

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CARLOS EDUARDO GONÇALVES LEAL

**O SENTIDO SUBJETIVO DA INCLUSÃO PARA O SUJEITO
COM SÍNDROME DE ASPERGER**

Teresina

2011

CARLOS EDUARDO GONÇALVES LEAL

**O SENTIDO SUBJETIVO DA INCLUSÃO PARA O SUJEITO
COM SÍNDROME DE ASPERGER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Teresina

2011

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

L435s Leal, Carlos Eduardo Gonçalves
O Sentido subjetivo da inclusão para o sujeito com síndrome
de Asperger/Carlos Eduardo Gonçalves Leal. - 2011.
146f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal
do Piauí, Teresina, 2011.

Orientação: Profª. Drª. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

1. Aprendizagem-Distúrbios. 2. Teoria da subjetividade.
3. Educação e síndrome de Asperger. 4. Sentido subjetivo.

I. Título.

CDD: 371.92

CARLOS EDUARDO GONÇALVES LEAL

O SENTIDO SUBJETIVO DA INCLUSÃO PARA O SUJEITO
COM SÍNDROME DE ASPERGER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 30/08/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof^a. Dra Marlene Araújo de Carvalho (Examinador Externo)
Faculdade Santo Agostinho

Prof^a. Dra Ivana Maria de Lopes Melo Ibiapina (Examinador Interno)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes (Suplente)
Universidade Federal do Piauí

A Theo Gomes Portela Leal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em especial, aos professores Antonio de Pádua Carvalho Lopes, Maria Vilani Cosme de Carvalho, Carmem Lúcia de Oliveira Cabral e Maria da Glória Soares Barbosa Lima pelas ricas contribuições em sala de aula.

Agradeço a minha orientadora, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, pelos anos de convivência, pela compreensão e por ter proporcionado momentos de reflexão e sabedoria que levarei comigo durante toda a vida.

A professora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina pelas valiosas discussões em sala de aula e pela grande contribuição nesta dissertação.

A professora Marlene Araújo de Carvalho por, gentilmente, aceitar o convite para participar da nossa defesa.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva.

Aos colegas da 17ª turma de mestrado, pelos bons momentos em sala de aula.

Aos amigos da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários da Universidade Federal do Piauí pelo acolhimento das minhas angústias com o mestrado e pelas palavras de incentivo. Agradeço, especialmente, a Pró-reitora de Assuntos Estudantis e Comunitários, Profª. Nadir do Nascimento Nogueira, e a Coordenadora de Assistência Comunitária, Justina da Fonseca Cutrim Costa.

Agradeço a minha família pela força e incentivo. É mais fácil seguir em frente quando sabemos que há pessoas que torcem pela nossa vitória.

Agradeço, em especial, a minha esposa, Rosselli Gomes Portela Leal, pela compreensão das minhas ausências, pelo suporte emocional e por ter nos dado, no entremeio desse mestrado, o maior presente das nossas vidas: nosso filho, o pequeno Theo, a quem dediquei este trabalho.

Só tenho a dizer a todos: muito obrigado!

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **O Sentido Subjetivo da Inclusão para o Sujeito com Síndrome de Asperger**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o sentido subjetivo da inclusão escolar para o sujeito com síndrome de Asperger. Para isso, delimitamos como objetivos específicos: identificar na perspectiva da família e dos professores elementos para compreender os sentidos subjetivos do sujeito sobre a inclusão na escola regular e analisar os principais sentidos subjetivos do sujeito relacionados ao processo inclusivo. Este estudo foi desenvolvido com base na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007, 2011). Ainda utilizamos como referência os seguintes autores: Bianchetti (1998), Bosa (2002), Bueno (2008), Bursztyn (2008), Denari (2006), Ferreira (2006), Freitag (2005), Jannuzzi (2004), Mantoan (2006), Mazzotta (2005), Patto (2008), Prieto (2006), Skliar (1997, 2008), entre outros. O procedimento utilizado foi o Estudo de Caso de um adolescente, do sexo masculino, diagnosticado com síndrome de Asperger aos 4 anos de idade e matriculado, atualmente, numa escola estadual na cidade de Teresina-PI. A entrevista em processo, a composição e o completamento de frases foram utilizados como instrumentos. Analisamos as informações com base na perspectiva construtivo-interpretativa e, em relação aos resultados, constatamos que os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito com síndrome de Asperger dão visibilidade a uma inclusão escolar na qual a aprendizagem é desconsiderada como uma das dimensões do processo inclusivo. Este estudo avança no campo da Educação Especial e Inclusiva, uma vez que não há muitas pesquisas investigando a inclusão do sujeito com síndrome de Asperger e as que existem se detêm na análise de outros aspectos diferentes da subjetividade.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Subjetividade. Educação e Síndrome de Asperger. Sentido Subjetivo.

LEAL, Carlos Eduardo Gonçalves. **The Subjective Sense of Inclusion for the Subject with Asperger Syndrome**. Thesis (MA in Education). Federal University of Piauí, Center for Science Education, Graduate Program in Education: Teresina, 2011.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the subjective sense of school inclusion for the individual with Asperger syndrome. To do this, specific objectives were delimited: to identify the perspective of family and teachers to understand the elements of subjective senses of the subject on the inclusion in regular schools and analyze the main subjective senses of the subject related to the inclusive process. This study was developed based on the Subjective Theory and Epistemology Qualitative of Gonzalez Rey (2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007, 2011). Also used as reference the following authors: Bianchetti (1998), Bosa (2002), Bueno (2008), Bursztyn (2008), Denari (2006), Ferreira (2006), Freitag (2005), Jannuzzi (2004), Mantoan (2006), Mazzotta (2005), Patto (2008), Prieto (2006), Skliar (1997, 2008), among others. The procedure used was a case study of an adolescent male, diagnosed with Asperger syndrome at 4 years of age and enrolled currently in a state school in the city of Teresina-PI. The interview process, the composition and completion of sentences were used as instruments. We analyze the information based on the constructive-interpretive perspective and in relation to the results, we found that the subjective meanings produced by the guy with Asperger's give visibility to include a school in which learning is skipped as the dimensions of an inclusive process. This study advances the field of Special Education and Inclusive, since there are not many studies investigating the inclusion of subjects with Asperger syndrome and that there are stops on the analysis of various other aspects of subjectivity.

KEY-WORDS: Theory of Subjectivity. Education and Asperger Syndrome. Subjective sense.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Diretrizes diagnósticas para autismo infantil.....	88
Tabela 2 – Diretrizes diagnósticas para síndrome de Asperger.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEE	Necessidade Educacional Especial
SA	Síndrome de Asperger
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO	18
1.1 A abordagem psicológica da educação e as consequências da visão abstrata de sujeito	19
1.2 A teoria histórico-cultural de Vygotsky: o caminho para a superação da dicotomia entre subjetividade e objetividade	26
1.3 A teoria da subjetividade de González Rey	35
2. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	59
2.1 A emergência da institucionalização da diferença: uma breve contextualização	59
2.2 Concepções sobre a educação inclusiva	64
2.3 A educação especial: do fim a reinvenção	69
2.4 As necessidades educacionais especiais	74
2.5 A educação inclusiva e a sociedade excludente	77
3. SÍNDROME DE ASPERGER	81
3.1 A síndrome de Asperger e os transtornos globais do desenvolvimento	81
3.2 Síndrome de Asperger e autismo: diretrizes diagnósticas	87
3.3 A síndrome de Asperger e a escola: a emergência da abordagem histórico-cultural	90
4. PERCURSO METODOLÓGICO	95
4.1 Epistemologia Qualitativa	95
4.2 Estudo de Caso	102
4.3 Sujeito da Pesquisa e Informantes	103
4.4 Cenário da Pesquisa	104
4.5 Instrumentos	104
4.6 Análise e construção da informação	106
5. EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO COM SÍNDROME DE ASPERGER	108
5.1 A escolarização de G. na perspectiva da família	108

5.2 A escolarização de G. na perspectiva da escola	117
5.3 Os sentidos subjetivos de G. sobre a experiência de inclusão escolar	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	134
ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

[...] a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Fernando Luís González Rey

A contradição mostrada por González Rey se faz presente, agora, no ato da escrita: como materializar o que está subjetivamente configurado? Como tornar inteligível o fluxo da vida do estudante-pesquisador aqui mostrada? No livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, publicado em 1934, Vygotsky já discorria sobre os diferentes tipos de linguagem, em especial, a interior. Embora saibamos que a subjetividade não se reduz ao discurso mudo, ela se constitui, sempre, em um espaço simbólico. Sendo assim, o que é notório no autor soviético é o que ele já nos alertava: o pensamento, que tem como instrumento de mediação a linguagem interior, possui particularidades e um longo caminho até se realizar na palavra.

Este é o desafio: fazer com que nosso pensamento, a partir de agora, realize-se na palavra. A escrita, forma monológica de linguagem, requer um desenvolvimento complexo, sintaticamente decomposto, uma vez que nossos interlocutores são desconhecidos, já dizia Vygotsky. Além disso, outro ponto se faz essencial: “A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (VIGOTSKY, 2000, p. 479). Portanto, além do desdobramento sintático, nas linhas seguintes mostraremos os motivos que nos conduziram à temática e que possibilitaram compor esta dissertação.

As categorias que delimitam o trabalho que ora apresentamos, síndrome de Asperger e inclusão escolar, são no mínimo controversas. Primeiro porque expressam uma multiplicidade de enfoques e posicionamentos que, pela negação mútua, tem produzido indefinições nos seus respectivos campos. Segundo porque na busca de inteligibilidade das zonas do real contempladas pelas categorias tem ocorrido, de maneira recorrente, uma reificação que as concebe como entidades estáticas, naturalizadas. Terceiro porque na literatura especializada e na operacionalização da política educacional, as formas e os processos complexos que

caracterizam estas dimensões, como os são os processos subjetivos, não têm sido evidenciados em sua plenitude.

A prova disso é a constatação a que chegou Prieto (2006) ao apontar as diferentes concepções em torno da educação inclusiva. Segundo a autora, o termo inclusão escolar revela significados diversos que representam desde uma “inclusão parcial”, na qual a matrícula do aluno é considerada como o eixo definidor do processo, até a ideia de que a escola, a partir da ruptura com a educação especial, tem de se adaptar e suprir todas as necessidades educacionais do aluno, promovendo sua aprendizagem. Essa polarização do debate traz como consequência a negação da complexidade que envolve o tema. O primeiro posicionamento corrobora um processo de inclusão marginal que não prevê o aproveitamento acadêmico como uma das dimensões da inclusão escolar. Quanto ao segundo posicionamento, o imediatismo soa como uma panacéia, simplificando toda a questão. Nossas escolas estão preparadas para atender essa demanda? Os professores estão devidamente qualificados? O modelo de escola que dispomos é ideal para efetivar a política?

Esses questionamentos, entre outros, tornaram possível nossa aproximação com o campo da Educação Especial. O início do percurso ocorreu na graduação de Psicologia, na metade do curso, com uma disciplina chamada Psicologia do Excepcional, por meio da qual se buscava uma reflexão sobre os aspectos conceituais e operacionais da população dita “especial”. Esse momento, na época, desvelou um conhecimento até então não contemplado pelas disciplinas anteriores, mesmo por aquelas que tinham como objeto o desenvolvimento humano. Contudo, a ênfase fenomenológico-descritiva das síndromes apresentadas, a exemplo do que ocorria nas disciplinas de Psicopatologia, suscitou mais dúvidas que certezas. Naquele momento, foram produzidos somente perfis estereotipados que coadunavam uma visão abstrata de homem de pouco valor para a delimitação de práticas.

A despeito disso, no mesmo período acadêmico, houve uma primeira aproximação com a realidade educacional por meio de uma atividade de campo de outra disciplina: Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem. Na situação, a inserção na escola deveria gerar o que na prática do psicólogo escolar denomina-se de diagnóstico institucional. Nosso grupo de trabalho optou por fazer o diagnóstico de uma escola pública e não nos surpreenderam as queixas ali relatadas. Entre estas, uma se sobressaia: a dificuldade dos professores em conduzir o processo de ensino-aprendizagem de dois alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na escola.

O sentimento de impotência relatado pelos professores nos reconduziu à experiência a qual passávamos na Psicologia do Excepcional. O processo formativo se mostrava

insuficiente para lidar com as demandas da população estudada. O foco nas características clínicas das síndromes orientava nossa prática somente para um precário processo de identificação. Com isso, instalou-se uma necessidade: a de aprofundar os conhecimentos na área da Educação Especial. A apropriação teórica, ainda incipiente, logo se uniu à vivência, a qual teve início com um estágio extracurricular na Associação de Amigos do Autista do Piauí (AMA) que, posteriormente, tornou-se curricular, nos momentos finais da graduação, com a disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar.

Na AMA, foi possível notar que os transtornos globais do desenvolvimento, na condição de configuração subjetiva de sujeitos concretos, são muito mais complexos do que as caricaturas expostas nos manuais de classificação diagnóstica e nos universalismos de algumas correntes psicanalíticas. A relação com as síndromes do espectro autista foi se tornando cada vez mais significativa à medida que presenciávamos suas múltiplas manifestações. Naquela instituição, tivemos contato com crianças e adolescentes que, mesmo acometidas pelas síndromes, apresentavam afeto, contato social, formas desenvolvidas de linguagem, altas habilidades, embora também houvesse, no mesmo espaço, quadros mais severos associados a retardo mental profundo e crises convulsivas. Infelizmente, como destaca González Rey (2011), o indivíduo diagnosticado perde sua condição de sujeito ao ter reforçada sua “condição” de doente e na academia somos domesticados a manter encoberto o sujeito por trás do diagnóstico.

A experiência na instituição, por outro lado, também possibilitou que nos deparássemos com a escassez de publicações científicas em língua portuguesa sobre estratégias de intervenção educacional frente às demandas de alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Essa lacuna foi levada ao curso de Especialização em Psicologia da Educação, realizado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Na ocasião, sob a orientação da Prof^a. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, que foi transformada no artigo de conclusão de curso intitulado “Estratégias de Intervenção Intraclasse em Alunos com Autismo”. O trabalho se resumiu à identificação e sistematização de intervenções educacionais consideradas eficazes no trabalho pedagógico com o aluno autista.

Não obstante, a incursão na literatura especializada para a efetivação do objetivo traçado fez com que entrássemos em contato com a fragilidade desse campo. Além da escassez de publicações com o fim mencionado, estas, em sua maioria, eram traduções de experiências desenvolvidas em outros países, portanto, pecavam pela descontextualização. Além disso, o modelo de homem que fundamentava as distintas práticas interventivas

identificadas partia de uma visão abstrata que na história da relação entre educação e psicologia acarretou em consequências negativas, sobretudo, para o aluno, como, por exemplo, a patologização de problemas com origem social. Nesse sentido, consideramos que o debate sobre a inclusão escolar demanda uma concepção de educação que torne visível a origem histórico-cultural do sujeito, a qual assume um valor especial quando refletimos sobre a inclusão do aluno com alguma síndrome do espectro autista, uma vez que permite a superação das perspectivas biologicistas que hegemonizam os debates neste campo.

No âmbito profissional, nossa curta experiência na docência em cursos de Psicologia tem nos permitido amadurecer algumas de nossas ideias. O fato de já termos ministrado disciplinas como Psicopatologia e Psicologia Sócio-Histórica, campos de conhecimento, em princípio, tão díspares, instigou-nos a pensar sobre a patologia da psique com base em um enfoque histórico-cultural. Os sistemas de classificação de doenças mentais, como, por exemplo, a Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde, têm fomentado o uso indiscriminado do rótulo, mesmo na educação. Em consequência, como nos alerta González Rey (2007), passamos a identificar o problema no diagnóstico e com base nisso definimos práticas despersonalizadas que negligenciam o sujeito e os contextos e práticas sociais nos quais a condição diagnosticada foi produzida. É possível pensar que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ao se utilizar de critérios nosológicos para definir seu público-alvo, pode produzir discursos naturalizantes e fatalistas que, na pior das hipóteses, resultam na exclusão e na manutenção do preconceito.

Nos momentos em que atuamos como supervisor de estágio em Psicologia Escolar, pudemos perceber alguns desses discursos por intermédio dos diagnósticos institucionais elaborados pelos estudantes supervisionados. Em algumas escolas que serviram de campo de estágio, era comum entre os professores a ideia de que para os alunos com “deficiência”, rótulo este usado de forma indiferenciada, a “socialização” era suficiente, o que reflete a concepção de inclusão escolar que nega o aproveitamento acadêmico como uma das dimensões do processo inclusivo, como apontado em Prieto (2006). Entendemos, com González Rey (2005a), que discursos como estes são produções de sentido que se organizam na configuração da subjetividade social da instituição escolar e que tem origem em diferentes zonas da realidade social que precisam ser desveladas. A conscientização a respeito da complexa teia de sentidos que se integra no sistema subjetivo da escola torna-se necessária, uma vez que nos permite contextualizar o debate sobre a inclusão escolar, dando visibilidade aos condicionantes deste processo, sejam estes facilitadores ou impeditivos.

Não é possível construir um modelo explicativo sobre a subjetividade social da escola e os processos subjetivos que envolvem a política educacional de inclusão sem investigar a subjetividade de seus protagonistas, como, por exemplo, os professores e os alunos. Neste trabalho, não chegamos a analisar a organização do sistema subjetivo da instituição escolar diante da política de inclusão, uma vez que a incursão em campo não produziu dados empíricos que nos permitissem avançar nessa compreensão, embora estejamos cientes da relevância de uma investigação nesse sentido. Em nossa pesquisa, limitamo-nos ao estudo do sujeito com síndrome de Asperger diante da inclusão escolar, o que em si já exprime um avanço nos debates no campo da Educação Especial e Inclusiva. A escolha se deu em razão da experiência na AMA e por esta síndrome, ao lado dos demais transtornos globais do desenvolvimento, representar uma das condições mais enigmáticas da literatura científica, denotando um grande desafio para os professores no âmbito da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Entendemos que a principal finalidade da educação formal, logo, da escola enquanto instituição social é colaborar para a formação de sujeitos ativos que devem ser inseridos na história de sua sociedade. Isso somente é possível com base na compreensão de que a noção de sujeito implica a noção de subjetividade, isto é, de que todo sujeito é subjetivado, no sentido estrito do termo, e, mais ainda, que a subjetividade se constitui na tensão recíproca entre o indivíduo e os diferentes espaços sociais dos quais participa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007). Entretanto, nos debates sobre a inclusão escolar, o tema da subjetividade se apresenta de forma ainda incipiente.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, algumas pesquisas objetivaram compreender os processos e formas de organização subjetiva que envolvem a educação especial e a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular. Essa forma de compreender a educação especial e inclusiva está representada pelas contribuições de Rodrigues (2009), que investigou o sentido subjetivo da docência para o professor da educação especial, de Monte (2009), que pesquisou o sentido subjetivo da aprendizagem para o aluno com Altas Habilidades/Superdotação, e de Sá (2010), que estudou a subjetividade do aluno surdo frente à experiência de inclusão escolar. Estas pesquisas são de grande valor científico, tendo em vista que, nos termos de González Rey (2005a, 2011), abrem uma nova zona de sentido na Educação Especial e Inclusiva e nos respectivos campos de interesse dos pesquisadores citados.

Acreditando nisso e considerando a ausência de publicações que contemplem nosso objeto, estudamos a subjetividade do sujeito com síndrome de Asperger diante da experiência

de inclusão na escola regular. Partindo desta delimitação, questionamos: qual o sentido subjetivo atribuído pelo sujeito com síndrome de Asperger à inclusão escolar? Para responder a esse questionamento, definimos como objetivos específicos: 1) identificar na perspectiva da família e dos professores elementos para compreender os sentidos subjetivos do sujeito sobre a inclusão na escola regular e 2) analisar os principais sentidos subjetivos do sujeito relacionados ao processo inclusivo.

Para a concretização dos objetivos, desenvolvemos a pesquisa tendo como fundamento a teoria histórico-cultural da subjetividade de González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2007). A opção teórica se justifica pelo entendimento de que esta teoria permite compreender o caráter complexo da subjetividade humana, uma vez que a introduz em uma perspectiva dialética, definindo-a como expressão e parte constitutiva da cultura. Nesse sentido, realizamos uma pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, na qual, considerando as necessidades epistemológicas subjacentes à noção de subjetividade, seguimos os princípios fundamentais da epistemologia qualitativa elaborada por González Rey (2005c, 2011).

Esperamos, com a pesquisa, contribuir para as discussões no campo da Educação Especial e Inclusiva, ampliando as contribuições quanto à dimensão subjetiva das políticas educacionais voltadas à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Avaliamos ser essa interface de relevância tanto científica como social, tendo em vista que o estudo da subjetividade permite desvelar aspectos implícitos que envolvem a política educacional pública, coadunando-se com um compromisso ético da ciência.

Organizamos esta dissertação em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos o fundamento do nosso trabalho, examinando suas contribuições para a compreensão dos processos educacionais com base na historicidade da relação entre educação e psicologia. No capítulo 2, analisamos os princípios da educação inclusiva em seus aspectos contraditórios. No capítulo 3, definimos a síndrome de Asperger, situando-a na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento e refletindo sobre a inclusão deste debate no domínio da teoria da subjetividade. No capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico da nossa investigação, enfatizando a Epistemologia Qualitativa e suas implicações metodológicas. No capítulo 5, analisamos os resultados da nossa pesquisa.

1. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO

A educação e a psicologia mantêm uma relação histórica marcada por contribuições mútuas, mas, também, pela cristalização de teorias e práticas que distanciaram tanto o homem como os processos educacionais da dimensão social que os constituem. A primeira potencializou o desenvolvimento da segunda ao se configurar como um espaço social privilegiado de investigações e práticas psicológicas (ANTUNES, 2001). Em contrapartida, a psicologia fundamentou o processo educacional desde a Escola Nova (BOCK, 2003), embora seu papel tenha sido redimensionado nos últimos anos (CARVALHO, 2002). O fato, contudo, é que a suposta neutralidade da escola ganhou forma com o naturalismo da ciência psicológica, o qual perdurou décadas legitimando o que Bock (2007) denomina de processo ideológico da psicologia. Deste modo, a relação entre esses dois campos, conforme atestam diferentes autores (BOCK, 2003; PATTO, 1984; MALUF, 2001), precisa ser ressignificada, e isso só é possível por meio de uma perspectiva teórica que desvele as relações essenciais entre indivíduo e sociedade, evidenciando a contradição e o movimento dessas zonas do real.

A teoria da subjetividade de González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007, 2011), desenvolvida com base no enfoque histórico-cultural de Vygotsky, atende aos critérios dessa nova ordem, uma vez que introduz no campo das ciências sociais uma nova forma de conceber a psique e a sociedade. A primeira se desprende completamente do naturalismo que imperou na psicologia. A psique, denominada pelo autor de subjetividade individual, é formada na relação dialética entre sujeito e cultura. A sociedade, por sua vez, passa a integrar processos e formas de organização subjetiva, que mantêm uma relação de recursividade com a subjetividade individual, constituindo o complexo sistema da subjetividade humana.

O objetivo deste capítulo é analisar as contribuições da teoria da subjetividade para a educação tomando-se por base a conceituação de suas principais categorias: sujeito, subjetividade, configuração subjetiva e sentido subjetivo. Para isso, inicialmente, situaremos o debate no domínio da relação histórica entre educação e psicologia, uma vez que a visão abstrata de homem desta ciência e o predomínio histórico de sua abordagem na educação negaram o caráter social da atividade educativa; posteriormente, analisaremos os princípios fundamentais da teoria histórico-cultural de Vygotsky, mostrando como esta perspectiva superou a visão abstrata de homem, abrindo novas possibilidades para a psicologia; por fim, analisaremos as categorias teóricas da teoria da subjetividade e seu significado para a

educação, considerando as particularidades desta atividade frente à atual política de inclusão escolar.

1.1 A abordagem psicológica da educação e as consequências da visão abstrata de sujeito

Compreender a contribuição da teoria da subjetividade à educação implica situarmos esta discussão em um âmbito maior, ou seja, da contribuição histórica da psicologia aos processos educacionais, tendo em vista que a teoria em discussão, conforme destaca Mitjans-Martínez (2005), responde a um problema geral da ciência psicológica que é a compreensão da psique como segmento do real. O intuito não é destacar pontualmente datas, teorias, conceitos, estratégias, mas analisar, com base em uma perspectiva crítica, como a psicologia se fez presente na educação e as consequências desta relação para a escola e o aluno. Os autores (ANTUNES, 2001; BOCK, 2003; PATTO, 1984; MALUF, 2001) destacam que estes dois campos mantiveram (e ainda mantêm) uma relação de cumplicidade ideológica, na qual, tomando-se por base uma visão natural de homem “cientificamente” legitimada pela psicologia, a educação foi ocultada como processo social.

A psicologia é uma ciência datada e por esta razão representa as condições materiais e ideológicas da sociedade na qual foi produzida (BOCK, 2007; BOCK e GONÇALVES, 2005; FIGUEIREDO; SANTI, 2003; GONÇALVES, 2007; KAHHALE; SANCHEZ, 2003). Deste modo, a psicologia surgiu com o advento e a crise da noção de sujeito na modernidade, processo este permeado por uma visão natural de sociedade e de homem que se apresentou de diferentes formas nos sistemas teóricos desta ciência. A razão dessa naturalização foi a dicotomia gerada entre subjetividade e objetividade, a qual, durante muito tempo, culminou na representação destas zonas do real como instâncias autônomas, com caminhos paralelos.

Uma melhor compreensão desse processo demanda nos situarmos frente às condições materiais e ideológicas do surgimento da própria ciência psicológica. Um ponto a ser evidenciado é que a noção de homem como sujeito de suas experiências, pré-condição para o surgimento da psicologia, reflete uma dada configuração histórica. Ou seja, a constituição do mundo subjetivo, psicológico, individual que se tornou objeto dessa ciência foi possível somente diante dos processos e formas de organização da modernidade, com o advento do capitalismo. Nem todas as sociedades humanas desenvolveram formas individualizadas de compreender a sua existência, logo, o surgimento da subjetividade como experiência humana, signo e conceito teórico reflete as condições materiais e ideológicas desse período (FIGUEIREDO; SANTI, 2003; GONÇALVES, 2007).

O cerne da questão reside na mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, mudança esta que culminou no surgimento de novas concepções de homem e de conhecimento, necessárias à legitimação da nova ordem econômica e social. A produção ideológica da burguesia, denominada de liberalismo, difundiu no imaginário social o ideário de igualdade, liberdade e fraternidade, que representou a valorização do indivíduo na sua condição moral e naturalmente distinta (BOCK, 2007; GONÇALVES, 2007). Com o advento do capitalismo, desenvolveu-se a crença de que o indivíduo é o sujeito de sua vida, capaz de decidir sua posição na sociedade.

Esta experiência foi denominada por Figueiredo e Santi (2003) de subjetividade privatizada. A ideia de liberdade remete à noção de um mundo interno, acessível somente ao sujeito, um mundo no qual há decisões, sentimentos e emoções privados. Para os autores, a ruptura do mundo medieval criou o espaço para uma construção íntima da subjetividade, uma vez que a perda das referências coletivas do medievalismo, que subjogavam qualquer possibilidade de manifestação subjetiva, obrigou o indivíduo a se voltar para seu “foro íntimo”, o qual se tornou um espaço privilegiado das experiências humanas.

Os autores (BOCK, 2001; FIGUEIREDO e SANTI, 2003; KAHHALE, SANCHEZ, 2003) apontam que o período medieval pressupôs uma ordem superior que, ao mesmo tempo em que amparava o indivíduo, o constrangia, eliminando qualquer possibilidade de uma experiência livre, subjetiva. O homem livre não era necessário ao sistema produtivo feudal, que deveria resguardar uma hierarquia divinamente imposta. Segundo Kahhale e Sanchez (2003, p. 13), “O conhecimento se dava pelo uso da revelação e da razão [...]. Concebia-se que as leis que regiam o universo eram leis ditadas por um Ser Superior”. Deste modo, toda a responsabilidade humana era reduzida aos desígnios de um Deus onipotente e onipresente.

As ideias liberais, com a naturalização da moral e dos direitos, romperam com a hierarquia do universo, visto que o sistema produtivo que nascia necessitava de um indivíduo livre, capaz de dessacralizar e explorar a natureza em busca de matérias primas. O homem e o mundo foram postos em movimento e, como destaca Bock (2007, p. 19), “[...] neste mundo, agora incerto, o homem se via diante da possibilidade de ser, de pensar e de fazer”. Com base nessa visão natural de homem do liberalismo, homem este livre por uma condição inata e universal, surge a subjetividade como experiência humana.

A noção de subjetividade privatizada (sentimento de eu), portanto, estava totalmente constituída. Considerando a tese de Figueiredo e Santi (2003), a primeira condição para o surgimento da psicologia como ciência independente já se expressava na ideia de que o homem é um ser único, livre, íntimo e capaz de dominar a natureza. Restava, porém, a

emergência da crise dessa subjetividade, a qual se fez presente com a constatação de que todas as crenças cultivadas até então não passavam de ideias ilusórias.

A respeito disso, Gonçalves (2007, p. 40) afirma:

[...] o desenvolvimento do capitalismo mostra que tanto a liberdade quanto as diferenças entre os indivíduos são ilusões. Por um lado, o Estado se fortalece; por outro, surge a produção da grande indústria. Ou seja, é preciso rever as propostas iniciais do liberalismo; é preciso fortalecer o Estado e limitar a liberdade individual, já que a fraternidade ainda não foi possível.

A ciência psicológica, portanto, surge na segunda metade do século XIX com o duplo desafio de desvelar a essência de uma subjetividade naturalmente constituída e, ao mesmo tempo, de fomentar estratégias de previsão e controle desta subjetividade. Dada a condição histórica do capitalismo, a experiência subjetiva deveria ser adequada às necessidades do Estado que, conforme Gonçalves (2007), representava o capital e a burguesia.

Em relação à produção de conhecimento, a modernidade também impôs alguns desafios. Para Figueiredo e Santi (2003), o forte individualismo, somado ao renascimento do ceticismo, possibilitou o surgimento das reações filosóficas racionalistas, com Descartes, e empirista, com Bacon. Ambas, segundo os autores, buscavam novas e mais seguras bases para as crenças e ações humanas e acabaram por instaurar a onipotência do “eu”, da razão universal e do método seguro.

A despeito das diferenças e dos desdobramentos posteriores a essas perspectivas, é necessário destacar que a razão passou a ser um instrumento de liberdade e de obtenção da verdade. A representação correta do mundo-objeto implicava percebê-lo na sua exterioridade, ou seja, na sua condição objetiva. Acreditava-se que o método era o recurso capaz de controlar a subjetividade, garantindo a objetividade do conhecimento. A questão epistemológica da relação sujeito-objeto, como destaca Gonçalves (2007b), toma forma nesse período.

Os autores (BOCK, 2007; BOCK e GONÇALVES, 2005; GONÇALVES, 2005) afirmam que a valorização da subjetividade e da objetividade no período moderno representa um avanço na compreensão do homem, do mundo e de sua ação sobre o mundo. Todavia, o fato dessas zonas do real não serem compreendidas como uma unidade contraditória culminou em uma visão abstrata tanto do homem como da sociedade. A naturalização do subjetivo e do objetivo se tornou inevitável, visto que estes aspectos foram dotados de força-motriz própria que os conduziam a um desenvolvimento paralelo. Embora essa dicotomia tenha sido superada na própria modernidade pelo pensamento dialético de Marx, ela se fez presente nas

diferentes teorias psicológicas que, ao optarem por um dos lados da dicotomia, estabeleceram o processo ideológico da psicologia na educação¹.

A educação e a psicologia, portanto, sustentam uma relação histórica contestável. Ao longo dos tempos, a educação, por meio de um processo histórico de encobrimento da realidade social e política, vem se servindo do conhecimento científico produzido pela psicologia. As contribuições desta ciência não são escassas nem insignificantes, sobretudo, no que concerne às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. No entanto, é inegável que a psicologia, com sua postura apolítica e sua visão abstrata de homem consentiu com inúmeros reducionismos no entendimento de fenômenos que emanam do cotidiano educacional. Deste modo, ora foi afirmada como sustentáculo das práticas educativas, ora foi repudiada pela estreiteza de sua abordagem (CARVALHO, 2002; GATTI, 1997).

É necessário destacar que a relação entre esses dois campos não é recente. Carvalho (2002) assinala que a psicologia já influenciava as práticas educativas antes mesmo de ser instituída como ciência no final do século XIX, ou seja, quando ainda pertencia ao campo da filosofia. Bock (2003), em contrapartida, argumenta que a educação somente necessitou do conhecimento psicológico a partir do movimento escolanovista, portanto, não se poderia falar de psicologia na educação até o início do século XX. Os autores (BOCK, 2003; GATTI, 1999, 2003; CARVALHO, 2002), contudo, concordam que dessa relação histórica surgiu um novo campo de conhecimento, que é a psicologia da educação.

Carvalho (2002), ao discorrer sobre a vinculação histórica entre essas duas áreas, defende a tese de que a psicologia sempre direcionou os processos educacionais. Esta autora demarca três momentos distintos de direcionamento da psicologia: o período de reflexão filosófica, com a aplicação na educação das ideias psicológicas produzidas por filósofos, processo este que durou até o início do século XX; o período de cientificidade e supremacia da psicologia sobre a educação, que representou o domínio da abordagem psicológica sobre os processos educacionais, repudiado a partir da década de 1970; e o período de redefinição do lugar da psicologia na educação. Nesse último, a transdisciplinaridade surge como resposta ao caráter complexo dos processos educacionais.

Os três períodos destacados pela autora representam a afirmação da subjetividade valendo-se da concepção de natureza humana, que começou com a filosofia e, posteriormente, foi legitimada pela ciência psicológica, e, ao mesmo tempo, as implicações dessa concepção em um campo complexo como a educação. O domínio da abordagem psicológica sobre a

¹ Ver análise crítica das abordagens psicológicas em Bock (2007), Gonçalves (2007a) e Kahhale e Sanchez (2003).

educação, o qual também é destacado por Gatti (1997), ocorreu com base na crença generalizada de que a psicologia garantiria o estatuto de cientificidade à pedagogia. Entretanto, essa psicologia presente na educação, que teve como protagonistas estudiosos como Spencer, Binet, Claparède, Thorndike, William James, Gesell, Piaget entre outros, partia da dicotomia entre subjetividade e objetividade, na qual ora os aspectos subjetivos eram tomados em si, ora esses aspectos eram subjugados pelo caráter absoluto da objetividade. Dessa forma, o repúdio da psicologia na educação, que culminou na redefinição do seu papel e que ocorreu em um contexto de crise econômica mundial (CARVALHO, 2002), reflete as dificuldades desta ciência em compreender as contradições presentes na escola.

Bock (2003) vai mais além ao destacar que a educação e a psicologia mantiveram uma relação de cumplicidade ideológica. Esta autora argumenta que a educação não precisou da psicologia até o início do século XX. Segundo ela, a escola tradicional, que vigorava até então, fundamentou suas práticas em uma concepção religiosa de natureza humana. O homem possuiria uma natureza corrompida que deveria ser desenraizada pela educação, visto que o conhecimento era representado como o único instrumento capaz de possibilitar o autocontrole. O fato é que a verdade sobre esse homem já era revelada, não sendo necessário, portanto, qualquer forma de conhecimento psicológico. A necessidade da psicologia na educação é reflexo da consolidação da pedagogia escolanovista, que representou um avanço em relação ao modelo tradicional de escola (BOCK, 2003; SEVERINO, 1994; VEIGA, 2007).

A pedagogia da escola nova é uma resposta às mudanças mundiais do início do século XX, sobretudo, no que diz respeito às grandes guerras mundiais, que culminaram na valorização da infância, a qual passou a ser representada como o futuro da humanidade (BOCK, 2003; VEIGA, 2007). A criança, agora naturalmente boa, foi corroborada em seu caráter ativo em relação à aprendizagem, ao contrário do modelo teocrático da escola tradicional. Segundo Veiga (2007, p. 271), esta mudança de paradigma demandava do professor a

[...] consciência de que os alunos são antes de tudo crianças, sendo necessário conhecer as disposições hereditárias e psicológicas delas, pois somente pelo conhecimento de seu interior seria possível realizar uma educação de dentro para fora.

As primeiras teorias do desenvolvimento infantil, o qual ainda era tomado como processo natural, surgiram nesse período e passaram a ter importância fundamental na

organização do ensino. Deste modo, as salas de aula foram homogeneizadas valendo-se do nível de desenvolvimento e da capacidade de aprendizagem da criança, elementos estes identificados por meio de testes psicológicos. Além disso, a graduação dos saberes a serem ensinados passou a ter como fundamento a consolidação de estágios intelectuais que demarcavam um processo fechado na maturação biopsicológica do indivíduo. A psicologia delimitava as possibilidades e os limites do educador e do aluno.

A cumplicidade ideológica entre educação e psicologia se deu neste ponto. As limitações do conhecimento psicológico, que ainda não havia superado a dicotomia entre subjetividade e objetividade, somadas à complexidade intrínseca ao cotidiano escolar trouxeram graves consequências. O psicologismo imperou na educação durante um longo tempo, negando, sobretudo, as dimensões econômicas, sociais e políticas que compunham o fenômeno educacional. O resultado disso é que problemáticas como a do fracasso escolar passaram a ser compreendidas com base em uma postura individualizante, na qual o aluno, à mercê da imunidade suprema da escola e da conjuntura político-econômica se tornou o único responsável por seu desempenho acadêmico (PATTO, 1984, 1990).

A educação, servindo-se do conhecimento apolítico produzido pela psicologia, instituiu a diferença como algo anormal, sustentando-se em práticas segregativas. Veiga (2007) destaca que as crianças consideradas “anormais” eram direcionadas para uma “educação especial”, enquanto para as crianças “normais” a organização das salas se dava conforme os níveis de inteligência “inferior”, “média” e “superior”. Deste modo, a dessemelhança era patologizada e recebia coeficientes indestrutíveis diante da supremacia da escola. Essa tradição classificatória e estigmatizadora da psicologia, criticada por Bock (2003, 2007), negou, sobretudo, a educação como processo social.

Considerando que a natureza humana não é dada *a priori*, a atividade educativa, como afirma Saviani (2003, p. 13), de uma forma direta e intencional, constrói em cada indivíduo “[...] a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A educação forma no homem uma “segunda natureza” que, embora pareça natural, somente é possível por meio de um processo que envolve a deliberação e a sistematização. A escola, enquanto espaço institucionalizado dessa atividade, ao transmitir os saberes de sua cultura, o faz sempre valendo-se de determinados interesses sociais.

Nas palavras de Bock (2003, p. 84): “A escola não é neutra e nem desinteressada. A escola trabalha para educar em uma determinada direção: a direção vitoriosa nas disputas entre os diversos interesses dos diferentes grupos sociais”.

Assim, a psicologia não conseguiu introduzir no seu modelo explicativo essa dimensão social que envolve os processos educacionais. A abordagem a-histórica da sociedade conduziu esta ciência à prescrição de soluções paliativas para os problemas apresentados na escola. A psicometria, a postura clínico-terapêutica do psicólogo escolar, a psicopedagogia por se distanciarem da realidade histórico-social, pouco contribuíram para a transformação das condições de vida constitutivas dos problemas educacionais. Utilizando das ideias de Oliveira (2006), as teorias psicológicas, ao partirem do paradigma organismo-meio, propuseram a adaptação do indivíduo à sociedade, negando sua identidade histórica.

Conforme Newman e Holzman (2002, p. 56):

Como seres humanos, todos nós vivemos simultaneamente na *história* (a totalidade contínua, sem fim, da existência) e em *sociedade* (o nome dado a um específico arranjo espaço-temporal institucional “dentro” da história); todos vivemos em história/sociedade. Todas as sociedades necessariamente adaptam seus membros a essa localização dual, a essa identidade dual, mas elas variam largamente no grau a que exigem adaptação só para si mesmas ou também para a história. (grifos dos autores)

A naturalização do social e da necessidade de adaptação do indivíduo a esse social, consequência da negação do caráter histórico da sociedade, esteve presente em praticamente todas as teorias psicológicas, as quais, nos termos de Bock (2007), partiam da noção de meio social e cultural como “mundo externo” que bloqueia o livre desenvolvimento do “mundo interno”. O social é concebido como algo que independe do sujeito, no qual este nada mais é do que uma reprodução das condições ambientais.

A hegemonia da abordagem psicológica tradicional na educação negou o caráter complexo dos processos educacionais. A psicologia tradicional não conseguiu dar conta das contradições que se faziam presentes na escola. O repúdio dessa ciência e a emergência da transdisciplinaridade, destacados por Gatti (1997) e Carvalho (2002), representaram respostas às limitações a esse enfoque psicológico. Como superação, Maluf (2001) destaca que a educação deve ser compreendida em sua complexidade e isso implica transdisciplinaridade². Contudo, torna-se difícil pensar em uma abordagem complexa da educação somente pelo contraponto com outros campos do saber. No domínio da psicologia, conforme a crítica de Bock (2003, 2007), é necessária a superação da dicotomia entre subjetividade e objetividade,

² Na perspectiva de Maluf (2001), a educação revela processos de natureza diversa e, deste modo, não pode ser reduzida a sua dimensão psicológica. A própria psicologia, enquanto fundamento da educação, deve se articular com outros campos do saber para compreender com seu objeto, o fenômeno psicológico, afeta e é afetado pela organização complexa da instituição social escola.

valendo-se de uma orientação teórica que revele as bases histórico-culturais da condição humana.

No tópico seguinte, analisaremos os princípios gerais da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), tendo em vista que o sistema teórico desenvolvido por este autor, com as contribuições de Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), representa na história da psicologia a superação da dicotomia mencionada e a fundamentação da teoria da subjetividade de González Rey.

1.2 A teoria histórico-cultural de Vygotsky: o caminho para a superação da dicotomia entre subjetividade e objetividade

Os estudos de Vygotsky foram desenvolvidos basicamente no campo da Psicologia Geral, que se ocupa dos processos básicos de construção da teoria psicológica, entretanto, trouxeram contribuições para a educação (ver, por exemplo, DANIELS, 2003; SFORNI, 2004; VIGOTSKI, 2003). A teoria histórico-cultural, a qual teve a colaboração de Luria e Leontiev, além de Rubinstein, atribuiu à escola um papel fundamental no desenvolvimento da psique humana. As ações pedagógicas passaram a ser valorizadas e o desenvolvimento psicológico, antes compreendido como um processo calcado na maturação neurobiológica, foi apresentado em sua plasticidade frente à realidade social e cultural.

Nosso propósito, no entanto, não é resgatar as contribuições de Vygotsky à educação, mas mostrar como este autor, mesmo sendo contemporâneo das teorias clássicas que dicotomizaram o pensamento psicológico, conseguiu superar os reducionismos da psicologia e abrir novos rumos para esta ciência. A representação da psique como fenômeno subjetivo, segundo González Rey (2005a), demanda compreendê-la com base em sua gênese histórico-cultural e natureza complexa, aspectos estes que denotam o marco da psicologia soviética no período pós-revolução. Esta psicologia, que se apoiou no marxismo como teoria social da atividade humana (KOZULIN, 2002), rompe com as concepções naturalizantes de homem e de sociedade que estiveram presentes em diversas teorizações neste campo.

Vygotsky elaborou sua perspectiva em um momento histórico muito específico: a Rússia passava por um período pós-revolucionário. Deste modo, a expectativa em torno das ciências era de que estas atendessem as demandas sociais gritantes, como, por exemplo, o analfabetismo (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006). Em contrapartida, a psicologia passava por uma crise epistemológica que subjugava o homem com determinismos ora

derivados do meio, ora das profundezas do organismo. Além disso, prevaleciam as discussões sobre qual seria o verdadeiro objeto de estudo desta ciência. Portanto, a teoria histórico-cultural nasce em um cenário de cobranças, crises e indefinições políticas e filosóficas.

A despeito das evidentes contradições sobre o mesmo objeto de estudo, o ser humano, a psicologia à época de Vygotsky mantinha a dicotomia entre subjetividade e objetividade. De um lado, os adeptos de uma psicologia idealista com a concepção de que as funções psicológicas estão prontas ou potencialmente determinadas ao nascer; logo, o desenvolvimento humano seria um processo unicamente maturacional. Do outro, os adeptos de uma psicologia mecanicista com a tese de que nada no homem existe *a priori*; portanto, as capacidades humanas seriam socialmente determinadas por meio da experiência.

Sobre os antagonismos na ciência psicológica, Rego (1995, p. 28) analisa:

[...] existia de um lado um grupo que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas [...]. Já de outro lado, o outro grupo, inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendia a psicologia como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito.

Além das indefinições sobre a origem dos processos psicológicos humanos, havia um debate epistemológico a respeito de qual postura científica a psicologia deveria assumir. Os objetivistas, sedimentados no positivismo, detinham-se a descrever e explicar as dimensões elementares da subjetividade, como o comportamento observável; conseqüentemente, negavam o caráter complexo da psique humana. Os subjetivistas, por outro lado, consideravam essa dimensão complexa, entretanto, negavam qualquer objetividade na constituição e no estudo do fenômeno.

A respeito disso, Vygotsky (2003, p. 38) escreveu:

No século XVIII, a psicologia dividiu-se em racional e empírica. A *psicologia racional* continuou se chamando psicologia metafísica, porque seu método fundamental de estudo consistia na especulação. Em contrapartida, a *psicologia empírica* foi concebida como ciência que se ocupava dos fatos, baseada na experiência; ela tentava estabelecer a mesma relação com o tema em estudo que as ciências naturais.

O problema da consciência, que se constituiu como a pedra fundamental da psicologia como ciência independente, ora foi conduzido à reflexão de um mundo individual, espiritual ou biológico, cabendo a descrição de seu curso natural, ora foi focado de forma

determinista, na qual as explicações científicas se limitavam aos fenômenos psicológicos elementares, negando, conseqüentemente, os processos e formas de organização qualitativamente distintas da psique humana. O idealismo psicológico se distanciou da ciência e a ciência naturalista aproximou o homem do animal (LURIA, 1986, 1991).

A releitura feita por Vygotsky sobre a conflituosa relação entre subjetividade e objetividade foi de que as teorias que a promoviam geravam uma séria crise na ciência psicológica. O autor, ao mostrar as implicações das duas perspectivas, propôs uma nova concepção que as superassem, sem, contudo, negá-las.

Nas palavras de Luria (1986, p. 20, grifos do autor):

A saída desta crise podia consistir somente em manter intocável o *objeto* mesmo da psicologia humana, o estudo das formas mais complexas de atividade consciente, mas, junto a isso, conservar a tarefa *não de descrever* estas complexíssimas formas de atividade consciente como manifestações de uma vida espiritual, mas de *explicar* sua origem a partir dos processos acessíveis à análise científica.

Para isso, Vygotsky utilizou como método a doutrina fundamental do marxismo, o materialismo histórico e dialético, por meio do qual unificou, na explicação da gênese dos processos psicológicos humanos, todos os antagonismos presentes no campo da psicologia, sobretudo, a dicotomia entre subjetividade e objetividade. A atividade consciente, dimensão subjetiva estudada por este autor, passou a ser analisada com base nos processos e formas de organização da vida social historicamente constituída (LURIA, 1986, 1991).

Ao contrário do que ocorreu com a psicologia mecanicista, que também partia de um enfoque materialista, Vygotsky se ocupou do que é humano, ou seja, daquilo que diferencia o homem do animal, sem recorrer ao essencialismo (KOZULIN, 2002; NEWMAN e HOLZMAN, 2002; OLIVEIRA, 2006). O distintivamente humano é o que o autor denominou de funções psicológicas superiores, que, diferentemente das funções psicológicas elementares, as quais estão vinculadas ao plano biológico do indivíduo, são processos conscientes, mediados pela cultura. A psique humana tem um caráter sócio-histórico que reside na internalização das relações interpessoais e dos instrumentos psicológicos advindos da cultura.

A teoria histórico-cultural sustenta a idéia de que o aparato biológico, resultado da evolução filogenética da espécie que se concretiza na ontogênese, não determina as formas superiores da atividade consciente do homem. Para Vygotsky (teoria e método), a filogênese ofereceu à espécie somente as funções psicológicas elementares, as quais, como o próprio autor destaca, obedecem ao paradigma estímulo-resposta. Estas funções são condicionadas a

uma história imediata do organismo que responde ou às propriedades do estímulo eliciador da resposta. Existe, portanto, uma conexão direta, não mediada, que carece de consciência.

Apesar disso, a base biológica do indivíduo traz consigo uma evolução indispensável à formação da psique humana. Vygotsky destaca a concepção de desenvolvimento plástico, ou seja, de um processo que guarda a propriedade de adquirir formas sensíveis por efeito da cultura. Esta concepção se justifica pela plasticidade do substrato material do desenvolvimento psicológico: o cérebro. A estrutura e o funcionamento deste órgão são formados ao longo da filogênese e da ontogênese, portanto, representa um sistema aberto, sensível à história social do homem.

Ainda que reconhecida a importância da biologia, sobretudo, do cérebro humano, não é possível reduzir o desenvolvimento das formas superiores do homem ao processo de maturação neurobiológica. Luria (1991) argumenta que um dos traços característicos da atividade consciente humana é de que ela não se reduz a motivos biológicos. Ratner (1995) desenvolve esta tese afirmando que o homem possui uma natureza biológica diferenciada que afeta o seu desenvolvimento de modo peculiar, ao contrário do que ocorre com os animais. Enquanto nestes a biologia determina a maior parte do repertório comportamental, provocando ações características comuns em cada espécie, no homem, ela se abstém, deixando livre o caminho para as influências culturais. Nas palavras do autor (1995, p. 14, grifos do autor): “A psicologia humana caracteriza-se por uma redução *de* determinantes biológicos, mais do que uma redução *a* determinantes biológicos”.

A tese anterior permite a superação das concepções que naturalizaram o desenvolvimento humano via inatismo. A respeito disso, é pertinente a conclusão de Geraldí, Fichtner e Benites (2006, p. 16), que afirmam: “Se os homens são controlados de dentro, devem-se atribuir as origens de uma autodeterminação a uma fonte misteriosa na biologia e construir uma concepção metafísica de uma ‘vontade livre’”.

Para a formação da psique humana, torna-se imprescindível que o indivíduo esteja inserido em um modo de vida social, em contato com instrumentos psicológicos de sua cultura. Vygotsky desenvolveu a tese de que, no desenvolvimento da criança, todas as funções psicológicas aparecem, primeiramente, no nível social (interpsicológico) e, posteriormente, no nível individual (intrapicológico). A linguagem, ao ser o principal instrumento de internalização dos processos sociais, estrutura e organiza as funções psicológicas elementares segundo objetivos sociais e formas tipicamente humanas de conduta (KOZULIN, 2002; PONTECORVO, 2005).

Vygotsky (1996), ao discorrer sobre o caráter instrumental da conduta humana, faz uma analogia do instrumento psicológico com o instrumento técnico. Segundo o autor, ambos são criados (construídos) socialmente, logo, não são naturais. Tanto o primeiro como o segundo possibilitam o domínio pelo homem dos processos da natureza. O instrumento técnico é voltado para a natureza além do homem, permitindo-o modificá-la para atender suas necessidades. O instrumento psicológico é voltado para o próprio homem em sua condição de *homo sapiens*, ou seja, como membro de uma espécie (condição natural).

As funções psicológicas elementares, como sabemos, obedecem ao paradigma estímulo-resposta, mantendo-se nos limites naturais do indivíduo. A internalização dos instrumentos psicológicos (linguagem, sistemas de contagem, dispositivos mnemotécnicos, simbolismo algébrico, escrita, diagramas etc.) permite a constituição de novas conexões entre o estímulo e a resposta, que, gradativamente, tornam-se mais complexas. O resultado deste processo é o uso ativo das propriedades naturais, o qual possibilita ao homem operar deliberadamente com suas funções psicológicas. Luria (1991) ainda destaca que a linguagem, entendida aqui como instrumento psicológico, proporciona, além das mudanças de ordem cognitiva, aquelas referentes à vivência emocional, aspecto este importante para a compreensão da subjetividade no âmbito do enfoque histórico-cultural.

Dessa forma, os instrumentos psicológicos podem ser conceituados como signos culturais que permitem ao homem o domínio de seus próprios processos psicológicos elementares, a fim de que possam ser direcionados para objetivos socialmente definidos. Sendo assim, elevam a psique natural a um nível qualitativamente distinto, configurando a natureza mediada das funções psicológicas tipicamente humanas.

Como é possível deduzir da análise anterior, a atividade consciente do homem, conforme afirma Luria (1986, 1991), não é determinada pela impressão imediata, traço este característico do comportamento animal. Segundo o autor (1986), além de um conhecimento sensorial, o homem, ao assimilar a experiência humana formulada em um sistema de significados, passa a dispor de um conhecimento racional. Por consequência, opera não somente com as impressões imediatas, mas também no plano abstrato.

A abstração do pensamento humano remete ao conceito de mediação, que, segundo Daniels (2003, p. 24), possibilita a superação das concepções deterministas, uma vez que “[...] os mediadores [os instrumentos psicológicos] servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles”. A relação contraditória entre indivíduo e sociedade, que é mediada pelos sistemas simbólicos objetiva e subjetivamente constituídos, é o que determina o movimento dessas zonas do real. Logo, não é possível falar

em determinismo psíquico ou social, visto que o desenvolvimento humano não ocorre como reprodução de forças externas à ação do sujeito.

Em meio aos instrumentos psicológicos, a linguagem emerge como o principal (PONTECORVO, 2005). É necessário afirmar que, ao contrário de outras formas de “linguagem” que se manifestam no comportamento animal, a teoria histórico-cultural destaca o complexo sistema de códigos que se desenvolveu no processo histórico de constituição do homem a partir da divisão social do trabalho (LURIA, 1986, 1991). Segundo Luria (1986, 1991), a aparição do trabalho social e o conseqüente surgimento da linguagem foram fatores decisivos para a transição da história natural do animal para a história social do homem, processo este que deu origem à atividade consciente. A linguagem, por operar em um nível de abstração que transpõe a referencialidade concreta, possibilitou a organização complexa da psique humana inimaginável pelo plano natural do desenvolvimento.

A linguagem é um sistema simbólico que nomeia objetos, qualidades, ações, relações e que permite a codificação e transmissão de qualquer informação, mesmo fora do contexto prático de ação (LURIA, 1986, 1991). Diferentemente da suposta “linguagem animal”, como, por exemplo, a das abelhas, a linguagem humana, ao estruturar simbolicamente a experiência social, transmite informações objetivas compartilhadas no domínio de uma dada cultura. Ainda que em sua gênese estivesse vinculada à atividade humana concreta, de forma inarticulada, seu progressivo desenvolvimento possibilitou o surgimento de códigos mais abstratos, permitindo a transmissão de informações diversas, independente de sua natureza.

A exemplo da história social da espécie humana, no desenvolvimento do sujeito psicológico concreto, a linguagem também evolui e, ao ser internalizada, forma a linguagem interior que, além de representar o elo entre o pensamento e a palavra, organizando a atividade consciente complexa, torna-se, por sua natureza psicológica, um elemento essencial na compreensão da subjetividade valendo-se do enfoque histórico-cultural.

Vygotsky (2000) defende a tese de que a relação entre pensamento e palavra não é natural, uma vez que se constitui no desenvolvimento histórico da consciência humana. O autor apresenta evidências que corroboram esta tese tanto na filogênese como na ontogênese. Entre os antropóides, a linguagem, foneticamente semelhante a dos homens, não estabelece nenhuma relação com o intelecto, que também se assemelha ao do homem em sua condição natural. No bebê humano, um estágio pré-intelectual antecede a linguagem e um estágio pré-linguagem antecede o pensamento. Sendo assim, não é possível falar de identidade entre pensamento e linguagem. Segundo o autor, o intercruzamento dialético dessas duas zonas da

realidade forma o pensamento discursivo e a palavra consciente, formas superiores de organização psíquica, que possuem como unidade constitutiva o significado da palavra.

O significado, dessa forma, é um elemento do pensamento e da palavra. Compreendendo que o contexto extralinguístico antecede à formação da psique humana no plano ontogenético, é necessário destacar com Luria (1986) que a palavra possui dois componentes fundamentais, a referência objetiva e o significado. Este último demarca, na concepção de Vygotsky (2000, p. 398), a natureza psicológica da palavra, visto que possibilita a generalização, “[...] ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento”. Além disso, o significado é um constante devir, ou seja, ele se desenvolve tanto no processo histórico da língua, como na evolução do sujeito psicológico concreto.

A respeito deste ponto, Vygotsky (2000, p. 407) escreveu:

A descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática.

Ao longo do desenvolvimento infantil, o significado da palavra modifica sua estrutura semântica, ou seja, seu sistema de relações e generalizações. A referencialidade concreta, que Luria (1986) também denominou de significado imediato, prevalece nas fases iniciais de aquisição da linguagem. Quando a criança começa a desenvolver a referência objetiva da palavra, esta ainda é percebida como uma propriedade inseparável do objeto, vinculada, portanto, à experiência concreta. Neste momento, prevalece sua função indicativa e nominativa, não havendo ainda a diferenciação entre seu significado e o objeto nomeado. Esta diferenciação, que ocorre no curso do desenvolvimento infantil, permite o surgimento da função generalizadora e analítica da palavra.

Na citação de Vygotsky, também é possível destacar outro aspecto. As mudanças na estrutura semântica da palavra que ocorrem no desenvolvimento infantil envolvem modificações nos modos de funcionamento do pensamento. Luria (1986) afirma que as diferentes etapas no desenvolvimento do significado acompanham diferentes processos psíquicos. No momento em que o significado da palavra se desprende da referencialidade concreta, ou seja, quando ocorre a diferenciação em relação ao objeto nomeado, a consciência atinge formas superiores de desenvolvimento, uma vez que passa a operar em um nível de

abstração que transpõe a experiência imediata. Nesse sentido, a função generalizadora e analítica da linguagem a configura como um instrumento do pensamento.

A ideia anterior nos autoriza a analisar outro ponto. Segundo Vygotsky (2000), a linguagem que opera como instrumento do pensamento possui uma estrutura e uma função diferenciada em relação à linguagem socialmente compartilhada. Seguindo a lei geral do desenvolvimento apresentada por este autor, a linguagem, inicialmente, limita-se à sua função social (interpsicológica) e à medida que é internalizada, pela diferenciação desta função, ela passa a funcionar como um instrumento de auto-regulação da conduta humana. A mudança funcional produz mudanças estruturais que legitimam a particularidade da linguagem no plano interior da consciência.

A linguagem interior, expressão utilizada por Vygotsky (2000) para designar a nova formação discursiva que surge no desenvolvimento da consciência, diferencia-se da linguagem exterior não pelo grau, ou seja, pela ausência de vocalização, mas por sua natureza psicológica. Enquanto a linguagem exterior é dirigida para os outros, para os processos comunicativos, a linguagem interior é dirigida para os próprios processos de pensamento do sujeito, como ocorre, por exemplo, na atividade reflexiva. Esta nova função que a linguagem assume na formação da psique superior demanda mudanças em sua estrutura. Em relação aos aspectos sintáticos, a linguagem interior é marcada pela predicatividade, o que implica dizer que o enunciado do pensamento é sempre abreviado e tem como traço característico a omissão do sujeito sintático, dado que este já é conhecido no diálogo interno. Em relação à semântica, há, sobretudo, a predominância do sentido sobre o significado, fato este que amplia a experiência subjetiva além da generalização que a palavra encerra.

No vocabulário de uma língua, a palavra assume apenas um significado que se estabeleceu ao longo da história do sistema linguístico. Para Vygotsky (2000), entretanto, este significado apenas potencializa o discurso concreto, visto que a ele se agregam aspectos contextuais da situação e a vivência afetiva do sujeito, elementos estes que representam a formação do sentido. O caráter contraditório deste processo é que a palavra, ao mesmo tempo em que é enriquecida pela adição de novos conteúdos, é também privada de sua natureza abstrata, uma vez que passa a se limitar a um contexto fixo. Embora isso ocorra, o surgimento do sentido representa, para o autor, a lei fundamental da mudança do significado das palavras.

O significado pode ser conceituado como um sistema relativamente estável, de caráter histórico, que denota, no domínio da experiência social, a generalização encerrada na palavra. Ao contrário do sentido, este sistema, enquanto produção social, é objetivo na medida em que

é compartilhado por todas as pessoas que fazem parte de uma dada cultura (LURIA, 1986). Os significados representam a estruturação simbólica da sociedade.

O sentido, na concepção de Vygotsky (2000), é uma formação psicológica que envolve a totalidade da consciência do sujeito concreto, com caráter dinâmico, fluido, complexo e que surge na consciência com base na palavra. Por ser uma produção psicológica, possui várias zonas de estabilidade, sendo o significado a zona mais estável, uniforme e exata. Conforme Luria (1986, p. 45, grifos do autor), o sentido seria “[...] o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlaces [...]”, ou seja, do significado propriamente dito.

A natureza psicológica da linguagem interior abre a possibilidade de compreensão da subjetividade valendo-se do enfoque histórico-cultural, visto que a linguagem socialmente compartilhada passa a se apresentar como uma construção subjetiva individual que transpõe sua condição inicial, organizando a experiência consciente. O discurso interior se forma como instrumento de mediação da psique humana e representa a elevação desta a um plano qualitativamente distinto do estado natural. Deste modo, a explicação idealista é superada, tendo em vista que a base material vigorosa dos processos subjetivos se torna evidente, e o enfoque mecanicista perde seu poder explicativo, uma vez que deixa de contemplar o caráter ativo do sujeito e da consciência, o qual se expressa plenamente no conceito de sentido.

Ainda que Vygotsky tenha se ocupado da consciência como dimensão subjetiva, não desenvolveu de forma explícita a categoria de subjetividade (GONÇALVES, 2007; GONZÁLEZ REY, 1997, 2005a, 2005b). González Rey (1997) afirma que a introdução do conceito de sentido na psicologia soviética representa uma nova unidade constitutiva do sistema da psique humana. O argumento do autor é que na concepção original de Vygotsky o sentido é um processo diferente do significado e exprime na teoria histórico-cultural a unidade dos processos cognitivos e afetivos que, embora declarada, o autor soviético não conseguiu desenvolver ao longo de sua obra. A morte prematura o impossibilitou de dar origem ao sistema no qual estaria inserido o sentido, o qual, para González Rey, é a subjetividade. Este o ponto em que a obra de Vygotsky se manteve e é a partir dele que González desenvolve seu sistema teórico.

No tópico seguinte, analisaremos as categorias fundamentais da teoria da subjetividade e seu significado para a educação, considerado as particularidades históricas desta atividade frente à atual política educacional de inclusão escolar, que representa no domínio das práticas educativas a valorização do sujeito nas particularidades de sua aprendizagem.

1.3 A teoria da subjetividade de González Rey

A teoria da subjetividade rompe com a visão abstrata de homem que predominou na construção do conhecimento psicológico. Além disso, os desdobramentos da psicologia tradicional, como o anti-cientificismo e o elementarismo, que estiveram presentes, respectivamente, nas teorias idealistas e mecanicistas, também são foco de análise e crítica, uma vez que o que se propõe nessa perspectiva, a exemplo do projeto gestado por Vygotsky (LURIA, 1986), é a explicação científica dos processos e formas de organização complexa da psique humana, que González Rey, diferentemente dos psicólogos soviéticos, denominou de subjetividade. Esta, com base na perspectiva do autor cubano, não se identifica nem com uma “natureza humana” distinta, potencialmente programada, e muito menos com o nível fenomênico, estritamente processual, dos postulados behavioristas. Para González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007, 2011), a subjetividade se apresenta na dupla condição de organização e processo, os quais, embora possuam uma gênese histórico-cultural, são irreduzíveis à sociedade, uma vez que constituem um sistema qualitativamente diferente.

Este tópico tem como norte as seguintes questões: o que é subjetividade para a perspectiva aqui trabalhada? Como a subjetividade se organiza e de que forma essa organização afeta a ação do sujeito? Qual o papel do sujeito no desenvolvimento deste sistema? Qual o significado da teoria em questão para a compreensão dos processos educacionais? A construção das respostas a estas questões nos conduzirá para a análise das principais categorias da teoria da subjetividade, que são, segundo Mitjans-Martínez (2005): subjetividade, sujeito, configuração subjetiva e sentido subjetivo.

Em um primeiro momento, é necessário destacar que, a despeito do rechaço da subjetividade pelo behaviorismo e da forma como este conceito foi utilizado na filosofia moderna e em algumas psicologias, que o compreenderam como uma essência humana universal, González Rey o utiliza para dar visibilidade a uma zona do real que não se identifica com nenhuma outra existente. Deste modo, o autor (2005a, p. 75) afirma:

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista, que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade.

González Rey, como ocorreu com Vygotsky, visa, com o desenvolvimento desta categoria, à superação de dicotomias clássicas na ciência psicológica, algumas das quais não

foram plenamente superadas, mesmo pela própria psicologia soviética, dada as barreiras teóricas, metodológicas e ideológicas que esta enfrentava (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b e 2007). O cenário ideológico no qual a ciência soviética se desenvolveu impossibilitou uma expressão plena dos estudiosos na defesa de seus princípios teóricos. As teorias deveriam ser aclimatadas à liturgia oficial, que, pela distorção da dialética marxista, pregava, segundo o autor, um materialismo de ordem mecanicista. Sobre este assunto, afirma:

A aproximação do tema da subjetividade na psicologia soviética percorreu um duro caminho, pois a clareza que seus pioneiros evidenciaram em relação ao impacto que a dialética podia ter na reformulação do pensamento psicológico tinha que se expressar em linguagens aceitas pelas instâncias políticas (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 82).

Contudo, é inegável que a psicologia soviética ofereceu todas as condições para o surgimento da teoria da subjetividade, a ponto de González Rey (2005a, 2005b) argumentar que o estudo desta dimensão do real pela ciência psicológica não está associada à modernidade, mas à apropriação da dialética pela teoria histórico-cultural desenvolvida no período pós-revolução. Conforme o autor (2005a), há duas características essenciais para compreender a psique como fenômeno subjetivo: sua formação histórico-cultural e sua natureza complexa. Estas características já estavam presentes na teoria de Vygotsky, bem como na perspectiva de Rubinstein, embora estes autores, segundo crítica de González Rey, tenham cometido alguns equívocos.

Nos estudos da psicologia soviética, sobretudo, nos trabalhos dos autores mencionados, já havia uma superação da noção de social como dimensão que influencia o indivíduo pela sua externalidade, dado a evidenciação do caráter dialético desta relação. Segundo González Rey (2005a), a dialética permite superar a dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, ao explicar o desenvolvimento dos sistemas valendo-se das contradições geradas por eles. O individual e o social se afetam reciprocamente no curso da relação contraditória que demarca este encontro e, conseqüentemente, não representam entidades prontas, de tal modo que o social não é uma condição externa, suscetível a um registro padronizado.

O reconhecimento da essencialidade desta relação para a evolução de ambos os sistemas permitiu a ruptura com as concepções naturalizantes tanto no domínio do indivíduo como no domínio da sociedade. Além disso, essa reconceitualização do homem com um ser de história facilitou a representação da psique como um processo subjetivo, no qual o social e o biológico passam a se organizar como momentos de um novo sistema (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007). Entretanto, González Rey (2005a) argumenta que as explicações dos autores

soviéticos decorrentes deste aporte não deram conta de compreender a complexidade do processo, uma vez que em Vygotsky, por exemplo, as funções psicológicas superiores foram concebidas como uma internalização de funções que, primeiramente, existiriam em um plano social intersubjetivo. A psique, na sua forma tipicamente humana, seria um reflexo da atividade socialmente organizada.

O contraponto de González Rey (2005a, p. 78), o qual mostra com clareza a sua especificidade conceitual, está na afirmativa de que:

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”, o que seria uma forma de manter a dualidade em outros termos. [...] trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade.

O conceito de internalização de Vygotsky não contempla a organização subjetiva da sociedade e, tão pouco, a capacidade generativa da subjetividade individual, visto que esteve vinculado ao significado da palavra como unidade constitutiva da consciência. O trânsito segue uma única direção, do plano externo ao interno, uma vez que os desdobramentos da atividade consciente partem sempre da dimensão simbólica, o que representa, para González Rey (2005a), uma forma mecanicista de ver a cultura, o sujeito e a subjetividade.

A crítica também é dirigida ao conceito de refração de Rubinstein. Nas palavras de González Rey (2005a, p. 81):

Não obstante [referindo-se aos avanços em relação às concepções biunívocas], o conceito de refração continua enfatizando a qualidade do refratado. O refratado se mantém como uma qualidade que se incorpora ao sistema, e a única coisa que faz o sistema, a partir dessa metáfora física, é influir de alguma maneira em sua condição inicial; porém, sua qualidade se mantém em seu trânsito para o interno, quando, na realidade, toda influência externa representa algo novo que se configura em outro nível qualitativo, assumindo formas diferentes. Este nível é a subjetividade.

O sujeito e a sociedade são momentos qualitativos de uma ecologia humana complexa, na qual, valendo-se de seus sistemas subjetivos, integram-se em uma relação de recursividade (GONZÁLEZ REY, 2005a). A relação entre sujeito e sociedade é marcada por influências recíprocas que produzem desdobramentos imprevisíveis na organização subjetiva de ambos. Além disso, a subjetividade individual possui uma capacidade generativa que não se vincula,

necessariamente, à primazia dos processos simbólicos, tema este que desenvolveremos posteriormente, na análise da categoria de sentido subjetivo.

Portanto, notamos que González Rey avança em relação aos autores soviéticos ao dar visibilidade à dimensão complexa da relação entre indivíduo e sociedade, contrapondo-se aos conceitos de internalização e refração. Nas citações anteriores, percebemos que alguns pontos demarcam a subjetividade: sua gênese histórico-cultural, o que implica dizer que a subjetividade é uma construção dada nos embates contraditórios entre o indivíduo e a sociedade; o caráter qualitativamente distinto dos processos subjetivos, condição esta que nos permite entender que a subjetividade não pode ser explicada unicamente por processos sociais ou biológicos; por fim, o terceiro ponto, o qual foi exposto na penúltima citação, que é o fato do sistema subjetivo humano não se identificar com o intrapsíquico, com o individual, visto que a sociedade também se organiza subjetivamente.

Podemos conceituar a subjetividade como um sistema complexo com processos e formas de organização que não se identificam com nenhuma outra dimensão do real e que constituem, de forma simultânea e contraditória, o sujeito e os espaços sociais nos quais este atua (GONZÁLEZ REY, 2004, 2005a, 2005b, 2005c, 2007, 2011). Para González Rey, o sistema subjetivo humano, além de uma dimensão organizativa, que se expressa nas configurações da personalidade do sujeito e nos distintos espaços sociais, integra uma dimensão processual, o que implica dizer que a subjetividade é um sistema em constante desenvolvimento.

Antes de analisarmos a especificidade das elaborações conceituais de González Rey, é importante tecermos algumas considerações a respeito de dois princípios gerais apresentados no parágrafo anterior: a concepção de que a subjetividade é um sistema e que, enquanto sistema, possui um funcionamento complexo.

Sobre o primeiro ponto, o autor (2005a, p. 250) relata:

Falamos de subjetividade para definir um sistema, uma forma de organização em que os diferentes processos e conteúdos que a integram não se afetam entre si fora da organização geral do sistema. Toda influência externa se integra ao sistema e tem um sentido para ele dentro de sua auto-organização ao integrar processos que não se afetam de forma direta em suas inter-relações, que são relações de sentido nas quais a constituição histórica do sujeito tem valor essencial na configuração das influências que recebe, as quais nunca atuam de uma condição objetiva suscetível a registros padronizados.

No sentido apresentado, a ideia de sistema sugere a de totalidade ou funcionamento global, compreensão esta corroborada pelo trecho em que o autor afirma que os distintos processos e conteúdos subjetivos se afetam mutuamente em meio a organização geral do sistema. Isso implica dizer, por exemplo, que a psique, uma das manifestações da subjetividade humana, não é um agregado de funções, processos ou conteúdos independentes, dado que estes aspectos são coordenados entre si na totalidade da experiência subjetiva.

É importante mencionar que a tese anterior permitiu já em Vygotsky a superação da dicotomia clássica entre cognição e afeto, compreensão esta que tem uma relevância especial para a educação. O autor soviético identificou a psique como consciência e a compreendeu como um todo complexo que organiza a experiência do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005b). Para isso, enfatizou a unidade entre os processos cognitivos e afetivos, que se torna clara na ideia de que “A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 2002, p. 479).

Retomando a citação, outro ponto que permite a identificação da subjetividade como sistema é a relação mantida com as influências externas à sua organização. No trecho de González Rey (2005a), notamos que é o sistema subjetivo quem motiva a integração e o sentido das influências externas. Deste modo, da perspectiva aqui apresentada, a subjetivação dos processos extra-sistêmicos não pode ser explicada por relações reflexas, visto que é desencadeada na configuração de elementos e processos que tem origem na auto-organização do sistema subjetivo, o qual tem caráter histórico e representa a trajetória única do sujeito. Isso fica claro quando o autor afirma que as influências recebidas pelo sistema subjetivo não atuam de uma condição objetiva a ser registrada de forma padronizada.

Quanto ao caráter complexo do funcionamento e organização da subjetividade, faz-se necessário afirmar que o uso deste termo não é conjuntural, tendo em vista que envolve uma reflexão de cunho epistemológico. Para González Rey (2005b), a subjetividade é um sistema complexo por contemplar grande parte das características expressas pela teoria da complexidade de Morin. Entre estas características, o autor cita: o caráter recursivo entre as configurações da personalidade e os momentos de produção de sentidos; a recorrente emergência de novos elementos associados à produção de sentidos subjetivos; a constante tensão entre organização e processualidade; a emergência do novo frente à contradição; e a coexistência do singular.

Mitjáns-Martínez (2005) aprofunda a discussão ao reconhecer a teoria da subjetividade como uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia, dado que esta teoria, em consonância com a epistemologia de Morin, subverte os pilares da certeza constituídos ao longo da modernidade, quais sejam: os princípios da ordem, da separabilidade, da redução e da lógica indutivo-dedutivo-identitária. Deteremo-nos na análise feita por esta autora.

Conforme Mitjáns-Martínez (2005), o conceito de complexidade, a exemplo do que ocorre com o de subjetividade, vem sendo contemplado nos diferentes círculos de discussões científicas valendo-se de concepções do senso comum, o que, para ela, representa ou um desconhecimento das produções atuais sobre esse tema ou uma apropriação superficial das perspectivas que o sustentam. Nesse contexto, a complexidade tem sido associada à noção de complicação. A autora (2005, p. 4), fundamentando-se em Morin e Adoino, argumenta que a:

[...] complexidade constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que o caracteriza.

Ao contrário, a complicação é uma expressão quantitativa, homogênea, que pode ser decomposta pela analítica cartesiana, fato impossível de ocorrer no domínio da complexidade.

A complexidade tem sua expressão tanto no plano epistemológico como no plano ontológico/teórico. Segundo Mitjáns-Martínez (2005), González Rey contempla estes dois aspectos em suas construções, visto que desenvolveu tanto uma teoria de um sistema complexo, a subjetividade, como as formas de se produzir conhecimento sobre este sistema, desenvolvidas em sua Epistemologia Qualitativa, que analisaremos no capítulo metodológico.

A respeito do plano ontológico/teórico, a autora destaca que o caráter complexo do sistema subjetivo humano está associado aos seguintes pontos: o reconhecimento de suas formas diversas, singulares e contraditórias, em oposição à ideia de ordem, de regularidade; a impossibilidade de decompor este sistema em seus elementos constituintes, uma vez que é irreduzível a qualquer outra zona da realidade; e, por fim, o reconhecimento de seu caráter irracional, o que dificulta, da mesma forma, a aplicação de uma lógica unicamente racional em seu estudo.

É importante mencionar que, embora o paradigma epistemológico da complexidade elaborado por Morin tenha sido incorporado de forma autêntica na teoria da subjetividade de González Rey, Mitjáns-Martínez defende que a complexidade na psicologia se fez presente em outras construções, que, igualmente, fundamentaram a teoria em discussão. Vygotsky e Rubinstein, citados anteriormente, ainda que não representem um desdobramento da teoria de

Morin, apresentaram uma compreensão complexa do psicológico, situação que pode ser explicada, em parte, pelo fato de tanto os estudiosos soviéticos como o próprio Morin terem suas bases filosóficas fincadas na dialética marxista (GONZÁLEZ REY, 2005b; MITJÁNS, 2005).

A ideia de que a subjetividade é um sistema complexo, da forma como exposto anteriormente, permite-nos avançar na nossa construção e, enfim, analisarmos os pontos mais particulares deste conceito. A subjetividade, com base na teoria de González Rey, deixa de ser uma manifestação intrínseca ao indivíduo, concepção corriqueira à psicologia e ao senso comum, para ser conceituada como um sistema que compõe o sujeito e a sociedade. Os sistemas subjetivos individual e social exprimem uma produção qualitativamente distinta por influxo da tensão e ruptura que caracterizam a relação entre ambos, bem como das tensões geradas dentro de cada sistema particular. Consequentemente, examinar o conceito de subjetividade valendo-se do enfoque histórico-cultural denota compreender a emergência do novo em presença de outras zonas da realidade.

A subjetividade não é redutível a biologia, ideia premente na sociedade contemporânea com o modismo das neurociências, nem tão pouco à sociedade, concepção que é manifestada, por exemplo, nas psicologias discursivas, que demarcam o discurso (uma construção social) como o início e o fim do humano, desconsiderando os processos constitutivos desta produção (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007). O enfoque histórico-cultural possibilita a compreensão de que o desenvolvimento das formas superiores do homem, que se expressam em sua constituição subjetiva, não é resultado direto nem de processos maturacionais, nem de processos mecânicos de aprendizagem social. O biológico e o social são elementos constitutivos da subjetividade, mas não representam sua expressão plena. Sobre o caráter qualitativamente distinto do sistema subjetivo, é interessante a análise que González Rey (2005a, p. 125) faz das Representações Sociais (RS), categoria teórica desenvolvida por Moscovici:

A RS está constituída por uma multiplicidade de elementos de sentido e significação que circulam na sociedade, e são os que dão às representações sua dimensão simbólica, social e subjetiva, e enfatiza esta última, pois o subjetivo não se reduz ao simbólico, já que está constituído por sentidos subjetivos, que são responsáveis pela unidade inseparável entre o emocional e o simbólico; portanto, são os que dão conta do lugar das emoções na constituição das RS, que é um dos aspectos que deve ser desenvolvido pela teoria.

O autor, ainda de forma implícita nesta citação, pretende mostrar o significado da categoria de subjetividade social para a teoria das representações sociais. No entanto, interessa-nos em sua fala a demarcação feita a respeito do subjetivo, o qual, conforme apresentado, “não se reduz ao simbólico, já que está constituído por sentidos subjetivos”, e estes representam a unidade entre os processos emocionais e de significação. Deste modo, as teorias que partem da sociologização da psique, por exemplo, enfatizando o discurso, negam a biologia do organismo humano, que traz, no nascimento, reações emocionais que, ao serem munidas da dimensão simbólica oferecida pela cultura, tornam-se cada vez mais complexas, gerando, em muitas circunstâncias, a falsa ideia de que o pensamento (ou o simbólico) causa a emoção, tese defendida, por exemplo, pelo cognitivismo objetivista norte-americano.

Para González Rey (2005a, 2005b, 2007), a biologia das emoções representa a condição básica da organização e processualidade do sistema subjetivo, tendo em vista que integra neste sistema os aspectos simbólicos advindos da cultura. Ao contrário do que presume as perspectivas criticadas, uma vez constituída a unidade entre o simbólico e o emocional, estes processos passam a se relacionar de maneira recursiva, na qual tanto um como outro podem ser causa ou efeito de suas produções, tema este que retornaremos posteriormente. Na constituição desta unidade, o qual o autor denominou de sentido subjetivo, o biológico e o social se organizam como momentos de um novo sistema, o que indica que nem o primeiro e nem o segundo são determinantes da ação humana, conseqüentemente, de forma isolada não possuem valor explicativo sobre os processos e formas de organização complexa da subjetividade.

A citação anterior de González Rey a respeito da dimensão subjetiva das Representações Sociais também nos conduz a um dos desdobramentos mais originais de sua teoria: a tese de que a subjetividade não é uma instância intrapsíquica, mas um tipo particular de produção que também está presente no nível social. O autor desenvolveu o conceito de subjetividade social para dar visibilidade aos processos e formas de organização da sociedade que não se identificam com as condições objetivas. Compreendendo que o sistema subjetivo-social antecede a formação do sujeito psicológico concreto (GONZÁLEZ REY, 2005a), analisaremos, inicialmente, este conceito.

Ao construir a categoria de subjetividade social, González Rey (2005a) introduz na ciência psicológica uma nova forma de compreender a sociedade. Esta, considerada como produção histórica dos homens, possui, com base na perspectiva aqui apresentada, processos e formas de organização que não reproduzem suas condições materiais. O tecido social contém uma organização complexa a qual se diferencia qualitativamente do conjunto de relações

econômicas que produzem a vida material. Essa organização complexa, a subjetividade social, é o sistema no qual se configuram distintas produções simbólico-emocionais que integram e transpõem os diferentes espaços de socialização, constituindo-os com configurações subjetivas únicas.

A categoria de subjetividade social representa um marco na história da psicologia latino-americana, uma vez que surge em um período no qual esta psicologia buscava uma alternativa ao modelo de ciência psicológica importado dos Estados Unidos, entre as décadas de 1970 e 1980. A crítica teve origem, notadamente, na psicologia social e expressava a resistência aos postulados positivistas que resultaram, neste campo, na negação dos fenômenos sociais coletivos e no conseqüente processo de individualização do social via comportamento (FARR, 2002). Uma das alternativas produzidas foi a delimitação de uma psicologia social sociológica, que, embora tenha avançado, sobretudo, quanto à contextualização do conhecimento produzido, polarizou o debate e acabou por negar o sujeito produtor dos processos sociais (GONZÁLEZ REY, 2005a). O conceito de subjetividade social surge com base na crítica às vertentes anteriores e, apesar de representar os processos e formas de organização subjetiva no domínio da sociedade, não é uma entidade supra-individual, visto que se configura com a ação concreta do sujeito nos espaços sociais.

Sobre a tese de a sociedade possuir uma dimensão subjetiva, Furtado (2007, p. 91) traz alguns esclarecimentos ao inserir a subjetividade social no campo genérico da construção social da realidade. Segundo o autor:

[...] a realidade é a expressão do campo de valores que a interpretam (suas bases subjetivas) e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas (suas bases objetivas). Há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade. Isso nos leva a afirmar que a realidade é um fenômeno multideterminado, o que inclui uma dinâmica objetiva (sua base econômica concreta) e também uma subjetiva (o campo dos valores). O indivíduo é o sujeito singular dessa dinâmica e, assim como recebe prontos a base material (dada pela sua inserção de classe) e os valores (o plano da socialização), também é agente ativo da transformação social, independente de ter ou não consciência do fato.

A realidade social, conforme visto, não é somente a totalidade de objetos materiais, já que possui uma dimensão subjetiva que foi denominada pelo autor de “o campo dos valores”. Na teoria da subjetividade, este campo é compreendido como sistema de sentidos e significados que são irredutíveis à ordem material, uma vez que integram processos afetivo-emocionais dos diferentes membros da sociedade, os quais, como apontado na citação, são

agentes ativos nas transformações sociais. Diante disso, o modo de produção da vida material não se configura como um determinante externo, ideia claramente expressa na fala de Furtado, mas como um elemento de sentido na organização complexa dos processos de vida social. A participação reflexiva, ativa e emocional do sujeito é uma condição necessária para a constituição dos processos e formas de organização do sistema subjetivo da sociedade.

Deste modo, o conceito de subjetividade social sugere o reconhecimento de uma condição distinta no arranjo da sociedade, que não pode ser explicada unicamente pelos processos infra-estruturais. Isso fica claro quando González Rey (2005a, p. 209) afirma:

A subjetividade social representa uma produção simbólica e de sentido que constitui um nível diferente na organização ontológica da sociedade. Ela não é a reprodução dos complexos processos objetivos – infra-estruturais, de relação, organização, etc., que caracterizam a sociedade e dentro dos quais eles são gerados, mas uma nova forma de constituição do tecido social em relação aos inúmeros aspectos objetivos que caracterizam a vida da pessoa nos diversos espaços da vida social, cuja articulação como sistema se dá precisamente nos sentidos e significados que circulam de forma simultânea nessas diferentes zonas do social, que se integram em determinadas configurações que atuam de forma simultânea nos espaços sociais e nos sujeitos que os constituem.

Conforme a citação, dois pontos definem a subjetividade social: seu caráter qualitativamente distinto em relação aos processos objetivos, o qual é corroborado pela ideia de que se constitui como “produção simbólica e de sentido”, processo este que envolve, necessariamente, a participação ativa de sujeitos emocionalmente implicados com os espaços nos quais desenvolvem suas práticas; e sua organização sistêmica, a qual sugere que os significados e sentidos produzidos em diferentes zonas da realidade se coordenam na configuração subjetiva única de cada espaço social, bem como nas configurações da personalidade do sujeito.

A respeito do primeiro ponto, é pertinente afirmar que, tendo em vista a relação dialética entre sujeito e sociedade e sua decorrência na constituição do sistema subjetivo, seja ele social ou individual, González Rey (2005a) desconstrói a ideia de que a relação entre essas duas instâncias ocorre em meio à externalidade da segunda, a qual afetaria o primeiro valendo-se de sua condição objetiva. Os processos sociais não são determinantes externos da ação do sujeito, dado que estão configurados em um sistema que o próprio sujeito é constituinte. Deste modo, considerando que a subjetividade é produzida simultaneamente nos níveis individual e social, com a participação ativa do indivíduo, a relação entre estas duas dimensões da realidade acontece na lógica do sistema subjetivo.

Sobre isso, o autor (2005a, 202) afirma:

Da perspectiva da subjetividade social, os processos sociais deixam de ser vistos como externos em relação aos indivíduos, ou como um bloco de determinantes consolidados, que adquirem o status do “objetivo” diante do subjetivo individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído.

Um aspecto implícito no trecho anterior é o movimento da subjetividade social, o qual denotamos pela ideia de que o indivíduo é constituinte e ao mesmo tempo constituído por este sistema subjetivo, concepção esta, como vimos, que anula a suposta externalidade dos processos sociais. Os sistemas subjetivos organizados no indivíduo e na sociedade não se identificam, abrindo, portanto, a possibilidade de relação entre ambos. O curso contraditório desta relação, que pressupõe a dialética entre organização e processualidade, determina o constante devir das duas formações subjetivas.

Conforme González Rey (2005a, p. 203) afirma:

Ao falar de subjetividade social não estamos definindo uma entidade portadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social.

O conceito de subjetividade social que o autor apresenta na citação torna visível, além do movimento, a organização complexa desta zona do real. Conforme exposto, o sistema subjetivo-social integra as diferentes instâncias sociais, as quais se articulam por meio de suas configurações subjetivas³. Isso implica dizer que a configuração da subjetividade social de um dado espaço de relação integra elementos de sentido provenientes de diferentes zonas da realidade. O autor (2005a) utiliza do exemplo da escola para ilustrar como na configuração subjetiva deste espaço, além dos elementos específicos ao processo educacional, agregam-se aspectos referentes ao gênero, às posições socioeconômicas, às representações sociais sobre saúde e doença, entre outros.

³ Gonzalez Rey utiliza da categoria de configuração subjetiva para se referir as formas de organização da subjetividade social, bem como da subjetividade individual. Conceituaremos esta categoria, analisando suas implicações, em um momento posterior deste capítulo, no entanto, é necessário recorrermos a ela para evidenciar as formas de organização complexas da subjetividade social.

A organização complexa da subjetividade social também é fonte de processualidade. O anterior nos mostrou que a configuração subjetivo-social de um dado espaço de relação, como a escola, não é uma entidade estática, uma vez que essa configuração se nutre de sentidos subjetivos diversos, organização esta diretamente relacionada à pluralidade de papéis e práticas sociais dos sujeitos. O aluno, o professor e os demais membros da instituição escolar trazem para este espaço, além de sua capacidade reflexiva, suas configurações subjetivas, formadas no embate contraditório com outras instâncias e processos sociais dos quais fazem parte ou estão indiretamente implicados. Sendo assim, qualquer alteração extra-escola que passe a ser dominante no sistema da subjetividade social, ao afetar os sujeitos integrantes da instituição escolar, afeta também a forma original da configuração subjetiva deste espaço.

A respeito disso, González Rey (2008, p. 235) escreveu:

En la subjetividad social toman forma subjetiva una multiplicidad de efectos y de contradicciones de todas las esferas de la vida social, que resultan inaccesibles en su apariencia social. Dicha subjetividad integra, en las producciones subjetivas de cada espacio social concreto, miscelánea de procesos subjetivos que tienen génesis en otros espacios de la vida social. Lo que es interesante es que la persona es la portadora de esos procesos subjetivos en su tránsito simultáneo por múltiples espacios sociales. La persona es un sistema complejo en los múltiples sistemas sociales en que actúa.

No trecho anterior, é possível notar que o autor não identifica a subjetividade social como uma instância supra-individual, visto que o complexo tecido que a organiza é configurado pela participação ativa do sujeito, o qual foi denominado de “um complexo sistema de múltiplos sistemas sociais em que atua”. O social e o individual não estabelecem uma relação de correspondência biunívoca. Isso implica dizer que a subjetividade que constitui o sujeito psicológico concreto não é uma reprodução da subjetividade social configurada nos espaços nos quais ocorre sua prática. Considerando o caráter contraditório desta relação, a constituição social do sujeito traz implicações diversas não somente para ele, mas, do mesmo modo, para os espaços sociais em que se desenvolve.

Deste modo, os sistemas de subjetividade social e individual se desenvolvem de forma simultânea e inter-relacionada (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007). Ainda que os processos e configurações subjetivo-sociais antecedam a formação psicossocial do sujeito, as influências ocorrem em direções opostas, ou seja, à medida que a subjetividade individual se destaca como unidade distinta da subjetividade social, ela se torna um elemento constitutivo desta última, podendo, também, alterar sua forma original. Segundo González Rey (2005a), o

desenvolvimento do sujeito gera novos processos de subjetividade social que modificam o funcionamento sistêmico anterior.

No entanto, a formação psicossocial do sujeito e a conseqüente transformação da subjetividade social representam um processo sócio-histórico que tem desdobramentos diversos. Os espaços de socialização, como a escola, por exemplo, ao imporem o *status que* dominante em detrimento da singularidade dos indivíduos que os constituem, podem bloquear o desenvolvimento destes enquanto sujeitos. González Rey (2005a) afirma que a integração do indivíduo na sociedade se dá pela socialização de suas diferenças individuais, processo este fortemente influenciado pelos modelos dominantes de subjetividade social. Na escola, os alunos que não se encontram no suposto “padrão social normal”, isto é, que não atendem as rígidas expectativas sociais depositadas sobre eles, e não somente estes, podem ser socializados de uma forma na qual suas possibilidades de sujeito no domínio de uma atividade não sejam plenamente desenvolvidas, culminando na exclusão ou em um limitado processo de integração. Neste caso, a subjetividade social perpetua seus significados e sentidos à medida que bloqueia o próprio desenvolvimento.

A respeito da dinâmica anterior, o autor (2007, p. 144) afirma:

Toda subjetividade social possui princípios e normas que limitam a expressão das pessoas – muitas, quase sempre uma maioria, se subordinam a elas; outras, as que se tornam sujeitos de sua atividade, são capazes de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente reconhecido, tensão que acontece em uma área concreta da vida humana.

Da tensão entre o indivíduo e a sociedade a posição de sujeito pode surgir. No entanto, como vimos, nem sempre isso ocorre, dado que esta posição figura entre as possibilidades que emergem a partir da ação concreta do indivíduo na sociedade. Esta ação é, ao mesmo tempo, histórica e atual, uma vez que implica tanto a historicidade dos sistemas subjetivos, que se dá na organização subjetiva da personalidade do sujeito e dos espaços nos quais atua, como a produção atual de sentidos não previstos nessa organização, sugerindo, portanto, reflexividade e criatividade por parte do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007). Assim, para compreender as possibilidades do sujeito frente aos distintos espaços da subjetividade social, é necessário entender que este é subjetivado e que sua subjetividade existe na dupla condição de organização e processo.

Um ponto a se destacar, portanto, é que no sujeito ocorrem os processos e formas de organização da subjetividade individual. Como vimos anteriormente, este sistema não

mantém uma relação de correspondência biunívoca com a subjetividade social, visto que se constitui como um sistema distinto que implica, necessariamente, a participação ativa do sujeito. Na subjetividade individual se encontram tanto as configurações subjetivas da personalidade, as quais respondem pela dimensão organizativa deste sistema, como o próprio sujeito, o qual é responsável por sua processualidade (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007). Partindo desta perspectiva, a subjetividade individual não se identifica com outras categorias da psicologia que tradicionalmente tentaram dar conta dos processos psicológicos, como a personalidade e a identidade, por exemplo, visto que estas dimensões respondem somente pela organização do sistema subjetivo.

A relação entre indivíduo e sociedade é mediada pelo sistema subjetivo de ambos. Isso implica dizer que na ação concreta do primeiro, que ocorre por meio da produção de sentidos subjetivos, estão presentes elementos de sentido provenientes da historicidade dos sistemas subjetivos individual e social. Estes elementos de sentido são as configurações subjetivas, as quais representam a dimensão organizativa do sistema subjetivo, dado que integram, em núcleos dinâmicos, as diferentes experiências do sujeito e zonas da realidade (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007).

Sobre isso, o autor (2005b, p. 35) afirma:

As configurações subjetivas seriam responsáveis pelas formas de organização da subjetividade como sistema, e elas são relativamente estáveis por estarem associadas a uma produção de sentidos subjetivos que antecede o momento atual da ação do sujeito e que pressiona a produção de sentidos de qualquer ação nova em termos de organização do sistema.

A citação anterior nos traz alguns elementos que discutiremos posteriormente. Entretanto, para compreendermos a relação das configurações subjetivas com o comportamento do sujeito, é necessário analisarmos outra categoria teórica de González Rey mencionada na citação: o sentido subjetivo. A necessidade desta análise emerge do fato das configurações subjetivas representarem uma integração dinâmica de sentidos subjetivos provenientes de diferentes experiências do sujeito.

Nas palavras de González Rey (2007, p. 135-136):

Os sentidos subjetivos representam a unidade do emocional e do simbólico sobre uma definição produzida pela cultura (ou seja, os sentidos sempre se organizam sobre espaços simbolicamente existentes e significam, justamente, a possibilidade diferenciada da ação humana dentro de tais espaços), unidade na qual um aspecto evoca o outro, sem se converter em sua causa (GONZÁLEZ REY, 2002), o que implica o fato de que a

emergência de cada um deles (emoções e processos simbólicos) gere desdobramentos, que, por sua vez, provocam a emergência de novas manifestações no outro, o que define o caráter processual, mas simultaneamente sistêmico, dos sentidos subjetivos.

O sentido subjetivo é a unidade constitutiva da subjetividade e, a exemplo desta, denota um sistema complexo, já que os processos simbólicos e emocionais que o formam mantêm entre si uma relação de recursividade, ou seja, nem o simbólico, nem o emocional são causas um do outro, como vimos na citação. Os sentidos subjetivos são produções que ocorrem em espaços simbolicamente organizados, dado que representam uma demarcação da cultura, todavia, os desdobramentos de sua produção não envolvem, necessariamente, um trânsito do significado para o sentido, uma vez que as emoções possuem, na definição de González Rey, um papel gerador. Este papel atribuído às emoções representa uma das especificidades dessa categoria em relação à forma como ela surgiu na psicologia soviética, primeiramente, em Vygotsky, que a introduziu, e, posteriormente, em Leontiev⁴.

Sobre o primeiro autor, González Rey (1995, p. 170) escreveu:

A categoria de sentido subjetivo, diferenciando-se da categoria de sentido em Vygotsky, afasta-se da relação imediata sentido-palavra, da qual Vygotsky também começou a se afastar em seus últimos trabalhos (Vygotsky, 1984), mas sem se deter teoricamente nas conseqüências dessa separação em relação a sua própria teoria, para o qual, desafortunadamente, não dispôs de tempo de vida. Por outro lado, na categoria sentido subjetivo fica enfatizada a relação do simbólico com o emocional, e não entre o intelectual e o afetivo, que tinha sido o foco de Vygotsky. Finalmente, a partir da categoria de sentido subjetivo, em sua relação com a categoria de configuração subjetiva, estabeleci uma relação inseparável entre o sentido subjetivo e a subjetividade como sistema.

Em detrimento dos demais pontos abordados no trecho anterior, analisaremos o último, que mostra a relação do sentido subjetivo com a subjetividade. González Rey adjetiva a categoria de sentido com o termo subjetivo para evidenciá-lo como uma produção sistêmica da subjetividade, a qual sugere a emocionalidade do sujeito. Como vimos, o sentido representa a possibilidade diferenciada da ação humana dentro dos espaços sociais subjetivamente constituídos. Essa emergência do novo, característica intrínseca ao conceito de sentido subjetivo, não está dissociada da condição emocional do sujeito.

Em um momento anterior deste capítulo, aos discorrermos sobre o caráter qualitativamente distinto da subjetividade, falamos das emoções como condição básica de sua

⁴ Para uma análise completa dessa diferença, ver González Rey (1995).

organização e processualidade, tendo em vista que os processos emocionais integram no sistema subjetivo os processos simbólicos advindos da cultura, formando, deste modo, os sentidos subjetivos. Essa integração, que representa complexas combinações associadas a diferentes esferas e momentos da vida do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005b), culmina na capacidade generativa da subjetividade que se expressa em sentidos subjetivos não previstos pela organização subjetiva do sujeito e dos espaços sociais nos quais desenvolve suas práticas.

A respeito das emoções, o autor (2005a, p. 242) afirma:

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia.

Da citação, podemos atingir a compreensão de alguns aspectos importantes analisados anteriormente de forma elementar. Um ponto que devemos retomar é a concepção de que os processos emocionais humanos são mediados pelo significado, compreensão esta que nos conduz à falsa ideia de primazia do simbólico sobre o emocional, já criticada. No trecho, notamos que as emoções são registros não somente do social e do psíquico, mas, também, do fisiológico. É interessante o uso por parte do autor da expressão “ecologia complexa”, a qual remete, além da condição social do homem, sua condição biológica. As emoções em suas formas elementares são processos que emergiram na evolução da espécie humana e tiveram, em princípio, fins de adaptação. Todo e qualquer indivíduo da espécie, ao nascer, traz em seu arcabouço biológico as mesmas emoções básicas, salvo situações especiais (PAPALIA, 2000). Com o desenvolvimento da condição cultural do homem, segundo González Rey (2005a), os processos emocionais passaram a ser uma forma de expressão ante situações de natureza cultural, sem, contudo, que essa nova condição fizesse desaparecer os fins iniciais.

Sobre o anterior, o autor (2005a, p. 215) escreveu:

O caráter simbólico da psique permite a expressão da emoção diante dos conteúdos simbólicos, o que não implica que esta deixe de responder a outras formas de registros e que, ao aparecer, atuem sobre a psique de diferentes formas, sem que a origem desse processo seja necessariamente de natureza simbólica.

De tal modo, tanto as produções simbólicas podem ativar estados emocionais como estes estados podem desencadear desdobramentos simbólicos diversos. A compreensão da recursividade existente nesta relação é necessária para avançarmos na concepção de que o

sentido é uma particularidade do significado. O sentido subjetivo se destaca do significado por ser uma produção sistêmica do sujeito que o implica em sua totalidade existencial. Assim, o autor (2005a, p. 101), argumenta: “[...] a categoria de sentido é inseparável de uma carga emocional que chamo de sentido subjetivo, não pelo fato de que as significações não o sejam, mas para enfatizar o sistema dentro do qual os sentidos aparecem [...]”.

Tendo isso em vista, é necessário desvelar a forma como as emoções se tornam sensíveis aos eventos sociais a fim de que possamos compreender como os sentidos subjetivos que surgem no curso da ação do sujeito se organizam em sua personalidade, constituindo as configurações subjetivas. A compreensão de González Rey sobre esse processo envolve os conceitos de necessidade e motivo (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b).

Um primeiro ponto a ser considerado é a relação da emoção com a ação, que já estava implícita na análise anterior quando redimensionado o papel do simbólico na produção de estados emocionais. A ação do sujeito é geradora de emoções que não dependem diretamente do sistema de significados da cultura. Segundo González Rey (2005a, p. 242):

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura.

Tendo como análise o desenvolvimento psicológico do sujeito concreto, podemos inferir da citação que no início deste processo as emoções estabelecem com a ação uma relação mais estreita, uma vez que este sujeito ainda carece da dimensão simbólica, que será possibilitada no plano de socialização de sua cultura. À medida que ocorre o desenvolvimento, os processos emocionais passam a ser mais sensíveis a forma de registro simbólico, constituindo o sentido subjetivo da emoção, sem, contudo, que esta sensibilidade bloqueie outras formas de registro. De tal modo, as emoções existem em uma dupla condição, a qual implica ou não na sua aparição enquanto unidade subjetiva.

Sobre o anterior, o autor (2005a, p. 243) afirma:

[...] as emoções vão entrar em relações complexas no espaço das diferentes ações humanas, que têm lugar em contextos sociais específicos, e é precisamente este registro, quando uma produção emocional ainda não se constitui como sentido subjetivo, que nos permite falar da necessidade.

A necessidade, portanto, é uma produção emocional do sujeito desprovida da dimensão simbólica, uma vez que não se constitui ainda como sentido subjetivo, podendo ou

não vir a ser. Embora essa produção emocional não seja um sentido subjetivo, é um elemento de sentido que define a disponibilidade subjetiva do sujeito frente a uma ação. Notamos isso quando o autor (2005a, p. 245) afirma que a necessidade é:

[...] o estado afetivo que aparece pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma relação ou de uma atividade realizada pelo sujeito. [...] consideramos as necessidades como estados produtores de sentido, associados à atuação do sujeito em uma atividade concreta.

Deste modo, as emoções desencadeadas pela necessidade demarcam a mobilização subjetiva para o desenvolvimento de uma atividade ou relação, representando uma condição para que estas tenham sentido para o sujeito, mesmo que o real sentido só ocorra no contexto de realização da dita ação. Além disso, é importante compreender que as necessidades não são quadros estáticos, visto que, ao se vincularem à ação, respondem a uma constante processualidade no curso das atividades do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2005a).

As necessidades acionadas em uma dada atividade ou relação podem produzir desdobramentos simbólicos que, ao gerarem novas emoções, constituem sentidos subjetivos, que podem se configurar como motivos na personalidade do sujeito. González Rey (2005a, 2005b) destaca a motivação como um aspecto central na produção de sentidos subjetivos, a qual, ao contrário de como é conceituada nas perspectivas tradicionais, representa um sistema complexo que integra diversos sentidos subjetivos frente à atividade concreta do sujeito. A respeito disso, o autor (2005a) escreveu:

Os motivos, diferentemente da necessidade, são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e em que sempre participam núcleos de sentido que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito [...].

Portanto, ao falarmos dos motivos, falamos da organização da subjetividade, a qual, como sabemos, é representada pelas configurações subjetivas. Os motivos, à diferença das necessidades, são produções emocionais em nível subjetivo que estão na base da produção de sentidos subjetivos comprometidos com a ação, processo este, como veremos adiante, que não ocorre de forma linear (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b).

Já estamos em condições de discorrer a respeito da categoria de configuração subjetiva e de sua relação com a ação do sujeito. É possível depreender da análise anterior que as configurações subjetivas surgem dos sentidos subjetivos produzidos no curso da ação do

sujeito. Deste modo, nas palavras de González Rey (2005b, p. 245): “O sentido subjetivo existe como momento processual de uma atividade e também como formas mais complexas de organização psíquica denominadas por nós de configurações subjetivas”.

Do trecho anterior, notamos que o sentido subjetivo enquanto unidade constitutiva da subjetividade mantém as mesmas características do todo, ou seja, existe na dupla condição de organização e processo, condição esta que traz algumas implicações de ordem metodológica. Quanto à processualidade dos sentidos subjetivos, analisaremos em um momento posterior ao discutir a categoria de sujeito. O foco de análise, neste momento, é a organização complexa dos sentidos subjetivos na subjetividade.

Para González Rey (2005a, p. 204), a configuração subjetiva representa “[...] um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual”. Estes sentidos, nas palavras do autor (2005a, p. 256), “[...] se integram de forma relativamente estável na organização subjetiva de qualquer experiência”.

As configurações subjetivas organizam no sistema subjetivo as experiências sociais e individuais do sujeito e, ao fazerem isso, integram sentidos subjetivos provenientes de experiências outras que transcendem a experiência atual. Além disso, as configurações subjetivas, ao implicarem sentidos que se integram de forma relativamente estável, estão associadas a uma produção de sentidos que antecede a ação atual do sujeito, ou seja, cada momento de ação implica a organização subjetiva desta ação de forma que os desdobramentos não se limitam ao momento atual.

Segundo o autor (2005a), as configurações subjetivas possuem núcleos formados por sentidos subjetivos dominantes em torno dos quais se organizam os demais sentidos. A sala de aula e a escola, conforme aponta Tacca (2005), podem se constituir como configurações subjetivas do sujeito. Deste modo, em torno dos núcleos dominantes, os quais são expressos pela produção simbólico-emocional direcionada a estes espaços, podem se integrar sentidos subjetivos diversos, como aqueles relacionados à família, a condição socioeconômica, a etnia, a religião entre outros. Sendo assim, como destaca González Rey (2007), diante de uma nova aula, o aluno expressa expectativas e estados subjetivos desencadeados pelas configurações subjetivas da sua personalidade, dentre elas a configuração subjetiva da escola, as quais pressionam a produção dos sentidos associados a essa nova experiência a fim de que entrem em conformidade com a organização do sistema subjetivo. Contudo, e este será um ponto que analisaremos posteriormente, o sentido subjetivo da aula não é determinado por esta condição

a priori, mas pela tensão gerada entre a organização subjetiva e os novos sentidos que surgem no curso da ação do sujeito.

Um ponto que é importante destacar, remetendo ainda ao apontamento de Tacca (2005) no parágrafo anterior, é que as configurações subjetivas dos sujeitos, fazendo uso das ideias de Palacios (2004), estão estreitamente relacionadas aos planos específicos de socialização de cada cultura, além dos contextos individuais de desenvolvimento, o que nos conduz à ideia de que não existem configurações subjetivas universais, como, por exemplo, a família ou a escola. Além disso, os núcleos dominantes de sentido das configurações não giram em torno somente de instituições sociais, como as mencionadas anteriormente, de forma que um sujeito, como o pai, a mãe ou um professor, por exemplo, podem em si representar uma configuração da personalidade (GÓMEZ; GONZÁLEZ REY, 2005). Por outro lado, uma condição patológica, independentemente de ser de ordem biológica ou psíquica, também representa uma configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2007), tema este que desenvolveremos no capítulo sobre a Síndrome de Asperger.

A respeito da não universalidade das configurações subjetivas, González Rey (2005a, p. 259) explica:

[...] toda configuração se organiza em sua composição de sentidos de forma não repetitiva em cada sujeito concreto. Portanto, a partir dessa perspectiva não existem funções nem figuras universais, mas sim aquelas que se constituem no curso diferenciado da vida dos sujeitos.

Outro aspecto que demarca o campo conceitual das configurações subjetivas é o seu caráter autogerador, ou seja, as configurações da personalidade fazem surgir estados subjetivos que não se explicam pela experiência atual do sujeito, como vimos anteriormente no exemplo sobre a escola (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b, 2007). Dessa forma, de acordo com González Rey, os sentidos subjetivos somente se convertem em configurações subjetivas quando integram em torno de si sentidos diferenciados e, além disso, quando produzem um processo psíquico particular que se torna dominante em relação a outros em uma dada experiência. A configuração subjetiva da escola na personalidade do sujeito, por exemplo, define certa emocionalidade que traz implicações no envolvimento do aluno com o processo de ensino-aprendizagem.

É necessário realçar que as configurações subjetivas se organizam de forma sistêmica na subjetividade, a ponto de uma configuração ser elemento de sentido de outra no comportamento do sistema subjetivo. Isso implica dizer, por exemplo, que a configuração

subjetiva da escola está atravessada por sentidos provenientes da configuração subjetiva da família e assim por diante. Deste modo, as configurações não demarcam sentidos específicos, uma vez que seu próprio conceito sugere a origem diversa dessas produções subjetivas.

Sobre o anterior, González Rey (2007, p. 138) escreveu:

As configurações subjetivas não são entidades isoladas que integram sentidos subjetivos diferenciados; as próprias configurações subjetivas se organizam como sistemas complexos, como uma rede na qual uma pode passar a ser um sentido subjetivo de outra.

A organização complexa das configurações na subjetividade individual se dá por meio da personalidade, a qual o autor (2005a, p. 259) conceitua como um “[...] sistema de configurações subjetivas [...] gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito”. Tendo em vista o caráter dinâmico das configurações subjetivas, o conceito de personalidade apresentado por González Rey se distancia das concepções tradicionais da psicologia, uma vez que torna visível uma plasticidade inexistente nas teorias que compreenderam esse construto como um conjunto de traços⁵. A ideia de plasticidade é corroborada na citação seguinte:

A personalidade representa o conceito de sistema constitutivo da subjetividade individual, o que está integrado por diferentes configurações e sistemas de configurações que, mantendo relações permanentes entre si, estão associadas de diferentes formas com as experiências do sujeito, dentro das quais, e em relação com os diferentes contextos em que essas experiências têm lugar, esses sistemas de configurações se manifestam por meio de núcleos emocionais portadores de diferentes sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 262).

Deste modo, a personalidade não representa uma causa externa à ação, visto que se integra às experiências atuais do sujeito na produção dos sentidos subjetivos. Essa integração entre a organização subjetiva e o contexto de atuação do sujeito implica o surgimento de sentidos não previstos nas configurações. A ruptura causada pelos novos sentidos conduz o sistema subjetivo a uma reorganização que pode produzir um novo repertório de expressão de uma dada configuração subjetiva, bem como mudanças profundas na personalidade. Portanto, associar este conceito a uma estrutura estática, fechada, é deixar de fora a rica produção subjetiva emergente na ação atual do sujeito.

⁵ Ver análise detalhada em González Rey (2005a).

Segundo González Rey (2007), a ação e a comunicação humana produzem permanentemente sentidos subjetivos, os quais podem não ser compatíveis com as configurações subjetivas que caracterizam a personalidade do sujeito em uma dada atividade concreta de sua vida. Sendo assim, as configurações subjetivas não são causas do comportamento, mas elementos de sentido para qualquer atividade humana.

O caráter processual da subjetividade, explícito no parágrafo anterior, remete à ideia de que o sujeito não é determinado por uma organização psíquica *a priori*, pois em cada contexto de ação e comunicação surgem sentidos subjetivos que respondem ao momento atual, gerando uma tensão permanente com as formas de organização subjetiva da personalidade e dos espaços sociais. De tal modo, na perspectiva aqui apresentada, a categoria de sujeito assume uma posição central, visto que permite a compreensão da subjetividade como um sistema de desdobramentos diversos, em constante desenvolvimento.

A respeito desta categoria, González Rey (2005a, p. 238) escreveu:

O sujeito é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende, e diante disso tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas.

O trecho anterior possibilita o entendimento de dois aspectos. O primeiro é que a noção de sujeito remete a um processo sócio-histórico, tendo em vista que sua formação ocorre em uma prática social que está além dele. Sendo assim, não há um sujeito *a priori*, universal, como apontamos em outros momentos deste capítulo, mas uma permanente construção na qual o indivíduo, ao produzir a sua existência, torna-se processo de seus atos. O segundo aspecto é que, embora o sujeito se constitua nessa gênese social, ele pode criar seus próprios espaços de subjetivação, transpondo os limites impostos pela sociedade.

Conforme González Rey (2005a, 2007), a condição de sujeito implica um posicionamento reflexivo, crítico e criativo ante as demandas sociais e pessoais. Na perspectiva do autor, o sujeito, diferentemente do sujeito da razão que mediou à educação, a ciência e a política desde a ascensão da modernidade, não é capaz de controlar o mundo, mas de produzir opções que se tornam elementos constituintes da sua própria subjetividade, bem como, embora de forma não intencional, da subjetividade social dos espaços nos quais atua.

Para González Rey (2005a), a categoria de sujeito define o indivíduo consciente, intencional, atual, interativo e emocional. Alguns destes aspectos já foram abordados em

momentos anteriores deste capítulo, embora seja necessário significá-los no âmbito da categoria em questão.

A ideia de que o sujeito é um ser ativo, ou seja, que é capaz de construir opções diante das condições dadas sugere o exercício da consciência. Segundo o autor (2005a), a consciência é uma organização processual, por meio da qual o indivíduo representa a sua ação e é capaz de agir intencionalmente ante os processos de sua vida. A organização consciente da experiência responde a uma atividade reflexiva que introduz o sujeito nos contextos de ação e que o faz produzir opções de novos espaços de integração pessoal.

O sujeito, portanto, existe na tensão da ruptura e da criação (GONZÁLEZ REY, 2005b). Dessa forma, torna-se capaz de gerar sentidos que não se limitam a nenhuma condição subjetiva anterior, seja ela social ou individual, a menos que possua formas patológicas de organização subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a). Nesse caso, as configurações subjetivas que assumem essa condição geram uma emocionalidade capaz de bloquear a ação do sujeito, impedindo-o de produzir alternativas frente às situações vividas. À exceção disso, o sujeito responde pela processualidade do sistema subjetivo, uma vez que sua ação atual é produtora de sentidos que, ao gerarem tensões com as configurações subjetivas de sua personalidade, culminam em desdobramentos imprevisíveis no curso de seu desenvolvimento.

O caráter processual da subjetividade, sobretudo, da subjetividade individual, também se relaciona ao fato do sujeito estar envolvido em um sistema de relações sociais. Segundo González Rey (2005a), a ação intersubjetiva é um elemento permanente de expressão e de confronto das formas de organização da subjetividade. O autor (2007), ainda, afirma que o sujeito é dialógico, embora o diálogo não seja soberano, uma vez que é interposto em outros elementos, como, por exemplo, a subjetividade social do espaço no qual é produzido. Contudo, o sujeito encontra nas relações sociais a tensão necessária para a implementação de processos de mudança, os quais sempre envolvem sua emocionalidade.

González Rey (2007) destaca que, apesar de existirem formas e níveis de organização subjetiva que facilitem o posicionamento de sujeito, a atuação nesta condição se relaciona ao modo como o indivíduo conduz seu envolvimento em uma atividade concreta. Isso nos permite compreender que a condição de sujeito não é estática, visto que envolve, necessariamente, o contexto de ação ou comunicação, a reflexividade sobre este contexto e a forma como ele se integra às configurações subjetivas da personalidade do sujeito.

Deste modo, depreendemos da análise anterior que o sujeito é o elemento chave na definição e execução da transformação social. À medida que singulariza sua ação, produzindo

novos espaços de subjetivação, deixa marcas na subjetividade social. O sujeito responde pelo caráter processual do seu sistema subjetivo, bem como do sistema subjetivo da sociedade, permitindo que ambos os espaços evoluam. Facilitar seu desenvolvimento, embora vá de encontro às tendências autoritárias e domesticadoras das instituições sociais (GONZÁLEZ REY, 2005a), é desejável e necessário, uma vez que a posição de sujeito, além de conduzir o envolvimento consciente do indivíduo com a atividade que desenvolve, possibilita a autonomia de pensamento e de ação frente aos condicionantes histórico-sociais.

Diante dos desafios impostos pela atual política educacional de inclusão, torna-se necessário resgatar o sujeito que aprende, valendo-se das particularidades de suas configurações subjetivas e das implicações destas na aprendizagem, visto que a legitimação do direito à educação e a operacionalização deste direito no modelo inclusivo abriram a escola para a diferença, que se traduz em motivações, ritmos e formas de aprendizagem diversos. O reconhecimento da diferença como uma condição sócio-histórica do sujeito permite a superação das concepções que a patologizaram em prol de modelos segregativos de educação.

O resgate do sujeito também implica a superação das teorias clássicas que definiram a aprendizagem como um processo unicamente cognitivo, negando o papel das emoções e da qualidade das relações intersubjetivas na construção do conhecimento. A aprendizagem é uma produção de sentidos subjetivos que envolve o sujeito em sua totalidade existencial (GONZÁLEZ REY, 2005a) e que demarca, no espaço da sala de aula, uma relação com um outro, o professor, a qual deve figurar como uma unidade subjetiva do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004) para que ocorram mudanças significativas no aluno.

Não obstante, refletir sobre o resgate/desenvolvimento do sujeito que aprende implica pensar a política educacional de inclusão como um elemento de sentido, dentre tantos outros, na configuração do sistema subjetivo social da escola. A política representa a prescrição de uma nova cultura escolar que tem como suporte a valorização e a aceitação incondicional da diferença. Enquanto elemento de sentido, pressiona a organização subjetiva da instituição para que entre em conformidade com os princípios defendidos. Entretanto, esta organização subjetiva integra uma complexa rede de sentidos que tem origem em diferentes zonas da realidade e que representa, no final das contas, a parte oculta. A organização socioeconômica, as relações de poder, as diferenças sociais, a marginalização, entre outros processos da sociedade, estão configurados no sistema subjetivo da instituição escolar e exprimem as contradições que envolvem o tema da inclusão e que dificultam o desenvolvimento do sujeito.

No capítulo seguinte, aprofundaremos esta discussão ao analisarmos os princípios da educação inclusiva em seus aspectos contraditórios.

2. NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, assim como em outros países, a educação inclusiva, nas últimas décadas, vem se constituindo como política educacional prioritária. Além das declarações internacionais, sobretudo, as de Jomtien (1990) e de Salamanca (1994), no país, são vários os dispositivos legais que asseguram a irreversibilidade da proposta (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, para citar alguns). O direito à educação é traduzido em direito ao ensino regular, uma oportunidade de todos aprenderem juntos, compartilhando espaços e experiências, superando, deste modo, a lógica da exclusão.

Todavia, longe de haver consenso, os debates em torno da temática são marcados por controvérsias. Isso se torna evidente quando são analisados o papel da educação especial, no seu fim ou na sua reinvenção, o público-alvo desta educação especial em uma perspectiva inclusiva e os impasses quanto ao termo “necessidades educacionais especiais”, além de outros aspectos relacionados à inclusão escolar, dentre estes a legitimação da exclusão como uma evidência incontestada e a centralidade da escola em um projeto de inclusão social.

O objetivo deste capítulo é analisar os princípios da educação inclusiva em seus aspectos contraditórios, uma vez que os discursos produzidos em torno da temática tendem a apresentar esta proposta como uma panacéia, desconsiderando a complexidade que envolve esse processo. Para isso, esboçaremos uma breve revisão histórica sobre a educação especial e os diferentes paradigmas que nortearam este campo⁶; analisaremos algumas concepções sobre a educação inclusiva à luz da política educacional vigente no Brasil; discorreremos sobre os paradoxos da educação especial, problematizando seus princípios e conceitos básicos e situando-a na atual política de inclusão; e, por fim, analisaremos as (im) possibilidades da educação inclusiva em uma sociedade que tem se configurado cada vez mais como excludente.

2.1 A emergência da institucionalização da diferença: uma breve contextualização

É importante salientar que a educação inclusiva é um fenômeno social que se interpôs aos diferentes espaços acadêmicos, políticos e jurídicos. Como fenômeno social deve ser compreendido em uma perspectiva de construção, ou seja, embora a proposta pareça assumir certa obviedade, falar da inclusão das diferenças em um espaço único não é um fenômeno

⁶ Não nos estenderemos nessa discussão por entender que já foi exaustivamente apresentada em outras obras, como, por exemplo, Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2003).

dado, natural, mas o resultado de uma problematização histórica do social. Compreender a educação inclusiva nesta perspectiva torna evidente sua processualidade, sua transmutabilidade, logo, a possibilidade de gerar novas problematizações em torno, inclusive, dela própria.

A emergência para propostas de intervenção no social, como se configurou a educação especial e, agora, a educação inclusiva, é, portanto, a problematização deste social. Sobre isso, Silva (2004, p. 14) nos diz:

[...] é a partir do momento em que certos disfuncionamentos de uma sociedade não são mais regulados de uma maneira relativamente informal no tecido dessa sociedade que podemos falar de uma ‘problematização’ do social.

O social, sendo concebido como um problema passa a solicitar uma intervenção, que assume diferentes configurações ao longo da história. Nesse sentido, Bianchetti (1998), por meio de uma abordagem historiográfica da educação de pessoas com deficiência (termo utilizado pelo autor), apresenta as “intervensões” sofridas por essas pessoas nos diferentes períodos históricos. O que depreendemos da explanação do autor é que nas sociedades primitivas, escravistas e feudais, as questões referentes às pessoas com deficiência, fazendo uso das ideias de Silva (2004), eram resolvidas no tecido informal da sociedade, ora abandonando-as, ora exterminando-as, ora estigmatizando-as. Portanto, dentre as teses defendidas, encontramos aquela de que a diferença e a necessidade de uma educação para esta diferença só podem ser compreendidas com base nos processos e formas de organização da modernidade, com o advento de novas concepções de homem e de mundo.

Como vimos no capítulo anterior, a valorização do indivíduo na sua condição subjetiva, implica, em outros termos, liberdade à diferença e, reflete as mudanças históricas do período moderno. A produção ideológica da burguesia, que respondia ao novo sistema econômico, demarcou um indivíduo dotado de direitos que emergem de uma natureza humana distinta. A legitimação do direito à liberdade foi o instrumento de ruptura da rígida hierarquia social do feudalismo e representou a concepção do universo a partir dos valores humanos. Como destacam Figueiredo e Santi (2003), Deus foi “posto” sobre a terra e a natureza, agora dessacralizada, foi entregue ao homem para a admiração e controle, condições estas que possibilitaram o surgimento da ciência.

Na modernidade, em razão de todos os avanços no campo da ciência e, sobretudo, pelo surgimento de uma visão mecanicista do universo, o homem passa a ser concebido como

máquina e, segundo Bianchetti (1998, p. 36), com base nesta concepção, “[...] a excepcionalidade ou qualquer diferença, nada mais é do que a disfunção de alguma peça dessa máquina [...]”, requerendo, pois, uma intervenção à luz do conhecimento científico. Assim, a visão religiosa da idade média é substituída pela ciência moderna que, ao contrário do conhecimento sobrenatural da religião, defendia uma explicação naturalista para os fenômenos humanos. Conforme o autor (1998, p. 44): “Gradativamente, a partir do século XVI, a questão da diferença ou a fuga ao padrão considerado normal vai passar da órbita de influência da Igreja para se tornar objeto da medicina”.

Com os médicos surgiram as primeiras propostas de escolarização de pessoas com deficiência, as quais se encontravam internadas em hospitais psiquiátricos, especialmente aquelas com deficiência mental (BIANCHETTI, 1998; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). A concepção médica compreendia a deficiência como uma doença crônica, de caráter biológico, não sujeita aos planos de socialização do indivíduo. Sob o aspecto de doença, a intervenção, mesmo no domínio educacional, deveria ocorrer com a busca de recursos adequados para aliviar os sinais e sintomas que emergiam como parte do quadro clínico. O foco era o indivíduo e a sua doença e representava, já nos primórdios da educação especial, uma prática educativa com orientação terapêutica, fundada em critérios “naturais” de normalidade.

A despeito do que foi dito, o fato é que a educação especial se constituiu como modalidade de ensino e, no Brasil, na década de 1970, foi institucionalizada com a criação do Centro Nacional de Educação Especial, posteriormente transformado em Secretaria de Educação Especial (Ministério da Educação)⁷. O impacto desta iniciativa foi significativo, ocasionando, no país, o desenvolvimento acadêmico e científico da área, o qual culminou em metodologias e técnicas de ensino que possibilitavam a aprendizagem e a adaptação escolar de alunos com deficiência (MAZZOTA, 2005; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Diante dessas possibilidades, passou a ser defendida a ideia de que pessoas com deficiência poderiam aprender, o que, conseqüentemente, resultou em uma mudança de paradigma, ou seja, o modelo médico, até então vigente, foi substituído pelo modelo educacional, embora Skliar (1997, 2006) considere a concomitância de ambos os modelos na educação especial, tema este que analisaremos posteriormente. O foco, pelo menos em teoria, passou a ser as condições do meio em proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem do

⁷ Mais detalhes sobre a história da educação especial no Brasil, inclusive sobre os fatos que antecederam tal institucionalização, ver MAZZOTTA (2005).

aluno com deficiência, não mais o indivíduo isolado (GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007).

Apesar de haver um avanço nas técnicas de ensino, a educação de pessoas com deficiência continuou a acontecer em um ambiente segregado. Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 347), “a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização próprios”. As escolas especiais detinham a responsabilidade de promover a escolarização dessa população e ainda não mantinham com o sistema regular de ensino um vínculo de continuidade de suas práticas.

No início da década de 1980, a luta contra a marginalização das minorias já era uma tendência mundial, o que fez com que se consolidasse no país, nesse período, a filosofia da “normalização” (GLAT; FERNANDES, 2005; FERREIRA, 2006). Esta filosofia partia da premissa de que as pessoas com deficiência tinham os mesmos direitos das demais, portanto, poderiam participar das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer, devendo ter a garantia de usufruí-las (JANNUZZI, 2004; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). Nas palavras de González (2003, p. 60), “O princípio de normalização defende a igualdade de oportunidades para levar a cabo uma vida normal na sua totalidade [...]”. Com esta visão, foi defendida a ideia de que as pessoas com deficiência, além de aprender, poderiam se integrar na sociedade.

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 347):

Este novo pensar sobre o espaço social das pessoas com deficiências toma força em nosso país com o processo de redemocratização, e resultou em um redirecionamento significativo das políticas públicas, dos objetivos e da qualidade dos serviços de atendimento a esta população [...].

Dessa forma, da filosofia de “normalização”, propagada por movimentos internacionais e nacionais, emergiu o paradigma educacional denominado de “integração” (FERREIRA, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). Conforme Prieto (2006, p. 38), a efetivação desta proposta:

[...] podia se dar pela oferta de um *continuum* de serviços que pudesse garantir ao aluno com deficiência o direito de estar em espaços sociais [...] que aumentassem sua proximidade física com os demais alunos e pessoas [...], podendo usufruir os mesmos recursos educacionais disponíveis no

sistema de ensino, incluindo a classe comum [...], com a intenção de potencializar suas possibilidades de interagir socialmente [...].

No modelo de integração, os serviços especializados, ou seja, aqueles oferecidos pela educação especial são previstos no *continuum* de serviços e deveriam funcionar como suporte à integração de alunos com deficiência às classes comuns, não de forma segregada. Prieto (2006), ao sintetizar as concepções de diferentes estudiosos sobre o *continuum*, apresenta a seguinte ordem de prioridade: classe comum; classe especial; escola especial e atendimento em ambiente domiciliar e/ou hospitalar. O encaminhamento de alunos aos serviços especializados ocorreria somente quando necessário, e, mesmo assim, a meta seria, nas palavras da autora, “[...] movê-los a fim de ocupar a classe comum ‘tão logo possível’” (PRIETO, 2006, p. 39).

Nessa perspectiva, o espaço das escolas e classes especiais era destinado à preparação dos alunos com deficiência para o ingresso nas classes regulares. No espaço comum de ensino-aprendizagem não havia qualquer modificação na estrutura e funcionamento, uma vez que a única mudança deveria ocorrer no domínio do aluno, o qual, valendo-se da instrumentalização recebida nos serviços especializados, tinha que se adaptar às condições impostas. O problema era o aluno com deficiência e à escola competia apenas aceitar aqueles que fossem considerados aptos para o acompanhamento das atividades escolares (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Segundo Prieto (2006), tanto a matrícula condicionada, isto é, o fato da natureza da limitação determinar a matrícula na sala comum, como a manutenção da escola no seu molde de funcionamento foram aspectos amplamente criticados pela proposta de inclusão escolar. Com o primeiro, eliminou-se qualquer possibilidade de alunos com deficiência mental, psicose infantil e transtornos invasivos do desenvolvimento, para citar alguns, se matricularem em escolas ou classes regulares. Com o segundo, aqueles que conseguiam a matrícula logo incrementavam os índices de fracasso, sendo descartados para as classes e escolas especiais. Assim, conforme Ferreira (2006, p. 89), “[...] sob o discurso da integração, a ampliação do acesso deu-se de modo quase exclusivo nos espaços considerados menos apropriados para a integração escolar e social”.

Prieto (2006) adverte para o fato de que o modelo integracionista, na sua implantação, não teve consideradas as suas próprias indicações. De acordo com a autora, não foi oferecido o conjunto de serviços e como consequência, os encaminhamentos se davam pela rejeição do aluno no ensino comum, não pelas suas necessidades e características individuais. Além

disso, os princípios da transitoriedade, isto é, da mobilidade do aluno em direção à classe regular, não foram seguidos, tornando o atendimento nas classes e escolas especiais um interminável processo de “prontidão para a alfabetização” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). O fato é que os alunos com deficiência continuaram à margem da educação comum.

Os contornos tomados pela educação especial no Brasil, especialmente com sua institucionalização na década de 1970, a redefinição desta modalidade com o advento de um modelo integracionista e, posteriormente, a problematização deste modelo são pré-condições para o surgimento do paradigma da inclusão, o qual se fundamentou na ideia de que uma educação inclusiva promove a justiça social. Resta esclarecer se o modelo inclusivo é uma negação do modelo integracionista ou somente uma radicalização de suas propostas não realizadas. (PÉREZ GOMEZ, 2001 apud PRIETO, 2006).

2.2 Concepções sobre a educação inclusiva

No Brasil, as últimas décadas foram marcadas pela intensificação de políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, como vimos anteriormente. Inúmeras reformas foram instituídas, inclusive quanto ao público ao qual se destinam essas políticas. Da educação especial à educação inclusiva, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais tornou-se uma temática recorrente nos meios políticos e acadêmicos.

O modelo inclusivo, no entanto, não representa unanimidade. A inclusão escolar envolve diferentes concepções que denotam a pluralidade de ideias, valores e teorias sobre o tema. O termo inclusão revela significados diversos que representam desde uma “inclusão parcial”, na qual a matrícula do aluno é considerada como o eixo definidor do processo, até a ideia de que a escola, a partir da ruptura com a educação especial, tem de se adaptar e suprir todas as necessidades educativas do aluno, promovendo sua aprendizagem. A polarização do debate traz como consequência a negação da complexidade que envolve o tema.

As reformas educacionais quanto à institucionalização do paradigma inclusivo emergiram como resposta às formas segregadas de educação, segundo Ferreira (2006, p. 91), “[...] inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos, pela focalização de investimentos no ensino fundamental e pela descentralização”. O reconhecimento da educação inclusiva como política educacional prioritária data, no Brasil, da década de 1990 (GLAT; FERNANDES, 2005; FERREIRA, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Todavia, essa nova forma de

conceber a educação é resultado de um processo histórico lento, no qual transformações econômicas, políticas, sociais e culturais tiveram um papel importante.

No âmbito internacional, o marco da educação inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994 (GONZÁLEZ, 2003; MORGADO, 2003). A conferência gerou um documento, a Declaração de Salamanca, o qual traz recomendações aos países, especialmente aos membros da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre a implantação de políticas educacionais voltadas a pessoas com necessidades educacionais especiais.

Embora a Declaração de Salamanca seja apresentada como marco internacional, ela é resultado de um processo histórico de legitimação de direitos, que teve início com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Além disso, em 1990, foi realizada, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (GONZÁLEZ, 2003; MORGADO, 2003), tendo como resultado o documento “Declaração Mundial de Educação para Todos”, o qual já propagava os princípios de uma educação inclusiva.

As declarações internacionais, sobretudo, a Declaração de Salamanca, passaram, na década de 1990, a influenciar, no Brasil, a formulação de políticas públicas no campo da educação (FERREIRA, 2006). Segundo Prieto (2006), a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEEs) em classes comuns passou a ser pautada pela legislação somente em meados da década de 1990. Mesmo que o atendimento educacional destas pessoas já estivesse assegurado em Lei desde os anos 60 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961), a adaptabilidade da escola ao aluno, em sua organização, currículo, métodos, portanto, em consonância com os princípios de uma educação inclusiva, veio a ser assegurada somente com a LDBEN de 1996 (DENARI, 2006) ⁸.

Diante do exposto, questionamos: a que se propõe a educação inclusiva? Em que princípios ela se sustenta? Seria o modelo da inclusão, fazendo uso das indagações de Rodrigues (2006), uma “evolução natural” do sistema integrativo?

Prieto (2006, p. 33) legitima a proposta da educação inclusiva valendo-se da crítica à educação especial e, ao mesmo tempo, evidencia os obstáculos para a concretização do paradigma inclusivo. Sobre o primeiro aspecto, afirma:

Sem a intenção de negar a validade e a importância de experiências desenvolvidas em escolas específicas ou em determinadas salas de aula, desacredita-se na sua possibilidade de generalização para o sistema de

⁸ Uma análise da legislação que fundamenta a política de inclusão no Brasil pode ser encontrada em DENARI (2006) e FERREIRA (2006).

ensino e acredita-se que seu isolamento pode comprometer sua continuidade em anos posteriores.

Em decorrência das respectivas organizações curriculares, o desencontro entre ensino especial e ensino regular traz como consequência as dificuldades de transposição do aluno de uma modalidade a outra. As habilidades e conhecimentos desenvolvidos no domínio da educação especial, por estarem distante das exigências do currículo comum de ensino, não são suficientes para a continuidade da formação escolar, sobretudo, nas séries mais avançadas. Além disso, tradicionalmente, a escolarização não tem ocupado uma posição central na escola especial, dado que neste espaço há uma predominância de práticas terapêuticas (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Deste modo, não é possível pensar na educação especial como substituta da educação comum.

Sobre o segundo aspecto, Prieto (2003, p. 33) aponta que o fato da instituição escolar ainda reproduzir um modelo tradicional de escola significa um impedimento à efetivação da inclusão. Conforme a autora:

Essa escola não tem, dessa maneira, conseguido se configurar como espaço educativo para significativo contingente de alunos, independentemente de apresentarem ou não necessidades denominadas como educacionais especiais.

A metodologia autocrática de ensino, o foco na correção de desvios, a intolerância ao erro, a não contextualização do conhecimento, a negação da aprendizagem como um processo individual, entre outros, são fatores que pressionam o modelo inclusivo a um percurso contrário. Não é possível pensar em inclusão sem a transformação global da escola em relação a concepções, práticas, além da própria organização física.

Os autores concordam quanto à ideia de que a implantação de uma educação inclusiva passa pela reestruturação da escola (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; GONZÁLEZ, 2003; MORGADO, 2003; PRIETO, 2006). Nas palavras de Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344):

Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e re-desenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino.

O que os autores desvelam é que os elementos a serem considerados no processo de reestruturação da escola vão muito além das práticas educativas em sala de aula, embora estas ainda permaneçam em seu papel central. Dessa forma, as implicações da política de inclusão contemplam desde a formação docente para atuar frente à nova demanda até a adaptação do espaço físico da escola, dando condições de acessibilidade aos alunos que dela necessitam.

Nesse contexto, Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 34, grifos das autoras) continuam:

[...] mais do que uma nova proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa o desenvolvimento de *respostas educativas* que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização. (grifo das autoras)

A ideia de “nova cultura escolar” defendida pelas autoras contempla a real dimensão da educação inclusiva, uma vez que o que se busca com a proposta é a re-significação da vida coletiva no espaço da escola, a ser pautada no respeito às diferenças, sobretudo, às diferenças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Diríamos, com Mitjans-Martínez (2007), que a concretização do modelo inclusivo demanda uma mudança profunda na subjetividade social da instituição escolar, a partir da reconfiguração de valores, mitos, códigos morais, emocionais, da redefinição de papéis, discursos etc. A nosso ver, o desconhecimento da rede de sentidos subjetivos que se configuram no sistema subjetivo-social da escola representa um dos obstáculos para a concretização da inclusão escolar.

Para Prieto (2006, p. 40), a educação inclusiva é:

[...] um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

A educação inclusiva revela novas concepções de homem e de sociedade a serem respaldadas pelas ciências que fundamentam os processos educacionais. No domínio da psicologia da educação, é imprescindível a escolha de teorias que concebam a formação do sujeito tomando-se por base os processos histórico-culturais, compreendendo a diferença como uma produção humana. No capítulo anterior, vimos que a visão abstrata de sujeito da psicologia, a qual teve origem na dicotomia entre subjetividade e objetividade e que acabou por naturalizar estas zonas do real, não dispôs de valor explicativo diante da complexidade de uma escola que ainda não era declaradamente plural. A escola proposta pelo modelo inclusivo

reconhece a singularidade como uma condição do sujeito, a qual, ao invés de ser patologizada e encaminhada para serviços especiais, como ocorreu em outros tempos, precisa ser respeitada e trabalhada pedagogicamente no espaço comum de ensino-aprendizagem.

González (2003, p. 58) argumenta que a:

[...] inclusão mais do que um juízo de valor é uma forma de melhorar a qualidade de vida, onde a educação pode desempenhar um papel primordial ao oferecer as mesmas oportunidades e idêntica qualidade de meios a todo aquele que chega de novo.

Deste modo, a inclusão escolar representa um instrumento de transformação social, por meio do qual se faz justiça em favor da margem excluída da sociedade. Em conformidade com a Declaração de Salamanca, a educação inclusiva não é destinada somente às pessoas com deficiência, mas, da mesma forma, a todas aquelas que por condições diversas não tiveram acesso aos bens da sociedade. Todas as pessoas, independentemente de condições financeiras, raciais, culturais ou de desenvolvimento, devem ser acolhidas em escolas regulares, as quais têm por obrigação se adaptarem para atender as demandas sociais recebidas (UNESCO, 1994 apud GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

González (2003, p. 63) aponta que uma educação inclusiva deve contemplar os seguintes aspectos: a diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; o respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; a adaptação e a diversificação do currículo normal; o apoio aos alunos dentro da aula; a colaboração entre os profissionais da escola e a participação dos pais no planejamento educativo. Conforme a autora, “Nas escolas e aulas inclusivas é dada ênfase à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e sociedade em geral”.

É inegável que modelo inclusivo representa um avanço em relação aos modelos anteriores de escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo, aquelas com algum tipo de deficiência. Ao contrário da educação especial segregada e do modelo integrativo, a inclusão prevê mudanças que ultrapassam os limites do indivíduo, considerando, inclusive, a promoção de uma nova cultura escolar de valorização das particularidades de cada aluno. A ênfase deixou de recair sobre a condição médica que afetava a aprendizagem e passou a considerar os aspectos contextuais e relacionais da escola, a qual deve reorganizar suas práticas para que a aprendizagem do aluno com NEE seja favorecida.

Entretanto, ao analisar diferentes concepções sobre inclusão, Prieto (2006) afirma que existem, atualmente, quatro posições em torno da temática, quais sejam: há aqueles que acreditam que a educação inclusiva já aconteceu, uma vez que julgam suficiente o acesso a

classe regular; outros apontam que essa proposta é irrealizável, visto a precariedade da educação a qual não tem atendido nem aos demais alunos (ditos “normais”); uma terceira posição que entende a educação inclusiva como um processo gradual que, transitoriamente, necessita da manutenção dos recursos educacionais especializados; por fim, uma quarta posição, a qual propõe uma ruptura com o instituído, defendendo que uma única educação, de imediato, deve se ocupar pela aprendizagem de todos.

Nessa perspectiva, Mendes (2002 apud PRIETO, 2006, p. 44) afirma:

No contexto da educação, o termo inclusão admite, atualmente, significados diversos. Para quem não deseja mudanças, ele equivale ao que já existe. Para aqueles que desejam mais, ele significa uma reorganização fundamental do sistema educacional. Enfim, sob a bandeira da inclusão estão práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que, na prática, são extremamente divergentes.

Compartilhamos das ideias de Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 344-345), que, a despeito de todas as contradições em torno da temática, afirmam:

A inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com *aproveitamento acadêmico*, e isso só ocorrerá a partir da atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (grifos meus).

Compreendendo a inclusão escolar nesta perspectiva, na qual o aproveitamento acadêmico se torna um elemento primordial, não corremos o risco de confundir inclusão com socialização. Desde os primórdios da educação especial, o processo educativo de pessoas com algum tipo de deficiência era considerado valendo-se de uma concepção de educação “menor”, na qual a dimensão da socialização emergia, muitas vezes, como fim, não como meio. Entendemos, com Saviani (2003), que o papel da escola é possibilitar o desenvolvimento dos alunos, por meio da transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Logo, se essa dimensão não é considerada, é necessário o questionamento de tais práticas.

Nesse contexto, ao discorrer sobre o fazer pedagógico diante de alunos com necessidades educacionais especiais, Beyer (2007) apresenta três princípios que, segundo ele, oportunizariam a implantação do projeto inclusivo na escola: a individualização do ensino, a bidocência (com a presença do professor especialista) e a redução numérica de alunos em salas de aula inclusivas. Ainda que o autor aponte o professor como uma peça fundamental,

destaca que os principais fundamentos conceituais da inclusão remetem a uma prática inclusiva que prevê a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar.

Um ponto que ainda é marcado por controvérsias é a necessidade ou não do suporte da educação especial para a concretização da escola inclusiva. Embora a participação da educação especial seja contestada, dada a incompatibilidade de conceitos básicos, os autores Morgado (2003); Glat; Pletsch; Fontes (2007) e Beyer (2007) defendem a ideia de que diante das necessidades educacionais especiais, o suporte pedagógico especializado torna-se uma ferramenta indispensável para que a inclusão se efetive. Entretanto, resta-nos saber de qual educação especial os autores estão falando.

Antes de finalizar este tópico, porém, é necessário responder a última indagação, isto é, se o modelo inclusivo é uma “evolução natural” do modelo integrativo. Com Rodrigues (2006), afirmamos que, pelo menos em termos de proposta, o primeiro não é uma evolução do segundo. Conforme o autor, o modelo integrativo previu os valores menos inclusivos da escola, como uma escola especial paralela à regular, na qual os “deficientes” tinham condições especiais de frequência; a escola integrativa distinguia dois tipos de alunos, os “normais” e os “deficientes”, sendo que para os primeiros, a lógica curricular era mantida, e para os segundos eram dadas condições especiais de apoio; por fim, a presença do aluno “deficiente” na escola integrativa era condicionada, ou seja, poderia ser mantido na escola somente enquanto conseguisse se adaptar.

2.3 A educação especial: do fim a reinvenção

A participação da educação especial no processo de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais é defendida, embora com ressalvas, por diferentes autores (MORGADO, 2003; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; BEYER, 2007). Além disso, a própria legislação que fundamenta a política de inclusão no Brasil (CF/1988, LDBEN/1996, Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, entre outras) assegura essa participação, uma vez que o atendimento educacional especializado, previsto em Lei, é tradicionalmente, no país, uma responsabilidade dessa modalidade de educação escolar (PRIETO, 2006). Contudo, são necessárias algumas considerações, visto que todo o processo deve ser condicionado a uma redefinição de princípios e conceitos básicos, ou seja, a uma reinvenção da educação especial.

Conforme Skliar (1997), a educação especial já há algum tempo vem apresentando sinais de crise. O autor é enfático quando afirma que as causas deste fenômeno são inúmeras e

que, além disso, a própria definição dessa modalidade de educação escolar é confusa, assumindo no imaginário coletivo os mais distintos significados. Segundo o autor (2006), a educação especial é uma invenção disciplinar, composta de campos antagônicos, que se funda nos conceitos abstratos de “normal”, “norma” e “normalidade”.

Além do anterior, Skliar (1997) argumenta que a educação especial se constituiu com base em algumas pressuposições distorcidas que passaram a justificá-la: a primeira delas é a de que os sujeitos que se beneficiam desta modalidade possuem uma restrição para a educação regular, portanto, são “especiais”; a segunda refere-se à política e a estrutura da instituição, ou seja, as escolas especiais possuem tanto uma arquitetura singular quanto uma ideologia própria; a terceira, por sua vez, assegura que o caráter especial é sinônimo de uma educação “menor”.

Segundo o autor, os critérios apresentados são contraditórios, uma vez que quando se leva em consideração, por exemplo, a singularidade educativa do sujeito, segregando-o pela sua deficiência, não se presume ser a educação especial um processo educativo, mas uma intervenção terapêutica. A propósito do exposto, Skliar (1997, p. 10) argumenta:

Se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico.

O modelo clínico-terapêutico, partindo da concepção anterior, orientou, desde os primórdios, as práticas nesse campo. Tomasini (1998, p. 119), ao fazer uma análise sobre a institucionalização das diferenças, aprofunda a questão:

[...] a educação especial, [...], mantém esses indivíduos sob seus domínios, na tentativa de [...] garantir uma certa simetria entre o que a sociedade tem como padrão de normalidade e a maciça expressividade do indivíduo que diverge. Para isso são engendrados mecanismos de “correção”, de “ortopedia” da individualidade, corporificados em fórmulas terapêutico-educacionais.

Este modelo de educação especial, predominantemente terapêutico, parte de uma concepção natural de sujeito e sociedade. Em consequência, o processo sócio-histórico de institucionalização da “normalidade” é mantido oculto, dado que a “norma” se associa a uma condição pronta que demarca a meta das intervenções no domínio da escola especial. Se a cura não era possível, a redução da distância entre os motivos pessoais e sociais, por meio do adestramento das idiossincrasias, já representava um avanço. A “correção” do indivíduo,

compreendido comum “organismo biológico”, significava “ajustá-lo” de modo que entrasse em conformidade com as expectativas sociais, compreendidas como o “meio”.

A escola especial, aliada ao modelo clínico-terapêutico, assumiu como prática pedagógica, não o processo de ensino-aprendizagem, mas a cura da deficiência. Como nos informam Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 346), “A educação escolar não era considerada prioritária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiências cognitivas, múltiplas, ou distúrbios emocionais severos”. Sob a insígnia da educação especial se escondia uma estrutura montada para aliviar sinais e sintomas da condição patológica do indivíduo.

A tentativa de unir dois modelos absolutamente antagônicos, o clínico-terapêutico e o pedagógico, é um dos pontos contraditórios nesse contexto. Nas palavras de Skliar (1997, p. 11):

[...] a obstinação do modelo clínico dentro da Educação Especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas.

A somatória dessas estratégias, como adverte o autor, depara-se com a concepção de homem de cada modelo: no modelo clínico-terapêutico, o sujeito é incompleto, defeituoso, requerendo, pois, uma intervenção que preencha as “faltas”, que o “normalize”; no modelo pedagógico, *a priori*, deve-se compreender o homem dentro de uma perspectiva de diversidade, de respeito às diferenças. Na história da educação especial, esta oposição se tornou aparente quando a pedagogia, partindo da representação patológica da diferença, transformou-se em recurso terapêutico. Em consequência, o indivíduo e sua doença passaram a ser os únicos objetos de intervenção.

A educação especial pautou suas práticas em uma concepção cientificista do homem, criando, como nos alerta Skliar (2006), uma falsa problematização, ou seja, a crença de que o problema do ensino especial se encontra na “anormalidade”. A naturalização deste constructo, que se deu com base em uma visão abstrata de sujeito, negou as condições histórico-culturais produtoras das supostas manifestações de “anormalidade”. A deficiência era compreendida unicamente como a externalidade de uma condição biológica vulnerável, na qual se negava o impacto desta vulnerabilidade na cultura do indivíduo. O “normal”, que, no final das contas, representa aquilo que a sociedade valoriza e reforça, era incessantemente perseguido como uma redenção do aluno com deficiência.

Para Skliar (2006, p. 19), o problema da educação especial é outro: a ideia de que a “normalidade” existe. Uma nova proposta para este campo, nas palavras do autor:

[...] poderia ser pensada como um discurso e como uma prática que torna problemática e inclusive insustentável – e mesmo impossível – a idéia do “normal” corporal, do “normal” da língua, do “normal” na aprendizagem, do “normal” da sexualidade, do “normal” do comportamento, do “normal” da escrita e da leitura, do “normal” da atenção, do “normal” escolar etc.

Esta reflexão é fundamental para se pensar nas possibilidades da educação especial no contexto do paradigma inclusivo, uma vez que a participação desta modalidade no processo de inclusão escolar tem gerado posicionamentos diversos (BEYER, 2007; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). A resistência à educação especial exprime a insatisfação com os princípios e conceitos fundamentais do modelo clínico-terapêutico presente nas escolas especiais. Segundo Beyer (2007, p. 80), “Uns entendem que tal projeto deve prescindir e, até mesmo, afastar-se da educação especial, dado que os conceitos básicos respectivos seriam incompatíveis com os acentos paradigmáticos do projeto inclusivo”. A ideia de “normalidade” vai de encontro à valorização da diversidade como condição humana.

Beyer (2007) defende uma atuação conjunta entre escola regular e escola especial, contudo, argumenta sobre a necessidade de revisão do modelo clínico-terapêutico da educação especial. De tal modo, o que se propõe é uma reinvenção desta modalidade de educação escolar, tendo em vista que na legislação brasileira a opção é por mantê-la em caráter extraordinário e transitório (PRIETO, 2006). Uma educação especial fundamentada na concepção de “normalidade”, que implica a relação doença-cura, é incapaz de atender aos objetivos que se revelam no contexto do paradigma inclusivo.

A despeito disso, a educação especial vem re-significando seu papel no contexto do paradigma inclusivo. Ao contrário do ensino segregado que a caracterizou em outros momentos históricos, a escola especial deve abranger o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais que se encontram regularmente matriculados na escola comum, além de oferecer apoio aos professores desta instituição no planejamento de propostas diferenciadas de ensino que contemplem as particularidades da aprendizagem da população atendida (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Como destaca Prieto (2006), os conhecimentos teóricos e práticos acumulados sobre educação especial devem estar a serviço não somente do aluno com NEE, mas de toda a comunidade escolar.

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 345):

[...] a Educação Especial não deve ser mais concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado.

Concluimos, então, afirmando que a participação da educação especial no processo de inclusão escolar é legítima, tanto na sua dimensão teórica como na sua dimensão legal, desde que sejam observados os princípios e conceitos desta modalidade que se pautam em um modelo clínico-terapêutico. Além disso, o novo papel da educação especial diante do paradigma inclusivo elimina qualquer possibilidade de educação segregada, uma vez que a educação escolar passa a ser responsabilidade única do ensino regular.

A seguir, discutiremos sobre o público ao qual se destinam as ações da educação especial e os impasses gerados pela terminologia “necessidades educacionais especiais”.

2.4 As necessidades educacionais especiais

Entre os autores (FERREIRA, 2006; PRIETO, 2006; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; BUENO, 2008) existe o consenso de que a substituição do termo “portadores de deficiência” para “necessidades educacionais especiais” trouxe implicações tanto positivas como negativas. O primeiro limita as reflexões e práticas ao aluno, enquanto o segundo dá visibilidade a uma dimensão relacional. Por não ser esta uma simples questão terminológica, os esclarecimentos em torno da temática são absolutamente necessários, uma vez que no domínio da educação inclusiva, o segundo termo abrange problemas e dificuldades que ultrapassam as demarcações da educação especial.

Embora haja uma tendência a compreender a expressão “necessidades educacionais especiais” como sinônima de “deficiência”⁹, os autores (PRIETO, 2006; GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007; BUENO, 2008) apontam que os termos são diferentes e que entre eles pode ou não haver uma aproximação. Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 349):

O conceito de deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, que podem resultar em uma necessidade educacional especial, porém não obrigatoriamente. O conceito de necessidade educacional especial, por sua

⁹ Em Bueno (2008), podemos encontrar a razão desse fenômeno. Segundo o autor, apesar de na Declaração de Salamanca ficar claro que o termo “necessidades educacionais especiais” contempla condições diversas (sociais, culturais, econômicas, orgânicas etc.), no Brasil houve uma redução das políticas de inclusão ao âmbito da educação especial, logo, às pessoas com deficiência.

vez, está intimamente relacionado à interação do aluno com os conteúdos e a proposta educativa com a qual ele se depara no cotidiano escolar.

A noção de deficiência exprime uma condição biológica, individual e descontextualizada. O indivíduo é concebido tomando-se por base sua condição orgânica, que determinaria mecanicamente a externalidade da deficiência, a qual denota as dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, o significado de necessidade educacional especial retira o foco da condição biológica e enfatiza os aspectos relacionais entre aluno e conteúdo/proposta educativa. Como apontado na citação, nem sempre a condição orgânica resulta em uma necessidade educacional especial, o que, da mesma forma, leva-nos a crer que esta pode ser originada em causas diversas, mesmo aquelas que fogem ao domínio biológico.

Compreendendo a diferença entre as expressões, podemos afirmar que a mudança da terminologia no âmbito da legislação tem suas implicações práticas. Ao se manter o foco nas deficiências se reduz o alcance das ações da educação especial voltadas para a inclusão, uma vez que a expressão de referência utilizada nos dispositivos legais define os alunos que podem ser beneficiados por estas ações. Todavia, a bandeira das necessidades educacionais especiais revela uma multiplicidade de condições que nos obrigam a evidenciar o público-alvo contemplado pela política de educação especial na perspectiva inclusiva.

No domínio da legislação, Prieto (2006) afirma que os documentos aprovados depois da Constituição Federal de 1988 passaram a utilizar a expressão “necessidades educacionais especiais” em substituição ao termo “portadores de deficiência”. No parecer CNE/CEB nº. 17 de 2001 (apud PRIETO, 2006), encontramos o seguinte argumento:

com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

O parecer exprime o conceito de necessidades educacionais especiais no domínio das ações da educação especial, e, por isso, não há nenhuma menção às NEEs produzidas a partir das carências socioeconômicas, em conformidade com a Declaração de Salamanca. Entretanto, o trecho amplia o alcance dos serviços especiais a outras condições que não apresentam uma causa orgânica específica, o que nos faz pensar que neste rol, sob a insígnia

de “dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento”, poderiam ser enquadradas condições diversas. A falta de clareza, corroborada pelo conceito de NEE, resulta em consequências diversas nas relações entre professores, técnicos e alunos. Ferreira (2006) e Prieto (2006) concordam que o conceito de NEE, embora apresente uma visão mais processual e educacional, pode ocultar aspectos particulares da educação de pessoas que possuem algum tipo de deficiência, além de, nas palavras de Ferreira (2006, p. 92), “[...] reforçar a associação entre os problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial”, culminando em encaminhamentos inadequados.

Deste modo, é preciso pensar que a proposta de inclusão abrange a totalidade de alunos da escola e que o atendimento da educação especial nesta perspectiva inclusiva é dirigido a um segmento dos alunos que apresentam NEEs. O conceito de necessidades educacionais especiais emergiu no seio do paradigma inclusivo, que, como afirma Mantoan (2006, p. 196), “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas a todos os demais [...]”. Nesse sentido, como destaca Bueno (2008), as políticas de inclusão não podem se restringir ao campo da educação especial, tendo em vista que, ao longo da história, esta educação se ocupou do atendimento educacional de alunos com condições orgânicas, constituindo com base neste ponto suas teorias e práticas.

Diante das indefinições quanto às NEEs e aos respectivos encaminhamentos, a Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual defende a educação especial como a proposta pedagógica da escola que tem como público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este, portanto, é o objeto do atendimento educacional especializado, o qual deve se articular com o ensino comum para atender às necessidades educacionais especiais destes alunos.

Podemos concluir afirmando que o conceito de necessidades educacionais especiais, que veio substituir, na legislação, o de portadores de deficiência, ampliou a ação da educação especial, ao considerar os transtornos invasivos do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação, no entanto, gerou alguns impasses, visto que o paradigma inclusivo propõe que essas necessidades também podem estar relacionadas a condições culturais, sociais e econômicas, conforme propagado pela Declaração de Salamanca. Além disso, a análise nos permitiu compreender que a política educacional de inclusão não deve ser reduzida ao âmbito da educação especial, embora no Brasil este tenha sido o rumo tomado em decorrência de apropriações distorcidas das declarações internacionais (BUENO, 2008).

No tópico seguinte, propomo-nos a analisar a questão da inclusão escolar no contexto da sociedade atual que tem como principal regra a exclusão.

2.5 A educação inclusiva e a sociedade excludente

A ideia, amplamente difundida, de que uma educação inclusiva promove uma sociedade mais justa, mais igualitária, desencadeia inúmeros questionamentos. A legitimação da exclusão como uma evidência incontestada, o significado distorcido da inclusão, o qual se configura na subjetividade social das escolas e a centralidade da escola em um projeto de inclusão social são pontos geradores de debates. A inclusão escolar, sob o aspecto de produção ideológica, tem se mostrado como possibilidade de redefinição de concepções e valores configurados na complexa rede do tecido social, no entanto, mantém oculta a marginalização deste processo, o qual é protagonizado pela precariedade da escola.

Patto (2008, p. 25), ao discorrer sobre as atuais políticas de inclusão escolar, expressa sua indignação com o uso, segundo ela, “epidêmico” da palavra “inclusão”. De acordo com a autora, este fenômeno a “[...] intriga porque esse uso acontece em um momento especialmente cruel da história do capitalismo, em que o número de pessoas cujo trabalho tornou-se desnecessário ao capital ampliou-se em escala mundial”. Isso revela o aspecto contraditório de uma política educacional inclusiva no seio de uma sociedade que se configura como excludente, uma sociedade na qual a regra advém da exclusão.

A respeito disso, Magalhães e Stoer (2006, p. 68) escreveram: “É paradoxal que, no momento em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada ‘sociedade inclusiva’, a exclusão surja como sendo a norma”. Nesse sentido, como os próprios autores afirmam, as reflexões sobre os processos de inclusão social fomentados pela escola devem ser contrapostos pelos processos de exclusão que, da mesma forma, tem origem neste espaço e que reproduz, no final das contas, a sociedade.

Sabemos que a sociedade capitalista gera, a todo instante, um excedente de mão-de-obra que não é absorvido pelo mercado, tendo como maiores consequências, a precarização do trabalho e a degradação dos mecanismos estatais de proteção social. Os dispositivos de bem-estar social promovidos pela engenharia política vêm, nos últimos quarenta anos, gradativamente, sendo destituídos do posto de instrumentos de inclusão social (BURSZTYN, 2007; MAGALHÃES; STOER, 2006). Este processo se configura como um ponto contraditório da centralidade da escola em um projeto de inclusão social.

Sobre esse fenômeno, Bursztyn (2007) nos mostra que entre 1870 e 1970 houve uma intensificação da criação do Estado de Bem-Estar Social, o qual teve seu papel reduzido a partir da década de 70, com a crise do petróleo. Segundo o autor (2007, p. 32), essa crise resultou na diminuição das iniciativas voltadas à proteção social, uma vez que a orientação doutrinária e ideológica passou a ser “o princípio de que a regulação ocorreria pelas forças do mercado”. O mercado representa a instância definidora da inclusão, em detrimento do Estado e seu modelo de proteção social (MAGALHÃES; STOER, 2006). Como consequência desse fenômeno, as diferenças entre as sociedades e dentro de uma mesma sociedade se tornaram expressivas e o fosso, significativamente maior, entre incluídos e excluídos passou a impossibilitar qualquer mobilidade ascendente dos últimos.

As condições concretas da sociedade capitalista resultam na exclusão ou, quando muito, em formas pobres de inclusão sem que isso gere, nas demais pessoas, sentimentos de culpa, uma vez que a radicalização da desigualdade cria, como nos alerta Bursztyn (2007, p. 40), uma situação de *dessemelhança*, ou seja, o outro deixa de pertencer à mesma espécie, tornando-se, segundo o autor, “[...] ‘algo’ diferente”. Nesse sentido, as relações sociais, parafraseando Bartholo (2007) ao se fundamentar em Martin Buber, configuram-se como as do tipo Eu-Isso, nas quais há uma reificação do outro, negando-o enquanto sujeito.

É necessário destacar, contudo, que sob a égide da ignorância se mantêm ocultos os processos de inclusão marginal. Martins (1997 apud PATTO, 2008, p. 30), paradoxalmente, argumenta que, em uma perspectiva sociológica, a exclusão não existe. De acordo com o autor, “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”.

Conforme Patto (2008), o real problema reside na inclusão marginal. A exclusão, portanto, configura-se como um falso problema. Nas palavras da autora (2008, p. 33, grifos da autora), “[...] discutimos a *exclusão* e, por isso, deixamos de discutir as formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de *inclusão*”. A autora (2008, p. 33) ainda complementa: “[...] o discurso da exclusão vale-se de um rótulo que parece explicar, mas que de fato acoberta e traz duas consequências nefastas: *práticas pobres* de inclusão e *fatalismo*”.

Em se tratando de educação, é indispensável pensar, com Freitag (2005), que a política educacional estatal, ao buscar a hegemonia de uma dada concepção de mundo, o faz sempre se valendo dos interesses da classe dominante, ainda que de modo a parecer, aos olhos da classe subalterna, que as escolhas destas se dão de forma aparentemente livre. Na configuração da sociedade capitalista, a classe hegemônica domina o capital e as relações de produção. Deste modo, ao materializar suas ideias na Lei as transformam, por intermédio das

instituições sociais, em padrões de orientação de conduta dos dominados, perpetuando a relação de poder.

Nas palavras de Freitag (2005, p. 73):

Toda classe hegemônica procura concretizar sua concepção de mundo na forma do senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por ela implantando. Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado.

Nesse sentido, é difícil pensar em uma educação que promova de fato a inclusão social diante de um contexto no qual essa educação está a serviço das leis do mercado, que se configuram como a instância reguladora das relações sociais. O mercado exclui e inclui de uma forma marginal, o que representa, no âmbito da política de inclusão escolar, a redução do processo à matrícula, em detrimento da qualidade do ensino (PRIETO, 2006). Isso, ainda, segundo esta autora, faz com que a evolução das matrículas de pessoas com NEEs no ensino comum, como observado nas divulgações oficiais do Ministério da Educação, intensifique a rejeição da escola por essa população. Nas palavras de Prieto (2006, p. 36), “[...] eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos”. Na subjetividade social da escola passa a se configurar, portanto, o que Skliar (2006) denomina de “burocratização do outro”, o que nada mais é do que uma exclusão velada em um suposto ambiente inclusivo.

A proposta da inclusão escolar, corroborada na legislação brasileira e propagada nos discursos políticos, oculta as reais condições das escolas em conduzir o processo educacional de alunos com NEEs, aspecto este determinado, sobretudo, pelo barateamento da educação, o qual, como sabemos, é condicionado às leis do mercado que regulam os investimentos públicos. Nesse sentido, compreendemos com Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 353) que a inclusão em um quadro precário e sem o devido suporte aos professores não rompe o circuito da exclusão. A nosso ver, reverter esse quadro demanda conhecer as ideologias que regulam as relações no espaço da escola e estabelecer, nos termos de Freitag (2005), a contra-ideologia em busca de uma nova estrutura societária. Uma das possibilidades que se mostram é a conscientização da complexa teia social que se integra no sistema subjetivo-social da escola. A representação dos sentidos e significados que permeiam as relações sociais no espaço/tempo da instituição escolar é o primeiro passo para se implementar processos de

mudança. Sem conscientização não há ruptura e ambas, necessariamente, implicam assumir a posição de sujeito diante das configurações subjetivas que demarcam este espaço.

O acesso à configuração da subjetividade social de uma dada instituição ou processo social ocorre por meio do estudo da subjetividade de seus protagonistas. No contexto da inclusão escolar, além de compreender como os professores subjetivam a política, é necessário investigar os sentidos subjetivos produzidos pelo aluno ao qual esta política se destina. Em nossa investigação, optamos pelo estudo do sujeito com síndrome de Asperger, que compõe, ao lado de outras condições, o público-alvo da política de educação especial na perspectiva inclusiva.

Deste modo, no capítulo seguinte, conceituaremos esta síndrome a partir de algumas aproximações com a teoria da subjetividade.

3. SÍNDROME DE ASPERGER

Os transtornos globais do desenvolvimento (TGDs), entre os quais se encontra a síndrome de Asperger (SA), estão em meio às condições de saúde mais enigmáticas da literatura científica, fato este que se configura como um desafio para os educadores no âmbito da atual política de educação especial na perspectiva inclusiva. As conceituações nesta área são múltiplas e, como atesta Bosa (2002), os pesquisadores encontram-se em uma torre de babel, refletindo sobre os problemas comunicativos dessa população, sem condições de conceber consensualmente o que de fato a terminologia demarca. Além disso, as diferentes abordagens que têm alimentado as reflexões neste campo ora partem de visões intrapsíquicas, concebendo o fenômeno como dotado de força-motriz própria, ora o esvaziam da dimensão subjetiva, ocupando-se somente dos aspectos psicobiológicos.

O objetivo deste capítulo é definir a síndrome de Asperger, situando-a na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento, e refletir sobre as possibilidades de inclusão deste debate no domínio da teoria da subjetividade. Nosso intento é compreender a SA não como uma condição semiológica universal, a exemplo do que ocorre nos manuais de classificação diagnóstica, mas como uma configuração subjetiva do sujeito, produzida com base na relação singular de sua biologia com o contexto histórico-cultural no qual atua. Para isso, inicialmente, contextualizaremos a discussão, analisando a categoria dos TGDs e sua relação com a síndrome de Asperger; posteriormente, apresentaremos as diretrizes diagnósticas da SA e do autismo, mostrando as semelhanças e diferenças entre estas síndromes; na parte final, analisaremos o tema à luz da subjetividade, avaliando as possibilidades do sujeito Asperger frente às políticas educacionais públicas de inclusão.

3.1 A síndrome de Asperger e os transtornos globais do desenvolvimento

Os transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) são síndromes comportamentais com alterações qualitativas na linguagem, na sociabilidade e nos padrões de comportamento (OMS, 1993). Na décima edição da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde (CID-10), esta categoria passou a concentrar o *autismo*, a *síndrome de Asperger*, a *síndrome de Rett* e o *transtorno desintegrativo da infância*. A síndrome de Asperger e o autismo são as mais conhecidas e controversas, uma vez que o diagnóstico

destas condições é estabelecido, não por uma semiologia distinta, mas pela quantidade e intensidade dos mesmos sintomas e pelo impacto na vida social do indivíduo.

Um primeiro problema a ser analisado é o próprio uso da terminologia “transtorno global do desenvolvimento”. Esta expressão é relativamente nova nos manuais internacionais de classificação diagnóstica, datando da década de 1980 (BOSA, 2002; KLIN, 2006). Na CID, por exemplo, somente a partir de sua décima edição, o autismo, a SA e as demais síndromes passaram a ser categorizados como TGDs. O autismo, antes disso, foi agrupado como um subtipo de esquizofrenia, na oitava edição, e como psicose infantil, na nona edição (BOSA, 2002). A síndrome de Asperger, como afirma Klin (2006), não foi reconhecida oficialmente antes da publicação da CID-10 e do DSM-IV (Manual de Classificação Diagnóstica da Associação Americana de Psiquiatria), embora tenha sido descoberta e publicada na literatura no ano de 1944, pelo pediatra austríaco, Hans Asperger.

Este estudioso, um ano após a publicação do artigo “distúrbios autísticos do contato afetivo” por Leo Kanner, precursor dos estudos sobre o autismo infantil, descreveu, sem conhecer a publicação anterior, o comportamento de quatro crianças que apresentavam dificuldade de socialização (KLIN, 2006). A “psicopatia autística”, termo utilizado pelo médico para designar o comportamento das crianças, representava um transtorno de personalidade que tinha como traço característico o isolamento social. Como condições associadas, as crianças apresentavam falhas na comunicação não-verbal, pobreza empática, racionalização das emoções, fala prolixa e formalista, campos restritos de interesse e ausência de coordenação motora. Apesar disso, as habilidades intelectuais se encontravam preservadas.

Os estudos de Asperger, por terem sido publicados em língua alemã no final da Segunda Guerra Mundial, não tiveram uma ampla difusão, ao contrário dos trabalhos de Leo Kanner, que um ano antes havia estudado 11 casos infantis com prejuízos significativos na sociabilidade (BOSA, 2002). Kanner, também de origem austríaca, embora radicado nos Estados Unidos, descreveu os comprometimentos que as crianças exibiam nas relações sociais, na linguagem, na motricidade e nos padrões comportamentais. Essas crianças, diferentemente das descritas por Asperger, eram mais retraídas ou alheias (KLIN, 2006).

Tanto Kanner como Asperger, na designação dos casos relatados, utilizaram o termo “autismo” (do grego, *autos*: si mesmo e *ismos*: disposição), o qual foi criado por Bleuler para caracterizar o bloqueio social de pacientes esquizofrênicos (BOSA, 2002; RAPIN; TUCHMAN, 2009). Segundo Bosa (2002):

[...] empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas se caracteriza, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com os outros, de modo espontâneo e recíproco.

A ausência de reciprocidade representa, conforme esta autora, um dos aspectos definidores do espectro autista, uma vez que os demais sintomas, como falta de comunicação, isolamento físico e a incapacidade de demonstrar afeto, não corresponde às observações atuais nesta área. As investigações (CAPPS; SIGMAN; MUNDY, 1994 apud BOSA, 2002) têm demonstrado, por exemplo, que crianças com autismo desenvolvem comportamentos de apego em relação a seus pais.

As descrições de Kanner sobre o “distúrbio autístico do contato afetivo”, que, posteriormente, veio a ser nomeado de autismo infantil, tiveram uma larga difusão entre os profissionais no final da década de 1960 (BOSA, 2002). Na Classificação Internacional de Doenças (CID), como vimos anteriormente, foi descrito como esquizofrenia e psicose infantil antes de ser categorizado como transtorno global do desenvolvimento.

É importante analisarmos um ponto do parágrafo anterior que nos possibilitará construir algumas reflexões sobre o nosso objeto, qual seja: os agrupamentos diversos do autismo ao longo de três edições da CID. Sobre isso, Bosa (2002) discorre a respeito das diferentes formas ortográficas e semânticas que o autismo vem assumindo na literatura. Em relação a seu significado, são usuais as definições que o concebem como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrica, transtorno invasivo do desenvolvimento, psicose infantil, psicose simbiótica, entre outras. Não há um consenso entre os estudiosos da área, somando-se a tal polissemia o fato de alguns países, em suas classificações psiquiátricas, manterem o autismo no rol das psicoses. Segundo Amy (2001), a despeito das classificações internacionais, a classificação francesa, por exemplo, considera o autismo um tipo de psicose infantil. Do mesmo modo, o Grupo para o Avanço da Psiquiatria (GAP, 1990 apud BOSA, 2002) também o define como transtorno psicótico.

A questão, no entanto, não é simplesmente terminológica. A CID, por ser um instrumento de classificação de teor internacional, visa à teorização de seus princípios, enfatizando critérios estatísticos com a finalidade de produzir o que Bosa (2002, p. 29) denomina de “[...] ‘linguagem comum’ entre a comunidade científica [...]”. A autora sinaliza que as classificações trazem implícitas suas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano, o que não parece ser o caso da CID, mas o da classificação francesa, a qual tem forte influência psicanalítica. Todavia, é inegável que o manual da Organização Mundial de Saúde

parte de princípios cientificistas que compartilham uma determinada visão de homem, o que nos leva a crer que não é totalmente isento, mantendo o conhecimento deste campo nos limites das manifestações fenomênicas.

Assumpção Jr. (1995), ao analisar a classificação das síndromes autísticas, afirma que tanto a CID como o DSM consideram, para fins de nosografia, os déficits cognitivos do desenvolvimento, limitando-se à sua descrição. Por outro lado, a classificação francesa, por exemplo, enfatiza a patologia do afeto, utilizando-se de uma abordagem mais compreensiva. A respeito disso, no entanto, é importante considerarmos o pensamento de Bosa (2002) que afirma ser o argumento anterior limitado, uma vez que se ancora em uma suposta dicotomia entre cognição e afeto que não é plenamente discutida pelo autor. Para Klin (2006), ao contrário do exposto em Assumpção Jr. (1995), o uso do termo “transtorno global do desenvolvimento” como categoria da CID e do DSM contempla os comprometimentos que as síndromes autísticas ocasionam nas múltiplas áreas de funcionamento do sujeito. Portanto, entende-se, aqui, que os prejuízos envolvem o pensamento, a linguagem, a afetividade e o comportamento, embora o autor contestado esteja correto quanto à ênfase destes manuais na descrição das características clínicas.

A despeito disso, interessa-nos neste debate a ideia de que a inauguração da categoria dos transtornos globais do desenvolvimento coincidiu com o esvaziamento teórico da temática do autismo e, de forma extensa, das demais síndromes do seu espectro, como a SA. Sabemos das limitações impostas pelas teorias psicanalíticas, sobretudo, ao universalizarem o fenômeno. Todavia, acreditamos que a alternativa não pode ser a negação de todo e qualquer sistema teórico, uma vez que se tratando de um fenômeno subjetivo a teoria representa a única forma de aproximação científica (GONZÁLEZ REY, 2011).

Apesar das controvérsias, continuaremos a utilizar neste trabalho a categoria dos transtornos globais do desenvolvimento, mesmo que nossa pretensão seja ultrapassá-la em termos de suas definições atuais. O uso se justifica por ela ser utilizada nos documentos oficiais que regem a política educacional brasileira de inclusão.

Temos, contudo, um segundo problema a ser analisado, que está relacionado ao primeiro: a etiologia dos TGDs. O conceito de autismo como psicose, conforme visto anteriormente, fortemente influenciado pela psicanálise, pressupõe uma gênese ambiental para essa síndrome (AMY, 2001; ASSUMPÇÃO JR, 1995; BOSA, 2002; KLIN, 2006). Amy (2001) afirma que a relação entre psicanálise e autismo teve início no ano de 1944, com os estudos pioneiros do psicanalista vienense Bruno Bettelheim. Os psicanalistas supunham que a qualidade das relações parentais era determinante no desencadeamento do quadro de

autismo. Margareth Mahler, notável psicanalista de crianças, identificou dois tipos de psicose infantil: o autismo e a psicose simbiótica (BOSA, 2002). Enquanto no segundo tipo havia um amálgama entre a mãe e o *self* da criança, ainda que esta a concebesse como um objeto distinto, no autismo a mãe não era percebida pelo filho como representante do mundo. O fato da mãe não ser emocionalmente responsiva resultava na não-estruturação do ego, mantendo a criança, nos termos de Melanie Klein (1989 apud BOSA, 2002), na “posição esquizoparanóide”, a qual caracterizaria o quadro psicótico.

Esta concepção permitiu, ainda, que o autismo, sob o aspecto de psicose, fosse diferenciado da esquizofrenia, primeira classificação nosológica na CID. Enquanto a esquizofrenia significava uma “ruptura” de um ego previamente estruturado, o autismo revelava a não estruturação desse ego (BOSA, 2002). Como destaca esta autora, tanto o autismo como a esquizofrenia apresentam comprometimento nas relações sociais e estereotípias, o que justificou, em um momento anterior a esta tese, o fato do primeiro ser agrupado como um subtipo do segundo.

A origem da explicação psicanalítica se encontra nos relatos iniciais de Kanner. Este descreveu como características familiares das crianças estudadas a presença de preocupações “obsessivas” com detalhes, conflitos conjugais, problemas nas relações interpessoais em geral e frieza emocional entre os pais e deles em relação aos filhos (AMY, 2001; BOSA, 2002; KLIN, 2006). Kanner (1943 apud BOSA, 2002, p. 25), no entanto, pondera a respeito da existência de causalidade entre essas características e o surgimento do autismo:

A questão que se coloca é saber se, ou até que ponto, esse fato contribui para o estado da criança. O fechamento autístico extremo dessas crianças, desde o princípio de suas vidas, torna difícil atribuir todo este quadro exclusivamente ao tipo de relações parentais precoces de nossos pacientes.

Klin (2006) nos informa que a partir da década de 1960 começou a se acumular evidências corroborando a ideia de que a etiologia do autismo não se encontra nas relações parentais, mas em fatores biológicos. Martins, Preussler e Zavaschi (2002), por exemplo, destacam as comorbidades desta síndrome com doenças orgânicas, como retardo mental e convulsões, e doenças genéticas, como a síndrome do X frágil e a esclerose tuberosa, aspecto este que evidencia a origem biológica. Entretanto, os autores (KLIN, 2006; MARTINS; PREUSSLER; ZAVASCHI, 2002; RAPIN; TUCHMAN, 2009) afirmam que não há uma etiologia singular para o autismo. Segundo Rapin e Tuchman (2009), esta síndrome possui causas múltiplas que contemplam desde fatores genéticos até fatores ambientais, como, por

exemplo, intercorrências infecciosas durante a gravidez. A multicausalidade biológica do autismo, a qual se estende aos demais TGDs, resulta em sua definição como síndrome e não como doença, uma vez que esta designação demanda uma etiologia específica.

Em nosso trabalho, optamos pelo segundo modelo explicativo, uma vez que as evidências sobre a origem biológica dos transtornos globais do desenvolvimento são conclusivas. Entretanto, acreditamos que a redução da temática à abordagem psicobiológica nega a configuração subjetiva da síndrome na personalidade do sujeito concreto. No domínio da educação, mais importante do que a etiologia e a síndrome em si, é saber como esta se configura na personalidade do aluno e de que forma afeta sua aprendizagem.

Um terceiro ponto que devemos analisar, e que representa a razão deste tópico, é a relação da síndrome de Asperger, objeto do nosso estudo, com outros transtornos globais do desenvolvimento, sobretudo, o autismo. Conforme aponta Klin (2006), entre os TGDs, a síndrome de Rett e o transtorno desintegrativo da infância estão invariavelmente associados a déficit intelectual. Em consequência, estas condições apresentam maior grau de comprometimento, o que implica pior prognóstico. No autismo, o déficit intelectual pode ou não ocorrer, ao passo que na síndrome de Asperger a inteligência é tipicamente normal. Nesse sentido, os autores (GILLBERG apud BOSA, 2002; KLIN, 2006; MARTINS, PREUSSLER; ZAVASCHI, 2002; PEETERS, 1998) apontam que entre 60 e 70% dos autistas apresenta algum grau de déficit intelectual e que o percentual restante possui sintomatologia semelhante à manifestada pelos indivíduos com síndrome de Asperger.

O anterior corrobora uma série de indefinições, entre as quais o questionamento se a síndrome de Asperger e o autismo são, de fato, síndromes diferentes ou a gradação de uma mesma entidade diagnóstica. Os autores (ASSUMPCÃO JR; PIMENTEL, 2000; CHIARI; PERISSINOTO; TAMANAHA, 2008; KLIN, 2003, 2006) afirmam que o diagnóstico de síndrome de Asperger se confunde com o de autismo sem retardo mental ou de autismo com “alto grau de funcionamento”, tendo em vista que os últimos apresentam as mesmas características clínicas que o primeiro. Todavia, segundo Chiari et al. (2008), dois critérios são imprescindíveis para o diagnóstico diferencial: a idade de identificação da síndrome e o período de aquisição da fala. O diagnóstico de SA geralmente coincide com a entrada do indivíduo na escola, período no qual as características da síndrome se tornam mais evidentes (MARTINS; FERNANDES; PALHA, 2000). Além disso, a aquisição da linguagem ocorre em concordância com a média da população geral (RAPIN; TUCHMAN, 2009).

A despeito das controvérsias, Klin (2006) destaca que as discussões científicas atuais não vêm focando as demarcações nosológicas de cada síndrome, mas os fatores que

determinam as diferentes manifestações clínicas. A tese de um “*continuum* autista” tem se tornado cada vez mais comum. O termo “espectro autista”, criado pela psiquiatra inglesa Lorna Wing no final da década de 1970 (BOSA, 2002), exprime a inter-relação entre as síndromes que compõem a categoria dos TGDs. Segundo Klin (2006), o termo se aplica a uma possível natureza dimensional que interconecta as síndromes, ao contrário das fronteiras claramente demarcadas em torno das unidades diagnósticas. Conforme Bosa (2002), o argumento de Wing também se dirige às demandas diferenciadas da prática clínica e da pesquisa. A divisão em “rótulos diagnósticos” é de pouca importância em relação à intervenção, apesar de ser necessária no domínio da investigação científica, sobretudo, quanto à caracterização dos subgrupos.

Deste modo, mesmo que não haja clareza em relação à validade nosológica do diagnóstico de síndrome de Asperger, continuaremos a utilizá-lo neste trabalho. Entretanto, compreendendo sua relação com o diagnóstico de autismo, recorreremos aos critérios diagnósticos desta síndrome para elucidar outros pontos que as diferenciam.

No próximo tópico, utilizaremos da abordagem fenomenológico-descritiva da Classificação Internacional de Doenças, que, como analisaremos posteriormente, apesar dos avanços, contribuiu para criar uma visão abstrata da síndrome, a qual tem como principal consequência a delimitação de práticas despersonalizadas

3.2 Síndrome de Asperger e autismo: diretrizes diagnósticas

De acordo com a CID-10, o autismo é uma síndrome que envolve comprometimentos nas interações sociais, na comunicação e nos padrões de conduta, que devem estar presentes no desenvolvimento infantil antes da idade de três anos. O indivíduo com autismo tem dificuldade em estabelecer relações sociais recíprocas, a linguagem apresenta um déficit acentuado que compromete sua função social e o comportamento se caracteriza pela estereotípia e presença de campos restritos de interesse, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1. Diretrizes diagnósticas para autismo infantil

<p>1. Interação social:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Falta de respostas para emoções de outras pessoas. b. Falta de modulação do comportamento de acordo com o contexto social. c. Uso insatisfatório de sinais sociais. d. Fraca integração dos comportamentos sociais, emocionais e de comunicação. e. Falta de reciprocidade sócio-emocional. <p>2. Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Falta de uso social de quaisquer habilidades de linguagem que estejam presentes. b. Comprometimento em jogos de faz-de-conta e jogos sociais de imitação. c. Pouca sincronia e falta de reciprocidade no intercâmbio de conversação. d. Pouca flexibilidade na expressão da linguagem. e. Relativa ausência de criatividade e fantasia nos processos de pensamento. f. Falta de resposta emocional às iniciativas verbais e não verbais de outras pessoas. g. Uso comprometido de variações na cadência ou ênfase para refletir modulação comunicativa e falta similar de gestos concomitantes para dar ênfase na significação da comunicação falada. <p>3. Comportamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário. b. Vinculação específica a objetos incomuns, tipicamente não-macios. c. Realização de rotinas particulares e em rituais de caráter não-funcional. d. Preocupações estereotipadas com interesses, como datas, itinerários ou horários. e. Presença de estereotípias motoras. f. Interesse específico em elementos não funcionais de objetos, como o cheiro ou tato, por exemplo. g. Resistência a mudanças na rotina ou em detalhes do meio ambiente pessoal.
--

Fonte: CID-10

O autista possui uma inabilidade nas relações interpessoais que se caracteriza pela ausência de reciprocidade social e emocional. Nesse sentido, apresenta dificuldades em responder adequadamente às emoções das outras pessoas, o que exprime uma inabilidade em interpretar as ações alheias, e em conduzir seu comportamento conforme as expectativas de um dado contexto social. Em consequência, não consegue iniciar e manter uma conversação e nem compartilhar espontaneamente experiências de prazer, interesses ou realizações. O uso de formas não-verbais de comunicação e interação social, como contato visual direto, expressão facial, gestos, entre outros, também não está presente em seu comportamento (KLIN 2006; RAPIN; TUCHMAN, 2009).

As dificuldades vivenciadas nas relações sociais são acentuadas por alterações no desenvolvimento da linguagem, as quais também resultam em consequências negativas para o uso da imaginação. O indivíduo com autismo que desenvolve a linguagem não a utiliza com a

finalidade de intercâmbio social. A fala se caracteriza pela presença de ecolalia (repetição estereotipada das palavras), do uso de pronome reverso (referência a si mesmo em terceira pessoa), de entonações fora do contexto linguístico e pela predominância do “sentido literal” das palavras (BOSA, 2002). No autista que não desenvolve a fala, está ausente a presença de qualquer estratégia compensatória por meio de formas alternativas de comunicação. Em relação à função imaginativa, independentemente do desenvolvimento da fala, ocorre um comprometimento evidenciado na ausência de jogos ou brincadeiras de imitação social.

Além disso, o indivíduo com autismo insiste ritualisticamente em manter uma rotina, o que reduz de forma significativa sua atividade espontânea (BOSA, 2002; KLIN, 2006). Somado a isso, apresenta uma preocupação obstinada com padrões estereotipados e restritos de interesse, destoante em relação à intensidade de energia canalizada. Na motricidade, é notória a presença de maneirismos estereotipados e repetitivos.

Em relação à síndrome de Asperger, o diagnóstico é formulado com base na presença de prejuízos qualitativos nas interações sociais e de padrões de interesse restrito e estereotipado, de acordo com os mesmos critérios utilizados para o autismo. No entanto, na síndrome de Asperger, diferentemente do autismo, não há comprometimento significativo da inteligência e da linguagem, como mostra a Tabela 2. Além disso, na SA, as habilidades de autocuidado e a curiosidade sobre o ambiente estão preservadas (KLIN, 2006).

Tabela 2. Diretrizes diagnósticas para síndrome de Asperger

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Prejuízos qualitativos nas interações sociais recíprocas, conforme os critérios estabelecidos para o autismo. 2. Presença de padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, conforme os critérios estabelecidos para o autismo. 3. Ausência de qualquer atraso global clinicamente significativo no desenvolvimento da linguagem ou cognição. 4. Havendo problemas de comunicação similares àqueles associados ao autismo, não deve se configurar como um retardo significativo da linguagem. |
|---|

Fonte: CID-10

O indivíduo com síndrome de Asperger, apesar de estar socialmente isolado, não se inibe diante de outras pessoas, ainda que sua abordagem ocorra de forma inapropriada e excêntrica (KLIN, 2006). A ausência de apreciação das pistas sociais e a intensidade de atenção dirigida a campos restritos de interesse resultam no diálogo em monólogo, que se caracteriza por uma linguagem prolixa e pedante. O discurso, superficialmente perfeito, ocorre sem modulação, de forma monótona e com precisão excessiva na dicção de cada sílaba

(FERNANDES; MARTINS; PALHA, 2000). Nos contextos de interação afetiva, como por exemplo, entre mãe e filho, podem ocorrer reações inapropriadas que transmitem ao interlocutor a impressão de insensibilidade e desconsideração por suas expressões emocionais.

Com base nas diretrizes diagnósticas, podemos concluir que a principal diferença entre autismo e síndrome de Asperger reside no desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Enquanto na primeira condição a grande maioria dos indivíduos diagnosticados apresenta um déficit intelectual, na segunda há uma inteligência invariavelmente preservada. Em relação à linguagem, o comprometimento é mais acentuado no autismo, embora o indivíduo com síndrome de Asperger apresente uma fala peculiar.

É necessário destacar, no final deste tópico, que as diretrizes diagnósticas da Classificação Internacional de Doenças se referem a um indivíduo abstrato e, por isso, representam somente o ponto de partida para a compreensão do sujeito psicológico concreto. A descrição das características comportamentais, embora seja importante para se delimitar pontos comuns entre indivíduos, pouco informa sobre a dimensão subjetiva que estas características assumem na personalidade do sujeito.

No tópico seguinte, analisaremos a síndrome de Asperger com base no enfoque histórico-cultural, sobretudo, na teoria da subjetividade, mostrando as implicações desta concepção no contexto do paradigma inclusivo.

3.3A síndrome de Asperger e a escola: a emergência da abordagem histórico-cultural

Refletir sobre a inclusão escolar do sujeito com síndrome de Asperger demanda a mudança de um modelo organicista de compreensão da síndrome para um modelo histórico-cultural. O intuito não é negar os condicionantes biológicos, a exemplo do que ocorreu com a abordagem psicodinâmica, mas tornar visível a unidade complexa entre os processos biológicos e sociais que compõem o fenômeno. A psicanálise fomentou uma concepção abstrata de pouco valor explicativo para a educação. Da mesma forma, o modelo organicista, que incontestavelmente representou um avanço, ao contribuir com a delimitação de diretrizes diagnósticas universais, difundiu uma noção abstrata da síndrome que oculta sua organização complexa no âmbito do sujeito psicológico concreto. Os dois modelos naturalizaram o fenômeno, o que pode resultar, no contexto da sala de aula, em discursos fatalistas e práticas segregativas. A nosso ver, a unidade complexa entre os processos biológicos e sociais no domínio da síndrome de Asperger é representada pelo conceito de configuração subjetiva.

A síndrome de Asperger, assim como o autismo, afeta a psique em sua totalidade, o que implica dizer que os processos emocionais, de pensamento e de linguagem apresentam uma organização peculiar. Nos casos de autismo, é possível inferir com base nas descrições clínicas que a linguagem, quando desenvolvida, não opera como instrumento mediador da vida psíquica. Uma das evidências que corroboram esta ideia é o fato do autista não utilizar a fala para comunicar suas necessidades. Na síndrome de Asperger, embora as dificuldades comunicativas sejam mais brandas, a linguagem também é marcada por particularidades que afetam o intercâmbio social, seja na apreciação das pistas sociais em uma situação de diálogo, seja, como no caso do autismo clássico, na comunicação de uma necessidade. O ponto sobre o qual queremos nos deter é que nos casos *prototípicos* que representam o espectro autista a psique parece não ter atingido a forma culturalmente “madura”.

Com base nesta constatação, podemos utilizar duas vias explicativas para sua ocorrência: uma de que a organização peculiar da psique desses indivíduos está diretamente relacionada a uma condição biológica (visão organicista/naturalista) e a outra que supõe haver uma relação entre a condição biológica e os processos de socialização (visão social). Tunes (1995), apesar de analisar as implicações destas abordagens no domínio da deficiência mental¹⁰, pode nos trazer alguns esclarecimentos para a compreensão da síndrome de Asperger tendo por base o enfoque histórico-cultural.

Segundo a autora, a abordagem naturalista difunde a ideia de que a disfunção biológica determina negativamente o desenvolvimento intelectual, gerando a deficiência. A consequência desta abordagem é o fatalismo, ou seja, não se presume ser a escola o espaço deste indivíduo, uma vez que suas impossibilidades já estão dadas. Em contrapartida, com base na “defectologia” de Vygotski (1983), a autora destaca a abordagem social, na qual se presume que o desenvolvimento do intelecto é indiretamente determinado pela biologia. A interação entre disfunção biológica e sociedade é o que determina a existência ou não da deficiência. Nas palavras de Tunes (1995, p. 9):

[...] a deficiência não é uma propriedade da pessoa que apresenta uma anomalia biológica. Uma mesma anomalia biológica gera impactos sociais diferentes, dependendo do momento histórico em que acontece, e, assim, pode ou não ser associada a uma deficiência na realização de alguma atividade.

¹⁰ A síndrome de Asperger e os demais transtornos globais do desenvolvimento representam uma condição distinta da deficiência mental, que na CID-10 é categorizada como “retardo mental”. Entretanto, como sabemos, nos TGDs, com exceção da síndrome de Asperger, pode haver comorbidade com a deficiência mental. Um diagnóstico não anula o outro.

Ao conceber a deficiência mental como processo sócio-histórico, não como condição individual, a autora corrobora a importância dos planos de socialização para a superação da disfunção biológica. O desenvolvimento insuficiente do intelecto exprime um escasso desenvolvimento cultural do indivíduo com deficiência mental, em decorrência de seu isolamento da sociedade (VYGOTSKI, 1983). A desvinculação dos processos sociais resulta em complicações secundárias que tornam o quadro da deficiência mais complexo.

No âmbito do espectro autista, as reflexões de Tunes (1995), que tem por base os Fundamentos da Defectologia de Vygotsky, permitem-nos pensar sobre as síndromes que compõe esse quadro valendo-se não somente das multideterminações biológicas, que representam sua etiologia, mas também das multideterminações sócio-históricas. A compreensão da síndrome de Asperger com base neste enfoque implica superar a concepção abstrata difundida nos manuais internacionais de classificação diagnóstica, que partiram de uma abordagem organicista, em defesa de um modelo histórico-cultural. Este, sem negar a condição biológica primária, dá visibilidade à dimensão subjetiva da síndrome, a qual se forma no curso individual da história social do sujeito acometido. Tendo como fundamento a perspectiva de Vygotski (1983), depreendemos que os processos biológicos basais à configuração do espectro autista demarcam limites e possibilidades que se concretizam somente a partir de seu impacto na sociedade.

O desenvolvimento do sujeito com síndrome de Asperger ocorre em um contexto histórico-cultural, estando, portanto, exposto a múltiplas influências. A disfunção biológica primária exprime os caracteres genéticos pessoais e as intercorrências evolutivas, mas em si não determina a configuração subjetiva da síndrome na personalidade do sujeito. Este se desenvolve em uma cultura que, dependendo do momento histórico, demarca os espaços sociais que ele pode ou não ocupar. Em um dado momento da história, por exemplo, as pessoas diagnosticadas com algum distúrbio de ordem “mental” não tiveram acesso à escola e esta realidade resultou em impacto negativo em seu desenvolvimento. Dentro da cultura, este sujeito também ocupa determinados grupos sociais, os quais, com base em suas configurações subjetivo-sociais, podem facilitar ou não a evolução da psique. A família, em nossa sociedade, representa um destes grupos e ao se constituir como o primeiro espaço de socialização do indivíduo, forma, nos termos de Berger e Luckman (2008), seu “mundo psicológico básico”, que se fará presente nos diferentes espaços de socialização secundária.

Partindo dessa perspectiva, o debate é muito mais complexo do que o proposto pela abordagem organicista. A socialização do sujeito com SA ocorre com base nos modelos dominantes da subjetividade social, que, na sociedade ocidental, tem como atributo histórico a

adaptação do indivíduo à ordem estabelecida, a qual pressupõe um dado padrão de comportamento (GONZÁLEZ REY, 2007). Quanto mais idiossincrático o indivíduo, mais distante deve estar dos espaços comuns de socialização e, ainda que esteja presente nestes espaços, em decorrência, por exemplo, da imposição de uma política, menores serão os investimentos em seu desenvolvimento.

A síndrome de Asperger, mais do que uma condição semiológica universal, denota uma configuração subjetiva que se organiza de forma simultânea na sociedade e no indivíduo. Na sociedade, enquanto conceito que demarca uma “diferença”, integra valores, regras, ideologias, teorias, discursos, práticas, entre outras produções de sentido, o que permite defini-la como configuração da subjetividade social. No indivíduo, exprime uma organização subjetiva peculiar que integra sentidos provenientes de diferentes zonas da experiência psicossocial. A disfunção biológica primária e os processos sociais que envolvem a SA e, de forma mais geral, as diferenças, representam elementos de sentido na configuração complexa desta síndrome na personalidade do sujeito psicológico concreto. Valendo-se deste enfoque, o caráter “patológico” do espectro autista não parte dos conceitos abstratos de “normal”, “norma” e “normalidade”, criticados por Skliar (2006), mas dos danos causados à vida do sujeito¹¹ (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2007).

Nesse sentido, a síndrome de Asperger é significada como uma unidade complexa de processos sociais e individuais, dentre os últimos, os biológicos. Ela demarca uma configuração subjetiva da personalidade do sujeito, o que nos permite compreender que assume formas únicas em cada indivíduo concreto. A hegemonia dessa configuração sobre outras produções subjetivas, no domínio da subjetividade individual, exprime a ocultação do sujeito como momento produtor de sentidos subjetivos diante de novas experiências. Esta concepção, ao superar a visão organicista e universalista do espectro autista, abre a possibilidade de se pensar em intervenções educacionais mais individualizadas que promovam, sobretudo, o desenvolvimento do *sujeito*.

Para González Rey (2007, p. 155):

A naturalização acarreta reconhecer a *natureza real* de um problema no rótulo, o que leva à universalização de uma condição que define práticas sociais despersonalizadas com relação ao “problema”, perdendo de vista o sujeito que o expressa e os contextos e práticas sociais em que se gera. A

¹¹ González Rey (2008) substitui o termo “patologia” por “psique geradora de danos”. Segundo o autor, a ideia de “patologia” reifica e naturaliza um dado conteúdo como “anormal”, destacando-o como “objeto” isolado do sujeito e do contexto histórico-cultural.

universalização e ritualização dessas práticas, tanto no nível social quanto no institucional, remetem ao preconceito e à exclusão.

Em outros termos, a naturalização produz o fatalismo. O sujeito é negado em sua processualidade e passa a representar um rótulo que se sobrepõe à sua identidade. Para o indivíduo abstrato, materializado no diagnóstico, são dirigidas as tais práticas despersonalizadas, que, por negarem a condição singular do sujeito, estão fadadas ao fracasso, resultando na exclusão e na manutenção do preconceito.

Compreendendo que a configuração subjetiva da síndrome de Asperger na personalidade do sujeito tem origem em múltiplas influências, é indispensável afirmar que a escola representa um espaço propício para seu desenvolvimento. Segundo Sforni (2004), o ensino pode ser organizado de forma a promover o desenvolvimento psíquico, uma vez que, por meio da escolarização, o indivíduo tem acesso aos símbolos e instrumentos de sua cultura que, além de favorecerem suas relações sociais, possibilitam o surgimento de formas mais abstratas de pensamento. A escola, voltando aos casos *prototípicos*, torna-se necessária porque incide exatamente nos processos psicológicos que precisam ser desenvolvidos.

Batista (2002), ao descrever uma experiência bem sucedida de integração¹² de um sujeito com autismo na realidade educacional italiana, aponta elementos que contribuíram para o processo e dentre estes está a avaliação cuidadosa da situação contextual do aluno, o que corrobora algumas das reflexões aqui apresentadas. Nesse sentido, é imprescindível conhecer quem é sujeito, quais as suas características, quais os seus vínculos, quais as suas preferências e quais os pontos de partida para um trabalho pedagógico. Estas indagações, apresentadas pelo autor, são de suma importância para a concretização da inclusão escolar do sujeito com síndrome de Asperger.

No capítulo seguinte, apresentaremos o percurso metodológico da nossa investigação.

¹² O autor, embora reconheça a evolução histórica relacionada à terminologia, optou por manter o termo “integração”.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A superação das visões naturalizantes de indivíduo e sociedade nos coloca diante do caráter complexo da subjetividade humana. O ato de compreender a *síndrome de Asperger* e a *inclusão escolar* como configurações complexas de sentidos subjetivos exprime o desafio de investigar cientificamente estas zonas do real, uma vez que os modelos tradicionais de pesquisa, ao omitirem uma reflexão de cunho epistemológico, simplificaram o estudo do homem à medida que se ancoravam em princípios universais advindos da doutrina positivista. Deste modo, a nosso ver, a descrição do percurso metodológico de uma investigação sobre o sentido subjetivo de qualquer demarcação cultural, como, por exemplo, a inclusão escolar, deve dar visibilidade às construções epistemológicas que fundamentam a produção de conhecimento nesse campo.

Sendo assim, neste capítulo, destacamos os princípios epistemológicos da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005a, 2005c, 2011) e descrevemos o tipo de pesquisa, o sujeito, os informantes, os instrumentos utilizados e o procedimento de análise das informações obtidas.

4.1 Epistemologia Qualitativa

Compreendendo o caráter complexo da subjetividade, construto presente no nosso tema de estudo, o sentido subjetivo da inclusão para o sujeito com síndrome de Asperger, realizamos uma Pesquisa Qualitativa, na forma de Estudo de Caso, a qual seguiu os princípios fundamentais da Epistemologia Qualitativa elaborados por González Rey (2005a, 2011). Deste modo, entendemos, com o autor, que o termo qualitativo, na construção do conhecimento, não deve ser reduzido ao metodológico, mas ter, neste último, a expressão de uma epistemologia comprometida com o singular.

Segundo González Rey (2005a, 2005c, 2011), a construção de conhecimento sobre a subjetividade implica em uma reconstrução epistemológica, uma vez que os modelos tradicionais de pesquisa, mesmo alguns modelos qualitativos, têm se mostrado ineficientes na compreensão de campos complexos da existência humana, visto que a opção metodológica, com frequência, não é acompanhada de uma reflexão sobre os princípios epistemológicos que fundamentam a produção científica. De acordo com o autor, uma pesquisa que envolva a subjetividade:

[...] exige identificar e satisfazer as necessidades epistemológicas subjacentes a essa construção, o que implica uma referência epistemológica no desenvolvimento de alternativas metodológicas que, de forma integral, respondem a uma maneira diferente de fazer ciência. (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 26).

A crítica do autor dirige-se, sobretudo, à epistemologia positivista e a forma como esta se fez presente no campo das ciências sociais, em especial, da psicologia. A quantificação de processos subjetivos, o caráter a-teórico das produções, a ênfase no empírico e o forte instrumentalismo são princípios positivistas questionados pela epistemologia qualitativa. Desta, depreendemos que o positivismo, em prol de uma suposta cientificidade, reificou o procedimento em prejuízo das complexas manifestações subjetivas.

Conforme González Rey (2005c, p. 2) afirma:

A metodologia conduziu a um metodologismo, no qual os instrumentos e as técnicas se emanciparam das representações teóricas convertendo-se em princípios absolutos de legitimidade para a informação produzida por eles, as quais não passavam pela reflexão dos pesquisadores.

Nesse sentido, tanto as expressões subjetivas dos sujeitos pesquisados quanto as dos próprios pesquisadores foram descartadas. O culto ao instrumento e o empirismo inerente à epistemologia positivista, ao transporem os espaços e tempos da pesquisa quantitativa, tornando-se parte integrante da pesquisa qualitativa, relegaram o papel do pesquisador de sujeito do conhecimento a um segundo plano, fato que, conseqüentemente, culminou na negação das ideias como atributo essencial da ciência (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2011).

Dessa forma, uma reconstrução epistemológica implica compreender que a ciência como atividade supra-individual é uma pretensão positivista impossível de se concretizar no campo das ciências sociais, uma vez que, dialeticamente, os objetos destas ciências são ao mesmo tempo sujeitos, conforme Ibáñez (apud GONZÁLEZ REY, 2011, p. 26), com a mesma capacidade de distinção e objetivação dos pesquisadores sociais. Além disso, como afirma González Rey (2011, p. 28):

[...] a ciência não é só racionalidade, é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção.

Essa concepção de ciência como produção diferenciada de sujeitos individuais resgata o lugar central do pesquisador como produtor de ideias e, conseqüentemente, da teoria como princípio fundamental do conhecimento científico. Em face do caráter implícito da subjetividade, ou seja, da sua inacessibilidade de forma direta, esse princípio torna-se absolutamente relevante, posto que, na epistemologia positivista, a postura radicalmente não-teórica reduziu as entidades conceituais a um vínculo direto com o momento empírico, empobrecendo as teorias sobre a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005c). Assim, podemos afirmar, com González Rey (2005c, p. 36), que “A recuperação do teórico não é uma abstração, ela passa pela recuperação do pesquisador como sujeito”, portanto, não é uma atitude de alheamento, mas a expressão de uma totalidade complexa que implica, no pesquisador, a existência de uma subjetividade.

Considerando que as contradições entre o qualitativo e o quantitativo não se encontram nem nos instrumentos utilizados, nem nos tipos de dados coletados no curso de uma pesquisa, mas na forma como se produz conhecimento, González Rey (2005c, 2011) destaca três princípios fundamentais da Epistemologia Qualitativa, são eles: o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; a pesquisa é um processo de comunicação, logo, a relação entre pesquisador-pesquisado é uma condição para o seu desenvolvimento; e a singularidade é um nível legítimo para a construção de conhecimento científico.

Quanto ao primeiro princípio, o conhecimento como produção construtivo-interpretativa, é importante compreender que mais do que uma soma ascética de fatos, o conhecimento resulta de uma construção que pressupõe um movimento ativo do pesquisador, o qual é expresso na produção de ideias que vão muito além dos dados. O empírico constitui-se como um momento da investigação científica, todavia, não determina o seu curso, uma vez que se integra ao pensamento do pesquisador em novas e complexas formas de inteligibilidade do processo estudado.

Assim, para a epistemologia qualitativa, o pesquisador deve utilizar dois recursos subjetivos imprescindíveis na investigação da subjetividade: a interpretação e a construção. Estes, embora comumente sejam tratados como sinônimos, na perspectiva apresentada possuem significações diferentes.

Conforme conceitua González Rey (2011, p. 32):

A interpretação é um processo em que o pesquisador integra, reconstrói e apresenta em construções interpretativas diversos indicadores obtidos durante a pesquisa, os quais não teriam nenhum sentido se fossem tomados de forma isolada, como constatações empíricas.

A interpretação tem uma relação mais direta e intencional com o momento empírico. Além disso, ao contrário do que frequentemente ocorre em outras práticas, como na pesquisa psicanalítica, por exemplo, para a epistemologia qualitativa, toda interpretação se realiza por meio da unicidade e complexidade do sujeito estudado, portanto, não se reduz a categorias teóricas pré-estabelecidas. Segundo González Rey (2011, p. 33), “A teoria constitui um dos sentidos do processo de produção teórica, não o esquema geral ao qual se deve subordinar esse processo”.

No que concerne à construção, o autor afirma que esta é gerada pelo curso das ideias do próprio pesquisador, as quais possuem uma relação mais indireta e implícita com o referencial empírico. Sobre isso, González Rey (2011, p. 33) escreveu:

O pesquisador, como sujeito, produz idéias ao longo da pesquisa, em um processo permanente que conta com momentos de integração e continuidade de seu próprio pensamento, sem referências identificáveis no momento empírico.

Dessa forma, a construção configura-se como um processo, conforme o próprio autor (2005c, p. 7) afirma, “[...] eminentemente teórico”, o qual faz uso da especulação como operação do pensamento que passa a ter caráter científico, visto que essa operação permite acessar zonas do real, fato impossível por outras vias. Em defesa desta tese, González Rey (2005c, p. 8) explica:

A especulação é parte inseparável da construção teórica, e a partir dela retornamos ao momento empírico e passamos a desenvolver sensibilidade para novos elementos nesse nível, os quais somente poderão adquirir inteligibilidade graças a uma representação teórica que os permita visualizá-los.

Destarte, a pesquisa qualitativa fundamentada na epistemologia qualitativa valoriza a construção teórica, tendo em vista que a subjetividade, como mencionamos anteriormente, além de ser um fenômeno complexo, é inacessível ao pesquisador de uma forma direta. A consequência disso é que o empírico deixa de ser um momento de verificação contemplativa de dados e passa a se constituir como um momento de confrontação e desenvolvimento de modelos teóricos (GONZÁLEZ REY, 2011).

A construção de conhecimentos tomando-se por base os indicadores gerados no momento empírico torna-se possível somente mediante o segundo princípio, ou seja, por meio da compreensão de que a pesquisa é um processo comunicativo, no qual estão implicados

sujeitos com um mesmo grau de intencionalidade, fato este que determina a qualidade dos indicadores gerados em campo, logo, a inteligibilidade das construções teóricas.

Ao considerar o caráter interativo da produção de conhecimento, a epistemologia qualitativa redefine a relação entre pesquisador-pesquisado, compreendendo que a qualidade dessa relação resulta na qualidade dos indicadores produzidos no curso da pesquisa. Assim, sem um envolvimento pessoal dos sujeitos implicados, o qual pode ser construído por meio de uma relação ativa, participativa e reflexiva, a pesquisa é fadada a gerar um amontoado de dados irrelevantes à compreensão da subjetividade, uma vez que as respostas dos sujeitos pesquisados passam a se configurar como extensão de condições e/ou expectativas sociais, as quais ocultam configurações subjetivas complexas.

Portanto, como González Rey (2011, p. 56) afirma:

A qualidade e a complexidade da informação produzida pelos sujeitos pesquisados, condições essenciais para a construção do conhecimento sobre a subjetividade, só são alcançadas pela implicação daqueles nas redes de comunicação desenvolvidas pela pesquisa.

Nesse sentido, o principal cenário da pesquisa são as relações sociais que se estabelecem em seu curso, sejam elas entre o pesquisador e o pesquisado ou entre os próprios sujeitos pesquisados. Essa concepção traz consigo infinitas possibilidades de comunicação, como, por exemplo, a assimilação dos momentos informais que surgem durante o processo de pesquisa, os quais se tornam tão legítimos, segundo González Rey (2011), quanto as informações provenientes dos instrumentos.

A valorização das construções teóricas e dos processos comunicativos nos conduz ao terceiro princípio, a legitimação do singular na construção do conhecimento científico. Para a epistemologia qualitativa, a legitimidade do conhecimento não é condicionada à quantidade de sujeitos, mas à sua qualidade expressiva, tendo em vista que as construções dos sujeitos pesquisados só adquirem significação e generalização dentro de um modelo teórico elaborado pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2011). Deste modo, o Estudo de Caso emerge como procedimento de absoluta relevância para a compreensão das formas complexas da subjetividade humana.

É importante salientar que a pesquisa qualitativa tradicional considera o Estudo de Caso um método válido, portanto, legitima o singular enquanto procedimento. Entretanto, ao utilizar os métodos de triangulação, com a finalidade de generalizar empiricamente os resultados, nega a legitimidade do singular em nível epistemológico, já que a comparação

entre fontes, experimentadores ou instrumentos, ao se constituir como um critério externo de validação, descarta formas expressivas que não se repetem. Em crítica, González Rey (2011) argumenta que a consistência de uma informação produzida no curso de uma pesquisa, mais do que uma constatação empírica reiterada em diferentes momentos, aparece como uma construção, a qual segue uma lógica do próprio pesquisador, denominada pelo autor de “lógica configuracional”.

A epistemologia qualitativa, portanto, legitima a singularidade consoante com o lugar outorgado à teoria. Representa um avanço em relação à ciência positivista, porquanto nesta o critério legitimador da pesquisa encontra-se no nível empírico, o qual, conseqüentemente, concebe o indivíduo como uma entidade objetivada, isenta de diferenças que influenciam o comportamento. Além disso, a epistemologia positivista defende uma falsa ideia de que é possível se apropriar da realidade de uma forma absoluta, o que, a despeito da dicotomia gerada, significa, para esta perspectiva, a objetividade do conhecimento.

Todavia, de acordo com González Rey (2011), a objetividade não pode ser determinada por relações de correspondência biunívoca entre o real, material, e o teórico, subjetivo. A própria realidade, como expressa a categoria de subjetividade social, aparece constituída em termos subjetivos, o que, nas palavras do autor (2011, p. 137)

[...] implica a impossibilidade de subjetivar de forma absoluta o conhecimento como processo, assim como também a impossibilidade de objetivá-lo de forma absoluta, como é a pretensão histórica do positivismo.

Para resolver esse impasse, González Rey (1997 apud 2011) elaborou o conceito de “zonas de sentido”, definido pelo autor como o conhecimento que amplia o potencial explicativo de um sistema teórico, permitindo acessar zonas da realidade até então inacessíveis. Assim, os processos de pesquisa que permitem conceituar novas áreas da realidade, ou seja, que abrem novas zonas de sentido, são legítimos pelo avanço que representam para a produção científica, independentemente de possuírem um correspondente empírico.

Quando discutimos sobre a singularidade na construção do conhecimento científico, outro aspecto que emerge são as preocupações em torno do potencial de generalização dos resultados obtidos com a pesquisa, preocupações estas intimamente relacionadas com a questão da legitimidade anteriormente discutida. A epistemologia qualitativa apresenta uma nova compreensão para a generalização do conhecimento científico, a qual, corroborando as discussões anteriores, segue um curso mais construtivo que de constatação.

A epistemologia qualitativa se contrapõe ao modelo positivista de generalização do conhecimento. Nas modalidades tradicionais de pesquisa, o processo de generalização possui, segundo González Rey (2011), três expressões: a verificabilidade, no caso das pesquisas experimentais; a significação estatística, no campo das pesquisas correlacionais; e o desenvolvimento de categorias teóricas invariáveis e universais, como ocorre nas psicologias dinâmicas. A crítica do autor é de que esses procedimentos reificam a generalização, tornando-a uma entidade supra-individual, condição esta que impossibilita o estudo da subjetividade.

Conforme González Rey (2011) argumenta, a subjetividade é constituída por processos complexos e irregulares, os quais não podem ser reduzidos a fórmulas universais e a comparações diretas com elementos empíricos. Dessa forma, para a epistemologia qualitativa, “[...] a generalização é um processo teórico que permite integrar em um mesmo espaço de significação elementos que antes não tinham relação entre si em termos de conhecimento” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 164). Portanto, à medida que se amplia o potencial explicativo de uma teoria, construindo e articulando diferentes categorias, amplia-se também o seu potencial de generalização.

Ao contrário do que ocorre na ciência positivista, e em consonância com o conceito de zonas de sentido, a generalização só pode ser compreendida em sua temporalidade e historicidade, logo, não é um produto final, acabado, mas uma construção que expressa uma maior capacidade explicativa sobre um determinado fenômeno, o qual se encontra em constante transformação.

Considerando o caráter teórico da generalização do conhecimento, a singularidade não se configura como um obstáculo, tendo em vista que, embora seja empiricamente único, um sujeito concreto pode apresentar uma informação significativa para uma construção teórica já em evolução no pensamento do pesquisador. Conforme afirma González Rey (2005a, p. 270):

O poder de generalização não está na informação proporcionada pelo caso estudado em abstrato, mas sim pela relação entre essa informação e o processo de construção teórica em desenvolvimento que antecipa o contato do investigador com o caso.

É importante salientar que, para a epistemologia qualitativa, o processo de generalização de casos singulares ocorre em dois níveis. No primeiro, a produção teórica deve ter valor de generalização para o caso concreto, ou seja, deve contemplar os processos e as formas subjetivas complexas do sujeito individual, no entanto, essas construções não entram

necessariamente em um nível mais geral de produção teórica. Isso somente é possível em um segundo nível, o qual guarda uma relação mais indireta e mediata com o estudo de caso.

Os três princípios da epistemologia qualitativa, como observamos, apresentam uma estreita relação entre si. A qualidade dos indicadores produzidos no campo da pesquisa, elementos indispensáveis para a inteligibilidade das construções teóricas, é condicionada a qualidade dos processos comunicativos, sobretudo, entre o pesquisador e o pesquisado. Além disso, sem a compreensão de que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, no qual a teoria torna-se um recurso indispensável, é impossível outorgar legitimidade ao singular.

A seguir, discorreremos sobre o Estudo de Caso, procedimento a ser utilizado na pesquisa, conceituando-o e justificando o seu presente uso.

4.2 Estudo de Caso

Como vimos anteriormente, o Estudo de Caso legitima o singular enquanto procedimento de pesquisa. Dessa forma, torna-se um procedimento relevante na concretização dos princípios fundamentais da epistemologia qualitativa, uma vez que esta legitima o singular em nível epistemológico. Diante disso, são necessárias algumas considerações sobre o método.

Chizzotti (2006) afirma que os estudos de caso objetivam explorar casos singulares da vida real contemporânea, os quais se encontram bem delimitados e contextualizados em tempo e lugar. A particularidade constitui-se um elemento central do estudo de caso, a qual pode se expressar de uma forma única, em casos individuais, bem como de uma forma coletiva, quando o estudo incide sobre uma particularidade comum a diversos casos.

Para Stake (1995 apud ANDRÉ, 2005, p. 18-19), “estudo de caso é o estudo de particularidades e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”.

André (2005) incorpora ao campo da educação as contribuições de Stake, utilizando a denominação “estudo de caso do tipo etnográfico”, conceituada pela autora (2005, p. 19) como “[...] estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”.

A despeito das diferentes concepções, na literatura, o estudo de caso é definido em intrínseco, instrumental ou coletivo, conforme os objetivos da investigação (STAKE, 1994,

1995 apud CHIZZOTTI, 2006). Sobre os subtipos, afirmamos que: o intrínseco produz conclusões substantivas sobre um caso particular em si, portanto, o objetivo não é a elaboração teórica; o instrumental visa elaborar ou refinar uma teoria, logo, o caso em si tem uma importância subsidiária; e o coletivo amplia o estudo a diversos casos instrumentais, visando ampliar a teorização sobre um dado fenômeno.

À luz da epistemologia qualitativa, considerando seus princípios fundamentais, sobretudo, a forte ênfase na construção teórica, o estudo de caso que realizaremos tem caráter instrumental.

Diante dos objetivos traçados para a pesquisa, acreditamos que o procedimento escolhido é o que melhor se adequa à investigação da subjetividade, constatação esta legitimada pelos princípios epistemológicos que fundamentam esse estudo.

4.3 Sujeito da Pesquisa e Informantes

Deste estudo, participou como sujeito um adolescente diagnosticado com síndrome de Asperger. Contribuíram ainda na pesquisa, como informante, a avó materna do adolescente, uma professora da instituição especial onde o sujeito recebe atendimento educacional especializado e três professores da escola na qual está matriculado.

A identificação do sujeito da pesquisa se deu por meio da instituição que presta atendimento educacional especializado ao adolescente. Dentre os transtornos globais do desenvolvimento, a escolha por um sujeito com síndrome de Asperger ocorreu pelo fato desta condição não apresentar comprometimento significativo na comunicação e na interação social, elementos essenciais para a pesquisa fundamentada na epistemologia qualitativa.

4.3.1 O adolescente com Síndrome de Asperger

O sujeito investigado nessa pesquisa é adolescente, do sexo masculino, tem 14 anos de idade e foi diagnosticado com síndrome de Asperger aos 4 anos. O contato com ele e com sua família se deu por intermédio da Associação de Amigos do Autista do Piauí (AMA), instituição que presta atendimento educacional especializado ao sujeito. Atualmente este está matriculado numa escola da rede pública estadual localizada na cidade de Teresina.

4.4 Cenário de Pesquisa

O cenário de pesquisa é uma escola pública estadual, localizada no bairro Primavera, na cidade de Teresina-PI.

4.5 Instrumentos

A reconstrução epistemológica para o estudo da subjetividade traz uma nova compreensão no uso de instrumentos no processo de pesquisa. Para a epistemologia qualitativa, o instrumento não pode ser convertido em uma fonte de dados válidos, pretensão positivista expressa em sua epistemologia da resposta. Ao contrário, torna-se uma fonte de informações sobre o fenômeno estudado, as quais só adquirem sentido no contexto geral da pesquisa, portanto, no conjunto das informações produzidas em campo pelo sujeito pesquisado (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2011).

Deste modo, segundo González Rey (2011, p. 80), “O instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador”. Em face disso, seu uso pressupõe tanto a construção como o diálogo, o último, como vimos anteriormente, um elemento essencial para despertar a necessidade e o envolvimento dos sujeitos pesquisados com o processo de pesquisa.

Em busca de uma mudança de paradigma, da epistemologia da resposta para uma epistemologia da construção, González Rey (2011, 2005c) critica o instrumentalismo no campo das ciências sociais, argumentando que toda resposta a um instrumento não ocorre de uma forma linear, tendo em vista que o sentido de uma pergunta ou indutor é sempre mediado pelas necessidades do sujeito pesquisado. Assim, nas palavras do autor (2011, p. 82), “[...] o sujeito faz mais do que responder ante um instrumento, ele se expressa por meio dele, elabora e constrói sua experiência e a expressa de forma diferenciada mediante o do indutor”.

Nesse sentido, González Rey (2005a) apresenta alguns argumentos que caracterizam a definição de instrumento para a epistemologia qualitativa, são eles: o instrumento representa um meio de expressão do sujeito, a qual deve ser aberta e comprometida; o instrumento é uma fonte de informação isenta de sistemas teóricos prévios para significá-la; as informações obtidas por diferentes instrumentos se relacionam umas com as outras, constituindo um sistema único de informação; os instrumentos baseiam-se em expressões simbólicas diferenciadas, sendo considerado como as vias preferenciais de expressão de cada sujeito; os

instrumentos devem possibilitar o envolvimento emocional, o que facilita a expressão de sentidos subjetivos; e, por fim, a padronização na construção de instrumentos não constitui um elemento essencial.

Considerando as características mencionadas, utilizamos em nossa pesquisa instrumentos escritos como: a *composição* (redação), uma vez que, ao se configurar como um instrumento com relativa independência de perguntas diretas pelo pesquisador, produz trechos de informação relevantes sobre a personalidade do sujeito pesquisado; o *completamento de frases*, que nos forneceu elementos significativos sobre as configurações subjetivas do sujeito; e a *entrevista em processo*.

4.5.1 Composição

A composição facilita a expressão de informações relevantes configuradas na subjetividade do sujeito e consiste na expressão escrita, por meio de redação, de um tema previamente definido pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 1989). Utilizamos esse instrumento em nosso estudo com o objetivo de produzir indicadores que nos auxiliassem na compreensão das configurações subjetivas do sujeito e na relação destas configurações com os sentidos subjetivos produzidos sobre a experiência de inclusão na escola. Nesse sentido, usamos de uma composição, cujo título era “**Quem sou eu?**”, na qual o sujeito foi informado sobre a indeterminação em relação a um tempo limite e a inexistência de regras a respeito do tamanho da composição. O instrumento foi aplicado na residência do sujeito, num local onde permaneceram somente o pesquisador e o pesquisado, e teve a duração total de aproximadamente trinta minutos.

4.5.2 Completamento de Frases

O Completamento de Frases, originalmente utilizado como instrumento projetivo, consiste na disposição de sentenças incompletas (indutores escritos) sobre diferentes áreas da vida do sujeito (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 1989). O instrumento permite a produção tanto de indicadores diretos, os quais ocorrem pela manifestação explícita de conteúdos em determinadas frases, como de indicadores indiretos, que passam a ser significativos não pelo conteúdo que manifestam, mas pela integração deste conteúdo na totalidade das informações obtidas no instrumento. O Completamento de Frases, na organização original de González Rey, totaliza 70 frases, no entanto, o instrumento pode

sofrer adaptações conforme as necessidades do pesquisador. Em nossa pesquisa, optamos por utilizar uma adaptação feita por Monte (2009) em relação ao conteúdo dos indutores, adequando-os aos propósitos de nossa investigação.

Aplicamos este instrumento na residência do sujeito, no tempo de uma hora e vinte minutos, num local onde se encontravam somente o pesquisador e o pesquisado.

4.5.3 Entrevista em Processo

Utilizamos da Entrevista em Processo durante toda a investigação com o objetivo de comprovar ou descartar hipóteses elaboradas com base nos indicadores gerados nas próprias entrevistas e nos instrumentos aplicados. Como destaca González Rey (2011), na pesquisa qualitativa, a entrevista tem o propósito de se converter em diálogo, tornando-se um espaço de compartilhamento não somente de informações, mas também de emoções. Nesse sentido, as entrevistas realizadas com o sujeito e com os informantes foram abertas e tinham a finalidade de comprometer a subjetividade dos participantes do processo, permitindo a expressão de emoções e reflexões íntimas dos entrevistados.

4.6 Análise e construção da informação

A análise das informações obtidas por meio dos instrumentos foi feita com base na concepção construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2011) discutida anteriormente, na qual, valendo-se dos indicadores que surgiam no curso da investigação, fomos compondo as unidades de sentido que nos permitiram dar conta do problema investigado. Deste modo, a análise dos indicadores foi realizada de forma simultânea à construção interpretativa das informações, gerando, pela semelhança e recorrência de determinados conteúdos, algumas categorias.

É necessário reiterar que, tendo por base a Epistemologia Qualitativa, toda produção de conhecimento é produção teórica (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2011). A construção de categorias originais representa um momento de construção teórica necessário para a abertura de novas zonas de sentido na ciência. Segundo González Rey (2011, p.119):

A produção de indicadores e a de categorias são processos inter-relacionados, pois, se as idéias associadas com o desenvolvimento dos indicadores não se expressam em categorias, o processo gerador de teoria

sobre o qual repousa o curso da pesquisa corre o risco de interromper-se e levar ao círculo vicioso de reiteração do conhecido [...]

Nossas elaborações, que serão discutidas no capítulo seguinte, têm o objetivo de produzir uma nova representação sobre o tema da inclusão escolar de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, em especial, os alunos com síndrome de Asperger.

5. A EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO COM SÍNDROME DE ASPERGER

Neste capítulo, apresentamos a produção de sentidos subjetivos do sujeito com síndrome de Asperger a respeito da experiência de inclusão escolar. No início, analisamos a escolarização do sujeito na perspectiva da família e da escola e, posteriormente, os principais sentidos subjetivos do sujeito sobre a experiência de inclusão. Os objetivos específicos que nortearam nossa pesquisa foram: 1) identificar na perspectiva da família e dos professores elementos para compreender os sentidos subjetivos do sujeito sobre a inclusão na escola regular e 2) analisar os principais sentidos subjetivos do sujeito relacionados ao processo inclusivo.

5.1 A escolarização de G. na perspectiva da família

Ainda na graduação, depois de uma experiência de estágio curricular em psicologia escolar em uma instituição especializada no atendimento de pessoas com autismo, decidimos por permanecer neste local durante mais um tempo, que se prolongou por todo o ano de 2005. Nela, pela primeira vez, vivenciamos as evoluções e involuções de crianças e adolescentes diagnosticadas com síndromes do “espectro autista” e o drama de seus familiares, acentuado pela escassez de respostas da ciência. Tivemos a oportunidade de transpor o estereótipo do autista, construído na graduação, e captar as suas formas mais singulares, as quais revelavam sujeitos que se desenvolviam em suas trajetórias únicas. Entre esses sujeitos, tão iguais e tão plurais, um se destacava. A agitação psicomotora do pequeno G., na altura de seus 8 anos de idade, não impediu que fosse alfabetizado e que ocupasse, entre os colegas de sala de aula, um dos postos de melhores alunos. Passados mais de 5 anos do fim de nossa permanência na instituição, reencontramos G., agora, matriculado em uma escola de ensino regular, embora ainda recebesse daquela atendimento educacional especializado.

O sujeito da nossa pesquisa, diagnosticado com síndrome de Asperger aos 4 anos de idade, é do sexo masculino, natural de uma cidade do interior do Estado, tem 14 anos de idade, filho de mãe solteira, o pai é desconhecido, e está sob o amparo da avó materna, uma senhora de 62 anos de idade, professora de nível fundamental aposentada. Tem um irmão de 3 anos de idade, fruto do atual relacionamento da mãe biológica. Entre 3 e 3 anos e meio passou por duas experiências de escolarização na cidade de origem, interrompidas por decisão da família. Aos 7 anos, ingressou em uma escola especial e atualmente está matriculado, desde o

início de 2011, na 4ª série do ensino fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Teresina, Piauí (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ).

Antes de analisarmos a produção subjetiva de G. sobre a inclusão escolar, é necessário examinarmos a configuração de seus vínculos familiares e a relação destes com sua história de escolarização. Nesse sentido, a entrevista inicial realizada com a avó no dia 17 de maio de 2011 produziu alguns indicadores que nos levam a crer que a gravidez que deu origem ao sujeito não foi desejada. Segundo relato, sua mãe biológica, ainda que residisse na casa dos pais, omitiu este fato ao longo de sete meses de gestação, revelando-o à família em um período próximo ao parto, o qual ocorreu de forma prematura.

[...] ela escondeu a gravidez até os sete meses; ele nasceu de sete meses. Quando ela veio dizer que estava grávida, ela já ia ter o menino e a gente nunca desconfiou porque ela era magrinha, usava as roupas folgadas, não gostava de sair, não sei nem como é que aquela menina engravidou, não gostava de sair, ela não ia à festa, para lugar nenhum, era trancada dentro de casa, parecia uma louca [...] (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ)

É possível inferir do trecho e de outros momentos da entrevista com a avó que a mãe biológica do sujeito possui uma *configuração subjetiva geradora de danos* (GONZÁLEZ REY, 2007) que, ao se constituir como produção subjetiva dominante, bloqueia-a nas relações sociais. O isolamento do contato social, a labilidade afetiva, a irritabilidade, a frieza emocional são pontos característicos de sua conduta. Além disso, durante a infância, a mãe apresentou um quadro recorrente de crises convulsivas, o que evidencia alguma condição de ordem neurológica.

O anterior corrobora pesquisas genéticas atuais que apontam que familiares de sujeitos com alguma síndrome do espectro autista possuem o fenótipo mais amplo dessa condição (KLIN, 2006). Além disso, as investigações têm evidenciado uma maior incidência de transtornos afetivos, obsessivo-compulsivos e tiques nesses familiares em relação à média da população geral (BOSA, 2002), condições estas que se aproximam dos aspectos manifestados na conduta da mãe biológica. Essas informações, embora baseadas em critérios estatísticos, os quais ocultam o contexto histórico-cultural de produção das condições mencionadas, podem nos ser úteis no sentido de legitimação do diagnóstico do nosso sujeito, que se baseia, igualmente, em critérios estatísticos.

A identidade do pai biológico de G. é mantida sob sigilo pela mãe biológica. Segundo relato, quando indagada a respeito de quem é o pai do sujeito, a mãe apresenta uma conduta

enfática afirmando que ele não tem pai (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ). Isso é um indicador de que a relação dela com o progenitor do filho foi marcada por forte emocionalidade que se configurou de forma traumática em seu sistema psicológico, resultando na resistência em falar sobre o assunto. As hipóteses para esta forte emocionalidade não foram investigadas, uma vez que se afastavam do objetivo do nosso trabalho.

A mãe biológica do sujeito se negou a exercer a função materna desde a primeira infância deste, embora ambos permanecessem residindo no mesmo espaço (casa da avó) durante alguns anos. Com base na análise anterior, é possível conjecturar que a configuração geradora de danos e a configuração da experiência que deu origem à gravidez, ao se constituírem como motivos na personalidade da mãe, funcionaram como elementos de sentido na organização do seu relacionamento com o filho. As dificuldades nas relações sociais, que representavam um aspecto da sua conduta, e a experiência negativa com o pai do sujeito podem ter contribuído para a rejeição do papel social materno. A mãe não conseguiu produzir sentidos subjetivos sobre a nova experiência que lhe era imposta.

Este papel foi assumido pela avó materna, que, a nosso ver, constitui com o sujeito uma autêntica *unidade subjetiva do desenvolvimento* (GONZÁLEZ REY, 2004). González Rey define este conceito como as atividades ou relações que comprometem os recursos potenciais do sujeito e que se organizam de forma relativamente estável em sua subjetividade. As unidades subjetivas do desenvolvimento significam configurações subjetivas que estimulam aquisições em múltiplas áreas do desenvolvimento humano. Portanto, para que o outro seja fonte de evolução é necessário que se converta em sentido subjetivo e isso foi observado nas ações e nas construções de G. em relação à avó. No completamento de frases (ANEXO A), aplicado no dia 28 de maio de 2011, o sujeito escreveu:

- 34. Eu gosto muito da minha família
- 43. Luto pela família
- 55. Uma mãe é boa
- 62. Meu maior prazer é a família

As frases se constituem como indicadores de uma configuração subjetiva familiar na personalidade do sujeito não somente pelo conteúdo manifesto, mas também pela presença desse mesmo conteúdo em frases relativamente distantes uma da outra. Diante disso, vieram-nos dois questionamentos: a quem o sujeito se referia quando utilizava o termo família e quem era essa mãe que ele qualificava de boa, uma vez que ele tinha conhecimento da mãe

biológica, com a qual também mantinha um relacionamento. A respeito da primeira indagação, G. citou a avó, uma tia que morava na mesma residência e o irmão. Em relação ao segundo questionamento, relatou que a pessoa a quem se referia era a avó. Nesse sentido, é possível pensar que a figura da avó materna está configurada na subjetividade do sujeito e que ao se integrar à configuração subjetiva da família produz uma emocionalidade associada à afeição, ao cuidado e a sentimentos agradáveis.

A avó, ao assumir a função materna, produziu demandas diversas para o desenvolvimento do sujeito. Ainda sem saber o diagnóstico, e mesmo percebendo que o comportamento do neto era diferente em relação às crianças de mesma idade, insistia em levá-lo para que participasse de diferentes situações e espaços sociais. Segundo relata:

Para todo lugar, eu levava G. para todo lugar, para passear, para aniversário, para festa, festejo da cidade, todo lugar eu levava, para igreja, ele gritava demais, eu entrava e saía, mas eu sempre levava para ele ir se acostumando [...] (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ)

Por decisão da avó, orientada por uma colega professora, o sujeito, aos três anos de idade, foi matriculado numa escola regular pela primeira vez. O que a motivou a matricular o neto na escola foi um bloqueio que este apresentava no processo de comunicação por intermédio da linguagem falada. Não havia um desenvolvimento pleno da fala, embora ele utilizasse de forma isolada algumas palavras. Deste modo, a avó, sob a orientação de uma professora que argumentava ser a instituição escolar o espaço mais propício para o desenvolvimento dessa competência, matriculou-o em uma escola particular de educação infantil na cidade de origem. Na escola, G. também compartilhava o espaço comum da sala de aula com duas crianças com síndrome de Down, com as quais manteve um vínculo emocional intenso. Segundo relato da avó, ele sempre buscava manter a proximidade dos dois alunos e resistia à separação quando tinha que voltar para casa. O fato é que as crianças com síndrome de Down eram mudas e o sujeito, ao imitá-las, passou a regredir no uso da linguagem falada, situação esta que teria obrigado a avó a retirá-lo da escola.

Percebemos que desde cedo o sujeito apresentava uma capacidade de estabelecer vínculos emocionais, que nesta situação específica foi negligenciada pela avó. A convivência com os alunos com síndrome de Down, mesmo que tenha afetado o desenvolvimento linguístico do sujeito de forma que houvesse uma regressão, representava uma fonte de emocionalidade que de certo modo o auxiliava em sua permanência na escola, a qual, *a priori*, significava um ambiente desconhecido. É possível afirmar, com base na forma como esta

relação foi vivenciada pelas partes envolvidas, sobretudo, pelo sujeito, que entre este e os colegas se formou um vínculo de apego. A ideia de que o indivíduo com espectro autista é incapaz de estabelecer vínculo emocional, que já vem sendo descartada por investigações atuais (BOSA, 2002), é contraposta pelo relato.

No ano seguinte, a avó decidiu matricular o sujeito em outra escola de educação infantil, também particular. Segundo relata, G. começou a apresentar uma evolução na linguagem, participava das atividades escolares, não tinha um desempenho escolar abaixo da média e nem problemas de adaptação. Como a avó trabalhava, ela e a mãe biológica revezavam o dia de buscar o sujeito na escola e, em um desses dias, a última, ao buscá-lo, deparou-se com uma situação de violência. Nas palavras da avó: “[...] a professora estava arrastando ele [o sujeito] na quadra, como se estivesse arrastando um bode, sabe, e ele aos gritos [...] (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ). Por conta disso, a avó, sob forte argumento da mãe biológica, tomou a decisão de que G. não frequentaria mais aquela escola.

Esse período coincidiu com o “estrangulamento” de uma hérnia do sujeito, que teve que ser trazido à Teresina para se submeter a uma cirurgia. O médico que realizou o procedimento alertou a avó sobre uma possível “anormalidade” na conduta de G. Ainda que esta desconfiasse, sobretudo, pela hiperatividade e pelo sono agitado do sujeito, os médicos de sua cidade de origem associaram o comportamento a uma manifestação típica do desenvolvimento infantil, negando, portanto, a necessidade de qualquer intervenção médica. O cirurgião, contudo, julgou ser necessária a avaliação de um especialista e o encaminhou para uma médica neuropediatra que estabeleceu o diagnóstico de Síndrome de Asperger, aos 4 anos de idade do sujeito. O diagnóstico era desconhecido para a família e mesmo que tenha gerado certo medo sobre o futuro de G., a postura empática e solícita da médica ajudou a superá-lo. Em um trecho da entrevista, a avó relata:

Ela me deu o diagnóstico que ele era autista, portador da síndrome de Asperger, mas que ele nasceu e morreria autista e que o remédio mesmo era amor, dedicação, que a gente tivesse muita paciência com ele para lidar com a doença, que aceitasse, e foi isso que fizemos [...] ela me deu até uma apostila para eu ler, para entender mais sobre o assunto, graças a Deus deu tudo certo [...] (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ).

Em vários momentos da entrevista, notamos que a relação emocionalmente implicada da avó com o sujeito, que se revelou desde seu nascimento, tem na religiosidade um dos elementos constituintes. Quando indagada a respeito das dificuldades enfrentadas ao se deparar com o diagnóstico, ela nos deu a seguinte resposta:

[...] eu sempre fui uma pessoa que aceitou as coisas assim vindas, pois eu acho que isso aí foi uma coisa que Deus mandou e quando Deus manda, Ele escolhe a pessoa certa para cuidar. Eu sempre respeitei os desígnios de Deus, eu acho que isso aí é uma provação, então eu aceitei com resignação e até hoje estou aceitando (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A AVÓ).

A situação do diagnóstico, sobretudo, por este representar uma síndrome até então desconhecida, gerou na avó emoções como medo e insegurança que se associaram aos valores religiosos. O discurso médico e a produção subjetiva da avó passaram a organizar o sistema de relações de G. no âmbito da família. Aquilo que antes era considerado uma indisciplina, passível de correção moral, por exemplo, deveria, agora, ser compreendido como um “traço” inerente à síndrome, como destaca a avó:

[...] a partir daquele instante [refere-se ao diagnóstico] a gente tinha que mudar nosso comportamento em relação ao G., a gente tinha que tratar o G. diferente, não que a gente ia tratá-lo como, assim, o coitadinho, pobrezinho, doente, não, mas a gente tinha que modificar o tratamento assim aceitando, tendo mais paciência, mais dedicação com ele [...] (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ)

Como afirma González Rey (2011, p. 105), o indivíduo diagnosticado perde sua condição de sujeito à medida que se reforça sua “condição” de doente. O diagnóstico passa a representar sua identidade e definir todos os seus sistemas de relações. O autor, ao analisar o caso da esquizofrenia, afirma que “[...] a situação social e institucional geradas pelo diagnóstico são inseparáveis da evolução do próprio quadro diagnosticado”. No caso de G., o diagnóstico veio acompanhado do discurso de que ele não deveria ingressar na escola até os sete anos de idade e que quando isso ocorresse que fosse em uma escola especial. Logo, ao regressar para a cidade de origem, o sujeito ficou fora da escola por aproximadamente 3 anos. A hegemonia do discurso médico na subjetividade social ocultou sua experiência escolar anterior, que, embora tivesse sido encerrada por uma situação de violência, não apresentava, como a própria avó destacou, nenhum conflito em relação ao processo de aprendizagem.

Aos 7 anos de idade, conforme a orientação médica, o sujeito foi matriculado em uma escola especial de atendimento a crianças com síndromes do espectro autista. Nesse período, ele e a avó, que já estava aposentada, mudaram-se para Teresina, uma vez que na cidade de origem não havia nenhuma instituição que realizasse esse trabalho (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ). Nos três anos ininterruptos que G. foi atendido nesta escola, teve ganhos significativos no desenvolvimento. Segundo relato da avó e da professora que

acompanhou o processo, ao ingressar na instituição, o sujeito foi alfabetizado e apresentou evolução na motricidade fina e no contato social (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ; APÊNDICE G – ENTREVISTA 1 COM PROFESSOR DA INSTITUIÇÃO ESPECIAL).

Foi possível notar que o sujeito mantém com a instituição especial uma relação de sentido. Na composição (APÊNDICE C) e no completamento de frases (ANEXO A), G. demonstrou afeto ao escrever:

Eu tenho 14 anos, gosto de correr, de ver os carros, de jogar bola e gosto desta escola, a [nome da instituição] é uma escola muito boa [...] (composição com o sujeito/APÊNDICE C)

Amo a escola [nome da instituição] (completamento de frases/ANEXO A)

Ao investigarmos como essa relação de sentido foi construída, conseguimos chegar a algumas conclusões. De forma geral, podemos afirmar que na instituição especial o sujeito consegue integrar algumas necessidades que surgem no curso de suas ações, além de atender a motivos configurados em sua personalidade. G., por exemplo, apresenta uma energia psicomotora que age como elemento de sentido na configuração dos espaços sociais em sua personalidade. Nas entrevistas, no completamento de frases e na composição, relatou que gosta de correr, motivo este associado a uma necessidade de movimento que, a nosso ver, tem por base os processos biológicos que organizam sua conduta “hiperativa”. Na instituição especial, G. consegue dar vazão ao motivo configurado em sua subjetividade sem que haja uma postura punitiva, uma vez que é respeitado em sua idiossincrasia.

Outro aspecto que, a nosso ver, justifica a relação de sentido estabelecida é o fato da organização curricular da instituição especial atender aos anseios do aluno, o que desobriga o ensino de determinados conteúdos. Enquanto na escola os motivos pessoais devem ser harmonizados aos motivos sociais, promovendo, deste modo, a integração social do indivíduo, na instituição especial, o trabalho pedagógico é uma extensão dos motivos configurados na personalidade do sujeito (APÊNDICE G – ENTREVISTA 1 COM PROFESSOR DA INSTITUIÇÃO ESPECIAL). G., por exemplo, tem preferência por desenho e pintura e, nos últimos anos, o atendimento educacional que recebeu nesta instituição se restringiu a oficinas que tinham como objeto estas atividades. Quando indagamos a professora da instituição especial sobre a forma como o sujeito reage às atividades escolares, obtivemos a seguinte resposta:

Olha, ele aceita, não há uma rejeição não, porque assim, aqui, como não é o currículo da escola normal, que tem toda aquela grade de conteúdos, né, a gente procura sempre oferecer atividades que estejam, que tragam mais prazer para ele, que não seja aquela coisa de obrigação, né, mas a gente sempre procura trabalhar dentro do que eles gostam, mais gostam de fazer, né, não sei até que ponto a gente tá fazendo certo ou errado, mas a gente sempre procura trabalhar, porque a gente trabalha as dificuldades, né, que eles têm, mas sempre dando ênfase naquilo que eles gostam mais de fazer, que dá mais prazer, então a gente sempre procura trabalhar nesse sentido e aí, por conta disso, não tem assim tanta dificuldade de rejeição das atividades (APÊNDICE G – ENTREVISTA 1 COM PROFESSOR DA INSTITUIÇÃO ESPECIAL).

As duas explicações anteriores não esgotam a compreensão do fenômeno, no entanto, permite-nos entender que na instituição especial na qual o sujeito foi atendido há uma valorização de suas particularidades, aspecto este que facilita a produção de sentidos subjetivos emocionalmente implicados com este espaço. Por outro lado, é necessário destacar que as habilidades e conhecimentos desenvolvidos na instituição, por estarem distante das exigências do currículo comum de ensino, são insuficientes para a continuidade da formação escolar, especialmente, nas séries mais avançadas (PRIETO, 2006).

Em virtude das recomendações da política de educação especial na perspectiva inclusiva, as professoras da instituição especial orientaram que a família deveria matricular o sujeito na escola regular, uma vez que ele estava apto a estudar neste espaço. Assim, no ano de 2008, aos 11 anos de idade, G. foi matriculado na 1ª série do ensino fundamental de uma escola particular em sua cidade de origem. O sujeito conseguiu se integrar às atividades escolares, praticava esporte, participava das festividades culturais e das peças teatrais da escola (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ). Durante todo o ano de 2008, não houve nenhuma dificuldade de adaptação. Entretanto, no segundo semestre de 2009, já na primeira série, G. se negou a voltar à escola, processo este associado a um quadro de somatização e depressão. Nas palavras da avó:

[...] era primeira série, fiz a matrícula, comprei um monte de livro, um monte de material, aí ele começou em março, abril, maio, junho e julho foi as férias. Em agosto, quando retornou, eu já comecei, logo na primeira semana, eu já comecei a notar que ele não estava querendo ir para a escola, mas foi, no final das contas. Aí quando chegou o dia dois de setembro, que eu o acordei para ir à escola, aí, meu filho, quando o chamei já foi querendo me bater, me agredir e gritava: “Eu não vou mais para a escola! Eu não vou para aquela escola de jeito nenhum! Eu não quero saber de escola!” (APÊNDICE D – ENTREVISTA COM AVÓ).

A avó tentou acalmá-lo, assegurando que ele não voltaria mais para a escola. No tempo de quinze dias, o sujeito ficou de cama, acometido por um quadro de febre. A avó, nesse período, foi à escola para saber se havia acontecido algo que o tivesse aborrecido, mas os professores relataram que desconheciam a causa da sua reação, embora tivessem notado que nos últimos dias ele estava triste e isolado das outras crianças. O fim da febre deu início a um quadro depressivo que motivou a família a buscar tratamento médico em Teresina. A mesma neuropediatra que deu o diagnóstico orientou que o sujeito fosse retirado da escola e encaminhado para acompanhamento psicológico. De outubro a fevereiro de 2010, foi submetido à psicoterapia e a tratamento farmacológico até a família decidir, sob orientação médica, que o sujeito deveria voltar para a instituição especial.

A experiência na escola regular se configurou de forma traumática na personalidade do sujeito, que passou a associar sua história escolar à produção de sentidos subjetivos com teor negativo. Na entrevista realizada com ele, foi possível detectar que a resistência em voltar para a escola tem relação com o fato de ter sido vítima de violência de colegas de sala de aula (APÊNDICE B – ENTREVISTA 1 COM O SUJEITO). Quando indagado a respeito da melhor coisa que havia acontecido na sua vida escolar, G. nos deu uma resposta contrária ao questionamento e relatou a experiência traumática:

É porque eu estudei em uma escola pequena, de criancinha, e lá aquele menino ruim lá, pequeno, e aquela meninazinha ruim só faziam me bater (APÊNDICE B – ENTREVISTA 1 COM O SUJEITO).

Em outro momento da entrevista, quando questionado sobre a resistência à escola naquele período, G. relatou:

É porque... É porque lá tinha um menino... Era um menino, não sei, um menino que o nome dele era [diz o nome da criança], um molequinho, e ele gostava de fazer brincadeira de murro, aí eu fiquei com medo dele, aí eu fiquei com muita raiva dele (APÊNDICE B – ENTREVISTA 1 COM O SUJEITO).

Para González Rey (2005a), quando o sujeito não consegue produzir sentidos subjetivos que definem novos espaços de integração pessoal, essa situação pode se transformar em um momento de gênese patológica. G. não conseguiu produzir novos sentidos diante da situação de conflito na escola e das emoções de medo e raiva desencadeadas por ela.

Isso permitiu que a contínua produção de emoções negativas não fosse integrada no seu sistema de relações, conduzindo-o a um crescente processo de intolerância à frustração.

Em decorrência disso, aos 13 anos de idade, em 2010, o sujeito voltou a ser acompanhado pela instituição especial e não foi matriculado em nenhuma escola de ensino regular, conforme orientação dos profissionais que o acompanhavam. Em 2011, a avó decidiu tentar mais uma vez a inclusão escolar de G. em uma escola estadual na cidade de Teresina e é com base nesta experiência que realizamos nossa investigação.

5.2 A escolarização de G. na perspectiva da escola

Nas entrevistas com os professores da escola na qual o sujeito está matriculado, realizadas entre os dias 11 e 18 de julho, foi possível perceber que a inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais tem ocorrido sem nenhum suporte do poder público (APÊNDICE E – ENTREVISTA 1 COM PROFESSORES DA ESCOLA REGULAR). Os professores não passaram por nenhum processo de capacitação e no caso do espectro autista, em especial, há um desconhecimento sobre as particularidades das síndromes e as estratégias que poderiam ser utilizadas no trabalho pedagógico. O sujeito da pesquisa representa o primeiro contato dos três professores investigados com a síndrome de Asperger, conforme relatos abaixo:

Nunca tive nenhuma experiência antes. Quando soube que ia ficar na minha sala, eu não me senti bem, pelo fato de não ter participado de nenhuma capacitação. Está fora da minha realidade! (professora 1).

[...] é a primeira vez que estou tendo um aluno incluso com o problema do G., é a primeira vez, o que para mim foi uma surpresa porque eu não me sinto, eu sou muito realista, eu não me sinto preparada para trabalhar com esse público, até porque quando eu entrei a escola não chegou para mim e disse assim: “professora, a gente está colocando uma pessoa na sua sala e ele tem esse problema”, não, depois de uma semana disseram: “Oh, tem um especial na sua sala e tal”, eu pensei: “eu não tenho nenhum curso preparatório para isso, nunca me preparei para isso, já estou até me aposentando.

Contato mesmo eu nunca tive, inclusive, essa inclusão, eu vejo assim, você deve incluir depois de um trabalho feito. Eu sei que tem que incluir, mas tem que ser na hora certa e não é assim sem nenhum trabalho (professor 3).

A percepção dos professores sobre a inclusão escolar e sobre a experiência com o aluno com síndrome de Asperger, em particular, está associada à insatisfação com a política educacional vigente, à necessidade de aperfeiçoamento e aos conflitos e frustrações em face

do fracasso na escolarização do sujeito. Além disso, é recorrente na fala dos professores a concepção de que a inclusão escolar pode afetar o desempenho dos demais alunos, como apontado nos seguintes trechos:

Eu às vezes me sinto com as mãos atadas em tentar solucionar, mas eu não, e é muito aluno, como é que eu posso me dedicar ao G., se eu me dedicar ao G. eu não dou minha aula e isso prejudica os demais (professora 1).

Para mim é uma dificuldade ter que trabalhar atividades diferenciadas com G. É como se eu tivesse duas turmas. Se eu me viro para ele, os outros ficam dispersos (professora 2).

[...] muitos alunos como o G. atrapalham o andamento de uma pessoa que está mais evoluída no ensino-aprendizagem (professor 3).

Este discurso recorrente na fala dos professores pode ser um indicador de um sentido subjetivo que demarca a aproximação/distanciamento dos professores em relação ao ensino-aprendizagem de alunos com NEEs, o qual pode, inclusive, estar configurado na subjetividade social da escola. Essa “preocupação normativa” pode representar um sentido subjetivo dominante que se sobrepõe a outras produções de sentido no âmbito institucional, intimamente relacionada às concepções de “normalidade” e “anormalidade” configuradas no sistema da subjetividade social. Ao se sobrepor à reflexividade do professor, essa produção subjetiva poderia resultar na negligência ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na escola investigada, notamos outra concepção. Os professores relataram certa impaciência em relação à lentidão do sujeito em executar determinadas atividades, como, por exemplo, copiar uma tarefa do quadro. Nos trechos abaixo, destacaram:

Eu copio para os meninos, às vezes eu tenho que apagar, porque ele é muito lento, aí eu tenho que escolher, ou os meninos ou ele, e aí?! Aí não dou meu conteúdo, não dou minha aula, é muito difícil. Até comuniquei com a supervisora: e aí, como é que eu vou fazer [nome da supervisora]? Ele copia muito lento, lento, lento, lento! Aí os meninos: “professora, a senhora vai ficar o tempo todinho nessa questão aí?!” Aí eu fico dividida, os meninos começam a cobrar porque já terminaram faz muito tempo. Aí chega ao ponto de eu copiar para ele. Desse jeito fica difícil (professora 1).

Ele é aquela pessoa que a gente percebe que está longe, a gente diz “G., olha aqui para o quadro”, “você está entendendo?”, aí ele faz assim com um gesto [sinal de afirmativo], mas quando a gente vai lá no caderninho, ele copiou tudo que foi falado na primeira questão ainda. É como eu lhe falo, ele tem habilidade, ele tem a letra linda, é a letra mais linda da sala, ele sabe a questão de espaço, ele sabe parágrafo no caderno, ele copia direitinho, do jeito que está no quadro ele copia, mas é da maneira dele, lentamente, muito

lento, no aspecto cognitivo ele não vai muito longe, é só uma questão de momento (professora 2).

Ele se dá bem com a atividade física, com as meninas, mas na hora do trabalho em sala de aula tem problema. Do quadro, ele tira pouco, porque é lento e eu não tenho condição de esperar porque eu tenho que sair.
(professor 3)

A intolerância ao ritmo de escrita do sujeito tem como consequência o fato dele quase nunca levar para casa anotações que poderiam dar algum suporte na sua aprendizagem. Essa produção de sentido, que também se mostra dominante, vai de encontro à proposta inclusiva, que, como destacam Glat, Pletsch e Fontes (2007), significa uma nova cultura escolar, na qual a escola se propõe a dar respostas educativas a todos os alunos. A inclusão implica a re-significação da vida coletiva no espaço da escola, a ser pautada no respeito às diferenças, sobretudo, às diferenças nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Na escola investigada, o aproveitamento escolar do sujeito não tem sido total, uma vez que diante da lentidão da escrita a opção escolhida tem sido a de não permiti-lo concluir a tarefa. Não há, portanto, uma compreensão dos professores de que aquilo que acreditam ser uma pré-condição para a aprendizagem é o resultado deste processo.

O despreparado dos professores em lidar com as demandas do sujeito acarreta no abandono pedagógico. Como relata a professora 1: “[...] em português, eu boto um texto, eu posso até ler para ele, mas ele não entende, aí eu deixo ele lá quieto [...]”. Ao sujeito é negada a possibilidade de aprender e, em consequência, sua inclusão escolar passa a ser concretizada com base na delimitação de espaços possíveis, o que na fala dos professores se revela no discurso de que é suficiente para ele estar na escola para se socializar. A respeito disso, a professora 2 relatou:

Eu vejo assim que o G. está aqui para o convívio social, para ele estar sempre ligado com os amiguinhos, com os colegas, porque em termos mesmo de aprendizagem é muito pouco, mas ele convive com os meninos bem, ele não tem muito assim conversa, convive, ele aceita participar assim de um jogo, de uma brincadeira na sala, ele é assim desengonçado, mas ele aceita, eu acho que é mais o social, ele estar aqui com os colegas [...]

Compartilhamos das ideias de Glat, Pletsch e Fontes (2007) as quais afirmam que a inclusão escolar só é significativa quando mantém o aluno na escola com aproveitamento acadêmico. É necessário que entendamos que a instituição escolar é um espaço de transmissão-assimilação de conhecimento e tem como função social o desenvolvimento psicológico do sujeito (VIGOTSKI, 2001). A concepção da professora sobre o processo de

inclusão do aluno em questão, igualmente presente na fala dos demais professores, leva-nos a conjecturar que na configuração subjetiva da escola esta assume dois papéis diferentes que são fixados com base em critérios de normalidade/anormalidade. Para aqueles que se distanciam da “norma”, a escola denota um espaço de “convívio social”, concepção esta que resgata a suposta função “terapêutica” da educação, já criticada na história da educação especial.

A consequência do anterior é que a avaliação do aluno-sujeito da pesquisa leva em consideração outros critérios que não a aquisição do conhecimento, situação esta que legitima a inclusão marginal (MARTINS apud PATTO, 2008) que é submetido. Quando indagamos sobre a forma como os professores avaliam o aluno, obtivemos as seguintes respostas:

Ainda estou com dificuldade, porque eu até disse à supervisora, eu avalio ele assim, ele é perfeccionista, ele é organizado, o caderno dele é muito limpo, a mochila dele, em termos de organização ele é muito organizado, o que falta no G. mesmo só é a participação na sala, com os alunos, com o conteúdo, de despertar a aprendizagem, é o que falta nele, em termos de escrever, de organização, ele é ótimo, de higienização, o que falta nele só é o despertar para a aprendizagem (professora 1).

Eu perguntei para a supervisora como iria avaliar o G., ela me disse que de uma forma diferenciada, mas nada muito concreto. O caderninho dele é limpo, nesse ponto aí G. vai longe, a coordenação motora dele é excelente, a letra dele é perfeita. Eu levo em consideração todos esses aspectos (professora 2).

Na fala da professora 1, também é possível notar que há uma associação das dificuldades do sujeito à uma condição intrínseca: a ele falta “despertar para aprendizagem”. Esta concepção tem gerado outras concepções que remetem a ideia de que, dada as condições de G., seria necessário um ambiente especial, com todos os recursos e estímulos possíveis para que ele aprendesse. A diferença do sujeito, na concepção dos professores, está na síndrome e esta demanda uma sala segregada, com professores especializados que possam promover o seu desenvolvimento. Conforme destaca a professora 2:

Eu acho que só em existir a síndrome ele é diferente, ele precisa ser trabalhado de maneira diferente, embora você queira que ele seja trabalhado igual aos outros, mas ele nunca vai ser igual, e se a gente ficar ali encarando o G., não só ele, mas os outros, e ficar dizendo: ‘você tem que fazer’, tem hora que ele pode dizer que não vai fazer. Eu vou obrigar o G. a fazer?! Eu acho que se tivesse aquela salinha com os materiais necessários para ele desenvolver a cognição, eu acho que renderia mais, porque o professor estaria voltado totalmente para aquela questão ali, o professor fica com essa sala aí mista, vinte e poucos alunos ditos normais e o G. ali com o

probleminha dele, aí eu trabalho o G., aí eu largo o G. e vou pedir ‘sentem, se calem’ e o G. fica assim perdido como quem se diz: ‘a professora me deixa e vai dar atenção a eles’ [...]

É possível concluir, valendo-se das reflexões anteriores, que a produção subjetiva dos professores, ao delimitar possibilidades e limites com base em concepções naturalistas de “normalidade” e “anormalidade” tem culpabilizado o sujeito em face dos problemas de aprendizagem que este enfrenta. Ainda que os professores tenham consciência das dificuldades infra-estruturais da realidade educacional pública, sobretudo, diante da política de educação especial na perspectiva inclusiva, as queixas principais remetem às dificuldades impostas pela síndrome que acomete o sujeito.

Analisaremos, a seguir, os principais sentidos subjetivos que o sujeito da pesquisa produz sobre a experiência de inclusão escolar.

5.3 Os sentido subjetivos de G. sobre a experiência de inclusão escolar

Pudemos notar nos relatos do sujeito que sua configuração de sentidos subjetivos sobre a escola está associada à necessidade de aprender e de se desenvolver intelectualmente, de acordo, portanto, com as expectativas sociais sobre esse espaço. Na entrevista realizada com o sujeito no dia 04 de Junho de 2011 (APÊNDICE B), ocorreu o seguinte diálogo:

Entrevistador: “Por que você vai para a escola?”
 S: “Para estudar”.
 Entrevistador: “E por que você tem que estudar?”
 S: “Para eu aprender”.
 Entrevistador: “Por que você tem que aprender?”
 S: “Para ficar sabido!”.
 Entrevistador: “Ficar sabido vai ajudar em que na sua vida?”
 S: “[silêncio] É... Não sei”.

É possível depreender do trecho anterior que G. tem consciência da função da escola como espaço de aprendizagem e da necessidade do ato de aprender para o desenvolvimento intelectual. Entretanto, o sujeito não consegue compreender a relevância da escola para a vida, o que fica claro na resposta dada à última indagação. Apesar disso, a produção subjetiva de G. sobre as atividades vinculadas à escola é positiva, levando-nos a conjecturar que a avó, na condição de professora, exerceu grande influência na constituição desse sentido subjetivo, tendo em vista as experiências negativas que o sujeito vivenciou em sua história de escolarização. No completamento de frases (ANEXO A), por exemplo, o sujeito escreveu:

- 10. A leitura é boa
- 21. O estudo é bom
- 66. Se estudo fico sabido
- 68. O estudo é bom

Apesar de G. representar a instituição escolar em conformidade com as expectativas sociais sobre este espaço e de produzir sentidos subjetivos positivos em relação às atividades vinculadas ao processo educativo, como a leitura, relatou-nos que o que mais gosta na escola onde está matriculado é a atividade física. Nesse sentido, quando indagado a respeito de suas preferências na escola, deu-nos a seguinte resposta: “Gosto de jogar vôlei e basquete, só esses dois” (APÊNDICE B). Em um momento anterior, discorremos sobre a necessidade de movimento característica da personalidade de G., a qual atua como elemento de sentido na configuração subjetiva dos espaços sociais dos quais participa. Isso pode explicar a produção subjetiva dirigida à atividade física, uma vez que o sujeito apontou a contenção motora como uma das dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, como segue em um de seus relatos: “Tenho dificuldade de ficar sentado, de ficar sentado e olhar os carros passarem” (APÊNDICE B – ENTREVISTA 1 COM O SUJEITO). G. ainda relatou que o professor que mais gosta na escola é o de educação física, legitimando, portanto, o sentido subjetivo desta atividade para ele.

A preferência pela educação física, relatada na entrevista (APÊNDICE B), e o sentido subjetivo do estudo e da leitura, expresso no completamento de frases (ANEXO A), instigou-nos a refletir sobre o motivo pelo qual a “leitura”, por exemplo, não se fez presente em suas preferências em relação à instituição escolar. A questão é que a educação física representa a única atividade na qual G. é inserido de forma satisfatória, uma vez que grande parte da carga-horária é cumprida na quadra de esportes e não exige nenhuma das habilidades típicas do processo educativo, como a leitura e a escrita. Assim, observamos no tópico anterior que apesar do sujeito dominar as habilidades de leitura e escrita, a intolerância dos professores ao ritmo no qual estas atividades são executadas por ele tem culminado em seu abandono em sala de aula. Portanto, o fato de G. associar a escola à prática do esporte e de eleger esta prática como o único motivo que o vincula positivamente ao espaço escolar tem como elemento de sentido não somente sua necessidade de movimento, mas também as concepções dos professores sobre seu ensino-aprendizagem. Deste modo, a escola delimita o espaço possível de G., que, como vimos, é restrito a uma suposta “socialização” de cunho terapêutico, e sua

configuração de sentidos subjetivos sobre a experiência escolar passa a ocorrer dentro dos limites impostos pela instituição.

É necessário abrir parêntese para destacar que ainda que o sujeito participe da educação física, esta participação, a exemplo das demais atividades escolares, ocorre de forma marginal. Na fala do professor 3 (APÊNDICE F – ENTREVISTA 1 COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA), titular da disciplina de educação física na escola, obtivemos a seguinte informação:

Ele se isola dos outros, ele não conversa, nem para perguntar uma coisa ele não pergunta, ele faz errado, que eu vejo, mas ele não pergunta e eu deixo lá. Quando a gente vai para a quadra, a gente faz o exercício, ele não faz direitinho, mas a gente sempre procura se preocupar com que ele faça. Isso já é suficiente.

Notamos na fala do professor que a participação do sujeito na atividade física se delimita a recreação, desconsiderando, portanto, as possibilidades desta atividade para o desenvolvimento de G., por exemplo, no âmbito psicomotor. O tratamento desigual recebido por ele, que se explica pelo diagnóstico e pela concepção de que para alunos “especiais” a “socialização” basta, não produz demandas que o permita avançar em suas competências. É possível pensar que a G. é negado não somente sua condição de sujeito, mas também seu papel social de aluno, uma vez que as expectativas compartilhadas sobre sua participação na escola se limitam ao rótulo que o caracteriza como “doente”.

Na entrevista realizada com o sujeito (APÊNDICE B), também notamos o sentido subjetivo da aprendizagem para ele. Quando indagado a respeito das facilidades e dificuldades que enfrenta em seu processo de aprendizagem, G. nos citou a dificuldade em compreender os conteúdos de português, embora não tenha conseguido qualificar as dificuldades, e a facilidade em alguns conteúdos de matemática. Segue o diálogo:

Entrevistador: “Quais disciplinas você tem mais dificuldade?”
 Sujeito: “Português”.
 Entrevistador: “Por quê?”
 Sujeito: “[silêncio] não sei”
 Entrevistador: “Quais disciplinas você tem mais facilidade?”
 Sujeito: “Matemática”.
 Entrevistador: “Por quê?”
 Sujeito: “É... Porque tem formas geométricas”.
 Entrevistador: “Você poderia me citar uma forma geométrica?”
 Sujeito: “Aquela assim [gesticulou um desenho no ar]”
 Entrevistador: “O que é isso?”
 Sujeito: “Um pentágono”

Entrevistador: “O que é um pentágono?”

Sujeito: “É aquele que tem cinco lados”

De acordo com o trecho, o processo de aprendizagem para o sujeito se torna mais significativo com o uso do suporte visual, aspecto este apontado por algumas abordagens cognitivas (ver, por exemplo, PETEERS, 1998) como traço característico de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. Sem entrar no mérito do universalismo proposto pelo cognitivismo, destacamos que esse sentido subjetivo que G. produz sobre sua aprendizagem o implica emocionalmente com o processo. A nosso ver, o desenho e a pintura, que como apontamos anteriormente se configuram como motivos na subjetividade do sujeito, agem como elementos de sentido na configuração subjetiva da aprendizagem da matemática. No entanto, é necessário destacar que a facilidade de G. em aprender com suporte visual, apesar de ser reconhecida pela professora de matemática (APÊNDICE E – ENTREVISTA 1 COM PROFESSORES DA ESCOLA REGULAR), não é considerada na delimitação das práticas pedagógicas em sala de aula.

Além de todas as questões discutidas anteriormente, o sujeito se encontra isolado do grupo de iguais no espaço da escola, conforme relato dos professores (APÊNDICE E) e do próprio sujeito (APÊNDICE B). Quando questionamos G. sobre como se sente em sala de aula, emitiu a seguinte verbalização: “Me sinto isolado”. Quando o indagamos sobre se os colegas de sala aula tomavam iniciativa em conversar com ele, afirmou: “Não, eles andam correndo”. O sujeito relatou que não tem amigos na atual escola e no momento em que o questionamos sobre o motivo desse fato, deu-nos a seguinte resposta: “Porque os meninos de lá são danados, eles ficam falando de mim”. No completamento de frases (ANEXO A), algumas construções do sujeito nos levam a crer que a situação de isolamento vivenciada no ambiente escolar é geradora de emoções negativas que podem afetá-lo na integração à escola.

18. Eu secretamente estou com raiva

31. Custa-me fazer pedido

64. Quando estou sozinho eu fico com raiva

65. Meu maior medo ficar sozinho

As frases demonstram que o sujeito possui uma necessidade de contato social que quando não pode ser atendida gera uma emocionalidade negativa, como a raiva. Apesar da necessidade do contato social, há uma dificuldade em expressar desejos, aspecto este que configura a inabilidade que G. apresenta em iniciar e manter conversações. Esta compreensão é relevante, uma vez que permite superar a concepção universalizada de que os indivíduos

com espectro autista *se negam* a estabelecer contato social, concepção esta exposta num dos relatos dos professores informantes da nossa pesquisa. Quando perguntamos à professora 1 (APÊNDICE E) sobre as características da síndrome mais marcantes no aluno pesquisado, obtivemos a seguinte resposta:

Ele vive no mundo dele, para ele só existe ele, você pode é falar e ele não te olha nos olhos, para ele você não está falando. Eu converso com ele, mas ele olha para o outro lado, não olha nos olhos, é muito difícil, só existe ele ali e acabou.

Outro aspecto que se configura como elemento de sentido nas relações sociais do sujeito na escola é o fato dele se julgar “diferente” dos demais colegas. Num momento da entrevista (APÊNDICE B), ocorreu o seguinte diálogo:

Entrevistador: “Em que você se iguala aos demais colegas?”

Sujeito: “[silêncio] não sei”

Entrevistador: “Em que você se diferencia?”

Sujeito: “[silêncio] É... Porque eu estudo na [nome da instituição especial]”.

Entrevistador: “E isso lhe faz diferente das demais crianças?”

Sujeito: “Um rum”.

Entrevistador: “Por quê?”

Sujeito: “Não sei”

Entrevistador: “E na [nome da instituição especial], você é diferente das demais crianças?”

Sujeito: “Sou não”.

Entrevistador: “Em que você é igual às demais crianças da [nome da instituição especial]?”

Sujeito: “Que lá tem espaço para correr, lá a gente corre”.

É possível observar que o sujeito, por intermédio da instituição especial na qual recebe atendimento educacional especializado, assume em sua identidade o diagnóstico, embora não o represente claramente. O fato de se sentir diferente dos demais, diferença esta marcada pelo estigma do diagnóstico, coloca-o em uma posição descolada na subjetividade social da escola, a qual, com base nas produções subjetivas que se fizeram presentes no relato dos professores, reforça a condição de doente do indivíduo, negando o aluno e o sujeito por trás da síndrome.

Em síntese, os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito com síndrome de Asperger sobre a experiência de inclusão escolar expressam as seguintes concepções: “a escola como espaço de recreação”, “o aprender pela imagem” e “a escola como espaço solitário”. Estes sentidos refletem a contradição e o abrandamento em relação à produção subjetiva no âmbito social, aqui, representado pela família e pelos professores. As habilidades prévias do sujeito e

sua produção subjetiva diante das atividades de cunho educativo, aspectos estes associados às demandas produzidas pela família, foram enfraquecidos no espaço da escola em face das concepções naturalizantes que definem a prática educativa dos professores. O diagnóstico, explicitamente delimitado na política de educação especial na perspectiva inclusiva, encobriu o *sujeito*, destituindo-o do papel social de aluno, e resultou em seu abandono pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que realizamos no desenvolvimento da nossa pesquisa teve como propósito a resolução do seguinte problema: qual o sentido subjetivo da inclusão escolar para o sujeito com síndrome de Asperger? Para isso, definimos como objetivos específicos a identificação, na perspectiva da família e dos professores, de elementos para compreender os sentidos subjetivos do sujeito sobre a inclusão na escola regular e a análise dos principais sentidos subjetivos do sujeito relacionados ao processo inclusivo.

Para atingir nossos objetivos, utilizamos como fundamentos: no plano teórico, a teoria da subjetividade de González Rey (2004, 2005a, 2005b, 2007), que nos permitiu compreender a subjetividade e seus processos e formas de organização; no plano epistemológico, a Epistemologia Qualitativa também desenvolvida por González Rey (2005c, 2011), que nos deu subsídios para estudar a subjetividade com base em uma perspectiva complexa.

Acreditamos ter alcançado os objetivos propostos e contribuído com as reflexões no campo da Educação Especial na perspectiva dessa nova zona de sentido em formação: o estudo dos processos subjetivos que envolvem a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. A investigação sobre a subjetividade, ao tornar visível a relação essencial entre sujeito e sociedade, permite-nos superar concepções naturalizantes ainda presentes na educação, especialmente nas discussões a respeito da inclusão escolar.

Com base na reflexão proposta, o resultado da investigação sobre a inclusão escolar do sujeito com SA nos conduziu ao pensamento de que esse processo tem ocorrido sob uma dupla função da escola: para os alunos “normais”, a quem os professores dirigem sua “preocupação normativa”, a escola é o espaço de ensino e aprendizagem; para os alunos que levam consigo um diagnóstico, como o sujeito da pesquisa, a instituição escolar se configura como espaço de “socialização”, concepção esta que resulta no abandono pedagógico.

Deste modo, não é possível falar de inclusão em se tratando do sujeito aqui investigado e supomos não ser possível falar de inclusão para uma parcela significativa de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no sistema público de ensino. O textualismo da política educacional brasileira e a burocratização do aluno com NEE (SKLIAR, 2008) mantêm oculta a marginalização do processo inclusivo que, além da precariedade da escola pública, tem ocorrido com base em concepções alienadas de homem e sociedade, as quais se encontram na gênese de discursos e práticas fatalistas.

Ao nosso sujeito da pesquisa, foram concedidos espaços possíveis de inclusão escolar e entre estes não se encontra o “espaço da aprendizagem”. A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, ao se utilizar de critérios nosológicos para definir seu público-alvo, tem resgatado para a escola regular os ditames de uma pedagogia terapêutica que, ao qualificarem o diagnóstico como o problema a ser enfrentado, desqualificam o sujeito e todas as suas possibilidades de desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, a despersonalização das práticas educativas em face do rótulo produz, inevitavelmente, o fracasso.

O estudo da subjetividade do sujeito com síndrome de Asperger diante da experiência de inclusão escolar gerou alguns indicadores que nos permitem avançar além do nosso objeto para compreender, por exemplo, a subjetividade social da escola e sua configuração como elemento de sentido na sistematização da prática educativa ante a política de inclusão escolar. Esses indicadores, no entanto, não foram averiguados, dado a complexidade de uma pesquisa dessa natureza, o que justificaria uma investigação particular em nível de doutoramento.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BARTHOLO, Roberto. Alteridade e preconceito. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs). **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- BEYER, Hugo Otto. O projeto da Educação Inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/ Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/ FACITEC, 2007.
- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.79-103.
- BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e Educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. cap. 2, p. 21-39.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.
- BURSZTYN, MARCEL. Modernidade e exclusão. In: TUNES, ELIZABETH e BARTHOLO, ROBERTO (Org). **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- CARVALHO, M. Vilani C. de. Breve incursão pela história das relações entre Psicologia e Educação. In: FERRO, M. A. B. (Org.). **Educação**: saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2002, p. 41-52.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça; SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

GATTI, Bernardete A. Possibilidades de enfoque no campo da Psicologia da Educação – 2000. **Revista de Psicologia da Educação**, São Paulo: EDUC, n. 09, p. 09-14, 1999.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista inclusão**, n.1, 2005.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. **Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade**. Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GONZÁLEZ, Maria del Cármen Ortiz. Educação Inclusiva: uma escola para todos. In: CORREIA, Luís de Miranda. **Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação**, n.1. São Paulo: EDUC, 1995.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. M. **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

KAHHALE, Edna María Peters; SANCHEZ, Sandra Gagliardí. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky.** São Paulo: Loyola, 2002, p.111-137.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte,** Campinas, v.25, n.3, 2004.

LURIA, A. R. O problema da linguagem e a consciência. In: LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986, p.11-26.

MALUF, Maria Regina. O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional.** Campinas: Alínea, 2001, p.59-71.

MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. R. Inclusão social e a “escola reclamada”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** História e Políticas Públicas. 5a. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social:** novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2007, p.95-114.

MORGADO, José. Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In: CORREIA, Luís de Miranda. **Educação Especial e Inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

MONTE, Patrícia Melo do. **A aprendizagem do adolescente com altas habilidades**: um estudo de caso . Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2009.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Orgs.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RATNER, C. Traços gerais da psicologia humana. In: RATNER, C. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky**: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.13-42.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Maria de Jesus. **O sentido subjetivo da docência em educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SÁ, Rafaella Coêlho. **O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teresina, 2010.

SEVERINO, Antonio J. Educação e subjetividade: a hora e a vez da Psicologia da Educação. In: SEVERINO, Antonio J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FDT, 1994, p. 128-135.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da aprendizagem**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

SILVA, R. N. Notas para uma genealogia da Psicologia Social. **Psicologia e Sociedade**. Porto Alegre, 2004.

SKLIAR, C. **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e palavra. In: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A., et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005, p. 1-17.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “O Sentido Subjetivo da Inclusão para o Sujeito com Síndrome de Asperger”.

Pesquisador responsável: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Instituição/Departamento: UFPI/DEFE

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (86) 9435-4519

Pesquisadores participantes: Carlos Eduardo Gonçalves Leal.

Telefones para contato: (86) 3233-5182; (86) 9435-4519

Seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer que ele (a) participe ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir que ele (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa seu filho (a) não será penalizado (a) de forma alguma.

Desta forma, o título da pesquisa é “**O Sentido Subjetivo da Inclusão para o Sujeito com Síndrome de Asperger**”, cujo objetivo geral é **Investigar o sentido subjetivo da inclusão para o sujeito com síndrome de Asperger**. Os objetivos específicos são: identificar na perspectiva da família e dos professores elementos para compreender os sentidos subjetivos do sujeito sobre a inclusão na escola regular e analisar os principais sentidos subjetivos do sujeito relacionados ao processo inclusivo.

Esta pesquisa é relevante, pois contribuirá para a ampliação da visão dos educadores acerca da importância da dimensão subjetiva para a inclusão escolar, além de oportunizar o conhecimento de como o aluno com síndrome de Asperger subjetiva a atual política educacional de inclusão.

Nesse sentido, solicito permissão para entrevistar os professores a fim de obter informações sobre como seu filho age na escola. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Todas as informações coletadas visam compreender como se dá a produção de sentidos, de modo que não serão coletados dados que não se enquadrem aos objetivos da pesquisa.

Desta forma, a participação neste estudo não oferece nenhum risco para os sujeitos envolvidos, como também não acarreta qualquer despesa aos participantes. Os dados de identificação dos alunos e da Instituição serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, o Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso às informações referentes aos sujeitos da pesquisa para verificar as informações do estudo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

O período de coleta de dados compreenderá o primeiro semestre do corrente ano, sendo que o Sr (a). tem o direito de retirar o **consentimento** a qualquer tempo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____,
RG _____ CPF _____, concordo que meu filho (a) participe do estudo **O Sentido Subjetivo da Inclusão para o Sujeito com Síndrome de Asperger**, como sujeito.

Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com o pesquisador Carlos Eduardo Gonçalves Leal sobre a minha decisão em permitir a participação do meu filho (a) no estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a participação deles (as) é isenta de despesas. Nesse sentido, concordo voluntariamente que meu filho (a) participe deste estudo e estou ciente de que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento sem nenhum tipo de constrangimento.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____ Assinatura: _____

(Somente para o pesquisador responsável pelo contato e tomada do TCLE)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, __/__/____.

Assinatura do pesquisador responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – ENTREVISTA 1 COM O SUJEITO

1. O que mais gosta de fazer no dia-a-dia?
2. Que atividades você mais gosta na escola?
3. Qual (is) a (s) matéria (s) preferida (s)?
4. Qual (is) professor (es) você mais gosta?
5. Quais são suas maiores dificuldades na escola?
6. Como você se sente em sala de aula?
7. Como você acha que seus colegas se sentem em relação a você?
8. Qual a importância da escola na sua vida?
9. Qual a melhor coisa que já aconteceu na sua vida escolar?
10. Qual a pior coisa que já aconteceu na sua vida escolar?
11. Como você se sente antes de sair para a escola?
12. Como você se sente ao sair da escola, quando termina as atividades?
13. O que você pretende ser quando crescer?

APÊNDICE C – COMPOSIÇÃO

Quem sou eu?

Escreva uma redação que contemple o tema sugerido. Utilize o espaço e o tempo que for necessário.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM A AVÓ

1. Qual diagnóstico seu neto recebeu dos médicos?
2. O que a senhora sabe sobre esse diagnóstico?
3. Ele tinha quantos anos quando foi diagnosticado?
4. Quais comportamentos dele motivaram a família a procurar um profissional?
5. Qual foi o impacto do diagnóstico na família (esta sofreu algum rearranjo ou as coisas se mantiveram como estavam)?
6. Que dificuldades a família enfrentou ao se deparar com o diagnóstico?
7. Quais foram as facilidades?
8. A família já dispunha de informações sobre a síndrome antes do diagnóstico?
9. Na família, há outros casos semelhantes ao do adolescente? Se sim, qual o grau de parentesco?
10. Ter alguém na família com a mesma dificuldade contribuiu de alguma forma?
11. Qual a sua participação na vida do seu neto?
12. Fale-me sobre a composição familiar dele: ele tem pai, mãe, irmãos?
13. Como é o relacionamento dele com a mãe?
14. Como é o relacionamento dele com o pai?
15. Como é o relacionamento dele com o(s) irmão (s)?
16. Em que ele se diferencia do (s) irmão (s)? Em que ele se iguala?
17. Com quantos anos seu neto entrou na escola? (averiguar se foi com a mesma idade que os irmãos).
18. A primeira escola na qual ele foi matriculado era regular ou especial?
19. Como a família tomou a decisão de escolarizar o neto? Recebeu alguma orientação? De quem?
20. No início, ele teve problemas de adaptação? Se sim, quais eram suas dificuldades? Essas dificuldades persistem?
21. Ele possui alguma habilidade especial?
22. Na vida escolar, o adolescente mudou de escola? Quantas vezes? Por qual motivo?
23. Diante da (s) mudança (s) de escola, que reação ele expressava?
24. A família participa de que forma do processo educativo do adolescente?
25. O que você sabe sobre o comportamento do seu neto no ambiente escolar?
26. Como você avalia o rendimento escolar do seu neto? Considera-o ótimo, bom, regular ou péssimo aluno?

APÊNDICE E – ENTREVISTA 1 COM PROFESSORES DA ESCOLA REGULAR

1. Quando foi seu primeiro contato com a síndrome de Asperger?
2. Como você conceituaria essa síndrome?
3. Que características da síndrome você destaca no aluno pesquisado?
4. Como o aluno em questão é trabalhado em sala de aula?
5. Que dificuldades e facilidades, suas e do aluno, você encontra na sua prática docente?
6. Como você avalia o desempenho escolar desse aluno?
7. Em que esse aluno se diferencia dos outros? Em que ele se iguala?
8. Como é a interação social desse aluno com os demais colegas?
9. Qual a postura dos colegas em relação a ele?
10. Já houve alguma situação de violência do aluno com os colegas? E dos colegas com o aluno? Como essa situação foi trabalhada?
11. Como é feita a avaliação desse aluno em relação ao aprendizado?
12. Você acredita que a escola pode influenciar no desenvolvimento do aluno com síndrome de Asperger? De que forma?
13. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades que o aluno com síndrome de Asperger enfrenta na escola?

APÊNDICE F – ENTREVISTA 1 COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Quando foi seu primeiro contato com a síndrome de Asperger?
2. Como você conceituaria essa síndrome?
3. Que características da síndrome você destaca no aluno pesquisado?
4. Que aspectos são trabalhados com esse aluno na educação física?
5. Que dificuldades e facilidades, suas e do aluno, você encontra na sua prática?
6. Como você avalia o desempenho desse aluno nas atividades programadas?
7. Em que esse aluno se diferencia dos outros? Em que ele se iguala?
8. Como é a interação social desse aluno com os demais colegas?
9. Qual a postura dos colegas em relação a ele?
10. Já houve alguma situação de violência do aluno com os colegas? E dos colegas com o aluno? Como essa situação foi trabalhada?
11. Você acredita que a escola pode influenciar no desenvolvimento do aluno com síndrome de Asperger? De que forma?
12. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades que o aluno com síndrome de Asperger enfrenta na escola?

**APÊNDICE G – ENTREVISTA 1 COM PROFESSOR DA INSTITUIÇÃO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

1. Quando foi seu primeiro contato com o campo da Educação Especial?
2. (Caso tenha sido na graduação) Você julga que os conhecimentos adquiridos na sua formação foram suficientes para trabalhar neste campo?
3. Qual o seu conceito de Educação Especial?
4. Como você avalia a atual política educacional de inclusão?
5. Que papel você atribui à Educação Especial frente a essa política?
6. Como você conheceu a Síndrome de Asperger?
7. Você se submeteu a algum processo de formação continuada para trabalhar com essa demanda?
8. Como você conceitua essa síndrome?
9. Que características da síndrome você destaca no aluno pesquisado?
10. Você acredita que a escola especial pode influenciar no desenvolvimento do aluno com síndrome de Asperger? De que forma?
11. Que objetivos (habilidades, conhecimentos...) foram traçados para o aluno em questão?
12. Que avanços ocorreram em seu desenvolvimento?
13. Quais as dificuldades enfrentadas por você no ensino-aprendizagem do aluno?
14. Quais as facilidades?
15. Como é feita a avaliação das intervenções?
16. Do seu ponto de vista, que dificuldades o aluno com SA enfrenta na escola regular? E na escola especial?

ANEXOS

ANEXO A – COMPLEMENTO DE FRASES

1. Eu gosto
2. O tempo mais feliz
3. Queria saber mais
4. Lamento
5. Quase nunca
6. Na escola
7. Não posso
8. Sofro muito
9. Fracassei
10. A leitura
11. Meu futuro
12. A adolescência
13. Estou melhor
14. Algumas vezes
15. Este lugar
16. A preocupação principal
17. Desejo
18. Eu secretamente
19. Eu
20. Meu maior problema é
21. O estudo
22. Amo
23. Minha principal ambição
24. Eu prefiro
25. Meu problema principal
26. Queria saber
27. Creio que minhas melhores atitudes são
28. A felicidade
29. Considero que posso
30. Fico chateado
31. Custa-me fazer
32. Meu maior desejo

33. Sempre quero
34. Eu gosto muito
35. Minhas aspirações são
36. Meus estudos
37. Minha vida futura
38. Estou seguro
39. Tenho refletido
40. Tenho me proposto a
41. Meu maior tempo eu dedico
42. Sempre que posso
43. Luto
44. Nunca sinto
45. O passado
46. Esforço-me
47. As contradições
48. Minha opinião
49. Penso que as pessoas
50. O lugar
51. Afasto-me de
52. Estou acostumado a
53. Os homens
54. As pessoas
55. Uma mãe
56. Sinto
57. Os colegas da sala
58. Quando eu era menino
59. Quando tenho dúvidas
60. No futuro
61. Necessito de
62. Meu maior prazer
63. Odeio
64. Quando estou sozinho
65. Meu maior medo
66. Se estudo

67. Fico deprimido

68. O estudo

69. Meus amigos

70. Meu grupo

(Adaptado por MONTE, 2009)