clínicas e hospitais espalhados por toda a Alemanha. Desta forma, o programa de "eutanásia" continuou a funcionar e a expandir-se até o final da Guerra. US Holocaust Memorial Museum.

inteligentes disseram que o fascismo era impossível no Ocidente. Os inteligentes sempre facilitaram as coisas para os bárbaros, porque são tão estúpidos. São os juízos bem informados e perspicazes, os prognósticos baseados na estatística e na experiência, as declarações começando com as palavras: Afinal de contas, disso eu entendo, são os statements conclusivos e sólidos que são falsos. Hitler era contra o espírito e anti-humano. Mas há um espírito que é também anti-humano: sua marca é a superioridade bem informada (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 99).

A exemplo da citação do autor, vê-se que a construção das barbáries da era hitlerista nos momentos iniciais de sua construção, não disseram que iriam matar pessoas, não deixaram claro os planos, seus fins e meios. Em razão de que, geralmente há um apoio de pessoas de instituições que se julgam capazes de interpretar e de verem certa racionalidade no que fazem e no que falam. Tão logo o poder supera tal inteligência para manutenção do status e das relações constituídas por esse e para esse poder em questão, por isso o esclarecimento de torna importante para diminuir certa desmitificação. Ainda em Adorno e Horkheimer (1947), eles vão dizer

o que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma. Os automóveis, as bombas e o cinema mantêm coeso o todo e chega o momento em que seu elemento nivelador mostra sua força na própria injustiça à qual servia. Por enquanto, a técnica da indústria cultural levou apenas à padronização e à produção em série, sacrificando o que fazia a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Isso, porém, não deve ser atribuído a nenhuma lei evolutiva da técnica enquanto tal, mas à sua função na economia actual. A necessidade que talvez pudesse escapar ao controle central já é recalcada pelo controle da consciência individual (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57).

Ainda a despeito das formas discriminatórias do programa eutanásia, percebe-se um encontro com lógicas que se configuram como iniciativas de reduzir a pessoa ao que ela pode ou não produzir com seu corpo. Então, cabe refletir sobre as objetivas e subjetivas formas de matar, silenciar ou invisibilizar os corpos com deficiência. Ao passo que ao mesmo tempo continuamos a ver a maioria das crianças com deficiência tendo seus direitos básicos violados, até mesmo pelas significações das palavras citadas no quadro mencionado a pouco, vemos que ainda temos muitas mudanças a serem realizadas nas racionalidades do tempo presente. Nessa conjuntura, ponderar sobre a racionalidade que estiveram presente e ou ainda estão presente, atuando sobre novas configurações, sejam simbólicas ou não simbólicas, podem contribuir para

uma melhor compreensão dos sentidos e significados sobre tal assunto.

De onde, e por quais meios temos mediado certo tipo de racionalidade que culmina no sacrifício da diferença, dizem muito sobre o terreno mencionado pelo autor. E não se pode deixar a educação escapar dessa crítica. A racionalidade técnica que permeia a sociedade, permeia a educação e a infância? Se a resposta para pergunta sobre os dois campos em destaque forem sim ou não, estamos compreendendo a educação e a infância fora da sociedade, o que não se sustenta. Portanto, em alguns anos de escolarização há implicações e interferências no processo de desenvolvimento que influênciam os sentidos e os significados sobre determinado tema ou objeto, que podem nos revelar questões significativas. De alguma forma espera-se que a educação se organize em torno de determinados conhecimentos, que seja um campo de crítica, de aprendizagem, embora também seja também um campo de contradição. A grande questão é a medida dessa relação e se os agentes desse contexto, tornam-se esclarecidos ou pelos menos compreendem as lógicas dos processos, das normas, que são mediados nesse universo. E por que a infância não teria esse direito? O direito ao esclarecimento? Ou ela tem e nós não percebemos?

Para algumas pessoas pensar nessa história de fatos como atrocidades em relação à vida das crianças, tende a ser incompreensível. À medida em que a ideia das relações em torno de segregação, marginalização ou extermínio de determinados corpos humanos passam a ser objeto de técnicas, por meio de um conjunto de informações que invisibiliza a pessoa com deficiência. A ideia de que o sujeito é o que é corporalmente, e sobre sua existência corporal encontra-se uma série de constituições que interferem no seu pensamento, nas suas relações sociais, dizem muito sobre o lugar que o corpo ocupou ocupa em uma determinada sociedade. Há um caminho longo e pouco compreendido pela consciência humana sobre o lugar do corpo da nossa sociedade e as implicações dessa relação quando as pessoas com deficiência (BUTHER, 2015).

Por isso, o campo da infância pode ocupar-se em ressignificar tais sentidos e significados, seja por meio de melhores mediações sobre o tema, ou seja, pela contracultura advinda das crianças. Talvez podemos encontrar algumas tensões a serem melhores compreendidas se olharmos e escutarmos mais as vozes das culturas infantis, o que parece indicar uma relação de com uma contracultura ao que está posto como hegemônico (ROSZAK, 1972).

Se houver possibilidade de encontrar na infância certo nível de contracultura, ao encontrar-se com um mundo institucionalizado pela norma e pela técnica, tais rupturas podem não se sustentar, devido proporções com que esse corpo é pensado como definidor e não como constituir da identidade do sujeito. Em um mundo cada vez mais pautado no individualismo, e

diversas associações para que se vislumbre um “corpo perfeito”, capazes de executarem múltiplas e híbridas funções, o corpo fora dos padrões parece não ter espaço nessa lógica (LE BRETON, 2003).

Em que medida podemos estabelecer conexões dessa lógica contemporânea, primada pela produção, pelo espetáculo, pela inteligência artificial, pelo controle farmacológico sobre os corpos, da lógica da inquisição dos corpos, da lógica do programa eutanásia?

Em especial, na contemporaneidade aponta-se que o desenvolvimento de novas técnicas sobre o corpo, tem colocado esse corpo cada vez mais em um patamar administrado, de controle, de espetáculo, ocupando-se de uma forma tão bem organizada de controle, que pretendesse definir sua hora de vida e de morte, como se definisse o seu lugar no mundo de cada tipo de corpo. Isso será possível, quanto mais acesso e mais informações tivermos sobre o gene humano e suas inúmeras formas de manipulações. Vê-se assim que a deficiência pode caminhar para supressão, pois a muito tempo temos tido experiências bastantes negativas em torno dela. Se acharmos no discurso da ciência, tais pretensões, a deficiência poderá ser uma invenção do passado, na medida que mais nos ocupamos de superá-la do que conviver com ela.

Além de que o diálogo com uma perspectiva crítica não faz com que não seja uma compreensão dialética, pelo contrário, evidencia que as mudanças estruturais na econômica, nas instituições passaram decisivamente pela cultura. Significa dizer que a dese ter cuidado quanto a racionalidade que por sua vez fortemente criticou os mitos que foram as raízes do processo civilizatório. Processo este que já se constituía com o racionalidade que hoje se coloca como instrumental e pragmática, provocando um novo tipo de obscurecimento, outrora provocada pelos mitos, e hoje muitas vezes objetivável e reducionista pela mão da ciência. Pelos mitos e pela ciência podemos perecer ou amadurecer, pois ambos são constituições, construtos de sentidos e significados humanos. É por uma educação para infância que valorize qualquer que seja as diferenças entre os corpos, que creditamos um devir sobre formas menos destrutivas em relação à humanidade e, em relação às pessoas com deficiência, na infância possuidora de participantes que tenham vozes e direitos, e seja cada vez menos subalternizada. Como afirma Sarmiento (2008):

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: as crianças como actores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. A infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural. Essa posição é condicionada, antes de mais, pela relação com as outras categorias geracionais. Deste modo, por exemplo, a infância depende da categoria

geracional constituída pelos adultos para a provisão de bens indispensáveis à sobrevivência dos seus membros, e essa dependência tem efeitos na relação assimétrica relativamente ao poder, ao rendimento e ao status social que têm os adultos e as crianças, sendo esta relação transversal (ainda que não independente) das distintas classes sociais. Por outro lado, o poder de controlo dos adultos sobre as crianças está reconhecido e legitimado, não sendo verdadeiro o inverso, o que coloca a infância independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica numa posição subalterna face à geração adulta (SARMENTO, 2008, p. 7).

O patamar que fala o autor pode não se concretizar, caso não tenhamos outras formas de visão de mundo que não seja apenas o espectro mercadológico em volta da educação e da infância. A ótica dicotômica pelas quais estamos na maioria das vezes acostumados a olhar certo fenômeno, ou certo objeto, tem a marca de uma racionalidade que invisibiliza a infância, justamente ela que tanto nos tem a nos ensinar.

Se nossos sentidos e significado sobre determinado fenômeno é também dado pelo outro, e se nossa vida é marcada por alguma forma de colonização do sentido do outro, caberia um processo de descolonização. Quando esse outro que contribui com nossa colonização é movido pelo imperativo produtivo, pouco ocupar-se-á em “descolonizar”, assim sendo podemos viver incessantemente um processo de recusa da realidade (SANTOS, 2019, p. 27-28).

Se nos propusermos a pensar sobre os sentidos e os significados que estimularam tais contextos, não é para todas as pessoas que geraria estranhamento ou perspectiva de tal atrocidade. Pode parecer incompreensível para uns, mas, nem sempre quando se começa esse tipo de atuação, se tem clareza de todas as duas intencionalidades. À medida que a ideia das relações em torno de segregação, marginalização ou extermínio de determinados corpos humanos passam a ser objeto de técnicas, implica em objetivação sobre os corpos.

Por uma outra subjetividade adulta para compreender os sentidos e significados das crianças

Um outro aspecto que deve ser objeto de síntese desta tese refere-se à tentativa de “desolcultar os sentidos e significados dados pelas crianças na pesquisa.” Se isso se constituiu com tarefa e como pressuposto, ressalta-se que esta síntese reafirma um duplo esforço: as vozes das crianças ainda estão submissumidas na fala/lógica dos adultos e da pesquisadora. Sobre este segundo aspecto, reitera-se aqui a dificuldade de considerar aquilo que foi particular no contexto daquilo que foi singular e universal. Mais ainda, o desafio de sair da condição adultocêntrica de uma pesquisadora que ouviu e recortou falas das crianças. Se por um lado essas vozes são polifônicas e reverberam vozes de outros sujeitos e contextos, por outro, fica sempre o desafio ético de ser fiel, o mais próximo possível, do mundo das crianças. Por isso retomamos a epígrafe dessa

síntese conclusiva: “as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas” (BENJAMIN, 1987, p. 18-19). Um objeto colocado sob análise expressa compreensões que almejam alcançar parte da realidade. Todavia, a realidade é complexa e não se deixa ser apreendida imediatamente (ZANOLLA, 2007, 2015). A realidade não está circunscrita apenas nas palavras, nas vozes, nas leis, nas políticas. Ela é, antes de tudo, difícil de ser acessada e permeia os espaços, os ditos e não ditos, as imagens, a falta das imagens. Se diferentes caminhos levam a diferentes formas de reflexão, iniciaremos anunciando a particularidade e, ao mesmo tempo universalidade, que se apresenta no desenho de uma das crianças que falaram nesta tese. Sem a pretensão de interpretar o desenho da criança, tomaremos como ponto de partida as condições e determinações sociais que orientam o modo como essa criança apreende o mundo a partir de suas perspectivas particulares.

O desenho de Elson (2021) nos apresenta parte do que podemos sintetizar em relação às problematizações vindas das contribuições pelas crianças. A análise sobre seu desenho⁸⁸ nos remete que os espaços anunciam-se como heterotópicos e que dizem sobre tensões que foram analisadas do decorrer da pesquisa. Mesmo que se possa ver no desenho da criança a presença do sol, das árvores e das relações sociais com os outros, ainda no contexto, há uma forte demarcação que reclama por um território que se apresenta como delimitado. Seu desenho nos informa sobre o espaço demarcado pela bolha, onde a criança com deficiência se insere. Sugere-se que o traço pode ser geográfico, simbólico e pode marcar racionalidades diferentes, mas, em meio ao contexto, ele se coloca dentro do espaço, inserindo seu próprio mundo (ACHUTTI, 1997). Ao mesmo tempo que seu espaço demarca sinalizar aspectos da socialização, pois dentro do círculo pequeno ele está com seus colegas com e sem deficiência, há uma ideia de que ali, no seu espaço desenhado e pequeno, ele pode circular.

A criança, essa que muitos adultos e muitas instituições dizem que elas não são capazes de falarem por si, fez um desenho em que denuncia o espaço da demarcação e, ainda assim, reconheceu seus colegas em suas singularidades. Elson (2021) desenhou seus colegas como eles são, os que andam estão de pé. Aquele que não anda está fazendo uso de seu meio de locomoção mais atualizado, a cadeira de roda. Sua capacidade de pensar os detalhes chama atenção, apesar de como relata por seu desenho as formas de como a sociedade impõem aqueles ou aquelas as demarcações quanto aos corpos. A criança cria seu mundo, pequeno em comparação à folha, porém, de atitude singular, plural e cheio de significantes (GOBBI, 2009).

Em Vygostsky (2015), os significados vêm de diversos contextos e não apenas da

⁸⁸ O desenho como se apresenta acima foi ampliado pela melhor visualização, consta em um terço de uma folha em formato A4.

palavra, conforme ele mesmo cita abaixo, os significados são formas complexas entrelaçando as diversas manifestações. Ele diz que

o significado é o caminho do pensamento à palavra. O significado não é a soma de todas as operações psicológicas que estão por trás da palavra. O significado é algo mais definido: é a estrutura interna da operação do signo. Isso é o que se encontra entre o pensamento e a palavra. O significado não é o mesmo que a palavra, nem é o mesmo que o pensamento (VYGOTSKY⁸⁹, 2015, p. 75).

Portanto, é possível aferir sobre os desenhos das crianças sentidos e significados com base no caminho do que se possa compreender entre as manifestações apresentadas, comumente como expressão de formas das quais não se poderá esgotar todas à análise, mas, linguagem destituída de voz. Constam fragmentos do sujeito, seus medos e seu grito, ao mesmo tempo porta-voz de suas próprias análises sobre seu cotidiano.

Sobre o desenho podemos ultrapassar os meios tradicionais adultocêntricos e, apreender por formas além das oralizadas e escritas, sobre a multiplicidade de linguagens que estão no contexto infantil, de quem desenha e sobre as demarcações de diversos contextos (GOBBI, 2002).

Tais nomeações, vinda das falas, das escutas, das imagens e de toda triangulação realizada, evidencia o grito das crianças, silenciado e invisibilizado, por um território descolonizado. Este, por sua vez, colonizado desde muito cedo pelas instituições que as cercam. O anúncio e a denúncia da criança pode ser auscultada, mas carece de deslegitimações face às estruturas de poder padronizadas e arraigadas na sociedade. A ampliação dos territórios por, sua vez, plural em respeito a diversidade humana, não pode ser vista no contexto isolado. É preciso situá-la enquanto formas contra hegemônicas, das quais reafirma-se nesta tese, constam dificuldades em atribuir mudanças (SANTOS, 1992).

Não se fará aqui uma tentativa de resumir os capítulos a orientar sobre as análises realizadas sobre lógicas institucionais e as falas dos participantes da pesquisa realizada mas, empreenderemos esforços em apresentar o que nos indicou as categorias de estudo, sejam a *priori* ou as *posteriori*. Nesse sentido, os capítulos foram dando sustentação à tese de que os sentidos e os significados sobre corpos e sobre deficiência corroboram para a constituição de

⁸⁹ Tradução original: El significado es el camino del pensamiento a la palabra. El significado no es la suma de todas las operaciones psicológicas que están detrás de la palabra. El significado es algo más definido: es la estructura interna de la operación del signo. Eso es lo que se halla entre el pensamiento y la palabra. El significado no es igual a la palabra, ni es igual al pensamiento (VYGOTSKY, 2015, p. 75).

um tipo de racionalidade que reifica a ideia de deficiência, indigencia os corpos infantis e converte a criança em um sujeito elidido.

O percurso do método e da metodologia que utilizamos nos procedimentos éticos e metodológicos, a fim de desocultação das vozes das crianças, indicam que ainda temos um longo caminho a percorrer neste sentido. Reafirma-se que o enfoque adultocêntrico carece ser revisitado em diversos campos e deve ser considerada estratégias, recursos plurais e contra hegemônico, pois assim, para avanço quanto aos dilemas teóricos metodológicos em torno das pesquisas com e sobre as crianças.

A tentativa de desocultação das vozes das crianças foi realizada em todos os capítulos, centrando nas marcas e tensões dos sentidos e significados sobre o corpo e sobre deficiência que atravessam as infâncias. E, ao optar pela valorização das vozes das crianças como objeto de análise, corremos o risco de não conseguir apreender suas falas, seus silêncios e as entrelinhas, e de fato ficará muito a ser feito nesse âmbito, porque tecnicamente estamos acostumados e impregnados de conceitos e pré conceitos nesta relação. Dizemos isso, pois tal relação nos interrogou a todo momento, em afinidade à demarcação do que era uma interpretação genuína, pelas auscultas necessárias, junto ao policiamento imprescindível ao dizer *com e pela* criança (SARMENTO; FERNADES; SIQUEIRA, 2020). O desafio nos fez compreender a necessidade de dar visibilidade às crianças e aceitar o risco inerente aos desafios que se colocam no campo teórico metodológico, que chega a ser agressivo com as nossas crianças. Tal agressividade é revelada e também velada, perpassa pela família, pela escola, pelas instituições adultocêntricas, que muitas vezes com normatividades, dizem proteger e, de fato, provocam silenciamento das crianças.

Permeia na sociedade, no campo educacional, nas leis e nas lógicas institucionais, rasas e equivocadas compreensões sobre deficiência. Os espaços carregam marcas e tensões de lugares formatados e pensados para valorizar um tipo corpo. No contexto educacional, mesmo sendo possível verificar que a criança com deficiência está indo à escola, viu-se além das demarcações da sociedade, nessa escola, a criança não pode ocupar todos seus espaços que lhe é de direito. Em decorrência disso, sendo a deficiência uma invenção dos adultos para as crianças, seus sentidos e significados enfrentam as formas de reificação e indigenciação que insistem em transformar a criança com deficiência em sujeito elidido.

As versões de silenciamento tem se materializado em formas objetivadas e instrumentalizadas, tendo raízes na racionalidade presente, analisada por meio também da triangulação dos dados. O que nos apresenta como desafio, a sociedade heterotópica, onde alguns de seus sujeitos reclamam por um território, por sua vez, para consolidar-se precisará

romper com velhos dilemas socioeconômicos e culturais.

O corpo como território de disputas e possibilidades

Notadamente, o corpo do ser humano, em todas as suas dimensões, é fruto das compreensões da história coletiva e individual, imbricado como produto e produtor para os meios de produção. Portanto, essa relação do corpo enquanto capital nos indica que não temos como pensar o corpo fora da totalidade da economia e da cultura. O que implica disformes compreensões quanto aos corpos com deficiência, pois estariam fora das relações e determinações do capital. Logo, as pessoas corporificadas dotadas de capacidades possíveis, sejam quais forem suas limitações também são estimuladas aos processos mercantilistas, nada e ninguém escapa às formas políticas e de controle sobre os corpos (FOUCAULT, 1987).

São as tecnologias sobre os corpos que dirão para onde esse corpo se projeta. Le Breton (2003), quando diz: adeus ao corpo, e apresenta as diversas realidades vividas e tencionadas para este corpo, nos apresenta sociologicamente o corpo prestando serviço ao tempo histórico, e bem pouco a si próprio. Não haverá outra forma de existir além de existir em um corpo humano. Ao mesmo tempo, há uma dimensão cultural *nos e dos* corpos que marcam e são marcados pela história e pela memória coletiva (WILLIAMS, 1969). A história, a cultura e a memória coletiva marcam as significações de assujeitamento dos corpos com deficiência empregando-lhes sinônimos, nomeações e práticas reificantes.

A cultura direciona para espaços que são desiguais em extremos, inviabilidade que remonta perversas relação humanas, das quais circulam os corpos em heterotopias, em busca de uma territorialidade não apenas geográfica, mas, economicamente e socialmente justa. É nesse sentido que encontramos em Marx (1996), para além das forças do capital, uma fértil possibilidade de tentativa de problematizar o corpo como uma categoria na qual se constitua como território constitutivo e constituinte das subjetividades e objetividades humanas:

Até agora nenhum químico descobriu valor de troca em pérolas ou diamantes. Os descobridores econômicos dessa substância química, que se pretendem particularmente profundos na crítica, acham, porém, que o valor de uso das coisas é independente de suas propriedades enquanto coisas, que seu valor, ao contrário, lhes é atribuído enquanto coisas. O que lhes confirma isso é a estranha circunstância que o valor de uso das coisas se realiza para o homem sem troca, portanto, na relação direta entre coisa e homem, mas seu valor, ao contrário, se realiza apenas na troca, isto é, num processo social (MARX, 1996, p. 207).

O autor diz dos desafios quanto às transferências dos princípios e valores do sistema capitalista, que retira do corpo humano valores humanos essenciais e projeta valores em dimensões mercantis. O espectro do que é valor coloca o ser humano e as tecnologias a promover riquezas mas, nem sempre participa dela. Em determinadas relações, o que vai mudar é o jogo de mais ou menos expropriação (HARVEY, 2004). O corpo do ser humano tende a ser mais valorizado, quanto mais ele consegue exercer trabalho. Assim, baseado nessa técnica, aquele ou aquela que não consegue se estabelecer nessas condições pode sofrer diversas marginalizações.

Nas contribuições de Harvey (2004),

a lógica capitalista (em oposição à lógica territorial) do imperialismo tem de ser entendida, afirmo eu, contra esse pano de fundo de buscar “ordenações espaço-temporais” para o problema do capital excedente (e, repito, é antes o capital excedente do que o trabalho excedente que tem de ser o foco primário de atenção analítica). Para entender como isso acontece, tenho primeiro de descrever, se bem que em termos esquemáticos e bem gerais, como o capital cicula no espaço e no tempo para criar sua própria geografia histórica peculiar. Ao fazê-lo, tentarei manter a relação dialética entre a política do Estado e do império, por um lado, e os movimentos moleculares de acumulação do capital no espaço tempo, por outro, firmemente assentada no centro da argumentação. Começo, pois com algumas observações básicas sobre a importância do Estado como arcabouço territorializado no interior do qual agem os processos moleculares de acumulação do capital (HARVEY, 2004, p. 78-79).

Devido às formas de preconceito, discriminação, supressão de direitos, sejam elas institucionalizadas ou não, das quais invisibilizam e silenciam corpos com deficiência, assumem o crivo de reificar processos e pessoas (COUTINHO, 2008). Quando uma política pública diz que os corpos com deficiência devem fazer parte de outros espaços diferentes dos ditos espaços educacionais inclusivo, trata-se de um ato de segregar. É possível compreender como o aporte de dissonâncias entre as regulamentações seguem criando mais governabilidade sobre os corpos, e sobre os corpos com deficiência, fazendo jus de rasas e preconceituosas interpretações. Assim, o espaço heterotópico educacional cumpre ritos em demarcar lugares, dizendo onde os corpos podem acessar, instrumentalizando processos reificantes. E, os que mais sentem os efeitos da reificação, são aqueles (as) que tem seus direitos básicos violados e sofrem com as diversas formas de marginalizações.

Portanto, esta tese assumiu categorias que foram sendo analisadas em um tratamento conceitual, que demanda sobre a temática que indica ser circunscrita também no campo de Formação de Professores e Professoras e com inserção nas Políticas Públicas. Corpo e Deficiência e as abordagens discutidas carecem de serem engrenadas na relação dialética entre

as necessidades formativas, formação e desenvolvimento profissional docente, por via dos fundamentos epistemológicos descritos nesta tese, com vistas a uma racionalidade que valorize a pessoa antes de suas limitações corporais, sejam elas quais foram.

Para Milton Santos (1999), a racionalidade demarca territórios de luta que explicitam diversas dimensões de *práxis humanas*. Para Santos (1999), as categorias são práticas. Essa relação se desencadeia nas relações humanas cada vez mais suprimidas em territórios colonizados. O autor nos sinaliza em direções de possibilidades de outras racionalidades, das quais implicam novas representatividades dos corpos e territórios. Para ele, “o território não é uma categoria de análise, a categoria de análise é o território usado”, significa que, o território para ser usado como categoria de análise convida a produções objetivas e políticas, caso contrário emergirá apenas retórica (1999, p. 18). Se apresenta nessa relação o desafio de que o território não seja usado como categoria de análise, pois assim seria um território heterotópico, e não genuinamente território.

Os território se apresentam como contracultura ao modo de produção, que se baseia na lógica do globalitarismo⁹⁰. Na tentativa de tecer problematizações, a somar-se as categorias análises, o território nos apresentou no conjunto das últimas significações possíveis dentro de nossas limitações e seguirá nos desafiando nesse contexto.

Consideramos que a presença do recorte do território é o que se consegue articular, em uma argumentação dialética quanto às categorias que reificam a deficiência e indigenciam os corpos, corpos com deficiência e corpos das crianças com deficiência.

Em meio ao silêncio que grita, silêncio que fala, as palavras e compreensões rasas e equivocadas, haverá de se ter resistência, seja qual for seu tempo histórico, econômico e cultural em que vive os seres humanos. Significa dizer que as pessoas, as instituições, e mais ainda a crianças, resistem, apesar de a resistência ser sinal visto, ouvido e sentido nos mesmos espaços heterotópicos que produzem contradições. Elas são sinais e sintomas de que existe possibilidade de um território ser constituído de corpos diferentes e que esse contexto não seja apenas um ideal.

No decurso da história do ser humano, a história que antecede à vida adulta é silenciada pelas formas colonizadas sobre a vida e luta das crianças por serem respeitadas. Mas, elas resistem aos ditames em diferentes contextos.

⁹⁰ Em Milton Santos, o globalitarismo tem relação com os processos de colonizações universais, uma espécie de totalitarismo definitivo, destacado por ele, segundo momento da globalização, uma fragmentação dos territórios (SANTOS, 1992; 1998).

O território assim, surge como outra demarcação possível, o território vem situar-se como enfrentamento e resistência frente às categorias de reificação e indigência. Ambas, reificação e indigência tem se materializado em um espaço de heterotopias, por sua vez para por meio das objetivações e instrumentalizações perduram em produto e produtora de desigualdades.

Porém, mesmo em condições adversas, a contracultura vista nas vozes das crianças transita em um espaço altamente de relação de poderes, que emerge possibilidades de que deixem de ser territórios heterotópicos para um território de crianças e infâncias no plural. Significa dizer que as demarcações constituídas pela racionalidade nomeiam compreensões sobre os corpos, que os governam, também, gritam por um território plural.

Crítico da globalização, Milton Santos ao conceituar território resulta em implicações para além da condição de situá-lo apenas como espaço geográfico. O autor chama atenção de território em condição de se incluir as dimensões humanas, a natureza, as obras dos homens e a ação humana, um complexo de sistemas técnicos e de mediações das pessoas e sobre as pessoas. Trata-se de território compreendido enquanto mediações do mundo para todos os seres humanos, em constituições com as questões nacionais e locais. Por meio dessa compreensão, ele nos convida ao enfrentamento resultante no que ele denominou globalitarismo, configurações produtoras de globalização que aniquila o sujeito. Nesse contexto as diferenças locais, aquilo que não está constituído sob a égide de projetos hegemônicos de poder, derivam em formas reificantes sobre os corpos humanos. Assim, para o autor, “globalização é fruto do estágio supremo de formas imperialista”, levando os sujeitos a ocuparem determinados espaços em função de justaposição do que é concebido como normal e padrão (SANTOS, 1998).

Um processo que objetiva e converte alguns corpos em coisa, o que tem relação como processos de reificação (MARX, 1996). Essa justaposição tende a normatizar formas de viver e de consumo, em função do reconhecimento de certos tipos de corpos, inferindo a determinados grupos um lugar de não pertencimento. Sem pertencimento aos espaços, aos territórios, e sem a valorização dos territórios dos corpos que são diferentes que anseia estereótipos ideais, esses corpos se encontrariam em espaços fragmentados. As fragmentações no contexto dos territórios dizem sobre as objetivações sobre as pessoas. Nesse sentido, projeto globais contradizem-se por privilegiar o que se constituem como hegemônicos e inviabilizam ações que possam incomodar, como sistemas alternativos, contra hegemônico, produções mais solidárias e populares.

Por isso, emerge o grito pelo território, lugar que se insiste sobre possibilidades de se gestar outras formas de pensamento, o que Santos (2005) convencionou denominar período

popular da história, onde as pessoas teriam novas perspectivas e focos, como resultado de outras formas de se viver e de valorizar a diversidade humana.

Corpos brincantes, corpos inventantes: a contra-cultura da criança subvertendo a ordem

Esta síntese, em construção, se finaliza com um pressuposto: *ainda que a realidade que envolve o tema da criança, do corpo e da deficiência seja tão cruel, a ponto de instrumentalizar as possibilidades de construção de uma nova ordem para os sentidos e significado dessas coisas, ainda, assim, há na infância e na criança uma latente utopia da esperança*. Dito de outra forma, há nelas, nos seus corpos e na cultura da brincadeira infantil, a possibilidade de inversão dessa realidade.

Quer-se trazer aqui a vitalidade, a alegria, a invenção, as negociações e o diálogo de liberdade das crianças. Isso esteve presente durante toda a pesquisa e se fez como contracultura do possível.

Ao lidar com seus corpos, outras dimensões e conexões com outras realidades vivenciadas pelas crianças as levaram para novos modos de interpretação, de compreensão e visão de mundo. Estiveram presentes diferentes linguagens e mediações. Vivências e experiência que, em diferentes medidas, impactam os sentidos como categoria da singularidade e os significados como categoria generalizada do social de cada participante.

Por serem categorias complexas os sentidos e os significados têm sido objeto de estudos, configurando-se como uma forma dialética de confrontar as subjetividades e as objetividades dos(as) participantes. Esse movimento dialético não tem intuito verificações e definições estanques em relação a coleta de informações vindas das falas e das práticas das pessoas. Com outras palavras e diante da complexidade do processo de compreensão, apontar perspectivas que comumente tende a apenas explicar os fenômenos sem desatualizá-los, o que pode implicar pouca mudança na própria compreensão. A exemplo de como explica Aguiar (2006), sobre significado:

Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades. Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos

psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226-227).

Sobre os aspectos brincantes e inventantes das crianças, destacamos:

A seguir, como as crianças propuserem serem apresentadas aos seus colegas.
Sintam-se, após conhecerem um pouco das crianças pelas suas falas, a conhecerem elas por foto.

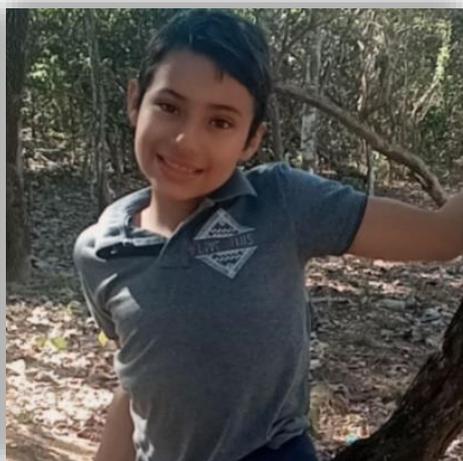


Figura 9 - Arquivo da pesquisadora. Davy

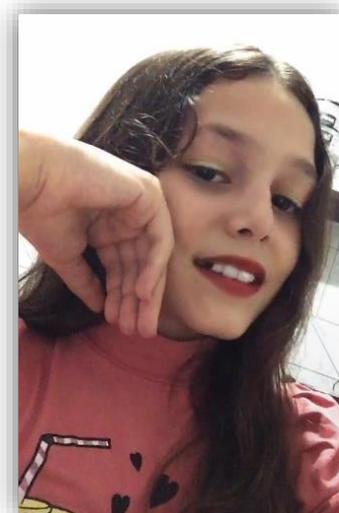


Figura 10 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Rhiandra



Figura 11 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Elson

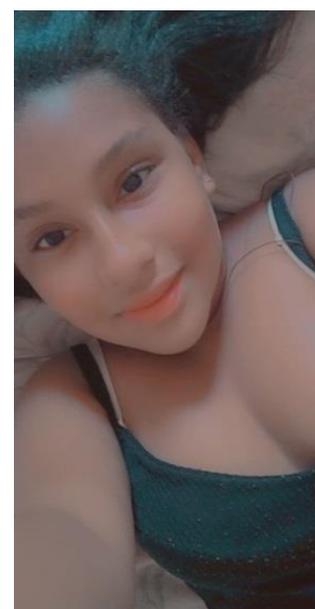


Figura 12 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Izadora

Alguns momentos nossos:

Alguns dos primeiros contatos, onde falamos dos objetivos da pesquisa e os encontros, sobre as autorizações, por elas próprias.



Figura 13 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Encontro com Rhiandra após aceite da criança em participar da pesquisa.



Figura 14 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Encontro com Izadora após aceite da criança em participar da pesquisa.



Figura 15 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Primeiro encontro com Davy após aceite da criança em participar da pesquisa.

Alguns registros:

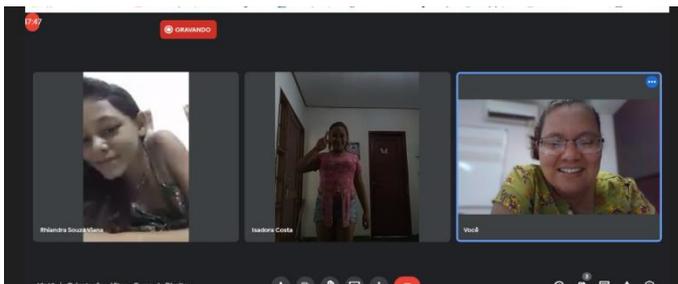


Figura 16 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Rhiandra e Izadora tirando foto para se apresentarem aos meninos.



Figura 17 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Elson apresentando o presente da caixa mágica.



Figura 18 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Davy sai da cadeira de rodas para conversamos no chão.



Figura 19 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Elson, Davy e Sheila abraçando virtualmente.



Figura 20 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Davy ensinando a brincadeira, pedra, papel, tesoura.

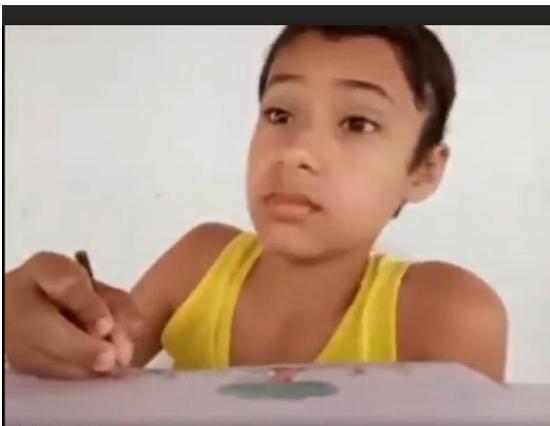


Figura 21 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Davy quis falar de um desenho estava fazendo, para as pessoas cuidarem da natureza.



Figura 22 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Izadora falando que precisa arrumar sua unha.



Figura 23 - Fonte: Arquivo da pesquisadora. Rhiandra mostrando sua sapatilha de balé, feliz, pois ganhou bolsa de estudo no balé.

Por fim, finaliza-se esta tese citando Lispector (1999) quando ela diz que: “mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas. “O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas”.

Que esta tese contribua na construção de um mundo possível para todas as crianças viverem plenamente seus corpos e suas infâncias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. *A pesquisa com crianças e infâncias e a sociologia da infância*. Sociologia da Infância no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. *O plural da infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação & Sociedade*, v. 35, n. 127, p. 461- 474, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7yYpXMyr5jx5P3VwqcXdk4f/>. Acesso em: 10 maio 2022.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. *Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*. Porto Alegre: Tomo Editorial/Palmarinca, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10.520: Informações e documentações: referências: elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: Informações e documentações: referências: elaboração*. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiência a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamento Urbano*. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 16537/2017: Acessibilidade - Sinalização tátil no piso - Diretrizes para elaboração de projetos e instalação*.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. *Indústria cultural e sociedade*. Tradução de Júlia Elisabeth Levy. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Educação contra a barbárie. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max *Dialética do esclarecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1947.

AGOSTINHO, Santo. Bispo de Hipona. *A Trindade*. 2. ed. São Paulo: Paulus, 1994. (Patrística, 7).

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de pesquisa*, v. 45, p. 56-75, 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 26, 2006.

AINSCOW, Mel. Educação para todos: torná-la uma realidade. *Caminhos para as escolas inclusivas*, p. 11-31, 1995.

ALBRECHT, Gary L.; SEELMAN, Katherine D.; BURY, Michael (Ed.). *The Handbook of Disability Studies*. Thousand Oaks, CA and London: Sage, 2001.

ALVARENGA, Rodrigo. Nietzsche e o corpo. *Estudos de Nietzsche*, v. 1, n. 2, 2010.

ALVES, Castro. O Século. 1865.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência em companhia de Hércules*. São Paulo: Robe, 1995.

AMARAL, Lígia Assumpção. Corpo desviante: olhar perplexo. *Psicologia USP*, v. 5, n. 1-2, p. 245-268, 1994.

AMARAL, Lucas Costa. *Pessoa com deficiência: inclusão e acessibilidade na sociedade contemporânea*. *Legis Augustus*, v. 12, n. 1, p. 33-52, 2019.

AQUINO, Alexandre Ribeiro. UNICEF e os discursos sobre a infância deficiente: medicalização e inclusão. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_58e522ed9b2f5d7638b11fc2397a8db5. Acesso em: 28 ago. 2020.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. *Reflexão e Ação*, 2018, vol. 26, no 2, p. 214-227. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492018000200214&script=sci_arttext. Acesso em: 14 jul. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *Inclusão: intenção e realidade*, v. 37, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *A inclusão social da criança com deficiência*. Criança Especial. São Paulo: Roca, 2005.

ARAÚJO, Maria Valdeniza; FONTENELE, Edinalva Mela. *O corpo na cama de Procasto*. São Paulo: Garcia Edizioni, 2017.

ARENDT, Hannah. *As Origens do Totalitarismo, Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo*. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, Hannah. *Hannah Arendt: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González.; DA SILVA, Maurício Roberto (Ed.). *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança-Por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASCENSÃO, José Oliveira. A dignidade da pessoa e o fundamento dos direitos humanos. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*: vol. 8, n. 2, pp. 79-101, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67806>. Acesso em: 11 maio 2021.

ANTIPOFF, Helena. Como pode a escola contribuir para a formação de atitudes democráticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 1, n. 1, p. 36-45, 1944.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e o corpo*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

BARTON, Len. *Estudos sobre deficiência: Passado, presente e futuro*. Leeds: Disability Press, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAVCAR, E. O corpo, espelho partido da história. In: NOVAES, A. (Org.). *O homem máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.175-190.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin, Obras escolhidas. V. 1, 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução: Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Sammus, 1984.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BELO, Ana Zélia Alves Vieira. *Estudo fenomenológico do corpo no projeto praia sem barreiras em Recife-PE*. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_24d36d634b4769dca7c58c8199e30c70. Acesso em: 28 ago. 2020.

BERGER, Peter Ludwig. *O dossel sagrado: elementos para uma teoria sociológica da religião*. São Paulo: Paulus, 1985.

BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. São Paulo: Bertrand, 1989.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam*. Bodies that matter. *Sapere Aude*, v. 6, n. 11, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990a*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente#:~:text=O%20Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%2C%20Lei,por%20parte%20da%20fam%C3%ADlia%2C%20sociedade%20e%20do%20Es>tado. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 06 set. 2016.

BRASIL. *Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001*: Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001.

BRASIL. *Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e a nº 10.098/2000 que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e Acessibilidade*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2005a.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005b*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24

de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº10.098, de 09 de dezembro de 2000. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm#art1>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006*. Regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5904.htm>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)*. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. 100 p.: il. fots. color. ISBN: 978-85-60877-18-8 Disponível em: <[www.mpsp.mp.br/portal/page/...ppdeficiencia/.../ConvONU-PCD LegislaçãoBr.doc](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/...ppdeficiencia/.../ConvONU-PCD_LegislaçãoBr.doc)>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012a. Disponível em: <https://inclusao.enap.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido-original-eleitoral.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Relatório mundial sobre a deficiência, OMS - World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012b. Disponível em: <https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9788564047020_por.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012c*. Institui Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 06 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/legislacao/lei-brasileira-de-inclusao/>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Plataforma. COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. Normas para Pesquisar Envolvendo Seres Humanos, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020a*. Instituiu a Política nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida, 2020.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 268-A de 2020b*. Altera o art. 92 da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, para dispor sobre a criação do Registro Nacional da Pessoa com Deficiência e dá outras providências, 2020.

BRANDÃO, Junito de Souza. Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. Petrópolis: Vozes, 1991, 2. vols.

KELEMAN, Stanley. *Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell*. São Paulo: Summus, 2001.

CAMPBELL, Fiona Kumari. *Recusando Capacidade(s): Uma Conversa Preliminar sobre o Capacitismo*. Revista M/C, 11(3). 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5204/mcj.46>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CAPUTO, Stela Guedes. “Fotografia e outros desafios digitais nas pesquisas com crianças” *Interfaces Científicas. Educação* 8, nº. 3, 2020.

CEVASCO, Maria Elisa. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, v. 11, p. 7-18, 2006.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORBIN, Alain; JACQUES, Jean Courtine; VIGARELLO, Georges. *História do corpo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORRÊA, Priscila Moreira. Acessibilidade: conceitos e formas de garantia. *Revista Brasileira de Educação Especial. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE*, v. 15, n. 1, p. 171-172, 2009.

CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CORSARO, William. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Andrize Ramires; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva. O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis. *Movimento*, v. 25, 2022.

COSTA, Jurandir Freire. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

COSTA FILHO, José Andrade. Sexualidade no contexto da paraplegia: um estudo das representações sociais. Tese (Doutorado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_28ede18fa0e2852931a160fb2553df3c. Acesso em: 28 ago. 2020.

COSTA, Neli. *Escola inclusiva: para quem?* São Paulo: Dialética, 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de Interesses Formulação de Políticas e Hegemonia. In: Fleury, S. (Org.). *Reforma sanitária: Em busca de uma teoria*. São Paulo, 1989, 232 p.

COUTINHO, George Gomes. Georg Lukács O espectro da teoria da reificação no. *A modernidade como desafio teórico: Ensaio sobre o pensamento social alemão*, 2008.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu, 2013.

CRESPO, Ana Maria Morales. *Da invisibilidade à construção da própria cidadania. Os Obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes*. Tese de Doutorado USP. História Social. 399 fls. São Paulo, 2009.

CRESPO, Jorge. *A História do corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CSORDAS, Thomas. A corporeidade como um paradigma para a Antropologia *In: Corpo, significado, cura*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

DA SILVA, Wellington Amâncio. *Foucault e indigenização as formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos*. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, v. 6, n. 3, p. 111-128, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5298373>. Acesso em: 10 set. 2021.

DA SILVA, Wellington Amâncio. SILVA, José Londe da. O corpo invertido a figura do indigente como discurso e como representação. *Lampejo-Revista Eletrônica de Filosofia*, v. 1, n. 7, 2015.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. São Paulo: Editora, 1994.

DE ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. Identidade e emancipação. *Psicologia & Sociedade*, v. 29, 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

DECLARAÇÃO DE MADRI. Declaração de Madri sobre não-discriminação e a ação afirmativa em inclusão social, 2003.

DE OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; SALVADOR, Marco Antonio Santoro; PEREIRA, Vanessa Ramos. Desafios da corporeidade na EAD e suas relações com a formação de professores. *Dialogia*, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.N14.3048>.

Acesso em: 25 jan. 2022.

DEL PRIORE, Mary. *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo:Contexto, 2001.

DELEUZE, Gilles; FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. *In: FOUCAULT. Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, p. 161-179, 2005.

DI MARCO, Victor. *Capacitismo: o mito da capacidade*. São Paulo: Letramento, 2021.

DINIZ, Amaralina de Arandas Ramos. *A influência da atividade física adaptada na imagem corporal da pessoa amputada: um estudo de caso*. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015.

DINIZ, Débora. *O que é Deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, v. 6, p. 64- 77, 2009.

DONZELOT, Jacques. *A Policia das famílias* / Jacques Donzelot ; tradução de M. T. da Costa Albuquerque ; revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

DOUGLAS, Mary. *Como as instituições pensam*. Tradução Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

DOWBOR, Ladislau. *O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais*. São Paulo: Edições SESC, 2020.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. Gestão para a inclusão. *Revista Educação Especial*, n. 26, São Paulo: Editora, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372>. Acesso em: 13 jan. 2022.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A Face Oculta da Escola: Educação, Trabalho e Capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Adultocentrismo e conflito social no cotidiano das crianças. Descolonizando a educação. *In: III International Conference Strikes and Social Conflicts: combined historical approaches to conflict*. Proceedings. CEFID-UAB, 2016.

FERNANDES, Natália; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36752>. Acesso em: 22 set. 2022.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manoel Jacinto. *Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz*. São Carlos, São Paulo: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008.

Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36752>. Acesso em: 22 set. 2021.

FIGUEIRA, Emílio Carlos da Silva, *Teologia da Inclusão: A trajetória das pessoas com deficiência na história do Cristianismo*. São Paulo: Figueira Digital, 2015. Disponível em: <<https://www.emiliofigueira.com.br/2020/01/livro-gratuito-de-emilio-figueira.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FONTES, Malu. Uma leitura do culto contemporâneo ao corpo. *Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura*, v. 4, n. 1, 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/511844609.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

FONTES, Virgínia. Capitalismo, crises e conjuntura. *Serviço Social & Sociedade*, p.409-425, 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução MariaThereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Digital Source:1994. Disponível em: <http://groups.google.com.br/group/digitalsource>. Acesso em: 10 junho. 2021.

FOUCAULT. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3. ed. Riode Janeiro: Forense Universitária, 1987. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livroempdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/32-livros-de-michel-foucault-em-pdf/>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1999. Verdade, poder de si mesmo. In: *Ditos e escritos: ética, sexualidade, política*. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escrtios V. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da loucura: na Idade clássica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FOUCAULT. Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 13. ed. Tradução de Laura Fraga Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Le corps utopique, les hétérotopies*. França: Lignes, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico*. As heterotopias Michel Foucault posfácio de Daniel Detert; Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: N1 Edições, 2013.

FRANCHINI, Ademilson Souza; SEGANFREDO, Carmen. *As 100 melhores histórias da mitologia*. São Paulo: L&PM Editores, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Editora Cortez, 2001. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2764>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GALIMBERTI, Umberto; *Rastros do sagrado*. Tradução de Euclides Luiz Callon. São Paulo: Paulos, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de pesquisa*, p. 65-81, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, p. 3061-3070, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação*, curvatura da vara, onzeteses de educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

GAYA, Adroaldo. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. *Sociologias*, p. 250-272, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5571/3182>. Acesso em: 27 out. 2021.

GARCIA, Eduardo de Campos. Deficiência: gênese e crítica de um conceito. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24730>. Acesso em: 17 jul. 2021.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1926.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, v. 24, p. 557-566, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/PhdsqtyL5T8fRwTp9JD3T6M/>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GIRARD, René. *O bode expiatório e Deus*. Covilhã: LusoSofia, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLEYSE, Jacques. *A instrumentalização do corpo: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna*. Tradução de AvelinoAldo de Lima Neto, Cláudia Emília Aguiar Moraes e Fábio Luís Santos Teixeira. São Paulo: LiberArs, 2018.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L. G. et al. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. Ed. São Paulo: Editores Associados, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GOLDENBERG, Mirian. *Gênero e Corpo na Cultura Brasileira*. Psicologia, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 2005.

GOLDENBERG, Mirian; RAMOS, Marcelo Silva. *A civilização das formas: o corpo como valor. Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GONÇALVES, Anthony. A eugenia de Hitler e o racismo da ciência. *Prática Jurídica*- ano V, n. 52, p. 07-19, 31 jul. 2006.

GOMES, Aline Priscila Eva. *Sentidos e significados e sexualidade nas mídias sociais*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2020. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_e34623d0ef0f36ee8f41fe729c074361. Acesso em: 26 dez. 2020.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir*. Corporeidade e educação. Campinas: Papyrus, 1994.

GONÇALVES, Hebe Signorini. *Infância e violência no Brasil*. Rio de Janeiro: Nau, 2006.

GONZAGA, Laerson Pires. *Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?* Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_3921ccdd1691ed11d58fcd7c34fbf601. Acesso em: 28 ago. 2020.

GONZÁLEZ REY, Fernando. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da educação*, n. 13, 2001.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <https://fernandogonzalezrey.com/artigos/psicologia-cultural-historica>. Acesso em: 11 dez. 2021.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUEDES, Denyse Moreira; BARBOSA, Daniela Alves de Lima. Políticas públicas no Brasil para as pessoas com deficiência: trajetória, possibilidades e inclusão social. *Revista Científica*

Intr@ciência. 2020.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. *Geographia*, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531>. Acesso em: 10 jan. 2023.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HARVEY, David. *Novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média a época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Centauros, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (2010). Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>. Acesso em: 11 set. 2020.

JACOPO, Fo; TOMAT, Sérgio; MALUCELLI, Laura. *O livro negro do cristianismo: dois mil anos de crimes em nome de Deus*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNGES, Márcia. *René Girard e o desejo mimético: as raízes da violência humana*. Entrevista com João Cezar de Castro Rocha à Revista IHU online, 2011.

KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento?(Aufklärung). Textos seletos (edição bilíngüe). Tradutores: Raimundo Vier e Floriano de Souza. Petrópolis. Vozes, 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7231257/mod_resource/content/1/Immanuel-Kant.-O-que-%C3%A9-esclarecimento%5B7638%5D.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR*, n. 41, p. 61-79, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?format=pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

KNOBBE, Margarida Maria. Compreender é transgredir. *Revista FAMECOS*, v. 14, n. 34, p. 101-109, 2007.

KONDER, Leandro. *O marxismo na batalha das ideias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGO, Daniely Beatrice Ribeiro do. Significados da deficiência física na perspectiva da pessoa que vivência, sua principal cuidadora e de profissionais de enfermagem. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_4681eebb0193e7786027e186f0502235. Acesso em: 28 ago. 2020.

LANE, Silva. Tatiana. Maurer. *O que é psicologia social*. Coleção primeiros passos. 39. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. *O conceito antropológico de cultura*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; 2001.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.

LE BRETON, David. *El silencio*. Madrid: Sequitur, 2006.

LEITE, Patrícia de Fátima Martins Conte; de Lima Alexandrino, Daniela Fantoni;, CíntiaLúcia. Corpo, Corporeidade e Deficiência, CORPO,: buscando relações, tecendo alternativas. *In: Anais do Congresso de Pesquisa e Extensão da UEMG/Barbacena*. 2015.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

LISPECTOR, Clarice. *Para Não Esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I*. Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, Georg. A consciência de classe. *In: VELHO, Otávio Guilherme C.A. (org.) Estrutura de classe e estratificação social*. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

LUKÁCS, Georg. O fenômeno da reificação. *In: História e Consciência de classe*. Estudos da dialética marxista. Tradução Telma Costa, Lisboa: Publicações Escorpião,1974.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623616130>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARCUSE, Hebert. *Idéias para uma teoria crítica da família*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- MARTINS, Bruno Sena, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg, A emancipação dos estudos da deficiência, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 2012.
- MARTINS, Bruno Sena. A reinvenção da deficiência: novas metáforas na natureza dos corpos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27, p. 264-271, 2015.
- MARTINS, Bruno Sena. *E se eu fosse cego?* Narrativas silenciadas da deficiência. Porto: Afrontamento, 2006.
- MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*, 1852.
- MARX, Karl, 1818-1883. *A Ideologia Alemã / Karl Marx e Friedrich Engels*: introdução de Jacob Gorender; tradução Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. *In: Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1989.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. *In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Karl Marx e Friedrich Engels – Textos*. 3. ed. São Paulo : Edições Sociais, 1977.
- MARX, Karl. Jornada de Trabalho. *In: MARX, Karl. O capital: crítica da economia política*. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: nova cultural, 1985.
- MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. supervisão editorial Mario Duayer; tradução Mario Duayer, Nélio Schneider (colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman). São Paulo: Boitempo, Ed. UFRJ, 2015.
- MATTOS, Laura Kemp de. *Sobre fotografia e (in)visibilidades: olhares de crianças com deficiência visual*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_5852f4537b614cc5f1b206c95dd1f0ec. Acesso em: 28 ago. 2020.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, v. 2, 2001.
- MAURICE, Halbwachs. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauros, 2003.
- MAYEDA, Silvia et. al. Minha cadeira de rodas, meu corpo. *Conexões*, v. 10, n. 3, p. 113-141, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637651/>. Acesso em: 28 out. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDINA, João Paulo Subirá. *O Brasileiro e Seu Corpo: educação e política do corpo*. São Paulo: Papirus, 1990.

MELLO, Hivy Damásio Araújo. *O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global*. (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&cluster=13095227359235534063. Acesso em: 15 abr. 2022.

MELO, Lucas Gilnei Pereira. O Labirinto de Creta: o mito do Minotauro na visão cômica de Antônio José da Silva, o Judeu. *WebMosaica*, v. 9, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/79831>. Acesso em: 14 out. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n33/v11n33a02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. *Theomai*, n. 15, p. 107-130, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, S. G; SOUZA, E. R. (org). *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bam-498>. Acesso em: 26 jun. 2021.

MONTEFUSCO, Carla, Izaura Rodrigues Nascimento e Lucilene Ferreira de Melo. *Violências: epistemologias, práticas e possibilidades de prevenção - Volume 2*, EDUA: Manaus/AM e Alexa Cultural: Embu das Artes/São Paulo, 2020.

MOURA, Adriana Carvalho da Silva de. *Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma análise de educação escolar para as pessoas com deficiência*. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde), Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/12051>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOBRE, Isadora Di Natale. *Além de um corpo (d)eficiente: problematizando saúde e reabilitação a partir de um grupo de mulheres amputadas em processo de envelhecimento*. Dissertação (Mestrado em Gerontologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_321b784f8ef4e00b0afe4a216a679159. Acesso em: 28 ago. 2020.

OLIVEIRA, Lilia Candella de. *Visibilidade e Participação política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói*. Rio de Janeiro, 2010.

OMOTE, Sadao. Normatização, Integração, inclusão. *Revista Ponto de Vista*. v.1. n° 1, 1999, p. 4-13.

PAIS, José Machado. *Sociologia da vida quotidiana*. Teorias, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PEIXOTO, Sára Maria Pinheiro. O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_a9ac92a2cf1b82e2849b657181c6d90f. Acesso em: 28 ago. 2020.

PIAGET, Jean. *Problemas de psicologia genética*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

PINTO, Porphyry. A violência e o sagrado. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, n. 15, de 2009.

PINTANEL, Aline Campelo. *Estratégias da família para garantir a independência da criança portadora de deficiência visual*: subsídios para atuação da enfermagem. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURG_b4341fe1becd8cf05b4606f22870f6fd. Acesso em: 28 ago. 2020.

PIRATELI, Marcelo Augusto; OLIVEIRA, Terezinha. Breves ponderações sobre o conceito de pessoa em Santo Tomás de Aquino. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, v. 30, n. 1, p. 105-114, 2008.

POTOLSKY, Matthew. *Mimesis*. Oxon: Routledge, 2006.

QUADROS, Cristiane de. Higienizar, reabilitar e normalizar: a constituição da escola especial. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_bb8b889d65a5ae2a67c4e2f2c2a908d2. Acesso em: 28 ago. 2020.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e pesquisa*, v. 36, p. 631-644, 2010.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a " infância como um fenômeno social". *Pro-posições*, v. 22, p. 199-211, 2011.

RESENDE, Anita Cristina de Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. *Revista Educativa-Revista de Educação*, v. 10, n. 1, p. 29-45, 2007.

RIBAS, João. *Preconceito contra as pessoas com deficiência, as relações que travamos com o mundo*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil*: percurso histórico e desafios do

presente. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RODRIGUES, David (Ed.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 2006.

RODRIGUES, Maria Rita Vitor Martins. Trajetória do IFRN em inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_7abd8b657ec6f0899d7aea976027b103. Acesso em: 28 ago. 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. *Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*, 2018. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespead_reei1_ee_d01_s03_texto02. Pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*. São Paulo. Sindicato de Educação Infantil, 2006.

ROSZAK, Theodore. *A contracultura*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1972.

SABINO, Thércio Fábio Pontes. *Sentindo-se saudável com a capoeira: uma visão fenomenológica a partir de pessoas com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Biociências), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_ed2c760d75dce0b6aab0aee5a5464547. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Leodousófona de educação*, v. 8, n. 8, 2007.

SANTIAGO, Flávio; DE FARIA, Ana Lúcia Goulart. *Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso*. *Educação e Fronteiras*, v. 5, n. 13, p. 72-85, 2015. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/158331/RZQ61UGoulart_Ana_Lucia_Flavio_Santiago.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

SANTOS, Heliel Ferreira dos. *Simetria e reflexão: investigações em uma escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado Matemática). Universidade Bandeirante de São Paulo. 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_0cbc597adf18fbb53b58710a1d5b9ddd. Acesso em: 28 ago. 2020.

SANTOS, Jussimária Almeida dos. *Teoria Crítica, educação e infância:(im) possibilidades formativas nas tramas da indústria cultural*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6338/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Jussim%20a1ria%20Almeida%20dos%20Santos%20-%202016.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes*. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. 1992: a redescoberta da Natureza. *Estudos avançados*, v. 6, p. 95-106, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141992000100007>. Acesso em: 22 maio 2022.

SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA, Maria Laura. *Território*. São Paulo: globalização e fragmentação, 1994.

SANTOS, Milton. *As exclusões da globalização: pobres e negros*. Thoth 4, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001025053>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos Ippur*, v. 2, p. 15-25, 1999.

SANTOS, Milton. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001245902>. Acesso em: 18 nov. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, p. 9-34, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79706>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*, in SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. 2015. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36710>. Acesso em: 27 jan. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson Martins. *A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras*. 2020. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79686>. Acesso em: 22 maio 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. São Paulo: Nova, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses de educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis. Vozes, 2008.

SAWAIA, Burihan Bader (2008). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: B. B. Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade* (7ª ed., pp. 97-119). Petrópolis: Vozes. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

SCHILDER, Paul. *A imagem do corpo: as energias construtivas da Psique*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Katia de Souza. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica. *Psicologia em Revista*, v. 14, n. 1, p. 189-214, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/295>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, p. 195-219, 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100009&script=sci_abstract. Acesso em: 17 abr. 2022.

SERNAGLIA, Mirella Bagdadi; DUARTE, Edison; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana. Avaliação do autoconceito em cadeirantes praticantes de esporte adaptado. *Pensar a Prática*, v. 13, n. 3, 2010.

SERPA, Angelo. Ser lugar e ser território como experiências do ser-no-mundo: um exercício de existencialismo geográfico. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v. 21, n. 2, p. 586-600, agosto. 2017. ISSN 2179-0892. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/125427>>. doi: 10.11606/issn.2179-0892.geosp.2017.125427.

SILVA, Ana Márcia. *O corpo do mundo: algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. A (des) construção do corpo*. Blwaiumenau: EDIFURB, 2001.

SILVA, Otto Marques. *A Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Érica Danielle. *A espetacularização do sujeito com deficiência em discurso no domínio cinematográfico: dispositivo, normalização e biopolítica*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016,. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEM-10_3ed38546374c5f908d23c732aa71dc65. Acesso em: 28 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás. 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1086>. Acesso em: 11 abr. 2019.

SLOTERDIJK, Peter. *O desprezo das massas: ensaio sobre lutas culturais na sociedade moderna*. Estação Liberdade, 2002.

SOARES, Lúcia Carmen. *Pedagogias do Corpo. Estudos Feministas*. São Paulo: Labrys, 2003 Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2189/41-dossie-soarescl.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, Suellen Fernanda de Quadros. *Discurso, corpo e poder: a objetivação/subjetivação do sujeito Helen Keller sob a perspectiva dos Estudos Discursivos Foucaultianos*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, Paraná, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_2b1cd6a42ae79833a2e816ea6cdeba95. Acesso em: 28 ago. 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno Crh*, v. 16, n. 39, 2003.

SOUZA, Jessé José Freire de. *A tolice da inteligência brasileira ou como o país se deixa manipular pela elite*. São Paulo: Leya, 2015.

SOUZA, Jessé. *A invisibilidade da desigualdade brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Vania Pereira da Silva. *Crianças indígenas Kaiowá e Guarani: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da Grande Dourados*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_c8dd178faf4c3e95c4e6721af210300b. Acesso em: 28 ago. 2020.

SUDO, Nara; LUZ, Madel Therezinha. Sentidos e significados do corpo: uma breve contribuição ao tema. *CERES: Nutrição & Saúde* (Título não-corrente), v. 5, n. 2, p. 101-112, 2010.

SUNG, Jung Mo. Desejo mimético, exclusão social e cristianismo. *Perspectiva Teológica*, v. 26, n. 70, p. 341-341, 1994.

TERRA, Alessandra Matos. *Corpos que dançam na diversidade e na criação*. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_2c2fb41a0b2419c8b1cfb7216c45e842. Acesso em: 28 de ago. 2020.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria—ou um planetário de erros*. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle*. Sísifo, n. 7, p. 141-150/EN 137-146, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. *É preciso ir aos porões*. Revista Brasileira de Educação, v. 17, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tqdG7b3B787cXjdYvSfLhx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, 2004.

VIEIRA, Trajano. *Homero: Odisseia*. Tradução, pós-fácio e notas. São Paulo, v. 34, 2011.

YIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole.. {et al.}; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIGOTSKY, Lev. Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão eBook Brasil. São Paulo, 2001. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOM1ZmZVBVZE1OeHc/view?resourcekey=0-wBrSAW7LnPC_CTxm8_7D8g. Acesso em: 30 maio 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIGOTSKY, Lev Semiónovic. *Obras Escogidas de Vygotski-I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. Antônio Machado Libros, 2015. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=yO94DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Vygotsky+Obras+Escogidas+TOMO+1&ots=HXCg239yNe&sig=80MbxtOnmlWotK4CQqzvT_9Pb8#v=onepage&q=El%20significado%20no%20es%20igual%20al%20pensamiento%20expresado%20en%20la%20palavra%20&f=false. Acesso em: 22 jan. 2021.

VIZIM, Marli. *Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade*. In: Silva, Shirley e Vizim, Marli (orgs.). *Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, v. 1, p. 49-71

WARDE, Mirian Jorge. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2007.

WEBER. *Economia e sociedade*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Ed. UNB, 1991.

WERNECK, Claudia. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro:

Wva, 2004.

WILLIAMS, Gareth. Theorizing disability. *Handbook of disability studies*, v. 123, p. 144, 2001.

WILLIAMS, Raymund. A Comunidade Cognoscível nos Romances de George Eliot. *In: Romance: Um Fórum de Ficção*. Duke University Press, 1969.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. Indústria cultural e infância: estudo sobre formação de valores em crianças no universo do jogo eletrônico. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1329-1350, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400004>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. Dialética negativa e materialismo dialético: da subjetividade decomposta à objetividade pervertida. *Kriterion: Revista de Filosofia*, v. 56, p. 451-471, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-512X2015n13207ssz> . Acesso em: 03 nov. 2022.

APÊNDICES

Apêndice A - Declaração das Instituições coparticipantes.

Declaro ter lido e concordo com o projeto de pesquisa intitulado “**Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência na infância**”, de responsabilidade da pesquisadora **Sheila Santos Carvalho Ribeiro** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as CNS 466/12 e CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da **aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.**



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordo com o projeto de pesquisa intitulado “**Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência na infância**”, de responsabilidade da pesquisadora **Sheila Santos Carvalho Ribeiro** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as CNS 466/12 e CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da **aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.**

Urugu, 18 de 08 de 2021.

Responsável pela instituição

Divina Roseilde Alves
 Secretária Municipal de Educação
 Inscrição nº 080281

949.98843@urugu.gov.br CNPJ: 01.210.807/0001-82
 Rua Goiás, s/n, 2º Plantão, Centro, Urugu-GO CEP: 76.400-000
 Fone: (62) 3337-4118 - Fonefax: (62) 3307-4099



DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro ter lido e concordo com o projeto de pesquisa intitulado “**Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência na infância**”, de responsabilidade da pesquisadora **Sheila Santos Carvalho Ribeiro** e declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as CNS 466/12 e CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar. Estou ciente que a execução deste projeto dependerá da **aprovação do mesmo pelo CEP da instituição proponente, mediante parecer ético consubstanciado e declaração de aprovação.**

Urugu, 16 de Agosto de 2021.


Prof. Ricardo Franco Pacanaro
 Coordenador Regional de Educação de Urugu

OBS: Este documento deve ser impresso em papel timbrado, que é emitido pela própria instituição coparticipante. Caso não possua, pode ser numa folha branca, mas deverá constar o carimbo da instituição com Razão Social, CNPJ e endereço.

Secretaria de Estado de Educação - SEDUC
 Coordenadoria Regional de Educação - CREducing
 Rua Goiás, s/n, 2º Plantão, Centro, Urugu-GO CEP: 76.400-000
 @educacao@urugu.gov.br / @educacao@urugu.gov.br
 Telefone (62) 3307-3830 / 3337-3828

Apêndice B - Modelo do Termo de Assentimento Livre Esclarecido – Crianças de 08 a 12 anos.

Olá Meu nome é Sheila, eu e meu professor estamos estudando em um lugar que pesquisa como tornar o mundo melhor para todas as pessoas, nesse lugar existem várias pessoas que estudam como melhorar a educação, a infância e como efetivar os direitos das pessoas que tem alguma deficiência. E, nesse lugar cada vez mais as crianças estão participando desse processo, esse lugar é uma Universidade, um espaço onde as vozes das crianças sejam escutadas e não apenas dos adultos. E nosso projeto tem o seguinte tema: “**Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência na infância**”. Nossos momentos nesse projeto serão de sete encontros, vamos fazer rodas de conversa com outras crianças, vamos gravar nossas vozes, vamos nos filmar, vamos fotografar nossos momentos, vamos conversar sobre o tema desse projeto, e será nas dependências da escola, com duração de no máximo duas horas ou se houver uma determinação devido a pandemia, e não pudermos ir à escola, podemos fazer pelo *google meet*, remotamente ou na sua casa. Tudo que a gente conversar e produzir será de uso exclusivo desse estudo. Todo material depois que concluirmos nossos encontros serão apagados da plataforma virtual e colocados em um lugar que só eu terei acesso. Vou guardar todo material dos nossos encontros por um período de cinco anos após o término da pesquisa, depois desse período o material gravado será excluído e material impresso será picotado. O que nos levou a estudar esse tema; **corpo e deficiência na Infância** foram muitas informações que não são verdadeiras sobre esse tema, e as vezes até destorcidas em relação as pessoas com alguma deficiência. As vezes a gente não vê essas pessoas nas escolas, nas ruas, brincando nas praças, por isso queremos compreender que sentidos e significados estão fazendo com que esse tipo de situação ocorra. E queremos escutar você para que você nos ajude nessa compreensão. O que você compreende sobre o corpo, sobre a deficiência ajudará muito nesse estudo, assim como suas opiniões sobre essa questão, e como as crianças podem ajudar a melhorar as condições de vida dessas pessoas, por isso vamos dialogar, vamos tentar produzir informações para essa pesquisa que ficará registrada para que todos possam ler. Além da sua autorização, seus pais ou responsável por você precisará autorizar a realização dos nossos encontros na escola, e se você

decidir não participar, mesmo com a autorização deles, você poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum problema, nem vou te perguntar o motivo. Se você tiver qualquer dúvida, poderá pedir que eu explique e tire qualquer dúvida sua a qualquer momento. Em algum momento da pesquisa você poderá ter o risco de ficar triste, ter algum desconforto, mas, estará também beneficiando muitas crianças, muitas pessoas com deficiência, as escolas, pois suas contribuições ajudarão na compressão desse estudo. **Declaração da criança participante da pesquisa:** Eu, abaixo assinado, discuti com a pesquisadora Sheila Santos Carvalho Ribeiro, ela também leu junto comigo este documento, e minha decisão é de aceitar participar dessa pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, seu objetivo e os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, seus benefícios, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades alguma.

Uruaçu, ____, de _____, de 2021.

_____ / ____ / _____

Assinatura da criança participante

Data

_____ / ____ / _____

Assinatura da pesquisadora

ANEXO

Anexo 01: Folha de Rosto para Pesquisas envolvendo Seres Humanos

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Sentidos e Significados sobre o corpo e sobre a deficiência na infância			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Sheila Santos Carvalho Ribeiro			
6. CPF: 963.814.931-00	7. Endereço (Rua, n.º): Av. Copacabana Cid. 02 LL 07 Serra Verde URNAJU GOIAS 76400000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (62) 8412-0760	10. Outro Telefone:	11. Email: sheila.com@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados assim eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que esta folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 16/08/2021		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás		13. CNPJ: 01.587.809/0001-71	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (62) 3346-1070	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>ADRIANA J. DUARTE</u>		CPF: <u>455.515.021-04</u>	
Cargo/Função: <u>COORDENADORA PPGC</u>			
Data: 16/08/2021		 Assinatura Prof. Dr. Adriano Duarte - PUC-GO Coordenador de Pesquisas em Ciências Sociais - Saúde, Educação e Qualidade de Vida	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			