

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Mara Regina de Almeida Griffo**

**EMOÇÕES E ESTIGMAS EM NARRATIVAS DE  
INCLUSÃO**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Coorientador: Renato Pontes Costa

Rio de Janeiro  
Julho de 2024



## **Mara Regina de Almeida Griffo**

### **Emoções e estigmas em narrativas de inclusão**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

**Adriana Nogueira Accioly Nóbrega**

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Renato Pontes Costa**

Coorientador

Departamento de Educação – PUC-Rio

**Inés Kayon de Miller**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Liliana Cabral Bastos**

Departamento de Letras – PUC-Rio

**Renato Caixeta da Silva**

CEFET-MG

**Erika Souza Leme**

UFF

Rio de Janeiro, 02 de julho de 2024.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e dos orientadores.

## **Mara Regina de Almeida Griffo**

Graduou-se em Pedagogia. Obteve o título de Especialista em Língua Inglesa pela PUC-Rio e Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) do Departamento de Letras da PUC-Rio. Lecionou em cursos de inglês. Atua como professora em uma escola da rede privada no Estado do Rio de Janeiro.

### Ficha Catalográfica

Griffo, Mara Regina de Almeida

Emoções e estigmas em narrativas de inclusão / Mara Regina de Almeida Griffo; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega; coorientador: Renato Pontes Costa. – 2024.

182 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2024.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Inclusão. 3. Estudo de narrativas. 4. Estudo de emoções e estigmas. 5. Avaliação. 6. Sistema de avaliatividade. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Costa, Renato Pontes. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

## **Agradecimentos**

À minha querida orientadora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, agradeço as infinitas horas de dedicação, de trabalho generoso e, principalmente, de amizade regada com muito afeto.

Ao Renato Pontes Costa, agradeço pela parceria, dedicação, incentivos e oportunidades de aprendizado.

À Inés Kayon Miller, agradeço por toda delicadeza e generosidade ao compartilhar sua sabedoria e ensinamentos e por ser uma inspiração.

À Bebel, Maria Isabel Azevedo Cunha, minha profunda gratidão pelas leituras, pelos incentivos e por ter me apresentado a Prática Exploratória.

À Liliana Bastos Cabral, agradeço por ter aceitado fazer parte da banca e por compartilhar de forma tão generosa seus conhecimentos.

À Erika Souza Leme, agradeço pela leitura minuciosa e pelas pontuações valiosas baseadas em seu olhar apurado para questões de inclusão nos contextos educacionais.

À Janaina da Silva Cardoso, agradeço pela leitura atenta, comentários e contribuições a esta pesquisa.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio, meu profundo agradecimento por todas as contribuições durante minha jornada de aprendizados.

À Cristina Carvalho, muito obrigada por ter me aceitado em suas aulas no Departamento de Educação da PUC-Rio.

À PUC-Rio, obrigada por oportunizar muitos encontros e situações de aprendizagem.

Aos funcionários e funcionárias do Departamento de Letras, agradeço pela atenção e dedicação. Muito obrigada, Chiquinha, por ter sido parte da caminhada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), agradeço pelo auxílio prestado.

Aos colegas Emanuelle, Beatriz, Hércules, Fabiana, Thelma, Diego, Renan, Lorena, Paula, Marcelle, Dharvind, Tarcísio, Palmyra, Carlos, Ana Caroline, Aline, Atos, Lúcia, Janine, André agradeço as conversas agradáveis e pelos momentos de trocas.

À Fabiana Botelho, muita gratidão pela disponibilidade para ler e revisar o texto.

Ao Grupo da Prática Exploratória e todos os seus participantes.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso (ASFAD), agradeço pelas oportunidades de aprendizagem.

A todos os autores e autoras citados no texto, agradeço pelas oportunidades de aprendizado.

Às colaboradoras Carol, Lívia, Rebeca e Carla, que disponibilizaram seu tempo para compartilhar suas histórias e participar da construção deste trabalho, sou muito grata.

À minha família nos dois planos da vida.

À Bia, com quem aprendo tanto desde o dia em que nasceu.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## Resumo

Griffo, Mara Regina de Almeida; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (orientadora); Costa, Renato Pontes (co-orientador). **Emoções e estigmas em narrativas de inclusão**. Rio de Janeiro, 2024. 182p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Motivada por encontrar-me inserida em um ambiente escolar inclusivo, objetivo investigar a construção avaliativa das emoções e dos estigmas nas práticas discursivas sobre a inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais. Para isso, conto com a parceria de quatro colaboradoras, professoras atuantes na educação básica, que disponibilizaram seu tempo para conversar sobre inclusão (Mantoan, 2015), trazendo seus olhares pessoais e profissionais para esta tese. As interações, gravadas e transcritas, com os devidos cuidados éticos, possibilitaram que Carol, Lívia, Rebeca e Carla compartilhassem seus entendimentos acerca da temática central deste estudo. Para o desenvolvimento da investigação, os seguintes objetivos específicos foram propostos: (i) refletir acerca de como as participantes constroem e avaliam os processos de inclusão em seus relatos; (ii) investigar se há a presença de estigmas e de que forma se relacionam ou não a determinadas emoções; (iii) analisar discursivamente as marcas avaliativas atitudinais a fim de mapear as escolhas léxico-gramaticais que criam significados sobre os posicionamentos das participantes e (iv) observar como as narrativas podem estar alinhadas a discursos macrosociais sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Alinhada ao paradigma qualitativo (Denzin; Lincoln, 2006), a arquitetura teórico-metodológica fundamenta-se na Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006), nos princípios éticos e crítico-reflexivos da Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008), nos estudos das emoções (Le Breton, 2019) e estigmas (Goffman, 2004) e nos estudos de narrativas (Bastos, 2005). Foi utilizado o Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), componente integrante da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), para empreender a análise microdiscursiva e categorizar as avaliações implícitas e explícitas construídas nas interações. As conversas exploratórias (Miller, 2001) foram organizadas em três blocos temáticos: (i) inclusão em contextos educacionais; (ii) inclusão como face do amor-cuidado-compromisso e (iii) inclusão dos que estão à margem. A interpretação e a análise das interações com as participantes possibilitaram apreender que ainda há muito trabalho a ser feito no campo da formação continuada de professores/as para o convívio com a diversidade humana na escola e na universidade. Somado a isso, a partir da análise do discurso das colaboradoras, percebi a necessidade de mais atenção para as questões de acessibilidade, principalmente no que diz respeito às atitudes que envolvem princípios éticos e morais. As escolhas léxico-gramaticais e paralinguísticas realizadas pelas participantes durante as conversas foram permeadas por emoções (de frustração, desagrado, insatisfação, contentamento etc.), por relações micropolíticas de poder (quem pode incluir quem no contexto escolar, quem sofre e quem resiste, entre outras) e por uma visão da inclusão que corrobora a educação como ato político (Freire, 2019a). Os relatos das professoras também

sugerem a presença de estigmas em situações de sala de aula e fora dela, tais como julgamentos negativos de docentes e discentes relacionados à deficiência. As reflexões geradas na pesquisa contribuíram para ampliar o entendimento das práticas inclusivas, possibilitando o acesso a experiências pessoais e profissionais que integram contextos mais amplos.

### **Palavras-chave**

Inclusão; Estudo de narrativas; Estudo de emoções e estigmas; Avaliação; Sistema de Avaliatividade.

## Abstract

Griffo, Mara Regina de Almeida; (advisor) Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly; (co-advisor) Renato Pontes Costa. **Emotions and stigmas in narratives of inclusion**. Rio de Janeiro, 2024. 182p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Motivated by finding myself inserted in an inclusive school environment, I aim to investigate the evaluative construction of emotions and stigmas in discursive practices about the inclusion of people with disabilities in educational settings. For this purpose, I count on the partnership of four collaborators, who teach in basic education and made time to talk about inclusion (Mantoan, 2015), bringing their personal and professional perspectives to this thesis. The interactions, recorded and transcribed with due ethical care, allowed Carol, Livia, Rebeca, and Carla to share their understandings of the central theme of this study. To develop this investigation, the following specific objectives were proposed: (i) reflect on how participants construct and evaluate inclusion processes in their reports; (ii) investigate whether there is the presence of stigmas and how they are related or not to certain emotions; (iii) discursively analyze the attitudinal evaluative marks to map the lexico-grammatical choices that create meanings about the participants' positions, and (iv) observe how the narratives align with macrosocial discourses about the inclusion of people with disabilities. Aligned with the qualitative paradigm (Denzin; Lincoln, 2006), the theoretical-methodological architecture is based on Critical Applied Linguistics (Moita Lopes *et al.*, 2006), on the ethical and critical-reflexive principles of Exploratory Practice (Miller *et al.*, 2008), on studies of emotions (Le Breton, 2019) and stigmas (Goffman, 2004) as well as studies of narratives (Bastos, 2005). For the micro-discursive analysis, I used the Appraisal System (Martin; White, 2005), an integral component of Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994), to categorize the implicit and explicit evaluations constructed in the interactions. The analysis of the exploratory conversations (Miller, 2001) was organized into three thematic blocks: (i) inclusion in educational contexts; (ii) inclusion as a facet of love-care-commitment, and (iii) inclusion of those on the margins. The interpretation and analysis of the conversations with the participants made it possible to understand that there is still work to be done in the field of continuing teacher education to interact with human diversity at schools and universities. In addition, from the analysis of the collaborators' speech, I realized the need for more attention to accessibility issues, especially concerning attitudes involving ethical and moral principles. The lexico-grammatical and paralinguistic choices made by the participants during the conversations were permeated by emotions (frustration, displeasure, dissatisfaction, contentment etc.), by micropolitical power relations (who can include whom in the school context, who suffers and who resists) and by a vision of inclusion that corroborates education as a political act (Freire, 2019a). The teachers' reports also point to the presence of stigmas in classroom situations and outside of it, such as negative judgments related to disability made by teachers and students. The reflections generated in the research contributed to expanding the understanding of inclusive practices in the contexts present in the conversations, enabling access to personal experiences that integrate broader contexts.

**Keywords**

Inclusion; Narrative studies; Emotions and stigma studies; Evaluation; Appraisal System.

## Sumário

1. Reflexões iniciais	14
2. Percursos metodológicos	24
2.1. Ética na pesquisa	24
2.2. As participantes e seus contextos	25
2.3. Conversas exploratórias reflexivas	29
2.4. Transcrição das conversas exploratórias	33
2.5. Posicionamento teórico-metodológico	34
2.6. Linguística Aplicada Crítica	35
2.7. Pesquisa do praticante e Prática Exploratória	36
3. Inclusão de tudo, de todas e de todos	40
3.1. Interconectividade e interdependência	40
3.2. Um panorama histórico: inclusão e exclusão	44
3.3. O que é deficiência	47
3.4. Deficiência – modelo médico e modelo social	49
3.5. Inclusão envolve acessibilidade	53
3.6. Inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar	56
3.7. Dimensão política da inclusão	60
3.8. Inclusão para as participantes da pesquisa	63
4. Horizontes teóricos e metodológicos	67
4.1. Estudo das emoções	68
4.2. Estigma	73
4.3. Estudo das narrativas e história de vida	75
4.4. Avaliação	79
4.5. Sistema de Avaliatividade	83
4.6. Caminhos para a análise das conversas exploratórias	86
5. Interpretação e análise das conversas exploratórias: inclusão em contextos educacionais	88
5.1. Carol: “Como eu vou fazer esse aluno aprender?”	88

5.2. Lívia: “Eu acho que as escolas estão tentando”	94
5.3. Carla: “E isso demora mesmo pra entender”	98
5.4. Rebeca: “É muito frustrante pro professor”	101
5.5. Rebeca: “Eu sou deficiente visual”	105
5.6. Rebeca: “Aí foi uma questão de honra pra mim”	108
5.7. Entendimentos momentâneos	112
6. Interpretação e análise das conversas exploratórias: inclusão como face do amor-cuidado-compromisso	114
6.1. Carla: “A nossa função vai pra além daquilo”	114
6.2. Rebeca: “Eu fico tão agradecida”	120
6.3. Lívia: “Agora eu quero comigo do jeito que tá	123
6.4. Lívia: “As pessoas não sabem o que é isso”	128
6.5. Carla: “Porque aí meus olhos se abriram”	132
6.6. Entendimentos momentâneos	136
7. Interpretação e análise das conversas exploratórias: inclusão dos que estão à margem	138
7.1. Rebeca: “Não acho que eu mereça mais porque sou cega”	139
7.2. Carol: “Pra essa criança eu fiquei devendo”	143
7.3. Lívia: “Inclusão é ... você se aproximar do outro ... você dar espaço pra conhecer o outro”	149
7.4. Rebeca: “Tem muita gente boa”	153
7.5. Rebeca: “Com esse novo começo eu acho que a gente tem mais chances”	156
7.6. Entendimentos momentâneos	160
8. Reflexões finais	162
9. Referências bibliográficas	165
10. Anexo 1	179
11. Anexo 2	180

## **Lista de quadros**

Quadro 1 Tabela de convenções de transcrição

Quadro 2 O subsistema da Atitude do Sistema de Avaliatividade

## Convenções de transcrição

Tabela elaborada a partir das convenções de transcrição sugeridas e adaptadas por Liliana Bastos e Liana Biar (2015), baseadas nos estudos de Análise da Conversação (Sacks *et al.*, 1974), incorporando símbolos sugeridos por Schiffrin (1987) e Tannen (1989).

...	pausa não medida
.	entonação descendente ou final de elocução
?	entonação ascendente
palav-	parada súbita
,	enunciadas sem pausa entre elas
<u>grifo</u>	ênfase
MAIÚSCULA	fala em voz alta ou com muita ênfase
°palavra°	palavra em voz baixa
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
: ou ::	alongamentos
[	início de sobreposição de fala
]	fim de sobreposição de fala
(( ))	comentário do analista; descrição de atividade não verbal
“palavra”	fala relatada, reconstrução de um diálogo

# 1

## Reflexões iniciais

Antes de introduzir o tema central desta tese, acho essencial discorrer sobre o amor, por ser a emoção que perpassa as linhas e as entrelinhas aqui escritas. A palavra *amor* carrega elasticidade semântica, ou seja, pode ser conceituada de diversas formas e compreendida por variados ângulos em diferentes épocas históricas e contextos socioculturais. É importante lembrar que no grego existem muitos termos para denominar o amor. Por exemplo, podemos compreender o amor *Eros* com William Shakespeare, em *Romeo e Julieta*. Podemos pensar no amor *Filia* no *Rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda*. Já o amor *Ágape* pode ser percebido nos diálogos do *Pequeno Príncipe* com o piloto e com a raposa (Saint-Exupéry, 2000). Essas três acepções do amor parecem nos remeter ao plano material das paixões – *Eros*; ao plano mental das afinidades – *Filia*; e ao plano mais sutil da fraternidade universal – *Ágape*. Como uma forma de buscar maiores entendimentos sobre os múltiplos significados do amor, recorro a alguns autores para tecer minhas ponderações iniciais.

De modo a situar a discussão, começo com Paulo Freire que tem o amor como eixo fundamental de seu trabalho. No livro *Pedagogia do Oprimido*<sup>1</sup>, Freire (2019a, p. 111) afirma que o amor é “um ato de coragem, [...] é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa: a causa de sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. O amor que permeia sua obra é o amor pelas pessoas, pelo trabalho, pela terra, pela vida, pela existência, pela educação, pelo diálogo. No livro *Educação na Cidade*, Freire responde a uma indagação da seguinte maneira:

Qual a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso (Freire, 2001, p. 140).

---

<sup>1</sup> *Pedagogia do Oprimido*: escrito no exílio no Chile, entre 1967 e 1968, publicado em espanhol e inglês 1968, em português (língua original) em 1974, no Brasil. Nas palavras de Renato Pontes Costa, é o “livro que melhor sintetiza o pensamento de toda uma geração de educadores militantes no Brasil” (COSTA, 2018, p. 147).

Além de Freire, ao longo da história da humanidade, poetas, músicos, escritores, filósofos, educadores, artistas e cientistas vêm tentando explicar o amor. Como veremos nas linhas adiante, trago algumas impressões e conceitos acerca do amor, a começar por Humberto Maturana (2002, p. 22), que define o amor como “a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência”. Para o autor chileno, o amor é um fenômeno biológico, básico e cotidiano que envolve a capacidade de conviver, de se relacionar, de interagir com o outro, bem como de aceitar o outro.

Tal capacidade de se (inter)relacionar com o outro também é enfatizada por Leonardo Boff (1999, p. 139) em “o eu somente se constitui mediante a dialogação com o tu. O tu possui uma anterioridade sobre o eu. O tu é parceiro do eu”. Ao defender que a vida é compartilhada nas interações e no diálogo com o outro, o teólogo nos mostra que tal partilha requer ética e que “a existência jamais é pura existência; é uma coexistência, sentida e afetada pela ocupação e pela preocupação, pelo cuidado e pela responsabilidade no mundo com os outros, pela alegria ou pela tristeza, pela esperança ou pela angústia” (Boff, 2010, p. 172). Nesta mesma linha de pensamento, Martin Buber (2009, p. 29) nos diz que “no encontro dialógico acontece uma recíproca presentificação do Eu e do Tu”. Já para Carlos Brandão (2019, p. 15), esta é a “aventura mais incrível que podemos viver ao longo de nossas vidas: o encontro com a Pessoa de um Outro. Com uma Pessoa. Com um alguém como Você. Como Eu. Como Nós”. Sendo assim, o amor nos dá a possibilidade de envolvimento em relações pessoais e sociais e também de compartilhamento da vida no planeta.

Sobre a existência partilhada, Zygmunt Bauman (2004) alerta para a fragilidade dos laços humanos diante das incertezas e inseguranças de vivermos em uma sociedade na qual as mudanças são rápidas, o consumismo é incentivado e a cultura do descartável é estimulada. Nesse cenário, os relacionamentos se configuram como não sólidos, não duráveis ou não estáveis. Tanto as relações amorosas como até mesmo os vínculos familiares se tornam flexíveis e volúveis, ao que ele denomina de amor líquido (Bauman, 2004). Contudo, o sociólogo ressalta que amor significa proteção, alimento, abrigo, carinho, afago, mimo, serviço, renúncia, sacrifício e responsabilidade. Em suas palavras, o amor é

a vontade de cuidar, e de preservar o objeto cuidado. [...] Amar é contribuir para o mundo, cada contribuição sendo o traço vivo do eu que ama. No amor, o eu é, pedaço por pedaço, transplantado para o mundo. *O eu que ama se expande doando-se ao objeto amado.* Amar diz respeito a auto-sobrevivência através da alteridade. [...] O amor é uma rede lançada sobre a eternidade (Bauman, 2004, p. 24 e 25 – itálicos no texto original).

Proponho a seguir uma discussão mais detalhada acerca dessa citação, envolvendo uma reflexão organizada em etapas. Primeiro, opto por concentrar minha atenção na vontade de cuidar e no cuidado dirigido ao outro. Entendo que o cuidado pode se encontrar no patamar da assistência física e do amparo material, ambos relacionados à segurança, ao zelo, à nutrição, à higiene e à responsabilidade financeira. Assim, cuidar de bebês, idosos, pessoas com deficiência, animais e vegetais implica atenção, dedicação, doação e, até mesmo, obrigação. Além do aspecto físico, o cuidado também pode estar relacionado à promoção do bem-estar emocional e mental do outro. A esse respeito, bell hooks aponta que cuidar “é uma dimensão do amor, mas simplesmente cuidar não significa que estamos amando” e que “não nascemos sabendo como amar alguém, seja a nós mesmos ou a outra pessoa. No entanto, nascemos capazes de responder ao cuidado” (hooks, 2001, p. 8 e 53, respectivamente). A autora ainda defende que aprender a amar, seja uma outra pessoa ou a nós mesmos, depende de um ambiente amoroso na infância. Nesse modo de pensar, cuidar seria uma forma de expressar afeto e dedicar atenção a alguém, ao passo que o amor estaria em um nível mais profundo ou mais elevado em relação ao cuidar.

Ainda sobre a ideia do cuidado, entendo que das três acepções do amor inicialmente mencionadas, o cuidado se mostra mais na dimensão do amor *Ágape*. Na minha forma de ver, ele pode se materializar pela assistência e amparo materiais, pelo apoio emocional e pelo amor fraternal/universal. Quando Boff (1999, 2020 ) explica a ética do cuidado como sendo o agir moral baseado em princípios universais de compaixão e de solicitude, está também se referindo à preservação da vida em todos os seus aspectos. Sob esse prisma, o cuidado se estende ao planeta, a todos os seres e a toda a humanidade. É compreendido como uma reverência à interconectividade da vida e ao profundo respeito a tudo e a todos. Assim, a ética do cuidado aponta para “a obrigatoriedade de tratar

humanamente os humanos, independentemente de sua situação de classe, de religião ou de idade” (Boff, 2010, p. 163).

Retomando a citação de Bauman destacada anteriormente, acho oportuno buscar entendimentos sobre o seguinte ponto: “amar diz respeito a auto-sobrevivência através da alteridade” (Bauman, 2004, p. 24). Esse pensamento de que o amor é fundamental para nossa sobrevivência se alinha ao de Maturana (2002, p. 25), quando afirma que o amor “é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual”. Nesse viés, o amor, necessário para nossa própria sobrevivência no planeta, encontra-se vinculado à presença do outro (Buber, 2009; Boff, 2010; Brandão, 2019). Isso significa que para sobrevivermos precisamos ter a capacidade de reconhecer o outro como um ser único e irrepetível em nossas vidas. Tal reconhecimento remete ao conceito de alteridade de Freire, o qual, nas palavras de Trombetta (2010, p. 59), “se refere sempre ao rosto, ao corpo dos oprimidos/excluídos e ao seu clamor por dignidade. A alteridade tem face, é o pobre, o estrangeiro, a mulher, os excluídos que reclamam justiça”. A alteridade é construída nas relações e interações humanas, nas quais um depende do outro para existir.

Por último, o que quero ressaltar, na mesma citação, diz respeito ao amor como “uma rede lançada sobre a eternidade” (Bauman, 2004, p. 25). Para o autor, diferentemente da paixão ou do desejo, o amor não é passageiro nem fugaz, mas sim associado à eternidade. O amor liga e une os seres em níveis mais complexos e duradouros, que se expandem, impulsionando a construção, a evolução e a ascensão. Essa concepção remete aos ensinamentos da Raposa para o Pequeno Príncipe: “nos tornamos eternamente responsáveis por aquilo que cativamos” (Saint-Exupéry, 2000, p. 63-64). Dito de outra forma, “queiramos ou não, somos responsáveis pelo relacionamento e pelo efeito de nossas respostas sobre os possíveis eus do outro” (Lanas; Zembylas, 2014, p. 39).

Além da dimensão atemporal, é interessante trazer para esta reflexão a dimensão subjetiva do amor – “como *eu* sinto o amor, como *você* sente o amor, cada experiência única e não qualificável, expressão da nossa individualidade (cada um ama de um jeito) e da nossa identidade coletiva como espécie (todo ser humano é capaz de amar)” (Gleiser, 2016, p. 114 – itálicos e parênteses no original). Para o físico Marcelo Gleiser, a subjetividade do amor é concebida como um mistério. Desse modo, assumindo que experienciamos o amor de uma

maneira singular e que somos todos capazes de amar, vamos ter perto de 8 bilhões de respostas diferentes se perguntarmos o que é o amor ou como se sente o amor. Para alguns, amor pode ser tolerância, empatia e solidariedade; para outros, apoio, harmonia e fraternidade. Já para bell hooks (2001, p. 54), o amor é a “combinação de confiança, compromisso, cuidado, respeito, conhecimento e responsabilidade”.

Notadamente, segundo Bauman (2004, p. 99), o amor “torna a sobrevivência humana diferente daquela de qualquer outra criatura viva”. Além de possuímos a capacidade de amar a nós mesmos, o que instintivamente, como os outros animais, permite-nos a sobrevivência, ainda somos capazes de amar o outro, o nosso próximo. Ao discorrer sobre a máxima “amar o próximo como a si mesmo”, o autor aponta que

amar o próximo como amamos a nós mesmos significaria então respeitar *a singularidade de cada um* – o valor de nossas diferenças, que enriquecem o mundo que habitamos em conjunto e assim o tornam um lugar mais fascinante e agradável, aumentando a cornucópia de suas promessas (Bauman, 2004, p. 101 – itálicos no original).

Esse trecho condensa a pesquisa que pretendo construir, pois, apesar de todos os esforços das últimas décadas no sentido de tentar entender a questão da diferença, a humanidade ainda tem dificuldade de respeitar as singularidades de cada ser e de compreender que as diferenças nos enriquecem. Parece que ainda não entendemos o que significa amar o próximo. Ainda estamos tentando entender sobre o amor que permeia a obra de Paulo Freire. A necessidade de trazer à tona o tópico inclusão como objeto de estudo mostra que vivemos cercados de exclusões e que até agora estamos tentando tornar o mundo um lugar de acolhimento para todos. Pensar, conversar e refletir sobre o tema pode nos ajudar a entender quem fomos, somos e queremos ser, além de entender o conceito de amorosidade como vontade de transformar, como característica da vida em todas as dimensões do ser, como “mobilização sensível e emocionada diante do outro na sua condição histórica” (Trombetta, 2010, p. 47). Nesse sentido, para Freire, a amorosidade é “uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo” (Fernandes, 2010, p. 65). A amorosidade deve ser um compromisso compartilhado com a outra pessoa.

Sigo, agora, para a apresentação do tema central da tese, que é a inclusão como proposta de vida, como reconhecimento das diferenças que constituem a humanidade, como manifestação do amor-cuidado-compromisso. Tal postura advém da compreensão de que “formamos uma grande comunidade terrenal e cósmica” (Boff, 2010, p. 168) e precisamos entender o aspecto macro da inclusão como uma postura ética. Isso significa que a inclusão de todos e todas envolve reconhecer que, individualmente, somos peças únicas de um quebra-cabeça; pedaços distintos do tecido de uma colcha de retalhos; pequenas engrenagens de uma grande máquina; pontos no desenho de uma espiral sem fim.

Com esse pensamento em mente, passo para a noção de inclusão que faz parte da minha rotina de trabalho como professora desde 2002, em uma escola da rede privada localizada no Estado do Rio de Janeiro. Conviver com as diferenças na escola é uma maneira de sentir a presença do outro; é uma forma de respeitar a individualidade e a pluralidade da vida. Por essa razão, entendo que a inclusão nos contextos educacionais envolve o cuidado e o amor, mencionados anteriormente. Nas palavras de Freire (2018b, p. 36), não existe “educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”.

Como professora, ainda me causa encantamento chegar à escola em um dia de sol e observar o pátio cheio de crianças uniformizadas – o que as faz pertencer a um grupo – aparentemente todas iguais. Será? Um olhar mais atento revela que cada aluno e cada aluna usa seu uniforme de maneira diferente: uns de bermuda, outros de calça comprida; umas de short-saia, outras de calça *legging*. Detalhes. Para mim, começa pelo uniforme a aceitação das diferenças. Temos a camisa padronizada com a logomarca estampada. Existe uma cor determinada para a calça, que é bastante flexível. Nos pés, tênis de qualquer cor ou tipo; não pode chinelos por questão de segurança, contudo há quem tente, quem sabe, com um curativo no pé passar o dia de chinelos, no verão. A aceitação, a não padronização e a falta de rigor em relação ao uniforme falam muito sobre a cultura e os valores dessa escola, o que pode ser entendido como a aceitação das diferenças e peculiaridades de cada aluno e aluna. Um respeito à individualidade e à pluralidade.

O interesse para conduzir este estudo surgiu da minha experiência nessa escola aberta para acolher todos e todas há muitos anos, bem como a vontade de buscar práticas pedagógicas que apurem minha sensibilidade e possibilitem novos entendimentos acerca dos processos de inclusão em ambientes educacionais. Minha motivação não se deve somente ao fato de eu me encontrar inserida em um contexto inclusivo, mas também de questionar a falta de oportunidade de conviver, ao longo de minha trajetória como aluna, com colegas que hoje fariam parte do público-alvo de inclusão. Nas escolas que me formaram, os alunos e as alunas com deficiência física, mental, visual ou auditiva; com paralisia cerebral; com Transtorno do Espectro Autista; com Síndrome de Down; com altas habilidades; com dificuldades de comunicação foram barrados e barradas, excluídos e excluídas. Essas instituições devem ainda ter tornado invisíveis aqueles/as com dislexia ou discalculia, os/as considerando desinteressados/as ou até mesmo “muito difíceis”.

Foi somente na graduação que convivi com uma colega com deficiência, mais especificamente, surda profunda oralizada, que fazia leitura labial e não usava a língua de sinais, até aquele momento. Com ela, aprendi a passar a aula inteira escrevendo o que os/as professores/as falavam para que ela pudesse acompanhar o que acontecia pelo meu caderno, já que tanto professores/as quanto alunos/as “esqueciam” que ela estava na sala de aula. Por vezes, me pergunto: onde estavam todas as outras pessoas? Em que escolas? Será que fora da escola?

Parto, então, de experiências profissionais e pessoais, motivada a refletir sobre a inclusão de pessoas com deficiência como um compromisso ético, individual e coletivo. Creio que a escolha do tema é de grande relevância social devido à abrangência e à possibilidade de despertar maiores entendimentos acerca das relações humanas em cenários educacionais, além de oportunizar novas rotas na formação docente e diferentes traçados para os processos de ensino-aprendizagem. Com seu viés interdisciplinar, também pode gerar contribuições para a formação de professores/as na área de Letras, de Educação e de outras licenciaturas envolvidas na formação de docentes que irão, em suas práticas, conviver com questões de inclusão em todos os segmentos da educação.

Nesse universo, posiciono-me como professora pesquisadora no campo referencial e teórico da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006, 2013), que inspira o apagamento das fronteiras disciplinares, orienta uma postura

crítico-reflexiva e se importa com o sofrimento daqueles que se encontram à margem. Considerando que nossas práticas discursivas não são neutras, pois são atravessadas por questões de poder, de gênero e de raça, “a dimensão linguística é crucial para compreender a dimensão social, principalmente em um mundo em que o discurso é cada vez mais central em face dos processos de hipersemiotização que vivemos” (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 716). No entrelaçamento das dimensões linguísticas e sociais, as interações gravadas, transcritas e analisadas neste estudo são construídas e situadas historicamente e culturalmente, mais especificamente, em um contexto político que permeia os fazeres e agires no campo da inclusão de pessoas com deficiência.

Para construir comigo a pesquisa, convidei quatro professoras – Carol, Livia, Rebeca e Carla<sup>2</sup> – engajadas pessoal e profissionalmente na inclusão social, educacional, afetiva e emocional. As quatro coparticipantes trazem suas histórias, experiências, leituras e visões do mundo, bem como suas emoções para se somarem às minhas nesta tarefa conjunta.

Tenho como objetivo geral nesta tese investigar a socioconstrução de emoções e de estigmas nas práticas discursivas narrativas das quatro colaboradoras em relação à inclusão nos contextos pessoais e profissionais em que circulam. Tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: (i) refletir acerca de como as participantes constroem e avaliam os processos de inclusão em seus relatos; (ii) investigar se há a presença de estigmas e de que forma se relacionam ou não a determinadas emoções; (iii) analisar discursivamente as marcas avaliativas atitudinais a fim de mapear as escolhas léxico-gramaticais que criam significados sobre os posicionamentos das participantes e (iv) observar como as narrativas podem estar alinhadas a discursos macrosociais sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

Para dar conta dos objetivos acima propostos, pretendo lançar um olhar sensível e uma escuta atenta ao processo de inclusão que envolve o acesso, a permanência e a apropriação de conhecimentos nos contextos interacional, emocional e cultural por onde as coparticipantes transitam como profissionais da educação. Dito isso, passo para a organização dos capítulos que compõem esta pesquisa.

---

<sup>2</sup> O nome de cada participante é fictício e foi escolhido por mim.

Neste capítulo inicial, introduzo a temática central da tese, descrevo os objetivos e apresento brevemente as coparticipantes. Dedico o segundo capítulo à descrição dos posicionamentos metodológicos, inseridos no campo da pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006). Tais posicionamentos me fazem olhar para a vida social pelas minhas próprias lentes, buscando refletir e construir conhecimentos, ancorada pela Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006) e pela Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008). Descrevo os procedimentos éticos, compartilho uma biografia das participantes formada por trechos redigidos por mim, acrescentando a transcrição das apresentações que fizeram durante as conversas. Os textos foram lidos e aprovados por Carol, Livia, Rebeca e Carla para fazerem parte da tese. Além do relato detalhado de como as conversas ocorreram, tento mostrar que a transcrição do material gravado já faz parte da subjetividade da pesquisa por envolver escolhas feitas de acordo com minhas percepções no momento.

No capítulo 3, discorro sobre a inclusão como proposta de interconectividade e interdependência de tudo, todas e todos, buscando refletir sobre alguns aspectos da inclusão de pessoas com deficiência. Traço um recorte da trajetória de exclusões e discriminações sofridas por esse grupo de pessoas ao longo da história (Silva, 1987; Figueira, 2021). Somado às concepções elaboradas pelos autores e autoras estudados, destaco o conceito de inclusão compartilhado pelas quatro participantes, baseado em suas próprias vivências. Isso me leva a reconhecer que o amor-cuidado-compromisso com o outro deve/deveria permear as relações humanas, o que mostra a dimensão da inclusão das pessoas com deficiência como um ato político (Freire, 2019a).

No quarto capítulo, apresento o arcabouço teórico que será mobilizado para dar suporte analítico aos dados gerados nas conversas com as colaboradoras da pesquisa. Artigo o estudo da emoções (Le Breton, 2019) e das narrativas (Bastos, 2005; Bastos; Biar, 2015), o conceito de estigma (Goffman, 2004) e o de avaliação (Thompson; Hunston, 2000), por compreender a linguagem como um constructo social. Para empreender uma análise microdiscursiva dos trechos selecionados das conversas, recorro ao Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), que é componente da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014).

Nos três capítulos seguintes, busco articular os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e o metodológico para discutir, interpretar e refletir sobre as questões trazidas pelas coparticipantes. Os trechos selecionados foram organizadas em três blocos temáticos a partir das minhas escolhas ao ouvir e transcrever as conversas gravadas. Desse modo, no capítulo 5 o foco é a inclusão em contextos educacionais. No capítulo 6, a inclusão como face do amor-cuidado-compromisso e no 7 a inclusão dos que estão à margem.

No capítulo 8, retomo os objetivos com a intenção de buscar entendimentos momentâneos acerca do trabalho realizado. Depois, apresento as referências bibliográficas que embasam a pesquisa. Por último, anexo o Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio e o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e assinado pelas quatro professoras participantes.

Acerca da escrita do texto, acho pertinente esclarecer que muitas das obras citadas foram escritas na língua inglesa e que a tradução livre é de minha autoria e responsabilidade. Nas obras escritas em português europeu, mantive a grafia original dos textos citados. Estou ciente de que todo trabalho de pesquisa requer escolhas e que, ao fazer certas escolhas, deixo de lado várias outras tão importantes e relevantes quanto as que fiz. Uma delas diz respeito à escrita que faz referência ao gênero. Escolhi marcar o masculino e o feminino, porém com isso, não tenho intenção de acentuar uma binaridade de gênero tomada como universal, nem de excluir ninguém, apesar de reconhecer que essa marcação na língua portuguesa não seja abrangente.

É importante pontuar que este estudo encontra-se situado na Linha 3 de pesquisa – “Discurso, vida social e práticas profissionais” – do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) do Departamento de Letras da PUC-Rio.

## 2

### **Percursos metodológicos**

O presente capítulo aborda os passos metodológicos trilhados para construção da tese. Busco elucidar meus posicionamentos investigativos e meus alinhamentos teórico-metodológicos, tecendo os fios que me conectam a Carol, Livia, Rebeca e Carla e que me ligam a uma maneira reflexivo-colaborativa de fazer pesquisa, orientada pela Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006) e pela Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008). Assim como eu, as professoras participantes também estão envolvidas em contextos de inclusão na escola e fora dela.

Por estar inserida em um ambiente no qual práticas inclusivas fazem parte da rotina escolar, encontro-me imersa em discussões e reflexões acerca da inclusão de pessoas com deficiência nos contextos pedagógico e social. Na minha rotina de trabalho, o tema inclusão é recorrente, seja durante Conselhos de Classe, reuniões com coordenadores/as, bate-papos com colegas e sobretudo na convivência com os alunos e alunas com ou sem deficiências. Mesmo trabalhando em uma escola aberta ao acolhimento de alunos e alunas com deficiência, entendo que há muito a ser feito.

O que quero enfatizar nesta discussão é que os processos de inclusão aqui apresentados se encontram situados em um dado momento histórico, social, cultural, geográfico e político. Nossos entendimentos sobre inclusão hoje podem vir a ser outro no futuro. Digo isso para reforçar que este texto nos traz para o tempo presente, que também é histórico, e contempla atitudes e comportamentos atuais em relação às pessoas com deficiência.

Com isso em mente, compartilho agora os caminhos percorridos para situar este estudo como um trabalho alinhado a uma metodologia qualitativa e interpretativa (Denzin; Lincoln, 2006). Nas próximas seções, veremos os procedimentos éticos seguidos, a apresentação das quatro professoras, os passos para a gravação das conversas e os meus posicionamentos como pesquisadora.

#### **2.1**

#### **Ética na pesquisa**

Esta pesquisa advém do meu projeto inicial de tese, cujo título provisório foi “O discurso das emoções em práticas inclusivas de pessoas com deficiência

em contextos educacionais”. A proposta foi examinada e aprovada pela Câmara de Ética em Pesquisa da Universidade Católica do Rio de Janeiro (CEPq/PUC-Rio). Após obter o parecer favorável (Protocolo 84/2022 Proposta SGO 440073 – Anexo 1), participei Carol, Livia, Rebeca e Carla acerca desta etapa e da possibilidade de iniciar a gravação de nossas conversas. Como elas já haviam confirmado o desejo de colaborar com a pesquisa, começamos a pensar em incluir em nossas agendas o dia e a hora para gravar as conversas. Entreguei para as professoras participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) e solicitei sua leitura e assinatura. Cada uma ficou com sua cópia. Conforme explicado no documento, as professoras tiveram seus nomes substituídos por outros fictícios, e os nomes das instituições onde trabalham foram omitidos ao longo do presente texto. Entendo que essa é uma maneira de salvaguardar suas identidades, já que não tenho a intenção de causar qualquer desconforto ou dano. Além disso, as pessoas por elas mencionadas durante as conversas tiveram seus nomes trocados ou suprimidos, buscando garantir os critérios de confidencialidade.

Cumprida esta parte, iniciei as gravações das conversas que compõem o núcleo temático da tese. Mesmo ciente de que a pesquisa envolve riscos mínimos, esclareci que as informações geradas nas conversas poderiam ser reformuladas e/ou revistas pelas participantes caso desejassem. Os procedimentos aqui descritos indicam o início da construção das relações de colaboração que mantive com as quatro participantes ao longo da pesquisa, comunicando as etapas, tirando dúvidas, dialogando e compartilhando trechos do texto para revisão. Cabe aqui reforçar que nossas interações não se restringiram aos momentos das conversas gravadas e, portanto, mencionar a pesquisa fez parte de nossas conversas cotidianas. Dando continuidade, apresento o contexto das escolas onde trabalhamos.

## **2.2**

### **As participantes e seus contextos**

Carol, Livia, Carla e eu trabalhamos em uma escola da rede privada de ensino localizada em um município do Rio de Janeiro, cuja história se iniciou no final da década de 1960, quando recebeu os primeiros alunos. Apoiadas pelos seus pais, duas irmãs professoras abriram a escola no espaço, que havia sido a chácara

da família. A instituição continua sendo uma empresa familiar e as duas irmãs se encontram ativas na direção, na administração e nos cuidados de uma área de mais de 5000 m<sup>2</sup>. Por volta de 500 alunos são atendidos, da Creche à terceira série do Ensino Médio, contando com um total de 154 funcionários – dos quais 107 são professores/as.

Carla e eu trabalhamos no segmento que chamamos de Programa Bilíngue, o qual tem uma história mais recente. Tudo começou no segundo semestre de 2001, quando Ana<sup>3</sup> e eu, com filhos matriculados na escola e trabalhando em um curso de idiomas, fomos convidadas para planejar e traçar as diretrizes do que viria ser o Programa Bilíngue. Juntamente com uma das diretoras e a coordenadora geral, o projeto foi coconstruído, considerando o Projeto Político Pedagógico e os princípios fundantes da escola. Desse modo, não houve suporte de pessoas ou instituições de fora no processo de elaboração e de planejamento. No ano seguinte, 2002, iniciamos com duas turmas – eu com uma grupada de Educação Infantil e Ana com uma de Ensino Fundamental anos iniciais. Por ser uma atividade extracurricular, o Programa Bilíngue funciona no contra-turno com duas horas e trinta minutos de duração, sendo o almoço no refeitório incluído como atividade, ou seja, o almoço é entendido como oportunidade de ensino-aprendizagem da língua.

Rebeca e eu nos relacionamos e convivemos em outros ambientes, uma vez que ela trabalha na rede pública de ensino. Uma das escolas pertence à prefeitura do Rio de Janeiro, localizada em uma “comunidade complicada em termos de violência”, segundo ela. Essa escola atende em torno de 400 alunos em um turno único que vai de 7h50 até 14h30 com almoço e ela leciona no oitavo e nono anos. A outra é da rede estadual em uma localização privilegiada e a participante trabalha com o Ensino Médio.

Convidei Carol, Livia, Rebeca e Carla para integrar a pesquisa por estarem envolvidas pessoalmente e profissionalmente, assim como eu, em questões de inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais. Para conhecermos melhor as participantes, descrevo alguns aspectos de suas vidas os quais elas escolheram compartilhar.

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

Carol é pedagoga com especialização em alfabetização de classes populares. Iniciou sua carreira em 1978, primeiro em escolas privadas e depois na rede estadual de ensino. Há 25 anos trabalha na mesma escola que eu, desempenhando diferentes funções: primeiro, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, depois, coordenadora de turno. Além de nosso convívio na escola desde 2002, cursamos a disciplina “Educação inclusiva na perspectiva do coensino: da teoria à sala de aula”, no Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação (LaIFE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Por nos encontrarmos em meio à pandemia de covid-19, as aulas aconteceram na modalidade remota com encontros síncronos uma vez por semana, no ano de 2020. Nas palavras de Erika Souza Leme, coordenadora do LaIFE, e de Monica dos Santos Toledo, “o projeto se constituiu como um processo de desbarbarização da humanidade, de conscientização crítica e de enfrentamento das exclusões”. Ainda sobre o curso, as autoras afirmam que o cerne do projeto é “a produção de conhecimento com e na comunidade”, o que reforça “a responsabilidade da universidade pública de criar espaços/tempos de formação propulsores de mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura e nos diversos olhares dentro da escola e na sociedade” (Leme; Toledo, 2022, p. 19 e 23, respectivamente). A oportunidade de participar do curso permitiu que Carol e eu nos envolvêssemos em conversas sobre o tema inclusão/exclusão, compartilhando leituras e reflexões durante as aulas e em outros encontros por uma plataforma digital, o que possibilitou nosso enriquecimento profissional.

A participante Livia é pedagoga, graduada em Administração Escolar e Informática Educativa há 35 anos e trabalha na mesma escola que eu há 10 anos como professora de Atividades Interativas no Laboratório de Informática. Sua outra atividade é dirigir e coordenar uma escola que pertence à sua família. Em nossos intervalos, conversamos sobre questões pedagógicas e também pessoais, como falar sobre os filhos ou trocar receitas. Livia tem dois filhos: Caio, 24 anos, diagnosticado ainda bebê com a Síndrome de West<sup>4</sup>, e Theo, 23 anos, que no momento está cursando Medicina.

---

<sup>4</sup>A Síndrome de West recebeu esse nome em homenagem ao médico inglês William James West (1793-1848), que foi o primeiro a descrever a síndrome, em 1841. Segundo Silva *et al.* (2023), a Síndrome de West se caracteriza como uma encefalopatia epiléptica constituída por três principais condições: espasmos musculares infantis, atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e padrão de hipsarritmia evidenciada no eletroencefalograma. Os autores e autoras do artigo citado

Rebeca é graduada em Psicologia e em Letras – Língua Portuguesa. Trabalha em uma escola da rede estadual desde 2005, na cidade onde moramos, e em uma escola da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro desde 2006. Por causa de uma doença degenerativa, começou a perder a visão aos 5 anos de idade. No momento que gravamos a conversa, Rebeca afirmou ser legalmente cega e disse que não tem a percepção de objetos mas percebe a luz, ou seja, reconhece se está claro ou escuro no ambiente. Ao longo do processo de escrita da minha dissertação de Mestrado, Rebeca e eu nos engajávamos em muitas conversas sobre os alunos participantes da pesquisa e a escola onde trabalho. Esses momentos de troca foram aguçando meu interesse por desenvolver o projeto de Doutorado sobre a inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais.

Carla possui graduação em Letras Português/Inglês/Espanhol e em Pedagogia. Concluiu o Mestrado em Estudos Literários e vem trabalhando como professora de inglês em cursos de idiomas e em escolas, acumulando experiências da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao longo dos 20 anos de profissão, também já atuou como coordenadora do Projeto Bilíngue de uma escola da rede particular. Atualmente, leciona em um curso de inglês e, na escola, somos colegas de trabalho no segmento do Programa Bilíngue. Seu interesse por inclusão nos espaços educacionais se mistura com suas vivências pessoais.

As diferentes experiências de cada professora juntamente com minhas vivências entrelaçam nossas visões, propiciando reflexões mais abrangentes acerca da inclusão de pessoas com deficiência em contextos sociais e educacionais. Acredito que minha formação em Pedagogia, acrescida da preocupação com a formação continuada, muito contribui para minha atuação como professora de inglês, no passado em um curso de idiomas e atualmente na escola. À minha experiência profissional somo a oportunidade que estou tendo na PUC-Rio de me construir como professora pesquisadora. É no ambiente dessa universidade, que cultiva os valores humanos e a ética do cuidado, que vejo por

---

afirmam ainda que a Síndrome de West pode causar grandes limitações físicas, mentais e motoras na vida da criança, causando um impacto significativo na qualidade de vida dos pacientes e de seus tutores.

toda parte a atenção com a acessibilidade, o acolhimento e a inclusão de todos e todas.

Na próxima seção, discorro sobre detalhes das conversas e compartilho as formas que cada participante escolheu para responder à pergunta “Quem é você?”, que fiz durante as interações gravadas.

### **2.3 Conversas exploratórias reflexivas**

As interações gravadas em áudio com as participantes são entendidas, ao longo da pesquisa, como conversas exploratórias reflexivas (Miller, 2001). Em uma conversa exploratória, não há um roteiro predeterminado, pois o foco não está nas perguntas, mas sim nas reflexões e aprendizagens que são construídas e compartilhadas. De acordo com Beatriz Maciel, na conversa com potencial exploratório, nós podemos

- a) flexibilizar os papéis de quem pergunta e de quem responde;
- b) possibilitar a aquele ou aquela com quem se conversa o espaço para dar novos rumos ao que havia sido planejado; c)
- construir uma parceria que permita que pesquisadora e pesquisados se beneficiem, ambos, em alguma medida, do trabalho para entender (Maciel, 2021, p. 148).

A conversa exploratória acontece com a intenção de gerar reflexões e buscar entendimentos, priorizando a escuta atenta e solidária, de forma afetuosa, respeitosa, colaborativa e fluida (Côrtes, 2023). Outro aspecto importante é a agentividade das participantes durante as interações. Ressalto que nossas conversas exploratórias têm um certo tom de espontaneidade ou até mesmo de informalidade devido ao fato de Carol, Lívia, Rebeca, Carla e eu nos conhecermos e termos o hábito de partilhar experiências pessoais e profissionais. Nos envolvemos em muitas outras conversas durante encontros cotidianos presenciais ou por áudios e mensagens escritas pelo *WhatsApp*®, que podem complementar e contribuir para a pesquisa também. Essas conversas não gravadas vou chamar de “conversas espontâneas” (Costa, 2018, p. 37), assim como Renato Pontes Costa denominou em sua tese.

Na fase inicial da pesquisa, combinei com cada participante um encontro para conversarmos acerca de suas experiências e vivências de inclusão em contextos educacionais. Essas conversas exploratórias reflexivas foram registradas

em áudio, com o devido consentimento delas, usando meu aparelho de celular. A respeito de cada encontro, acho importante frisar meu profundo agradecimento pelas trocas e aprendizados que cada participante trouxe para o estudo. Acredito, assim como Leonardo Boff (2013, p. 148), que “cada vez que encontramos alguém, estamos diante de uma emergência nova, oferecida pelo universo, uma mensagem que somente essa pessoa pode pronunciar e que pode significar uma luz em nosso caminho”. Nesse sentido, cada conversa é marcada por sua singularidade, sendo um encontro único e irrepetível.

A primeira conversa gravada foi com Carol, no dia 14 de novembro de 2022, pela plataforma digital do *Google Meet*®. Enviei para ela o convite via e-mail antes das 14h, conforme já havíamos combinado na semana anterior na escola. Nos minutos iniciais, mencionei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e confirmei o sigilo das informações caso falássemos a respeito de algum/a aluno/a da escola onde trabalhamos. A gravação teve duração de 1 (uma) hora 27 (vinte e sete minutos) e 14 (catorze) segundos. Atendendo ao meu pedido, Carol se apresentou no início de nossa interação da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, sou uma pessoa que sempre pensou em ser professora desde criança, as brincadeiras. Mesmo a minha própria vida escolar, sempre me via como uma professora. Além disso, mãe também de um menino e uma menina que vieram também mostrar essas coisas, essas questões da diversidade, das diferenças que apesar de ser filhos da mesma mãe existe a diferença. Então, a gente já vê aí que nem tudo que é pra um precisa ser para o outro. Cuidado. Os cuidados em geral. E assim uma professora que depois lidou com escola pública, lidou com escola particular. Duas realidades diferentes num ponto, mas muito semelhantes em outros, principalmente as questões voltadas para o aprendizado. É... a diferença seria mais as questões mais materiais, mais sociais. E hoje em dia uma pessoa mais madura tanto na idade quanto também profissionalmente. Vejo assim nesse meu caminhar da minha profissão - com os estudos, com as leituras, com as trocas com os profissionais, com os colegas - só veio acrescentando e cada vez a gente vendo que a gente não dá conta de TUDO. Não vai dar e sempre tem novidades. Eu sempre estou em

busca dessas novidades, das necessidades e, principalmente, dos cuidados. Até isso o conceito de cuidado modificou. Antes a gente achava que cuidado era uma coisa e hoje é muito mais amplo, a ideia é muito mais ampla que a gente imaginava anteriormente, alguns há algumas décadas atrás.

(Conversa gravada no dia 14/11/22 – trecho 00:24-00:35)

Carol menciona que a experiência de ser mãe de sua filha e seu filho (38 e 36 anos, respectivamente) contribuiu para o entendimento do convívio com a diversidade por entender seus filhos como seres únicos. Como nosso contato na escola é diário, Carol relatou que, depois da gravação, lembrou-se de experiências que queria ainda registrar na pesquisa e da possibilidade de gravarmos outras conversas. Apesar de não termos feito outras gravações, ela mostrou interesse pelas etapas da pesquisa, fazendo perguntas, lendo trechos das transcrições e das análises. Um exemplo dessa troca colaborativa está registrado na seção 7.1, pois achei importante pedir para que ela contextualizasse um pouco mais sobre a aluna com deficiência visual mencionada em seu relato.

A segunda conversa exploratória também aconteceu pela plataforma digital *Google Meet*®. Lívia já havia lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em dezembro antes do término das aulas. Iniciamos a gravação às 16h03, no dia 2 de janeiro de 2023. Nossa interação teve duração de 1 (uma) hora 30 (trinta) minutos e 29 (vinte e nove) segundos. Lívia se apresentou assim:

Sou a mãe do Caio. Eu sou a mãe do Theo.  
Sou esposa do Rafael. Eu sou a dona da casa e eu sou professora.

(Conversa gravada no dia 02/01/23 – trecho 10:52-10:59)

Lívia menciona em outro trecho da conversa gravada que Caio nasceu em janeiro e, em dezembro do mesmo ano, nasceu Theo. Desse modo, segundo ela, teve dois bebês por um tempo, sendo que Caio demandava muita atenção devido ao diagnóstico da Síndrome de West, uma doença rara de causa não definida, caracterizada por espasmos físicos e atraso no desenvolvimento psicomotor.

A terceira conversa exploratória aconteceu dia 21 de janeiro de 2023 na casa da Rebeca. Após algumas trocas de áudios pelo *WhatsApp* para combinar o

encontro, Rebeca me recebeu em seu apartamento no horário da tarde. Eu já havia enviado para seu e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que ela usasse o leitor de seu computador e tirasse qualquer dúvida antes do nosso encontro. A gravação com meu aparelho de celular teve a duração de 1 (uma) hora 22 (vinte e dois) minutos e 44 (quarenta e quatro) segundos, mas conversamos antes e depois da gravação. Logo no início perguntei a Rebeca: Quem é você?

Eu sou uma professora de Língua Portuguesa. Eu tenho duas matrículas, eu sou mãe de duas meninas, eu sou esposa, eu sou uma porção de coisas.

(Conversa gravada no dia 21/01/23 – trecho 00:21-00:47)

Ao longo da conversa, Rebeca relata que, devido a uma doença degenerativa, foi perdendo a visão, porém, por ter enxergado durante a infância, tem memória das cores, por exemplo. Disse que percebe claro e escuro e que se guia pela posição do sol, pelo cheiro dos lugares, pelos sons etc. Mencionou ainda que tem duas filhas – 26 e 19 anos – e que passou a fazer uso da bengala para se locomover após o nascimento da segunda filha. Por fim, compartilhou que está fazendo orientação e mobilidade para (re)aprender as técnicas do uso da bengala, explicando detalhes sobre a reabilitação que sentiu necessidade de fazer.

A quarta interação gravada ocorreu pela plataforma digital *Google Meet*® entre uma aula e outra da Carla em um curso de idiomas, uma vez que não conseguimos um horário comum na escola. Ela já havia lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em 2022. A gravação ocorreu no dia 21 de janeiro de 2023 teve duração de 19 (dezenove) minutos e 08 (oito) segundos. Carla responde à minha indagação – “Quem é você hoje como pessoa? Como profissional com a experiência que você tem?” – da seguinte maneira:

Hoje eu me vejo uma profissional assim. Eu sempre fui inquieta. Eu me coloco um objetivo de um diploma por ano. Então, isso pode ser um curso, uma palestra que eu assisti, enfim, eu não me permito terminar o ano com o mesmo currículo que eu tive no começo do ano. Então, isso me leva sempre a essa situação da insatisfação, tem que ter alguma coisa pra

eu preencher. O conceito de que há muito conhecimento produzido, há muita discussão acontecendo. Então, eu não me permito ficar sempre nesse lugar.

(Conversa gravada no dia 21/01/23 – trecho 07:03-07:57)

Baseada nas conversas que acontecem na escola, acrescento que Carla tem uma filha que nasceu em 2014 e, em 2017, nasceu seu filho, André, que foi diagnosticado com atrofia muscular espinhal quando tinha 1 mês e 10 dias. Carla compartilhou que André foi sua maior escola ao longo dos quatro anos de sua passagem pela vida, conforme veremos na seção 6.4 mais adiante.

É nessa complexa teia de interesses, experiências, opiniões, vivências, convicções e incertezas que Carol, Livia, Rebeca e Carla se envolvem na construção desta tese comigo, que tem em seu cerne a interconexão, tanto pelo diálogo amoroso de nossas conversas espontâneas (Costa, 2018), quanto de nossas conversas exploratórias (Maciel, 2021).

## 2.4

### **Transcrição das conversas exploratórias**

Uma fase da pesquisa envolveu a escuta e a transcrição das conversas de acordo com as convenções de transcrição apresentadas previamente na página 13 deste trabalho. A disposição gráfica, as marcações de oralidade no meio escrito, a seleção de trechos das conversas, assim como as posteriores interpretações fazem parte de um conjunto de escolhas que me posicionam como pesquisadora (Biar, 2012).

Ainda a respeito das transcrições das conversas, vale ressaltar que procurei sinalizar também marcadores paralinguísticos, como alongamento de vogais, ênfases, subidas e descidas de entonação, pausas, risos e gestos, ciente de que “mesmo acrescentando essas marcas, a transcrição continua sendo apenas uma aproximação da oralidade. Isso porque o processo de transcrição acaba sempre guiado pelos sentidos dos transcritores” (Biar *et al.*, 2021, p. 238). Outro aspecto na transcrição foi a marcação das falas reportadas como recursos intertextuais (Abreu, 2018). Ao trazer outras vozes, as participantes tornam suas “afirmações mais contundentes” (Nóbrega *et al.*, 2022, p. 7547), além de reforçar seus posicionamentos crítico-reflexivos. Nesse sentido, as falas reportadas são recursos

avaliativos que contribuirão para a análise e interpretação dos relatos construídos durante as conversas gravadas.

Após escutar atentamente todas as conversas, organizei os trechos selecionados, agrupando os recortes em torno de três temáticas – inclusão em contextos educacionais, inclusão como face do amor-cuidado-compromisso e inclusão dos que estão à margem, que depois deram origem aos capítulos 5, 6 e 7. Fiz um mapeamento inicial para marcar na transcrição os momentos avaliativos, os elementos da narrativa e as escolhas lexicais que expressam emoções e estigmas.

A apresentação das tabelas de transcrição dos fragmentos selecionados recebem como título o nome das participantes, seguido de uma frase que escolhi destacar no trecho. As linhas das tabelas são numeradas a partir do número um com o intuito de facilitar a leitura. O instante da conversa no qual os trechos foram retirados também é sinalizado no texto.

Um momento comum registrado nas quatro interações gravadas foi o trecho no qual cada participante responde a duas perguntas por mim elaboradas. Uma delas foi “Quem é você?”, que já expus na seção 2.3 para apresentar as colaboradoras. Sobre esses relatos, tive o cuidado de compartilhar a transcrição dos áudios com cada uma para leitura e verificação da preservação de suas identidades. A segunda pergunta comum, “O que é inclusão para você?”, tem as respostas construídas por Carol, Lívia, Rebeca e Carla mescladas ao arcabouço teórico, conforme veremos no próximo capítulo.

A seção seguinte contempla meu posicionamento como professora pesquisadora e como praticante exploratória.

## **2.5**

### **Posicionamentos teórico-metodológicos**

Do ponto de vista metodológico, alinho-me à perspectiva da pesquisa qualitativa como: (i) modalidade de investigação; (ii) “atividade situada que localiza o observador no mundo”; e (iii) “processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça e pela etnicidade” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17 e 20, respectivamente). Em consonância com a visão dos autores citados, entendo que a pesquisa qualitativa é orientada por crenças e sentimentos e que engloba uma diversidade de práticas

metodológicas. Desse modo, posicionamentos individuais, histórias pessoais e culturas se inter cruzam em uma íntima relação entre o/a pesquisador/a, os/as participantes, bem como o tema estudado. A pesquisa qualitativa interpretativa surge em um contexto situacional específico, que depende do envolvimento, da compreensão e da interpretação feita pelo/a pesquisador/a.

Como professora imersa em um ambiente educacional inclusivo, descrito anteriormente, é importante enfatizar que tenho contato direto com o contexto pesquisado. Isso conduz ao entendimento de que “o próprio pesquisador é, em parte, personagem das histórias e das narrativas que colhe” (Velho, 2011, p. 178), e também responsável pelo espaço de fala e de escuta atenta, sensível e solidária. Tendo em vista a subjetividade da pesquisa, entendo o meu pertencimento ao tema da inclusão como um estímulo para olhar, observar, descrever, registrar, problematizar, contextualizar e criar um texto que aborda o universo cotidiano do qual as quatro participantes e eu fazemos parte.

Entendo este estudo como interdisciplinar, que abrange dimensões múltiplas em diferentes áreas do conhecimento. Logo, esta pesquisa se encontra inserida na Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006, 2013), que se harmoniza com a pesquisa do praticante (Hanks, 2017) e com a Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020), conforme discorro a seguir.

## **2.6** **Linguística Aplicada Crítica**

A Linguística Aplicada Crítica entende o sujeito social como fluído, heterogêneo e fragmentado e aponta para a importância de investigações com relevância social. Em relação à forma de fazer pesquisa, recusa fronteiras entre a teoria e a prática e concebe o conhecimento como uma produção inacabada e provisória. Moita Lopes (2006, p. 27) defende a “possibilidade política de que a pesquisa contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que trazem para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários”. Nesse paradigma de fazer pesquisa, a neutralidade não existe, por enfatizar a subjetividade do/a pesquisador/a e sua relação com o que é investigado. A questão-chave para o autor é a importância de se “produzir conhecimentos e colaborar para que se abram alternativas sociais

com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (Moita Lopes, 2006, p. 86). É nesse grupo que se encontram as pessoas com deficiência.

Com novos caminhos para abordar a vida social, a Linguística Aplicada Crítica incorpora à investigação a fluidez das experiências cotidianas para produzir conhecimentos sem a pretensão de gerar generalizações. Assim, a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la, com a compreensão de que estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos.

Partindo do princípio de que qualquer olhar é filtrado por nossas próprias lentes e que “não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 33), é possível dizer que este estudo é subjetivo, crítico e reflexivo. Tais características também orientam a pesquisa do praticante, à qual me alinho como modalidade de investigação.

## 2.7

### **Pesquisa do praticante e Prática Exploratória**

Pesquisa do praticante é o termo usado para englobar formas de conduzir uma investigação que, apesar de apresentarem diferenças nos aspectos metodológicos e epistemológicos, convergem em vários outros (Hanks, 2017). Segundo Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle (2009, p. 41-45), alguns pontos comuns no fazer da pesquisa do praticante são: a linha tênue entre teoria e prática; a emergência de questões da prática diária como foco da reflexão na pesquisa; o trabalho em conjunto com outros membros da comunidade; a investigação da própria prática sem pesquisador de fora; a geração de conhecimento situado e compartilhado com a comunidade; o fato dos/as participantes poderem explicar, investigar, explorar, buscar entender e gerar conhecimentos acerca dos contextos nos quais estão inseridos/as e a construção conjunta do conhecimento pela comunidade local.

Na pesquisa do praticante, as investigações acontecem de forma subjetiva, ética, crítica e reflexiva. Neste fazer, o/a pesquisador/a não busca soluções para os problemas nem ações que levem a mudanças. A pesquisa é concebida como uma oportunidade de questionar, refletir, analisar e buscar entendimentos locais e situados para as questões que surgem no contexto específico dos/as participantes.

Inscrita na pesquisa do praticante, a Prática Exploratória (Allwright; Hanks, 2009; Miller; Cunha, 2017, 2019; Miller *et al.*, 2021) é um paradigma teórico-metodológico, crítico-reflexivo, inclusivo, colaborativo, participativo e ético. Ancorada em sete princípios, a Prática Exploratória encontra-se fundamentada em uma proposta que possibilita pensar no crescimento dos/as e todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa, bem como seus entornos. Esses princípios focam no trabalho para entender as qualidades das vidas vivenciadas em sala de aula ou em outros ambientes de trabalho; no envolvimento de todos os participantes, visando à união entre eles e o seu desenvolvimento mútuo; e a integração de práticas da sala de aula ou de outros ambientes profissionais como forma de incentivar a continuidade e sustentabilidade do trabalho (Grupo da Prática Exploratória, 2020, 2021).

Sendo um dos princípios da Prática Exploratória, a qualidade de vida é entendida “como um processo e não um produto, como uma experiência e não como um resultado” (Gieve; Miller, 2006, p. 40). Maciel (2021, p. 23) enfatiza que a qualidade de vida exploratória “não é sobre fechar os olhos para o vivido e forçá-lo a caber em nossos ideais. Ao contrário, é sobre tornar o que vivemos parte da aula do jeito como o lemos: algumas vezes prazeroso; outras vezes, doloroso ou desafiador”. Nesse sentido, a qualidade de vida envolve as emoções que movimentam as relações e as interações.

Concordo com Emanuelle Souza (2023, p. 50) quando afirma que os princípios da Prática Exploratória “são os valores que compartilhamos e que nos unem. Não são um passo a passo, não são um método e não estão em sequência devido à importância de cada um”. Um exemplo do trabalho conjunto é o Grupo da Prática Exploratória<sup>5</sup>, que se reúne em torno desses princípios que alicerçam os agires, os fazeres e os sentires dos/as praticantes.

Por oferecer um arcabouço teórico-metodológico que sustenta todas as etapas desta tese, a Prática Exploratória me motiva a escutar, refletir, discutir e buscar entendimentos mais profundos, conjuntamente, com as quatro

---

<sup>5</sup> O Grupo da Prática Exploratória se encontra ligado ao Departamento de Letras da PUC-Rio e ao Núcleo de Pesquisa em Prática Exploratória da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, tendo como mentoras Inés Kayon de Miller e Maria Isabel Azevedo Cunha. As reuniões do Grupo ocorrem desde 1994 com a proposta de compartilhar experiências de vida em sala de aula, refletir sobre questões instigantes, discutir publicações e textos referentes à Prática Exploratória, bem como construir textos coletivos. Participei pela primeira vez de um encontro do Grupo em 2015, convidada por Maria Isabel Azevedo Cunha.

colaboradoras. Ao me colocar como praticante exploratória, busco integrar teoria e prática, as pessoas e a vida dentro da escola e fora dela. Assim, este é um trabalho de pesquisa inclusiva, que valoriza a agência das participantes e prioriza nosso envolvimento solidário e colaborativo. Nesses fazeres exploratórios, as emoções emergem como tópico central nas diferentes etapas da pesquisa, tendo um papel relacional e social por se inserirem em uma teia de significados, avaliações, atitudes e maneiras de se expressar e de reagir, ligadas às circunstâncias, à sensibilidade e à história de cada integrante.

Durante as conversas exploratórias aqui registradas, é possível notar que muitas emoções foram coconstruídas e compartilhadas. Mais adiante, veremos nos relatos de cada participante que as “emoções funcionam em parte como avaliações morais e éticas; elas nos informam sobre o que importa e por quê” (Boler, 1999, p. xv). Nos fazeres e formas de pesquisar, a Prática Exploratória me incentiva a problematizar, resistir aos estigmas preestabelecidos e olhar para nossas emoções, bem como para nossas práticas pedagógicas e vivências socioculturais. Uma dessas emoções é o amor, que tem “como princípio fundante o agir em comunidade e a atuação conjunta”, cunhado como “amor-potência-exploratório” (Nóbrega *et al.*, 2023, p. 46 e 47, respectivamente).

Numa visão que se apoia em reflexões conjuntas, que é uma característica dos fazeres na/da Prática Exploratória, o amor-potência-exploratório é concebido como

agires carregados de fluidez e potencial transformador. Agires repletos de ecos de pluralidade; ética amorosa; ação e comprometimento; força para reflexão e resignificação; engajamento e comportamento altruístas, dentre outras tantas possibilidades (Nóbrega *et al.*, 2023, p. 57).

O amor-potência-exploratório se entrelaça ao conceito de amorosidade de Paulo (2018a), à ética amorosa de bell hooks (2001), ao amor revolucionário de Lanas e Zemblylas (2014) e ao amor como política de Silva e Nascimento (2019). A dimensão política será mais bem abordada na seção 3.7 do próximo capítulo.

Nesta jornada acadêmica, considero a Prática Exploratória o eixo central que dialoga tanto com a Linguística Aplicada Crítica quanto com a Educação/Pedagogia como campos do conhecimento. Vale reforçar que estou, assim como Renan Piedade,

consciente da finitude e da mutabilidade de nossos entendimentos enquanto pesquisadores, acredito que a postura crítico-reflexiva e a necessidade de estarmos atentos ao que a sociedade demanda de nós em termos epistemológicos devem permear a pesquisa em todas as suas etapas (Piedade, 2023, p; 92).

Desse modo, o desenho da arquitetura teórico-metodológica deste estudo é traçado com a preocupação pelos aspectos sociais e humanos. Esta articulação me permite buscar entender de forma colaborativa a inclusão de pessoas com deficiência, observando, no relato das participantes, questões de ordem sócio-histórico-culturais, bem como políticas, que foram construídas em nossas interações.

No presente capítulo, descrevi os passos metodológicos usados na construção da pesquisa, os procedimentos éticos e a relação que mantenho com as participantes. Por ter elegido a Prática Exploratória para ancorar este trabalho sócio-historicamente situado e trazer à tona nossas reflexões, juntas – Carol, Lívia, Rebeca e Carla – buscamos maiores entendimentos sobre questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência nos diversos contextos nos quais transitamos. Dando prosseguimento, nos próximos capítulos apresento o referencial teórico que embasará as interpretações e as análises aqui empreendidas.

### **3**

## **Inclusão de tudo, de todas e de todos**

O propósito deste capítulo é discorrer sobre o tema da inclusão, tendo como ideias iniciais a interconectividade e a interdependência de tudo e todos/as. Alinho-me ao conceito de humanismo regenerado, de Edgar Morin (2019, p. 53), o qual “comporta [...] a consciência de que cada um de nós é apenas um momento da fantástica e incrível aventura humana, que, por sua vez, é também um ramo hiperdesenvolvido da fantástica e incrível aventura do cosmo”. Além de enaltecer a igualdade de direitos, o sociólogo e filósofo especifica que o humanismo regenerado envolve a consciência (i) “da inseparabilidade da unidade e da diversidade humanas”; (ii) “da responsabilidade humana para com a natureza viva”; (iii) “da comunidade de destino de todos os humanos”. Nesse sentido, o humanismo regenerado está ancorado na solidariedade, responsabilidade, ética e fraternidade.

Em uma visão multifacetada do ser humano, cujas dimensões emocional, biológica, social, cognitiva e ecológica se encontram conectadas, a discussão acerca da temática da inclusão merece destaque em diferentes esferas do saber. No percurso aqui escolhido, busco refletir sobre a trajetória das pessoas com deficiência no cenário sócio-histórico para tentar entender a discriminação, o preconceito e a exclusão. Trago algumas questões relevantes para o estudo como a terminologia, os modelos médico e social (Diniz, 2007) e a acessibilidade (Sasaki, 2005). Retomo a importância do amor-cuidado-compromisso, que, por vezes, envolve a sobrevivência da pessoa e também a relevância dos laços de afeto. Por fim, foco na inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar, mesmo ciente de que a exclusão de pessoas e grupos por quaisquer motivos, sejam eles sociais, religiosos, geográficos, políticos, raciais, culturais ou de gênero, precisa ser (inter)rompida em nossa sociedade. Antes de passar para as subseções, destaco uma afirmação de Paulo Freire (2018a, p. 59) quando diz que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever”. Esse dever é uma das prerrogativas que acompanham este trabalho de pesquisa.

### **3.1**

#### **Interconectividade e interdependência**

Se considerarmos o conhecimento como uma ilha cercada pelo oceano do desconhecido, à medida que expandirmos o perímetro da ilha, também aumentaremos a fronteira com o que não conhecemos (Gleiser, 2014). Com essa metáfora, o físico Marcelo Gleiser quer dizer que não existe a possibilidade de conhecermos tudo, pois, quando estamos diante de novas descobertas, nos tornamos capazes de fazer perguntas inéditas que podem nos conduzir a buscas e descobertas sequer imaginadas antes. Portanto, “precisamos de humildade para aceitar que a essência da realidade permanece incognoscível” (Gleiser, 2019, p. 81).

Além disso, precisamos de humildade para aceitar que nenhuma pesquisa acadêmica pode dar conta de tudo ou esgotar a discussão sobre um tópico. Daí a necessidade de fazer recortes e escolhas, cientes de que deixaremos de lado muitas outras possibilidades de estudo e de investigação. Como pesquisadores e pesquisadoras, “somos o peixe preso no aquário de frente para o mar. O conhecido, o desconhecido, o incognoscível formam um todo indissolúvel, do qual pouco sabemos, mas ao qual estamos todos conectados” (Gleiser, 2016, p. 150). Pontuo, então, que, como peixe dentro do aquário, dirijo meu olhar para um pedaço do mar e, por me encontrar dentro do meu aquário, aceito minhas limitações ao observar o que me cerca, ao escolher e interpretar minhas leituras, ao expressar pensamentos em um texto escrito e ao buscar entendimentos conjuntamente com os participantes-colaboradores desta pesquisa.

De forma ampla, para começar uma reflexão acerca da inclusão de tudo e de todos/as, sugiro a ideia da singularidade e trago os seguintes pensamentos: o primeiro é que “na grandiosa narrativa cósmica, não existem duas estrelas iguais, ou dois planetas iguais”; o segundo é que “nossa importância cósmica vem da nossa raridade, de sermos aglomerados de moléculas capazes de se organizar a ponto de criar um ser pensante, vivendo num planeta também raro” (Gleiser, 2016, p. 140 e 142, respectivamente). Isso implica reconhecer que na imensidão do cosmos não existe outro ser igual a mim, que nenhuma pessoa carrega a mesma combinação genética que eu e que minhas impressões digitais são únicas. Em outras palavras, sou um ser singular assim como você e cada pessoa habitando o planeta ou lendo este texto neste momento. Em face dessa constatação, podemos dizer que somos únicos.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p. 16).

Em sintonia com Ailton Krenak, proponho pensarmos em nossas singularidades na multiplicidade, na pluralidade. Como as estrelas, estamos individualmente inseridos em uma constelação, formando uma grande teia. “A ideia central dessa concepção sistêmica e unificada da vida é a de que o seu padrão básico de organização é a rede” (Capra, 2005, p. 267). Nesse sentido, a perspectiva sistêmica está pautada na interdependência, na parceria e na flexibilidade, bem como na noção de que todos os sistemas vivos são totalidades integradas. Esta concepção nos leva a entender que somos uma unidade do sistema.

Para o pensador Edgar Morin (2015, p. 19), o sistema é a “associação combinatória de elementos diferentes”, que inclui todos os seres e também o que chamamos de meio ambiente. Nessa complexidade – de interações e ações, de organização e desorganização, de ordem e desordem, de harmonia e desarmonia – tudo está ligado; tudo é solidário e multidimensional. “A complexidade é um tecido [...] de constituintes heterogênicas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo” (Morin, 2015, p. 13). Ao mesmo tempo em que somos seres únicos e singulares, somos parte de um emaranhado de teias interligadas. Pensamento que se encontra alinhado ao de Carlos Rodrigues Brandão, quando afirma que

ao mesmo tempo em que estamos em uma contínua interação criadora e também auto e alterequilibradora de nós mesmos e de nosso entorno natural, estamos também em uma complexa, múltipla, diferenciada e contínua interação com as teias e tessituras, e com as redes e intercomunicações dos mundos culturais que envolvem e permeiam cada um e todos os planos de nossa vida social (Brandão, 2010, p. 102).

Logo, partindo da premissa de que somos seres únicos-raros-singulares inseridos em um sistema-rede-teia, o que defendo, neste estudo, é que somente

quando compreendermos o que significa interconectividade, poderemos entender a inclusão de tudo e de todos/as. Assim, quando (ou se) aceitarmos que estamos conectados e que somos pedacinhos de um todo, a exclusão talvez deixe de existir. E quando (re)aprendermos que somos iguais/semelhantes, apesar de nossas diferenças de credo, raça, etnia, gênero, localização geográfica, opinião política, idade, posição socioeconômica, não seremos mais capazes de excluir. Por fim, quando reconhecermos que estamos ligados à teia da vida, cuja essência dos fios é o amor, a exclusão de um único ser deixará de existir.

Com a intenção de começar a delimitar o escopo desta pesquisa, acho pertinente apontar que a Carta da Terra<sup>6</sup> é um documento que “emerge como uma declaração de princípios éticos e valores fundamentais para a construção de uma sociedade global mais justa, sustentável e pacífica” (Gadotti, 2010, p. 7). Entre esses princípios estão igualdade, solidariedade, liberdade, tolerância, responsabilidade e respeito à natureza. Destaco, no Princípio Justiça Social e Econômica, o item 12 e o primeiro subitem, que dizem o seguinte:

12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, com especial atenção aos direitos dos povos indígenas e minorias.

a. Eliminar a discriminação em todas as suas formas, como as baseadas em raça, cor, gênero, orientação sexual, religião, idioma e origem nacional, étnica ou social (Gadotti, 2010, p. 69).

Ao texto citado, gostaria de acrescentar a importância de eliminar a discriminação, em todas as formas, das pessoas com deficiência, pois, como veremos mais adiante, esse grupo também encontra-se à margem. Para iniciar uma reflexão mais abrangente, acho pertinente fazer um retrospecto com uma breve contextualização histórica, conforme discorro na próxima seção.

---

<sup>6</sup> Carta da Terra (cf. *Earth Charter*) é uma declaração internacional que contém princípios relacionados à interdependência e à responsabilidade da humanidade em prol de uma sociedade justa, pacífica e sustentável. A Comissão para redigir o documento foi formada em 1997 e aprovada em Paris em março de 2000. Inicialmente, Paulo Freire foi convidado para integrar a comissão internacional, contudo, devido ao seu falecimento, Leonardo Boff foi indicado como representante da América Latina. O texto da Carta encontra-se disponível em vários idiomas em <https://earthcharter.org/read-the-earth-charter/>. Acesso em: 9 de julho de 2022.

### 3.2

#### Um panorama histórico: inclusão e exclusão

Para trazer elementos que impulsionem reflexões acerca da visão atual de deficiência, acho pertinente construir um breve histórico de uma trajetória que envolve discriminação, sobrevivência, avanços e retrocessos. Com o intuito de delinear esse panorama, baseio-me nas obras de Otto Marques da Silva (1987) e de Emílio Figueira (2021). Antes da visão histórica, vale lembrar que “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade” (Silva, 1987, p. 21).

O recorte aqui apresentado começa pelos egípcios, que entendiam deficiência como algo provocado por maus espíritos, demônios ou pecados cometidos em vidas anteriores. Essa concepção foi compartilhada pelos Hebreus, para quem “tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou mental, e mesmo qualquer deformação que fosse, indicava um certo grau de impureza e pecado” (Silva, 1987, p. 51).

Enquanto na Grécia leis favoreciam as pessoas com deficiência e promoviam o assistencialismo aos soldados mutilados nas guerras, em Roma a lei previa a morte ao nascer de crianças com sinais de “mostruosidade” (Silva, 1987, p. 91) e os recém-nascidos eram mortos por afogamento. Com o surgimento do Cristianismo, uma nova ética moral, baseada no amor ao próximo, prega um tratamento humano que se estende aos mais necessitados e excluídos. A pessoa com deficiência passou a ser responsabilidade da família e da igreja, sendo que a necessidade do cuidado contribuiu para o surgimento de asilos e abrigos, nos quais a prática da medicina da época se funde com a prática religiosa na prestação de serviços assistenciais.

Durante o período que chamamos de Idade Média, tanto a deficiência quanto a enfermidade eram entendidas como resultado de maldição, feitiço, bruxaria, como atuação dos maus espíritos e do demônio e como castigo de Deus. A prática de sacrificar crianças com deficiência era tão comum quanto o abandono e a exclusão de qualquer pessoa com deficiência. Segundo Silva (1987), Martinho Lutero (1483-1546) defendeu a ideia de que crianças com deficiência mental deveriam ser afogadas por estar convencido de que elas não tinham almas.

Mesmo marcado por muitas descobertas, pouca coisa mudou nos séculos seguintes, principalmente para a população mais vulnerável. O contingente de pessoas que viviam de esmolas na Europa, abandonadas nas ruas, era grande, mostrando a desatenção da nobreza e da burguesia da época. Em contrapartida, algumas pessoas dedicaram-se ao trabalho de acolhimento em instituições para “crianças pobres e abandonadas, doentes e defeituosas” (Silva, 1987, p. 178) como o Padre Vicente de Paulo (1581-1660), que exemplificou como o assistencialismo pode ser uma forma de cuidar do outro. No dizer de Boff (1999, 2020), há duas maneiras de ser-no-mundo: o cuidado e o trabalho – ambos se complementam e juntos constituem a experiência humana em sua integralidade.

Nossa história, como país, começa a ser contada em 1500 a partir da invasão/chegada dos exploradores portugueses. Para descrever os povos originários, Silva (1987) recorre ao livro de Jean de Léry, *História de uma viagem às Terras do Brasil*, publicado em 1578, no qual o autor registrou suas impressões da seguinte maneira: “Não são maiores nem mais gordos que os europeus” – se referindo aos povos originários – “são, porém, mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muito pouco coxos, disformes, aleijados ou doentios” (Silva, 1987, p. 200). Essa constatação por parte do escritor chama a atenção para o fato de causar certa perplexidade a existência de poucas pessoas com deficiência. Contudo, a presença dos europeus deixou marcas na alma e nos corpos dos povos originários. O mesmo tipo de tratamento e de violências aconteceu com os povos que foram retirados de diversos lugares da África e para cá trazidos à força (Schwarcz; Starling, 2018). Os maus-tratos, castigos e torturas causaram muitas mutilações e deformações. Página muito triste de nossa história, que diz respeito à crueldade praticada pelos senhores-donos da terra, ditos civilizados em relação aos outros que julgavam inferiores.

Dando um salto para o século XIX, começamos a perceber que, com o avanço da medicina e de novas descobertas, veio o reconhecimento acerca da responsabilidade da sociedade para com as pessoas com deficiências. Nos Estados Unidos, surgem lares para cuidar dos soldados com sequelas da Guerra Civil. No Brasil, Dom Pedro II inaugura o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, o Instituto dos Surdos-Mudos e o Asilo dos Inválidos da Pátria (Figueira, 2021). Nessa época não podemos esquecer o legado e a contribuição de Louis Braille (1809-1852) e

de Helen Keller (1880-1968).

A primeira metade do século XX foi marcada por guerras que deixaram muitas cicatrizes. É doloroso lembrar que, durante o regime nazista na Alemanha, crianças e adultos com deficiências física e mental foram alvo de perseguição, tortura e morte (Kittay, 2019). Também é triste pensar que as bombas atômicas jogadas em Hiroshima e Nagasaki mataram civis e deixaram a população mutilada, fato que Boff (2013, p. 18) chama de “o maior atentado terrorista da história”. Porém, na tentativa de enxergar o lado positivo, é possível dizer que o cenário de caos do pós-guerra fez surgir programas e políticas de assistência que contribuíram para a construção de uma maior conscientização em relação aos direitos humanos.

A deficiência passa, então, a ser entendida como questão médica (Diniz, 2007; Figueira, 2021). No campo da Educação, por volta do início dos anos 70, surge o conceito de integração, que se refere à “inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns” (Mantoan, 2015, p. 26). Crianças e jovens deixam as escolas especiais para serem integrados nas escolas regulares. No primeiro excerto do capítulo 7, Carol menciona a presença de uma aluna com deficiência visual em sua sala de aula, o que nos leva a entender um pouco como ocorria a inserção de alunos/as naquela época.

Não podemos esquecer que “no Brasil, a pessoa deficiente foi considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos “miseráveis”, talvez o mais pobre dos pobres” (Figueira, 2021, p. 14 – aspas no original). Pessoas com deficiência estiveram à margem, foram condenadas à morte, internadas ou encarceradas, isoladas em casas e abrigos, abandonadas à própria sorte, discriminadas e desrespeitadas. Em vista disso, concordo que

é preciso ter cuidado ao observar o passado com as lentes e as experiências vividas no presente, o que não significa, definitivamente, abandonar o necessário senso crítico e humanitário sobre todos os eventos, buscando avanços para sociedade que dinamicamente se (re)constrói (Mendes, 2022, p. 54).

Analisar nossa história pode nos levar ao entendimento de que, diante de tantos anos de exclusão, muito precisamos ainda fazer para evoluir como humanidade e para reparar os danos, trabalhando para construir uma nova

trajetória. “Precisamos refundar uma ética que se enraíze naquilo que é específico nosso, enquanto humanos, na nossa natureza mais profunda e verdadeira e que, por isso, seja universal e possa ser assumida por todos” (Boff, 2020, p. 58). Precisamos escrever uma nova história pautada na coexistência, na cultura de paz, na igualdade, na solidariedade, na tolerância, na responsabilidade e no senso de pertencimento – princípios elencados na Carta da Terra (Boff, 2010; Gadotti, 2010).

Assim, rever a história faz brotar em nós o desejo de um novo modelo civilizatório, bem como visitar o passado pode nos ajudar “a examinar como nossos modos de ver tem sido especificamente moldados pela cultura dominante do momento histórico” (Boler, 1999, p. 179). Além disso, pode nos ajudar a compreender a deficiência não como algo determinado, mas como uma condição da pessoa em um dado contexto, pois até mesmo o conceito de deficiência não é fixo, o que veremos em seguida.

### **3.3 O que é deficiência**

A Organização Mundial de Saúde (cf. *World Health Organization - WHO*<sup>7</sup>) esclarece que a deficiência faz parte do ser humano e que quase todas as pessoas sofrerão de deficiência temporária ou permanente em algum momento de suas vidas. É estimado que cerca de 15% da população mundial vive com alguma forma de deficiência, ou seja, mais de 1 bilhão de pessoas. A Organização aponta que pessoas com deficiência se encontram entre os grupos mais marginalizados do mundo por apresentarem piores resultados de saúde, menor aproveitamento educacional, menos participação econômica e maiores taxas de pobreza quando comparadas às pessoas sem deficiência. Em vista disso, a deficiência é entendida como uma questão de direitos humanos, fazendo-se necessário um trabalho conjunto na superação de barreiras, preconceitos e de qualquer tipo de discriminação.

Antes de discorrer sobre conceitos de deficiência, vale a pena lembrar alguns termos (Sassaki, 2005) que não devem ser (e jamais deveriam ter sido)

---

<sup>7</sup> O texto no site da World Health Organization foi livremente traduzido por mim (cf. *Almost everyone will temporarily or permanently experience disability at some point in their life*). Disponível em: [https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_1). Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

empregados, mas que já foram amplamente utilizados em nossa cultura para descrever a pessoa com deficiência. Até um passado bem recente, a terminologia comumente usada para classificar, categorizar ou se referir à pessoa com deficiência era discriminatória, preconceituosa, agressiva e incluía palavras como aleijado, manco, coxo, corcunda, inválido, retardado, débil mental, mongoloide, ceguinho, surdinho, gagá, excepcional etc. (Diniz, 2007). Ao eliminarmos tal repertório, em um momento de redefinição e de busca por termos adequados, passamos a usar “pessoa portadora de necessidades especiais”, “pessoa especial” ou “pessoa com necessidades especiais”. Mesmo parecendo mais razoáveis, estes termos também colocam em evidência a deficiência e não a pessoa. Por isso devem ser evitados, apesar da tentativa de amenizar e de ser, sem dúvida, mais respeitosos quando comparados aos adjetivos já citados. A pessoa com deficiência é igual a uma pessoa sem deficiência, sendo que a deficiência não a torna um ser especial.

Não podemos esquecer ainda que a construção de um ambiente inclusivo passa também pelo cuidado com a linguagem e a forma respeitosa de se dirigir às pessoas. Unida às escolhas lexicais, a atitude deve ter como base a igualdade, garantir a dignidade e contribuir para o bem-estar de todos e todas. É preciso, desse modo, combater qualquer tipo de preconceito ou discriminação em relação às pessoas com deficiência.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência<sup>8</sup>, o Art. 1º destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Conforme estabelece o Art. 2º,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Neste trecho, chamo a atenção para “impedimento de longo prazo”, buscando esclarecer que, se uma pessoa realiza uma cirurgia e deixa de enxergar

---

<sup>8</sup> Lei nº 13.146, de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#art127](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#art127). Acesso em: 10 de abril de 2022.

por um determinado período, ela não é considerada pessoa com deficiência. Mas, por um certo tempo, ela precisaria fazer uso de leitores de texto, por exemplo. Ou ainda, se uma pessoa sofre um acidente e necessita fazer uso de uma cadeira de rodas, mesmo que temporariamente, ela precisaria de rampas de acesso e elevadores para melhor se locomover. As duas situações fictícias ilustram impedimentos e barreiras que podem atrapalhar e/ou prejudicar a participação de pessoas com ou sem deficiência em ambientes sociais. Esse tópico – acessibilidade – será melhor discutido mais adiante. Outro aspecto relevante no trecho destacado acima é que a deficiência pode ser de “natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, refletindo a importância de uma abordagem biopsicossocial da deficiência, a qual será mais detalhada na seção seguinte.

### **3.4**

#### **Deficiência – modelo médico e modelo social**

Como vimos, a concepção de deficiência no mundo ocidental parte da esfera do misticismo e da religião, que foi associada à ira dos céus ou ao castigo de Deus, para a esfera da medicina, que entende deficiência como patologia, como anormalidade que precisa ser tratada e assistida. Para o modelo médico, a deficiência é consequência da lesão do corpo, que causa inabilidade para o trabalho produtivo, o que leva à “experiência de segregação, desemprego e baixa escolaridade, entre tantas outras variações da opressão” (Diniz, 2007, p. 33). Dessa forma, se entendida como uma desvantagem individual, a deficiência encontra na medicina a autoridade sobre o assunto. Em contrapartida, quando a deficiência é compreendida como desvantagem social, seus pressupostos são pautados nas ciências sociais, pois seria possível com adequações tornar os ambientes sociais mais inclusivos.

Foi na segunda metade do século XX que o modelo social da deficiência se estruturou em oposição ao modelo biomédico. Na perspectiva do modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social pouco sensível à diversidade dos corpos.

Além disso, apesar de estar no corpo de uma pessoa, a deficiência precisa ser compreendida como uma experiência sociológica, que não se restringe à lesão, ao impedimento corporal, mas que se dá no encontro desse corpo com uma

sociedade construída para não acolher a multiplicidade corporal e de modos de viver (Rosa; Luiz, 2023, p. 7).

A abordagem social reconhece as limitações do corpo, mas considera a influência do meio social no qual a pessoa está inserida. Enquanto o modelo médico compreende a deficiência como uma experiência privada e individual relacionada às limitações do corpo, o modelo social leva em consideração a influência dos fatores sociais e ambientais dos contextos nos quais a pessoa com deficiência vive. Nesse sentido, a deficiência deixaria de ser assunto exclusivo dos saberes médicos e passaria a envolver a sociedade e as políticas públicas (Diniz, 2007).

A primeira geração dos teóricos do modelo social parte do conceito de estigma, sendo que

para Goffman, os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a ser exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma (Diniz, 2007, p. 7).

Nessa concepção inicial, a deficiência estava associada diretamente às barreiras. Logo, quando retiradas as barreiras arquitetônica ou de transporte, por exemplo, a pessoa com deficiência poderia ser independente.

Tal postura não é compartilhada pela segunda geração de teóricos/as, uma vez que, em muitos casos, mesmo que as barreiras sejam eliminadas, ainda assim “há deficientes que jamais terão habilidades para a independência ou capacidade para o trabalho” (Diniz, 2007, p. 104). Conforme esclarece a antropóloga Débora Diniz, previamente citada, a segunda geração inclui a perspectiva feminista, na qual a deficiência passa a ser compreendida como uma temática multidisciplinar, atravessada por questões de gênero, raça, orientação sexual e idade, que entende a experiência “do cuidado, da dor, da lesão, da dependência e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente” (Diniz, 2007, p. 99).

As teóricas feministas manifestam a importância do cuidado como algo recorrente no ciclo da vida humana, seja na infância, na velhice ou por motivo de deficiência. Nessa linha de pensamento, tanto o cuidado quanto as relações de dependência são aspectos inerentes à vida social. Ao destacar o papel das “cuidadoras de deficientes” (Diniz, 2007, p. 27), as feministas reconhecem o

cuidado como uma necessidade da pessoa com deficiência. Muitas vezes, o cuidado é condição de sobrevivência. Tal experiência pode envolver questões como os vínculos de dependência, a falta de autonomia e o sofrimento da pessoa com deficiência.

Relacionado à fragilidade humana e às demandas pela sobrevivência, o cuidado se apresenta na forma de atenção amorosa, zelo, preocupação, solicitude, gentileza, acolhimento, envolvimento afetivo e amor. Portanto, “o cuidado é a essência do ser humano”, e “no centro do cuidado está a vida em sua imensa diversidade. Sem o cuidado nada existe, vive e subsiste” (Boff, 2020, p. 58). A vivência do cuidado pode ser entendida como uma das faces do amor (Bauman, 2004) e como um modo de ser e de estar no planeta.

O cuidado está relacionado a muitas emoções: amor, gratidão, compaixão, aceitação, preocupação, superação, frustração, insegurança e medo. Condizente com o que foi apresentado na introdução, entendo o cuidado como uma dimensão do amor, que envolve um somatório de ações e de recursos necessários à proteção, conservação, manutenção e preservação da vida. A existência do cuidado se faz presente em todas as etapas da vida, do início ao fim, na medida em que “cuidar e ser cuidado são duas demandas fundamentais de nossa existência pessoal e social” (Boff, 2013, p. 29). Isso denota que somos dependentes dos cuidados de outras pessoas, seja quando bebê para sobreviver, seja quando idoso com limitações que requerem atenção. Para Diniz (2007, p. 29), “são os vínculos de dependência que estruturam as relações humanas, visto que a dependência é algo inescapável à história de vida de todas as pessoas”, o que nos leva a crer que somos todos e todas seres interdependentes e que, em certos momentos, necessitamos ou necessitaremos do cuidado de outras pessoas. O ponto específico que quero focar neste estudo é o cuidado voltado às pessoas com deficiência.

Pelo que foi visto até aqui, a abrangência da palavra deficiência, acrescida da dificuldade de conceituação e definição, esbarra em questões legais, referentes às diferentes leis de cada país; médicas, baseadas nas classificações das doenças que podem ter causado ou gerado a deficiência; e sociais, referentes à participação e à execução de atividades. Em adição a essas questões, encontram-se aquelas relacionadas às políticas públicas de saúde, que envolvem benefícios e pensões, além das culturais, financeiras, educacionais, familiares e individuais. Cada

pessoa com deficiência é um ser humano único, com suas especificidades em um dado contexto social, histórico, econômico, geográfico e cultural.

O modelo social da deficiência, já mencionado, é ampliado pelas teóricas feministas, que trazem para a discussão os seguintes itens: (i) a crítica ao princípio da igualdade pela independência; (ii) a emergência do corpo com lesões; e (iii) a discussão sobre o cuidado (Diniz, 2007). O primeiro argumento diz respeito ao fato de que bastaria eliminar as barreiras para incluir, o que não é plausível, porque algumas pessoas com deficiência não têm a chance de ser independentes para frequentar a escola ou de trabalhar, por exemplo. O segundo trata da subjetividade da experiência da deficiência em cada corpo e lida com o sofrimento e a dor. A esse respeito, Le Breton (2013, p. 14) afirma que “a dor é íntima, certamente, mas é também impregnada de social, de cultural, de relacional, é fruto de uma educação. Ela não escapa ao vínculo social”. O terceiro é um ponto central para esta pesquisa já que compreende o cuidado como princípio ético e a interdependência como condição humana.

A proposta feminista do cuidado, à qual me alinho para a construção deste estudo, “diz respeito a relações assimétricas extremas, como é o caso da atenção aos deficientes graves” (Diniz, 2007, p. 30). Para esse grupo, o cuidado não é temporário, mas sim demanda dedicação, esforço, atenção e zelo para a manutenção da vida, o que requer um vínculo mais forte e mais complexo com a pessoa que cuida. A (inter)relação entre cuidado e deficiência impacta os laços humanos nos quesitos dependência, vulnerabilidade e obrigação moral. Na concepção de Eva Kittay (2020), o cuidado pode ser profissional especializado ou motivado por amor. Ambos requerem posturas de altruísmo e de empatia. A autora propõe a ideia do “eu transparente” (cf. *transparent self*) para descrever como as relações de dependência acontecem, uma vez que algumas pessoas são capazes de deixar de lado suas próprias necessidades e desejos para se responsabilizar pelos cuidados de outros/as.

Ainda para Kittay (2019, 2020), o cuidado é entendido como trabalho, atitude e estado emocional. Essa visão provoca alguns questionamentos, tais como: quem são as pessoas que executam o cuidado; quem tem a responsabilidade do cuidado; quem organiza ou toma conta da relação entre cuidador/a e a pessoa que necessita de assistência; quem provê financeiramente o cuidado e quem dá suporte emocional/afetivo aos envolvidos. Ao tentar

responder, considerando o meu entorno, posso dizer que a tarefa de cuidar recai majoritariamente sobre as mulheres, na posição de mãe, de cuidadora profissional ou de enfermeira. Conforme a acepção das feministas, é importante considerar o ponto de vista das cuidadoras, pois “a cidadania social das mulheres requer o reconhecimento social e o apoio para o trabalho do cuidado feito pelas mulheres” (Kittay, 2020, p. 136). Esta faceta do cuidado é bastante discutida pela autora citada, que defende a remuneração e os benefícios para as mães-cuidadoras, bem como a valorização profissional das cuidadoras de pessoas dependentes de cuidados ao longo da vida.

Diante do exposto até agora, podemos ver que o conceito de deficiência é complexo, por abranger o corpo com lesão, as estruturas socioculturais, o convívio social, os vínculos familiares, as desigualdades socioeconômicas, o “cuidado amoroso” (Boff, 2013, p. 58), as relações de interdependência e também as questões de acessibilidade.

### **3.5 Inclusão envolve acessibilidade**

Quando pensamos em uma rampa de acesso, notamos que ela atende às necessidades variadas, ou melhor, ela oferece condições de uso para pessoas em cadeiras de rodas, idosos, adultos empurrando carrinhos de bebês ou de compras, crianças, para citar algumas de suas funções. A preocupação com a projeção arquitetônica de acessibilidade em edifícios e lugares públicos surge no final dos anos 1980. Foi o arquiteto Ronald L. Mace (1941-1998) que cunhou o termo Desenho Universal<sup>9</sup> para se referir não ao estilo ou ao *design* de produtos, mas à possibilidade de serem usados por todos e todas, ampliando as chances de participação e de acesso nos/aos espaços públicos. O Desenho Universal teve, inicialmente, sua aplicabilidade nas áreas da arquitetura e da tecnologia, passando depois para os campos da Educação e da Sociologia.

O Desenho Universal (Silva, 2018, 2021b) é baseado em sete princípios: (i) *equitable use* – uso igualitário para pessoas com diferentes capacidades; (ii) *flexibility in use* – uso adaptável/flexível para várias preferências e habilidades;

---

<sup>9</sup>*The Center for Universal Design: environments and products for all people*. Disponível em: [https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_us/ronmace.htm](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/ronmace.htm). Acesso em: 20 de abril de 2022.

(iii) *simple and intuitive use* – uso simples e intuitivo, compreensível para qualquer pessoa; (iv) *perceptible information* – informação de fácil percepção; (v) *tolerance for error* – uso tolerante ao erro que confere segurança para diminuir riscos; (vi) *low physical effort* – uso que exige esforço físico mínimo; e (vii) *size and space for approach and use* – uso e acesso abrangentes, independentemente das dimensões, postura ou mobilidade do usuário.

Os princípios do Desenho Universal servem de base para eliminar barreiras arquitetônicas e tornar os espaços mais adequados para todos e todas, tendo como premissa a autonomia e a segurança, além do foco em evitar a necessidade de espaços separados. Dessa forma, visa a criar ambientes, tecnologias, serviços e programas que possam ser usados por um grande número de pessoas, independentemente de suas habilidades, e consequentemente contemplando pessoas com deficiência, idosos, crianças, gestantes, pessoas com baixa estatura, pessoas obesas, entres outros/as (Sarraf, 2015, 2018). Vale salientar que o Desenho Universal é “uma norma presente na legislação brasileira que determina o planejamento dos espaços, dos equipamentos, dos produtos e dos sistemas para o uso simultâneo das pessoas com características físicas, intelectuais e linguísticas diferentes” (Silva, 2021a, p. 608).

O Desenho Universal, ainda segundo Jackeline Silva, pode ser entendido como uma alternativa “para mudança do ordenamento físico e das relações sociais na interação com o lugar a partir da eliminação de barreiras que limitam o acesso aos bens materiais e humanos e à liberdade de trânsito e movimento para grupos específicos”. É possível dizer que o Desenho Universal se encontra ligado à acessibilidade urbanística da cidade e arquitetônica dos prédios e dos transportes. Contudo, além disso, envolve possibilidades de “melhorar a qualidade de vida por meio da equidade, flexibilidade, intuição, percepção, segurança, facilidade e adequação” (Silva, 2021a, p. 608 e 609, respectivamente). A acessibilidade arquitetônica é, sem dúvida, fator integrante do processo de inclusão social e, também, educacional.

Dirigindo o foco para os contextos educacionais, Romeu Sasaki (2009, 2013) registra seis modalidades de acessibilidade. Baseada nos textos do autor, entendo que a **acessibilidade arquitetônica** deve voltar-se para a eliminação de barreiras físicas no ambiente, o que envolve atenção dirigida a rampas, elevadores, corrimãos, maçanetas, iluminação, corredores, banheiros, salas de

aula, mobiliário, ventilação, sinalização de degraus, entre outros. Ao passo que a **acessibilidade programática** relaciona-se às políticas públicas e portarias, aos regulamentos e normas, aos documentos institucionais e ao Projeto Político Pedagógico da escola. Já a **acessibilidade instrumental** diz respeito ao material de trabalho e às ferramentas de estudo como computadores, materiais didáticos diversificados, aparelhos e equipamentos que permitam o acesso a todos/as. A **acessibilidade metodológica** tem a ver com os procedimentos, métodos e técnicas empregados no processo de ensino-aprendizagem, bem como nos mecanismos avaliativos. A **acessibilidade comunicacional**, por sua vez, refere-se à eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, seja oral, escrita ou virtual, sendo o objetivo lançar mão de textos em Braille, textos com letras ampliadas, desenhos, gravuras, leitor de telas e Libras. Por fim, a **acessibilidade atitudinal** abarca as práticas cotidianas de convivência com a diversidade humana e os programas de sensibilização e conscientização, tendo como propósito eliminar preconceitos e estereótipos.

Quando consideramos as possibilidades de tornar o espaço educacional mais receptivo e acolhedor para todos e todas, as seis modalidades de acessibilidade (Sasaki, 2009, 2013) anteriormente expostas são fundamentais, complementares e interdependentes para o processo de inclusão seja na escola básica ou na universidade<sup>10</sup>. Em termos de estrutura, uma instituição, para ser inclusiva, precisa transpor as barreiras visíveis como as de ordem arquitetônica, pedagógica e instrumental. Contudo, para a criação de uma cultura inclusiva é essencial ter um olhar direcionado para eliminar as barreiras invisíveis do campo atitudinal, o que demanda estar atento às habilidades e capacidades de cada um/a, com ou sem deficiência.

Parto da premissa de que a acessibilidade atitudinal deve compor qualquer pauta que trate a inclusão como prioridade no que diz respeito ao modo de agir e de se comportar de todos/as nós. Para ampliar mais essa reflexão, penso que as dimensões arquitetônica, programática, instrumental, metodológica, comunicacional e atitudinal se encontram ligadas por um fio que pertence ao campo das emoções.

---

<sup>10</sup> Um exemplo é o Plano de Garantia de Acessibilidade PUC-Rio. Disponível em: [https://www.puc-rio.br/sobrepuccpa/download/plano\\_garantia\\_acessibilidade\\_pga\\_2021\\_2025\\_2021-09-10.pdf](https://www.puc-rio.br/sobrepuccpa/download/plano_garantia_acessibilidade_pga_2021_2025_2021-09-10.pdf). Acesso em: 21 de junho de 2023.

Assim, as seis modalidades de acessibilidade são atravessadas pelo amor-cuidado-compromisso.

Também no campo das atitudes é necessário estar alerta ao uso de termos ofensivos e de expressões inadequadas que têm origem nas construções sociais de um corpo padrão e sem deficiência. Essas crenças e práticas baseadas no corpo idealizado como perfeito apresentam a deficiência “como um estado diminuído do ser humano” (Campbell, 2009, p. 5), o que é denominado de *capacitismo*.

No livro *Como educar crianças anticapacitistas*, as duas autoras Mariana Rosa e Karla Luiz se apresentam como pessoas com deficiência e esclarecem que capacitismo é um preconceito dirigido a qualquer pessoa que apresente uma deficiência física, intelectual ou sensorial. É “o julgamento que hierarquiza os corpos, impondo-lhes a experiência de subalternidade” (Rosa; Luiz, 2023, p. 6). As autoras também alertam para o fato de que “nem sempre o capacitismo se manifestará como uma ofensa; ele pode acontecer na tentativa de um elogio, num comentário sem intenção de ofender. “Tão bonita, nem parece que tem uma deficiência” é um “clássico” entre as frases capacitistas” (Rosa; Luiz, 2023, p. 6 – aspas no original). Compreender isso é importante para nos posicionarmos em relação à inclusão/exclusão de pessoas com deficiência nos diversos ambientes que transitamos.

### 3.6

#### **Inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais**

Antes de abordar questões pertinentes aos contextos escolares, é importante frisar que, em primeiro lugar, a inclusão requer uma reflexão acerca de posturas e atitudes éticas em relação à pessoa com deficiência. Nesse sentido, alinho-me à concepção de Vitor Franco (2019, p. 13) de que “a inclusão começa no momento de identificação da deficiência e na reorganização emocional que comporta”. O autor defende que, durante a gestação, o bebê é idealizado como perfeito e que o nascimento de um bebê com deficiência traz um impacto emocional que exige da mãe/família a reelaboração e a construção de novos entendimentos. Esse aspecto será mais bem discutido no capítulo 6, excerto 3, quando Lívia compartilha memórias sobre o nascimento de seu filho Caio. Por ora, enfatizo que os percursos inclusivos (Franco, 2012, 2019) começam muito antes da vida escolar, ou melhor, antes de a criança com deficiência chegar à

escola, seu processo inclusivo já foi iniciado e perpassará contextos políticos, sociais, culturais, geográficos, profissionais, sociais etc. ao longo de toda a existência.

Já no âmbito educacional, apesar de Paulo Freire não ter mencionado especificamente a inclusão de alunos e alunas com deficiência em classes regulares, seu pensamento a respeito da inclusão como prática social é por mim interpretado de forma abrangente. Para ele,

aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso, evidentemente, escutá-las e, se não as escuto, não posso falar *com* elas, mas a elas, de *cima para baixo*. (Freire, 2018a, p. 118 – itálicos no texto original).

No trecho acima, Freire se posiciona em relação à discriminação de gênero, etnia, classe, raça. Para ele, “o que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente” (Freire, 2018c, p. 26 – itálico do texto original). A tolerância é vista como uma virtude da convivência humana, guiada pela ética e pelo respeito à experiência e ao pensamento da outra pessoa. Por esse ângulo, entendo a tolerância como uma face do amor-cuidado-compromisso e reitero que encontro, na obra de Paulo Freire, fios que complementam o que foi tecido até agora no que diz respeito à inclusão de todos e todas.

Dando continuidade, direciono minha atenção para a importância de se incluírem os que estão à margem. Nesse grupo encontram-se as pessoas com deficiência. Isso se deve, muitas vezes, ao não reconhecimento de suas possibilidades como pessoas produtivas, o que pode levar à dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o que, por sua vez, gera a falta de autonomia financeira e, conseqüentemente, a falta de recursos de ordem material.

A reflexão iniciada na seção 3.2 aponta que o ciclo de vulnerabilidade, discriminação e marginalização vem sendo enfrentado pelas pessoas com deficiência há muitos séculos, inclusive nos contextos educacionais, uma vez que “a pedagogia de exclusão tem origens remotas”, conforme Carvalho (2018, p. 22-28) aponta. Ao fazer uma retrospectiva histórica desde a antiguidade primitiva até a pós-modernidade, a autora mostra que o processo de escolarização foi

excludente e tratado como um privilégio ao longo dos anos. Sobre isso eu diria: nada diferente do que é ainda hoje. A autora ainda afirma que

teoricamente, são excluídos os que não conseguem ingressar nas escolas, os que se evadem precocemente e também aqueles que, mesmo matriculados e frequentando-as, não exercitam seus direitos de cidadania na apropriação e construção de conhecimentos por causas diversas intrínsecas ou extrínsecas (Carvalho, 2018, p. 72).

Isso aponta para a necessidade de se realizarem pesquisas e de se construírem inteligibilidades sobre, com e para “as vozes que estão à margem” (Moita Lopes, 2006, p. 86) e que foram caladas durante tanto tempo. É importante que a temática da inclusão de pessoas com deficiência esteja presente nas pautas de promoção e incentivo ao diálogo entre a escola básica e a universidade (Leme; Toledo, 2022).

Um aspecto que precisa ser discutido e foi mencionado por Rebeca e Carla ao longo das conversas exploratórias é a formação docente. Ambas cursaram Letras e compartilham o descompasso entre as demandas nas escolas e a formação na graduação. Rebeca diz que “você não tem conhecimento que a faculdade não forma a gente pra isso também pra esse tipo de estrutura” (Seção 5.4, linhas 10-12). Carla comunga do mesmo pensamento quando se posiciona dizendo que:

A gente é convidado a dar aula pra crianças em setores que a gente não tem formação em Letras. Então, ou a escola fornece uma preparação pra isso que sejam encontros com equipes pedagógicas, que seja uma metodologia própria da escola, que esteja alinhada com o que a escola entende ou um setor de psicopedagogia que ampare o professor nesse sentido. E o incentivo à formação continuada. Eu não vejo um caminho pra inclusão que não passe pela formação continuada do professor. Apenas a graduação, infelizmente, ainda não promove, não dá conta de um profissional que seja capacitado para lidar com as inúmeras faces que a gente hoje já reconhece dentro da Educação.  
(Conversa gravada no dia 16/03/23 – trecho 04:06-05:01)

Nesse trecho, Carla faz, inicialmente, uma crítica à sua formação na graduação, que não oportunizou a preparação para conviver com a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Chama a minha atenção o fato de ela parecer transferir a incumbência do suprimento dessa lacuna para a escola e a responsabilidade com a formação continuada para os/as educadores/as. Isso, de certa forma, corrobora para suavizar a cobrança por currículos no nível da educação superior que atendam as demandas pedagógicas no chão da escola.

Devido à avaliação que Rebeca e Carla fazem, acredito ser mesmo “estratégico que a formação inicial e continuada de professores(as) se ocupe em convocar docentes em formação ao conhecimento/aprofundamento de temáticas de direitos humanos” (Costa, 2023, p. 182). Soma-se a isso a necessidade de uma reformulação na estrutura das grades curriculares que busque “no século XXI formar um professor crítico-reflexivo e ético” (Miller, 2013, p. 103). Nesse sentido, uma formação inicial (acadêmica e prática) baseada nos pressupostos da Educação Inclusiva (Figueira, 2013) pode contribuir para os processos de inclusão nos contextos educacionais.

Na sequência do relato, Carla traz sugestões que poderiam complementar a formação docente. No seu modo de ver, a escola deveria promover encontros com equipes pedagógicas, desenvolver uma metodologia própria da escola, oferecer um setor de psicopedagogia que ampare o professor e incentivar a formação continuada. Essa noção de formação em serviço é defendida por António Nóvoa (2009) quando afirma que a formação dos/as professores/as deveria passar para dentro da escola. Lá, os/as mais experientes podem ter papel central na formação dos/as mais jovens, com foco nas questões locais. Mais especificamente sobre o contexto escolar no qual Carol, Lívia, Rebeca, Carla e eu atuamos, sabemos que persiste a necessidade de se discutirem e debaterem políticas e práticas de inclusão social, cultural, educacional e digital até o presente momento. Além disso, surge a urgência de se refletir sobre desafios, preconceitos e intolerâncias nos mais diversos contextos vivenciados pelas pessoas com deficiência.

É nessa complexidade de interações nos ambientes educacionais que busco tecer a teia que me liga ao tema, às autoras e autores lidos e estudados, às participantes-colaboradoras e aos possíveis leitores da pesquisa que desenvolvo. Busco, assim, compreender de que maneira a inclusão de pessoas com deficiência

é percebida, entendida, praticada e experienciada na dinâmica das interações do espaço escolar. Com base em um olhar reflexivo e em vivências como professora é que dirijo o foco da pesquisa para esse contexto, pois a escola, em primeiro lugar, deve ou deveria oferecer a oportunidade de nos humanizar e de nos harmonizar com a diversidade. O convívio na escola é um convite à reestruturação de ações e práticas pedagógicas, de maneiras de lidar com os conteúdos e com o cotidiano da sala de aula e de formas de se (inter)relacionar e construir conhecimentos.

Há muita convergência nos aspectos estudados, problematizados, discutidos, debatidos e refletidos por Rodrigues (2006, 2012), Mantoan (2015), Leme (2011, 2017), Carvalho (2018), Silva (2019) e Mendes (2013, 2022). Desse modo, os percursos inclusivos (Franco, 2012) se encontram interligados aos movimentos histórico-culturais, socioeconômicos, geopolíticos, dentro e fora do espaço institucional da escola. Ademais, os autores e autoras argumentam que incluir não se limita a inserir alunos com deficiência nas classes regulares em uma escola regular. A inclusão envolve políticas públicas, projetos pedagógicos, mudanças nas estruturas físicas e/ou arquitetônicas das escolas, formação e capacitação de professores/as, bem como o trabalho de equipes multidisciplinares. E ainda defendem que alunos e alunas não podem ser entendidos por sua deficiência, uma vez que, antes desta, existe a humanidade de cada pessoa.

Nesse viés, a inclusão no ambiente educacional é a percepção das potencialidades de cada pessoa com um olhar plural e multifacetado para as questões. Tal olhar requer um entendimento das dimensões histórica (Silva, 1987; Figueira, 2021), social (Moita Lopes *et al.*, 2006), educacional (Rodrigues, 2006; Mantoan, 2015), ético-reflexiva (Miller; Cunha, 2017) e política (Freire, 2019a).

### **3.7 Dimensão política da inclusão**

A Educação Inclusiva introduz uma ruptura com o paradigma da integração, pois “implica uma mudança de perspectiva educacional” (Mantoan, 2015, p. 28) e parte do princípio de que o direito a um ensino de qualidade, que reconhece e respeita a diversidade e as potencialidades, é para todas as pessoas. Educação Inclusiva é aquela que promove a educação conjunta de todos os alunos e alunas, independentemente das suas características individuais, atentando para

suas potencialidades e necessidades almejando que as barreiras às aprendizagens sejam removidas (Rodrigues *et al.*, 2012; Figueira, 2016; Carvalho, 2018). Isso pressupõe que a escola acomode as especificidades, idiosincrasias e singularidades, o que conduz ao entendimento de que “a escola [deve ser] “para cada um” (no sentido de responder capazmente às necessidades de cada aluno) mas também “para todos” (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno)” (Rodrigues, 2008, p. 34 – aspas no original).

É, portanto, a escola regular que deve oferecer o acesso às crianças com deficiência. Conforme este trecho do documento, mais conhecido como Declaração de Salamanca,

toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (Unesco, 1994, p. 1).

No Brasil, tanto o acesso quanto a permanência fazem parte da política educacional<sup>11</sup>. Vale sempre enfatizar que a “educação é um direito humano e também um instrumento de defesa, de luta, de reconhecimento e valorização de outros direitos” (Costa, 2023, p. 182). No dizer de Paulo Freire: um ato político (Freire, 2019a).

A afirmação de que a educação é um ato político perpassa toda a obra freireana. Isso me leva à compreensão de que a Educação Inclusiva é um ato político por priorizar arranjos educacionais e sociais menos excludentes. Por que menos excludentes? Porque, até o presente momento, a escola encontra-se em processo de ser inclusiva. Digo isso por acreditar que ainda há muito a ser feito nos quesitos acessibilidades, (des)construções de algumas práticas, cuidados, materiais didáticos etc. Nos espaços escolares, educadores/as começam a compreender que a deficiência se dá na singularidade das pessoas no convívio com outras pessoas, e que as ações pedagógicas precisam ser formadoras e

---

<sup>11</sup> Constituição Federal (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999); Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000).

transformadoras. O formar e o transformar começam em cada atitude e em cada ato de amor-cuidado-compromisso com o/a outro/a.

Como educadoras, Carol, Livia, Rebeca, Carla e eu, entendemos nossas responsabilidades e temos buscado agir de forma crítica e reflexiva ao vivenciar o processo que as instituições de ensino percorrem para se tornar inclusivas. Lembrando que, nas palavras de Martín e González-Gil (2012, p. 150), “pode-se dizer que têm sido muitos séculos de segregação, uns decênios de integração e só uns anos de inclusão”. Então, a escola precisa se despir de preconceitos, prestar atenção no potencial de cada aluno e aluna, deixar de focar nas dificuldades e valorizar os diferentes saberes. Isso leva tempo. Requer dedicação e espaço de escuta.

Além da perspectiva educacional (Mantoan, 2015), a Educação Inclusiva envolve aspectos políticos. Quando indagado – “o que você acha da inclusão escolar de pessoas com dificuldades?” – Bauman (2013, p. 70-74) responde que essa é uma questão política por envolver o entendimento do binômio maioria/minoria, enfatizando que o mundo é pensado para e pela maioria. O autor ainda acrescenta que, em uma “sociedade solidária”, as deficiências físicas poderiam ser eliminadas ou aliviadas tanto pela medicina quanto “por implementos tecnológicos capazes de funcionar como “extensões” do corpo humano e/ou substitutos das faculdades corporais perdidas” (Bauman, 2013, p.73 – aspas do autor). Acredito que trazer seu pensamento para o espaço escolar nos leva a refletir acerca das acessibilidades, uma vez que as barreiras físicas e motoras deveriam ser diminuídas pelos recursos médicos e tecnológicos. Neste ponto, vale sinalizar que vivemos em um país em que tais recursos ainda não chegam para todas as pessoas da mesma forma.

A inclusão de todos e todas não depende apenas de recursos materiais. Claro que estes são fundamentais, mas a postura inclusiva deveria estar presente nos espaços educacionais com ou sem recursos materiais. Refiro-me a atitude inclusiva, a qual envolve as dimensões ética e moral com centralidade nos valores humanos e no amor-cuidado-compromisso. Portanto, acolher a diversidade humana na escola é um ato político (Freire, 2019a) assim como a participação ativa nas escolhas e tomadas de decisões dos grupos que ainda se encontram à margem (Moita Lopes, 2006). Essa agentividade possibilita que a pessoa se reconheça como ser político de seu tempo histórico e geográfico e se entenda

como participante na sociedade em que vive. Sendo assim, dimensão política da inclusão nos contextos educacionais diz respeito à postura ética, ao compromisso com os saberes e à partilha de conhecimentos.

O fato é que alunos e alunas com deficiência ainda se encontram, muitas vezes, à margem da escola – entendida como um pedaço importante do mosaico daquilo que chamamos sociedade. Toda essa oportunidade de reflexão sobre inclusão de pessoas com deficiência em contextos de educação pode gerar uma mudança de comportamento em relação às posições arraigadas social e culturalmente que passam despercebidas em nossas interações com aqueles e aquelas que consideramos diferentes.

Assim, entendo a escrita desta tese como um ato político (Freire, 2019a), que possibilita meu alinhamento a autores e autoras que assumiram posicionamentos antes deste estudo. Além disso, a escrita organiza meu pensamento para que seja compartilhado com outras pessoas, e esse encontro com leitores e leitoras pode vencer o tempo e as geografias. Então, a escrita permite que eu me comunique comigo, rememorando experiências e que me comunique com quem me lê. A tese – ato político – impulsiona a busca por entendimentos que foram viáveis/realizáveis devido à disposição e à disponibilidade de Carol, Lívia, Rebeca e Carla, que aceitaram compartilhar suas experiências.

### **3.8 Inclusão para as participantes da pesquisa**

Durante as conversas exploratórias gravadas, conforme mencionei no segundo capítulo, na seção 2.4, fiz a seguinte pergunta para as participantes, “O que é inclusão para você?”. Com o intuito de fazer uma interconexão entre as reflexões teóricas e os fragmentos das conversas, noto que Carol, Lívia, Rebeca e Carla avaliam suas próprias experiências no mundo expressando opiniões e compartilhando suas emoções. Antes de trazer as vozes das participantes acerca de seus entendimentos sobre inclusão, quero destacar que

como um paradigma de sociedade, a *inclusão* é o processo pelo qual os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos –, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações (Sassaki, 2013, p. 15 – itálico no original).

A citação acima me leva a pensar sobre as dimensões éticas e morais da inclusão, apresentada pelas colaboradoras desta pesquisa. Ao responder a minha pergunta, Carol contribui com sua visão de educadora, enfatizando as aprendizagens sociais, emocionais e cognitivas, bem como a abrangência do termo *inclusão*, que engloba aspectos legais, pedagógicos, materiais e humanos, conforme registrado a seguir:

Pra mim, inclusão é assim a inclusão tanto no aprendizado como também no afetivo, no social. Acho que inclusão é um leque tão grande que a gente pode estar incluindo o aluno na parte da aprendizagem, mas esquecendo o social dele, esquecendo o emocional dele. Então, eu vejo assim muito ampla. Pra mim, essa questão da inclusão engloba tantos fatores que eu não vejo como dizer a inclusão é isso. Eu acho que aí vem a questão legal, a questão de empatia. Então é um leque muito grande de necessidades e de fatores pra serem disponibilizados ali nessa relação com o aluno. Eu vejo que fica difícil até pra definir exatamente o que seja. A gente pode tá incluindo ali na acessibilidade e não tá incluindo em outras questões.

(Conversa gravada no dia 14/11/22 –trecho 04:50-06:22)

Observo que Carol compartilha sua visão sobre inclusão pautada em suas experiências profissionais, assim como Rebeca, que apresenta sua avaliação sobre os processos de inclusão no contexto escolar em que atua.

Eu acho que a inclusão é muito ampla. Acho que é algo que tem que ser muito discutido, tem que ser muito estudado porque eu penso que existe uma falsa inclusão. A gente tem documentos, tem leis que exigem uma inclusão, principalmente, de um aluno numa sala de aula. Mas essa inclusão não é real porque incluir implica em permitir que esse aluno tenha todas as possibilidades que uma pessoa que não tem nenhum tipo de deficiência ou de limitação tem. Isso não acontece. Eu trabalho na rede pública tanto municipal quanto na estadual e eu percebo que isso não ocorre de forma adequada. Os professores não são preparados pra isso. Nós temos salas superlotadas. Nós temos falta de apoio.

(Conversa gravada no dia 21/01/23 –trecho 01:10-02:38)

Rebeca e Carol compartilham a ideia de que a inclusão escolar compreende diferentes níveis de mudanças, não se resumindo a mudanças nos currículos, nas metodologias ou nas avaliações; “trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo sistema educativo” (Rodrigues, 2012, p. 89-90). Enquanto as duas participantes refletem sobre os processos de inclusão no contexto da escola, Livia traz para a pesquisa a subjetividade de sua experiência ao dizer que:

A inclusão vai muito além do que você necessita pra o deficiente. É a inclusão de relação. É a inclusão de tudo. É inclusão da família que às vezes não acontece porque as pessoas sofrem e não querem conviver. Foi uma coisa que eu já sofri muito com isso. Hoje em dia não sofro mais.

(Conversa gravada no dia 02/01/23 –trecho 45:25-46:00)

O ponto defendido por Livia é que a inclusão não começa na escola, mas sim na família. Esse envolvimento emocional circunda e se estende aos membros da família em uma multiplicidade de aspectos capazes (ou não) de construir redes de apoio e de cuidado para a pessoa com deficiência. Já Carla aborda uma perspectiva importante no processo de inclusão, que é o respeito à singularidade humana, quando diz que:

Inclusão é respeitar as individualidades e trabalhar para que cada pessoa atinja o seu melhor potencial e se sinta participante da coletividade da forma como é possível para cada pessoa.

(Conversa gravada no dia 16/03/23 –trecho 00:19-00:42)

Entendo que Carla expõe um dos desafios para incluir e acolher pessoas com deficiência nos diversos contextos socioculturais. Criar uma cultura inclusiva para alcançar as especificidades humanas requer a desnaturalização de práticas e falas excludentes, o que nos coloca diante de uma reflexão sobre a necessidade política, cultural e social de fazermos emergir atitudes e comportamentos contrários a qualquer tipo de discriminação. Por essa razão, a concepção de inclusão como processo de adequação dos sistemas sociais para atender à diversidade humana, especialmente a acessibilidade atitudinal (Sasaki, 2009,

2013), deveria ser pauta de debates e discussões no ambiente escolar.

Por ora, é imperativo lembrar que a inclusão (i) relaciona-se ao cuidado, à empatia e à solidariedade como práticas humanas; (ii) requer a atenção na maneira de ensinar e aprender, bem como a percepção dos estados emocionais do grupo; (iii) envolve o respeito e a não rotulação das pessoas com deficiência, seja esta física, motora ou cognitiva; e (iv) abrange práticas, posicionamentos e atitudes para romper com os preconceitos, as discriminações e a exclusão.

Neste capítulo, procurei refletir sobre alguns aspectos da inclusão de pessoas com deficiência. Mencionei um recorte da trajetória de exclusões e discriminações sofridas por esse grupo de pessoas ao longo da história, que engloba posturas religiosas, médicas e sociais. Os detalhes a que me detive dizem respeito à acessibilidade e ao Desenho Universal. Também busquei ilustrar em que medida “o problema fundamental da humanidade nesse estado crítico e transformador de sua aventura consiste na melhoria dos humanos a partir de suas capacidades de compreensão, amor, fraternidade” (Morin, 2019, p. 50). Isso implica reconhecer que precisamos ampliar nossa capacidade de compreender que ser diferente é um atributo do ser humano, que o amor-cuidado-compromisso com o outro deve permear nossas relações com o mundo e que a fraternidade é condição para a vida de oito bilhões de pessoas no planeta.

No capítulo seguinte, discorro sobre as teorias que alicerçam a pesquisa e que darão suporte às análises das conversas exploratórias com as professoras-participantes.

## 4

### Horizontes teóricos e metodológicos

Este capítulo é dedicado à apresentação do arcabouço teórico-analítico que oportuniza perspectivas para interpretar de modo crítico-reflexivo os trechos selecionados das conversas exploratórias com Carol, Livia, Rebeca e Carla. Tanto a Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006) quanto a Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008) me incentivam a olhar para a linguagem como um constructo social. Artigo, também, o estudo das emoções (Le Breton, 2019) e das narrativas (Bastos, 2005, 2008), o conceito de estigma (Goffman, 2004) e de avaliação (Thompson; Hunston, 2000), que juntos dão suporte na busca por entendimentos nos relatos das participantes durante nossas interações. Para empreender uma análise microdiscursiva, recorro ao Sistema de Avaliabilidade (Martin; White, 2005), componente da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014), em seu subsistema da Atitude.

Início, então, esta reflexão conceituando discurso, que, segundo Jan Blommaert (2005, p. 3), “abrange todas as formas de atividade humana semiótica significativa, vistas em conexão com padrões sociais, culturais e históricos e com desenvolvimento de uso”. Para o linguista, discurso é o que faz o contexto ser social e culturalmente significativo, ou seja, o discurso nos posiciona social, cultural e historicamente no mundo.

As antropólogas Lila Abu-Lughod e Catherine A. Lutz (1990, p. 10) entendem discurso “como práticas sociais situadas de pessoas falando, cantando, orando ou escrevendo tanto sobre si mesmo quanto de uma para outra, sendo um ponto de entrada para o estudo das emoções”. Na mesma seara, para Megan Boler (1999, p. 5), discurso “refere-se tanto à situação específica histórico-cultural de uma forma particular de linguagem/fala como também à variada autoridade e legitimidade de diferentes tipos de linguagens e enunciados”. A intersecção entre linguagem, cultura e sociedade conduz ao entendimento de discurso como língua em uso, sendo possível inferir que, em nossas práticas interacionais, a linguagem se manifesta como discurso.

Tenho como base essa acepção de discurso, na qual o léxico e a gramática são articulados em situações reais de uso em práticas sociais diversas, pode-se afirmar que o discurso é culturalmente localizado “como uma parte irredutível das

maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (Ramalho; Resende, 2011, p. 15). Dito isso, sigo com uma reflexão sobre emoções como práticas discursivas, sociais, políticas, históricas e culturais.

#### **4.1 Estudo das emoções**

Paulo Freire (2019b, p. 29) afirma que nós “[...] estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica”. Isso implica reconhecer que, nas práticas sociais, inclusive nas pedagógicas, as experiências emocionais permeiam as relações entre os indivíduos e perpassam suas formas de ser e de estar no mundo. Partindo dessa premissa, as emoções são um elo central na vida e na experiência humana (Dias *et al.*, 2008).

O termo emoção tem origem no latim e significa ‘mover para fora’, o que expressa a noção de movimento. Segundo Maturana, “não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção”. Nessa visão, o que denominamos *emoções* são “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (Maturana, 2002, p. 23 e 15, respectivamente). Para o biólogo, já citado na introdução deste trabalho, “amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (Maturana, 2002, p. 22). Em sua concepção, o amor é a emoção que fundamenta o social. Tal ideia parece relevante ao considerarmos a fluidez das relações humanas, de nossos papéis sociais e de nossas respostas emocionais.

Reconheço a abrangência e a interdisciplinaridade dos/nos estudos das emoções (Elkman; Davidson, 1984; Damásio 1996, 2015; Maturana, 2002; Davidson *et al.*, 2003; Techio *et al.*, 2023), contudo, nesta pesquisa, opto por uma perspectiva social. Mesmo considerando a importância de todas as áreas do saber, volto meu olhar para as emoções no discurso como constructos sócio-histórico-culturais, que surgem nas interações.

Sendo assim, encontro-me alinhada à visão antropológica das emoções (Boler, 1999; Crampton; Lewis, 2017; Le Breton, 2019). A partir desse olhar,

pretendo não fazer diferenciação entre emoção e sentimento. Le Breton (2019, p. 141) afirma não haver uma “nítida distinção” entre eles, “já que ambos se integram e decorrem da mesma impregnação social”. Tal posicionamento é compartilhado pelos/as integrantes do grupo de pesquisa ASFAD<sup>12</sup>, coordenado pela minha orientadora. Isso nos leva a fazer uso dos dois termos de forma intercambiável.

Em consonância com a posição aqui adotada, destaco que, para Megan Boler (1999, p. 19), as emoções estão localizadas “em um sujeito que é moldado por discursos e ideologias dominantes a que também resiste a essas ideologias por meio do conhecimento emocional e da investigação crítica”. Sob essa óptica, as emoções são concebidas como constructo social e interacional, aprendido, repreendido e encenado. As emoções são construídas em cada interação, turno a turno, com cada pessoa, em cada cultura. A partir desse entendimento, é possível dizer que os contextos socioculturais influenciam a maneira como as emoções são expressadas socialmente. Desse modo, “cada cultura parece possuir uma série de ‘regras sociais’ relativas à reacção ou demonstração de emoções, as quais especificam ‘quem’ pode mostrar uma emoção, ‘qual’ emoção, ‘a quem’, ‘como’ e ‘quando’” (Dias *et al.*, 2008).

As antropólogas Lutz e Abu-Lughod (1990) discutem estratégias de estudo sobre as emoções. A primeira é a estratégia de essencializar as emoções, o que reforça o entendimento das emoções como universais. A segunda é a de historicizar as emoções, examinando-as em situações localizadas em dado momento histórico para compreender como/se as mesmas mudam ao longo do tempo. A terceira estratégia propõe foco no discurso social por entender as emoções como um constructo sociocultural. E a quarta seria o contextualismo, no qual as emoções “só poderiam ser estudadas como discursos em contexto, havendo discursos emotivos e discursos sobre as emoções” (Víctora; Coelho, 2019, p. 10). Nesse sentido, as emoções são tidas como formas de resistência e ressignificação, com uma capacidade micropolítica, ou seja, com a capacidade para experienciar, resistir e/ou reforçar “a dimensão macrossocial em que as emoções são suscitadas e vivenciadas” (Rezende; Coelho, 2010, p. 75).

---

<sup>12</sup> ASFAD (Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso) é o grupo de estudo coordenado pela minha orientadora, Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, vinculado a projetos ligados à Linha de Pesquisa 3: Discurso, Vida Social e Práticas Profissionais, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Com base nas articulações tecidas até aqui, vale reforçar que a capacidade micropolítica das emoções não se encontra no texto, mas sim no contexto. É preciso contextualizar a experiência humana e fazer uma relação entre o micro (texto) e o macro (contexto) para entender as emoções como práticas discursivas e expressões sociais vinculadas a aspectos da moral e da sensibilidade de cada pessoa. Conforme veremos nos recortes das conversas exploratórias, as emoções percebidas se referem aos aspectos pessoais e profissionais das participantes na medida em que os acontecimentos importantes da vida coletiva e pessoal se misturam em seus relatos.

Inspirada no livro *Antropologia das emoções*, de David Le Breton (2019), trago definições e conceitos do estudo das emoções. De acordo com o autor citado, as emoções não são fixas, havendo uma relação entre tempo e memória. As emoções podem ser diluídas no tempo e, dependendo da história individual de cada pessoa, são acentuadas ou amenizadas com o passar do tempo, que não contribui para a conservação da memória. Ademais, as emoções podem brotar de associações e percepções visuais, olfativas e espaciais/geográficas, por exemplo. O que desencadeia as emoções vem de acontecimentos culturais e sociais ligados à subjetividade. Um outro ponto central para o autor é que as emoções não são espontâneas, mas sim ritualmente organizadas, conforme a história pessoal, social, cultural e geográfica da pessoa.

Um ponto importante destacado por Le Breton (2019, p. 45 e 46, respectivamente) diz respeito aos “movimentos corporais empregados nas interações (gestos, mímicas, posturas, deslocamentos etc.)” [que] “enraízam-se na afetividade individual”. Tanto esses movimentos quanto o uso das palavras e do silêncio durante uma conversa não são neutros ou indiferentes, conferindo significações às interações. O autor afirma que “o indivíduo habita seu corpo em consonância com as orientações sociais e culturais que se impõem, mas ele as remaneja de acordo com seu temperamento e histórias pessoais” (Le Breton, 2019, p. 48). Há um conjunto de regras sociais e culturais que determinam a gramática do comportamento dos indivíduos e que, conseqüentemente, definem sua cultura afetiva. É importante frisar que a cultura afetiva “oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais o indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação” (Le Breton, 2019, p. 12).

Outra questão relevante para este estudo é que a expressão das emoções está ligada à

própria interpretação que o indivíduo faz do acontecimento que o afeta moralmente, modificando sua relação com o mundo de maneira provisória ou durável [...]. As emoções traduzem a ressonância afetiva do acontecimento de maneira compreensível aos olhos dos outros (Le Breton, 2019, p. 145).

Desse modo, as emoções nascem das avaliações que fazemos dos acontecimentos. Quando avaliamos, posicionamo-nos no mundo, fazemos julgamentos, expressamos opiniões e emoções, baseados/as em nosso sistema de valores em um dado contexto. A avaliação (Thompson; Hunston, 2000) como expressão de ideias, atitudes e posicionamentos será abordada na seção 4.4, mais adiante.

O estudo das emoções na dimensão macrossocial inclui um compromisso ativo com o outro, o que conduz ao conceito de amorosidade de Paulo Freire, que se encontra pautado em princípios éticos de exigência, seriedade, solidariedade, humildade e respeito à alteridade (Freire, 2018a). Segundo Cleoni Fernandes (2010, p. 68), Freire “trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo”. Dessa forma, o conceito de amorosidade está contido no “amor-potência-exploratório” (Nóbrega *et al.*, 2023, p. 47), conforme mencionado no segundo capítulo, na seção 2.5.2.

Uma observação importante e complementar é que “os propósitos da educação devem ser direcionados para a transformação social que abrange a justiça social, a igualdade e a solidariedade” (Lanas; Zembylas, 2014, p. 34). Essa perspectiva nos leva a pensar na conexão entre emoções, educação e transformação, sendo o amor é a emoção que tem força política para transformar e revolucionar. Para os autores, os amores que exercemos podem ser lidos de seis diferentes perspectivas: o amor como emoção, como escolha, como resposta, como relação, como política e como *praxis*. “Todas essas formas de exercício do amor se mantêm distanciadas do romantismo-colonizador-de-subjetividades para convidar a existências políticas e potencialmente transformadoras” (Nóbrega *et al.*, 2023, p. 51).

Um aspecto da emoção-amor, não discutido na introdução deste estudo, diz respeito à dialogicidade ensinada por Paulo Freire nos livros *Pedagogia do oprimido* (2019a), *Pedagogia da esperança* (2015) e *À sombra desta mangueira* (2021). Nessas obras, o diálogo é compreendido como um fenômeno humano baseado no amor, na humildade, na esperança e na confiança. Freire (2019a, p. 109-110) destaca que o diálogo é uma “exigência existencial” e “um ato de criação”, esclarecendo que não existe diálogo “se não [houver] um profundo amor ao mundo e aos homens”. Em sua linha de raciocínio, o amor é a base do diálogo.

Na concepção freiriana, o diálogo é um fenômeno humano que envolve duas dimensões – ação e reflexão. O diálogo implica uma práxis social, na qual existe o compromisso entre a palavra dita, o discurso e a ação humanizadora. Assim, a dialogicidade é “uma exigência da natureza humana”, pois “não há *comunicação* sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital” e também “supõe maturidade, aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta” (Freire, 2021, p. 130 e 140 – itálico no texto original). Desse modo, existir como ser humano é pronunciar o mundo e modificá-lo, sendo o diálogo o caminho para a tomada de consciência de si em relação aos outros/as e ao mundo. Nesse viés que entende o amor como base do diálogo, a dialogicidade parece ser o comprometimento com todos e todas, uma vez que

a consciência do mundo que implica a *consciência de mim no mundo*, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não pode ser reduzida a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (Freire, 2021, p. 132 – itálico no texto original).

A citação acima contempla aspectos da interconectividade e da interdependência de tudo e todos/as no mundo, conforme abordados anteriormente no capítulo 3. Outro ponto de destaque é a “totalidade” como uma mistura das dimensões emocional, biológica, social, afetiva, cognitiva, política, geográfica, ecológica etc., que formam um único ser humano. Assim, “ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2019a, p. 113 – itálico no original). Então, o diálogo acontece numa relação horizontal e a

presença do/a outro/a encontra-se ligada ao “sentimento de mútua pertença” (Boff, 2013, p. 29) que envolve a ética do cuidado. Além das relações de cuidado, não podemos esquecer que as relações de poder existem nas mais diversas experiências humanas. Com o foco nas experiências pedagógicas, é possível dizer que educador/a e educando/a deveriam negociar e “negociam seus interesses, suas crenças, suas posições” (Costa, 2018, p. 118), buscando a horizontalidade nas interações.

Dando continuidade ao escopo teórico que alicerça a pesquisa, passo em seguida para a seção dedicada à concepção de estigma elaborada por Erving Goffman (2004).

## 4.2 Estigma

O viés sócio interacional nos convida a olhar tanto para a situação social quanto para os elementos que compõem a interação, visto que “cada participante entra em uma situação social carregando uma biografia já estabelecida de relações anteriores com os outros participantes” (Goffman, 2019, p. 578). Desse modo, na interação existe engajamento dos atores sociais, o que se configura como a ordem micro. Já a ordem macro diz respeito aos fatos sociais como idade, gênero, classe, religião e raça, nos quais um indivíduo pode ser localizado em virtude das marcas de seu corpo. Para Goffman (2019, p. 574-575), a interação social é identificada como “aquilo que ocorre unicamente em situações sociais, isto é, ambientes nos quais dois ou mais indivíduos estão fisicamente na presença imediata um do outro”, sendo que “nossa vida diária se passa na presença imediata dos outros”. O sociólogo toma como objeto de estudo a maneira como as pessoas se comportam nas interações.

No livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Goffman (2004, p. 4) formula o conceito de *estigma* como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. O termo *estigma* faz referência a um atributo depreciativo, sendo que o atributo que estigmatiza a pessoa pode ser confirmado ou não. O objetivo do autor é focado em compreender como surge e quais são as características dos estigmas e dos estigmatizados. Nesse sentido, uma pessoa estigmatizada é aquela diferente em uma sociedade que preza pela semelhança e que

estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular (Goffman, 2004, p. 5 – aspas no original).

Segundo Goffman (2004, p. 7), existem três diferentes tipos de estigma: (i) “as abominações do corpo” – que podem ser entendidas como deficiências físicas, motoras, auditivas ou visuais; (ii) “as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade”, ou seja, características ligadas ao comportamento; e (iii) “estigmas tribais de raça, nação e religião”. Neste estudo, o foco recai sobre o primeiro grupo e suas diferentes formas de inserção e pertencimento na sociedade. Embora as características físicas de uma pessoa possam levar à estigmatização, Liana Biar (2012) aponta que os estigmas derivam da violação das expectativas, as quais são criadas e sustentadas culturalmente.

O conceito de estigma voltado ao ambiente escolar traz para a discussão o papel do laudo e da medicalização dos/as estudantes. Sobre o assunto, encontro respaldo no artigo intitulado *Controle e medicalização da infância* (Moysés; Collares, 2013), no qual as autoras discorrem sobre a Medicina e seu inquestionável saber científico, que passou a legislar sobre a normalidade e a anormalidade e a definir o que é saúde, assumindo o papel exercido anteriormente por autoridades religiosas. Como campo científico, a Medicina tende a ver a diversidade de comportamentos como normais ou patológicos, se considerando apta para a identificação, o diagnóstico e a solução de questões que, muitas vezes, dizem respeito à experiência escolar. Nesse aspecto, ainda baseada nas autoras, acho importante trazer à tona o cenário que a escola vivencia atualmente. Primeiramente, podemos apontar o estigma que recai sobre educadores/as, que têm seus saberes considerados inferiores ao saber médico, uma autoridade que não pode ser contestada dentro da escola. Em segundo lugar, a Medicina é responsável pela classificação e rotulação, produzindo laudos que estigmatizam estudantes e ditam procedimentos até mesmo dentro da escola. Por fim, temos a medicalização,

que afeta diretamente a relação pedagógica e estigmatiza alunos e alunas. As autoras se posicionam da seguinte forma:

A medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos; cumpre, inclusive, o papel ainda perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em “portadoras de distúrbios de comportamento e de aprendizagem” (Moysés; Collares, 2013, p. 19 – aspas no original).

A citação acima nos remete ao modelo médico, ainda hegemônico, que tem a Medicina como autoridade, que trata a deficiência como desvantagem (Diniz, 2007) e promove a patologização do não aprender (Moysés; Collares, 2013). A presença do discurso médico nas práticas pedagógicas de inclusão requer ainda muitos debates e participação social.

Por ora, entendo que o conceito de estigma se encontra ligado à temática inclusão-exclusão discutida nas conversas exploratórias com Carol, Lívia, Rebeca e Carla ao longo da tese.

### **4.3 Estudo de narrativas e de histórias de vida**

O conceito de “culturas afetivas” diz respeito às “particularidades sociais e culturais da afetividade nas sociedades” (Le Breton, 2019, p. 193), pois diverge de uma época para outra, de um local para outro e até de um grupo social/familiar para outro, o que mostra a singularidade de cada indivíduo. A partir desse entendimento, é possível afirmar que as quatro participantes da pesquisa compartilham suas culturas afetivas durante nossas conversas exploratórias, oferecendo oportunidades para olharmos para a inclusão de pessoas com deficiência de diferentes perspectivas.

Bastos e Biar (2015, p. 99) definem narrativa como “o discurso construído na ação de se contar histórias em contextos cotidianos e institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social”. Acrescento também as conversas exploratórias, pois na

perspectiva da Análise de Narrativa, são nesses encontros, grandes ou pequenos, todos sustentados por práticas de linguagem – sejam elas verbais ou não –, que as pessoas se engajam na (re)produção do que chamamos de vida social.

Olhando para as práticas de linguagem que fundam esses encontros, podemos observar a vida social *acontecendo* (Biar *et al.*, 2021, p. 234 – itálico no original).

Na atividade de narrar, “transmitimos o sentido de quem somos”, “construímos relações com os outros e com o mundo”, “falamos sobre como nos tornamos o que somos e transmitimos aos outros o que devem saber sobre nós para nos conhecerem” (Bastos, 2005, p. 74 e 81, respectivamente). Ao contar histórias, construímos subjetividades, compartilhamos vivências e entrelaçamos experiências de vida.

Quando narrarmos histórias, situamo-nos em relação às nossas crenças, valores, comportamentos e costumes. Por meio das histórias que contamos e ouvimos, guiamos nossas ações no mundo, (co)construímos nossas identidades e somos “guiados pelo filtro de nossas emoções” (Bastos, 2005, p. 80), o qual se encontra relacionado com o contexto de cada participante em cada interação.

O estudo das narrativas (Bastos, 2005; Nóbrega, 2009; Biar, 2012) é uma forma de entender a vida social nas interações humanas, em contextos históricos, políticos, culturais, geográficos e sociais, nos quais os atores sociais se encontram inseridos. Nessas interações ocorrem (re)negociações, trocas e produção de conhecimento, organização cronológica e sequencial de experiências, pedidos de esclarecimento, comentários, elogios, convites, dentre outros. Ainda no compasso das interações, os recursos paralinguísticos como contato visual, tom de voz, expressões faciais, posturas, gestos e interjeições têm importância essencial na comunicação, uma vez que, além dos “critérios formais de identificação da narrativa, interessa a seus/suas analistas o que os atores sociais *fazem* ao narrar” (Biar *et al.*, 2021, p. 232 – itálico no original).

O que é denominado hoje modelo canônico de narrativa tem origem nos estudos pioneiros de William Labov (1972), no cenário sócio-histórico-cultural dos anos 60 nos Estados Unidos, com os recursos tecnológicos e os procedimentos éticos de consentimento formal dos participantes naquela época. Seu trabalho possui grande importância por ter possibilitado a abertura de caminhos para um novo modo de fazer pesquisa no campo dos estudos das narrativas, oferecendo um ferramental teórico do discurso avaliativo.

De acordo com os estudos de Labov (1972), a narrativa deve seguir uma estrutura formada por seis elementos. O **resumo** é o sumário da narrativa com

uma ou duas orações que encapsulam a essência da história, ou seja, sintetizam o ponto da história. A **orientação** relaciona-se ao contexto, podendo ser colocada no início da narrativa ou em pontos estratégicos. O narrador indica o tempo (quando), o lugar (onde), as pessoas (quem), a atividade ou situação (o quê). A **ação complicadora**, ou núcleo da narrativa, é formada por uma cadeia de enunciados organizados em ordem cronológica, geralmente com verbos no passado. A **avaliação** indica o objetivo, o ponto ou o sentido da narrativa e contém toda carga dramática, responsável pela transmissão do estado emocional do narrador. A **resolução** é a parte da narrativa que apresenta a consequência da ação complicadora, finalizando a sequência de eventos da história. A **coda** é formada por orações no final que contém uma observação geral ou mostram os efeitos dos eventos para o narrador, trazendo o ouvinte de volta ao tempo presente. Essas orações são opções que o narrador tem para sinalizar para o ouvinte que a narrativa terminou.

Dos seis elementos que compõem a estrutura formal da narrativa, o único obrigatório é a ação complicadora. Para Labov (1972), toda narrativa tem um ponto, ou seja, “um motivo que justifique sua reportabilidade, condição que [...] sustenta a relevância comunicativa da criação de uma história em um dado contexto interacional” (Biar, 2012, p. 117). Alinhada a Labov (1972), Charlotte Linde (1993) reconhece a reportabilidade da narrativa, a qual depende da natureza do evento, da relação entre falante e ouvinte, da quantidade de tempo que separa o evento de sua narração e da habilidade do falante como narrador. Reportabilidade é a possibilidade de uma história ser ou não contável.

Em consonância com outros autores, Adriana Nóbrega (2009, p. 77) aponta para a relação de interdependência entre avaliação e reportabilidade nas narrativas, acrescentando que é “durante o momento da avaliação que a narrativa pode ser considerada contável e relevante”. É a avaliação que informa sobre a carga dramática da narrativa, sendo que essa dramaticidade confere reportabilidade à narrativa. Dito de outra forma, a dramaticidade indica para o ouvinte que a narrativa é contável e que tem um ponto. Por meio da avaliação, “toda a carga dramática ou clima emocional” (Bastos, 2005, p. 76) é transmitido na narrativa. Isso faz da avaliação a parte mais importante da narrativa, de acordo com Linde (1993).

No modelo laboviano, a avaliação pode ocorrer de diferentes formas. A avaliação externa acontece quando o narrador interrompe a narrativa, dirigindo-se ao ouvinte, informando qual é o ponto da história. É uma forma de o narrador mostrar-se como observador no momento do evento. Já a avaliação encaixada pode ocorrer de três modos: (i) quando o narrador mostra sentimentos no presente como se os tivesse sentido e expressado no momento do evento que está narrando; (ii) quando o narrador reproduz o que ele teria dito na ocasião do evento narrado; ou (iii) quando o narrador introduz um personagem/observador neutro para avaliar as ações do antagonista, trazendo uma força dramática para sua narrativa.

A sociolinguística laboviana se empenha com o funcionamento e a estrutura da narrativa. Com a “virada narrativa” (Bastos, 2005), questionou-se o paradigma positivista e quantitativo, e novas metodologias surgiram com o entendimento de que as narrativas não são apenas uma forma de recapitulação de eventos passados, mas sim recontagens contextualizadas dos eventos. Nas narrativas, “organizamos ideias sobre sujeitos, objetos e ações narradas de forma avaliativa, nos posicionando em relação a esses elementos e, com isso, criando um eu aparentemente estável e passível de análise” (Biar, 2017, p. 233).

Quando contamos histórias, recriamos o contexto do evento narrado, situando-o “no tempo e no espaço, introduzindo personagens, suas ações e falas” (Bastos, 2005, p. 80). Nesse sentido, a narrativa pode ser entendida como uma “representação social” (Nóbrega, 2009, p. 57) de construção de sentidos e de organização do mundo que nos cerca (Biar, 2012).

Nas conversas gravadas e transcritas para esta investigação, as quatro participantes compartilham narrativas de eventos marcantes sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Falar sobre filhos, casamento/relacionamentos, divórcio, trabalho, formação profissional, religião, mudança de casa, doença etc. é aceito na cultura de que (co)participamos. Tais temas são recorrentes em práticas discursivas, o que implica dizer que, quando contamos e recontamos histórias, estamos narrando nossas histórias de vida.

Para Linde (1993), as histórias de vida são histórias sobre experiências pessoais e expressam o sentido que damos ao *self*. Quando falamos sobre nossas experiências, contamos como/quem somos e o que nos tornamos, informando ao ouvinte aquilo que precisa saber para nos conhecer. A autora afirma que uma história de vida é uma unidade social, “trocada entre as pessoas, ao invés de ser

entesourada na solidão das cavernas do cérebro” (Linde, 1993, p. 4). Além de ser uma unidade social, também é uma unidade oral, que pode ser contada e recontada em pedaços separados em diferentes períodos de tempo. Desse modo, uma história de vida pode incluir fatos biográficos, apresentando um ponto sobre a própria pessoa que conta e não sobre o mundo em geral, bem como eventos reportáveis, ou seja, o evento deve ser um marco na biografia do falante. Por ser uma unidade oral, é considerada um gênero fixo, diferenciando-se, portanto, da autobiografia.

A história de vida também é uma unidade descontínua, na qual um indivíduo “em diferentes momentos, em diferentes ocasiões e para diferentes pessoas dá diferentes relatos dos mesmos fatos e da razão pelas quais eles aconteceram” (Linde, 1993, p. 4). Nas histórias de vida, as pessoas narram experiências marcantes de eventos que transformaram suas vidas, sendo essenciais para formar uma história de vida: a sequência de fatos, a noção de casualidade, o acidente e a motivação.

Convém notar que uma história de vida deve seguir critérios de aceitabilidade, determinados por convenções sociais, regras para formar sentenças e normas que guiam o evento social. Outro critério importante é que a história de vida deve criar algum ponto de avaliação sobre o/a falante ou sobre algum evento considerado relevante especialmente por ter acontecido ao/à ou com o/a falante.

Dando prosseguimento à arquitetura teórica, na próxima seção discorro sobre a avaliação, que, assim como as emoções, os estigmas e as narrativas, é construída nas interações.

#### **4.4 Avaliação**

A avaliação é concebida por Geoff Thompson e Susan Hunston (2006) como um conjunto de recursos linguísticos e de significados realizado pela linguagem, em que ideias, atitudes, pontos de vista e sentimentos sobre o mundo são expressados. A avaliação é, portanto, realizada pelo falante/escritor e leitor/ouvinte por meio da linguagem, o que significa que avaliar é entrar em uma complexa negociação de valores. Os autores também mencionam que a avaliação tem a função de construir valores culturais, de construir a relação entre

escritor/leitor e falante/ouvinte e de organizar o texto, o que será mais bem explicado mais adiante.

Sendo uma prática social essencial para a compreensão de quem são os participantes da/na interação, seus contextos e as posições institucionais que ocupam, a avaliação

tem a ver com a negociação de significados entre interlocutores reais ou potenciais, de modo que cada enunciado entra em processos de alinhamento ou desalinhamento com os outros, ajudando-nos a compreender os níveis e tipos de solidariedade ideológica que os autores mantêm com seus potenciais leitores/ouvintes (Oteíza, 2017, p. 457).

Nesse sentido, a avaliação, para a autora citada, envolve, além da negociação, a solidariedade subjetiva e intersubjetiva porque avaliamos com o outro e para o outro em cada interação e troca, momento a momento.

Tendo em vista que a avaliação está no texto e no contexto, um tópico essencial nos estudos da avaliação é trazer os elementos contextuais para o centro da perspectiva (Thompson; Alba-Juez, 2014), o que faz com que o contexto desempenhe papel fundamental na análise da linguagem avaliativa. Importa ressaltar que a avaliação é “fortemente dependente do contexto de modo que tirar itens do contexto é potencialmente um indicador não confiável de significado avaliativo” (Hunston, 2011, p. 13). Logo, enquanto uma avaliação mais explícita é menos dependente do contexto, uma mais implícita é mais dependente, pois requer referências externos para sua compreensão.

Os estudos da avaliação apresentam pontos de consenso. Um deles diz respeito à subjetividade e intersubjetividade (Oteíza, 2017) por expressar uma opinião, e não apenas informar o interlocutor. O outro é que a avaliação constrói uma ideologia compartilhada por escritor/falante e leitor/ouvinte em uma situação social, uma vez que na interação as pessoas se posicionam em um sistema de valores, concordando ou não entre si. Nesse sentido, todo posicionamento avaliativo é carregado de ideologias. O terceiro ponto se refere à “ampla gama de palavras e outros indicadores de significado” (Hunston, 2011, p. 12), que podem ser explícitos ou implícitos, positivos ou negativos. A avaliação é expressa através das escolhas lexicais, gramaticais e prosódicas em camadas mais superficiais ou mais profundas (Martin; White, 2005). Veremos, nos capítulos dedicados à

análise, muitas marcas de avaliação na transcrição das conversas exploratórias. As indicações de pausa longa, fala reportada, alongamento de vogais, risos e gestos são alguns exemplos de recursos avaliativos coconstruídos na interação. Isso significa dizer que “a avaliação é um constructo macro que se materializa no texto” (Nóbrega, 2021 – comunicação pessoal em 14/05/21 em reunião do ASFAD<sup>13</sup>).

Já mencionado na seção anterior, para Labov (1972), a avaliação é o meio usado pelo narrador para indicar o ponto da narrativa. Expandindo essa definição, Linde (1997) considera que a avaliação apresenta duas dimensões: referência à reportabilidade e referência às normas sociais. A autora explica que a primeira dimensão faz uso de normas de previsibilidade de eventos, contrastando os que podem ser esperados e os que são fora do comum. Os eventos esperados podem provocar em quem ouve a pergunta “E daí?” e, portanto, não são reportáveis. A outra dimensão – entendida como “o coração da narrativa” – faz referência às normas sociais em “comentários morais ou demonstrações de como o mundo é, de como o mundo deveria ser, o que é comportamento apropriado, e que tipo de pessoas são o falante e o destinatário” (Linde, 1997, p. 153). É interessante notar que a avaliação é uma prática social, na qual os “significados morais serão produzidos não apenas pelo narrador, mas por um processo de negociação entre todos os interlocutores narrativos” (Nóbrega, 2009, p. 86).

Alba-Juez e Thompson (2014, p. 6-7) destacam que a avaliação tem muitas faces e fases. Segundo os autores, não existe somente um lado ou uma face na avaliação, ou seja, o que parece neutro pode ser avaliado como positivo ou negativo, mostrando que existem muitas camadas de sentido se relacionando e interagindo, afetadas por diferentes contextos. Ademais, a avaliação envolve muitas fases que dependem dos posicionamentos adotados, do sistema de valores e do relacionamento entre os interlocutores. Existe a fase “pré-textual ou pré-realização do ato avaliativo” (Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 7), que está relacionada à decisão de escolher ou não realizar o ato e, se optar por fazer, como realizá-lo. As fases são baseadas em experiências prévias, refletem a

---

<sup>13</sup> ASFAD (Análise Sistêmico-Funcional e Avaliação do Discurso) é o grupo de estudo do qual participo, coordenado por Adriana Nogueira Accioly Nóbrega.

intercontextualidade, a competência social e comunicativa, bem como a relação com o interlocutor.

Retomo as três funções da avaliação: (i) construir valores sociais, ou seja, expressar opiniões proporcionando o entendimento do sistema de valores do falante/escritor e de sua comunidade; (ii) construir e manter relações entre falante/ouvinte e escritor/leitor; e (iii) organizar a estrutura do texto (Thompson; Hunston, 2000). Tais funções remetem aos três significados – ideacional, interacional e textual – da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014).

A Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Michael Alexander Kirkwood Halliday, é uma abordagem funcional porque seu interesse é o uso da língua em contexto e, ao mesmo tempo, é sistêmica porque a produção de significados envolve uma rede de sistemas ou opções, nem sempre conscientes, realizadas pelos falantes/escritores (Halliday, 1994). Essas escolhas são influenciadas tanto pelo contexto de situação quanto pelo contexto de cultura em que os usuários da língua estão inseridos. Conforme explica Gouveia (2009, p. 25), “todo o texto ocorre em dois contextos, um dentro do outro. O primeiro nível contextual é definido pelo contexto de situação, o segundo pelo contexto de cultura”. O contexto de situação mostra as condições imediatas de produção de um texto, fornecendo aos participantes “uma gama de informações a respeito dos significados ali construídos e negociados” (Silva, 2012, p. 37). O contexto de cultura engloba o contexto de situação sendo mais amplo. De acordo com Barbara e Macêdo, “é a partir dos elementos da cultura que o falante seleciona os elementos de seu texto”, que “terão características diferentes dependendo dos participantes e da finalidade a que servem” (Barbara; Macêdo, 2009, p. 93). O texto é assim considerado uma troca social de sentidos, podendo ser oral ou escrito. Para Halliday (1994, p. 43), “um texto é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical”.

Na teoria desenvolvida por Halliday, a linguagem é estratificada, ou seja, dividida em estratos que se realizam um no outro. O nível extralinguístico é composto pelo contexto de cultura e pelo contexto de situação. Esse nível se realiza no nível linguístico. Assim, o significado se constrói no nível linguístico

sendo realizado por meio da léxico-gramática (sintaxe, léxico e morfologia), que é realizada no plano da expressão (fonologia, gestos e grafologia)<sup>14</sup>.

As escolhas que realizamos ao fazer uso da linguagem acontecem, simultaneamente, nas três Metafunções – Ideacional, Interpessoal e Textual<sup>15</sup> (Halliday, 1994). A Metafunção Ideacional representa a possibilidade que a linguagem oferece de falar sobre o mundo, de representá-lo e de expressar ideias e pensamentos. Já a Metafunção Interpessoal diz respeito à interação com outras pessoas, para estabelecer e manter relações sociais com elas, influenciar comportamentos, expressar pontos de vista e solicitar ou modificar os pontos de vista de outras pessoas. E a Metafunção Textual organiza as mensagens para indicar como elas se enquadram a outras mensagens e ao contexto mais amplo no qual estamos falando ou escrevendo.

Na análise das conversas exploratórias com as participantes meu foco é dirigido ao Sistema de Avaliatividade que se refere às atitudes negociadas, aos valores e às emoções construídas nas interações. O Sistema de Avaliatividade se encontra inserido na Metafunção Interpessoal, “voltado para os mecanismos avaliativos da linguagem” (Alves, 2021, p. 48), o que será melhor abordado na próxima seção.

#### **4.5 Sistema de Avaliatividade**

Ao refletir sobre a importância da avaliação como ponto central para criar sentidos, Thompson (2014, p. 48) afirma que é na Linguística Sistêmico Funcional que “a investigação dos sistemas de escolhas avaliativas disponíveis para os usuários da língua e de sua função no discurso foi levado mais longe”, sendo que em sua opinião, “o modelo de avaliação mais desenvolvido é o Sistema de Avaliatividade”. Elaborado por Martin (2000), Martin e White (2005) e Martin e Rose (2007), o Sistema de Avaliatividade encontra-se na interface entre a semântica do discurso e a léxico-gramática, o que nos permite observar as

---

<sup>14</sup> Uma leitura mais detalhada sobre a estratificação da linguagem pode ser encontrada em Nóbrega (2009), Vian Jr. *et al* (2010) e Silva (2012),

<sup>15</sup> Ao longo da tese, os nomes dos sistemas da Linguística Sistêmico-Funcional são escritos com letra inicial maiúscula, seguindo o padrão utilizado na gramática *An Introduction to Functional Grammar* de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2014). As letras maiúsculas se referem ao “plano do sistema, em oposição ao plano da atualização concreta (num texto, por exemplo) das possibilidades sistêmicas” (Balocco, 2010, p. 40).

escolhas linguísticas e a forma como ocorrem. Ao passo que a avaliação (Thompson; Hunston, 2000) encontra-se na prosódia do discurso, ou seja, está no texto inteiro. Integrante do arcabouço teórico, metodológico e analítico da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday; Matthiessen, 2014), o Sistema de Avaliatividade possibilita o mapeamento da avaliação, lembrando que

avaliar o mundo à nossa volta faz parte das interações cotidianas e as avaliações estão presentes em grande parte de nossa rotina, uma vez que tendemos a nos posicionar em relação aos contextos em que estamos inseridos e às pessoas com as quais interagimos nesses contextos (Vian Jr., 2016, p. 96).

Para categorizar a avaliação nas interações, Martin e White (2005) dividem o Sistema de Avaliatividade em três domínios inter-relacionados: Atitude, que lida com os sentimentos e reações emocionais; Engajamento, que enfoca as vozes em relação a opiniões; e Gradação, que busca situar os fenômenos de acordo com a intensidade em que ocorrem no texto. Nesta pesquisa, dirijo minha atenção para o subsistema da Atitude, que se encontra no eixo das opiniões e engloba avaliações positivas ou negativas e explícitas ou implícitas nos campos do Afeto, do Julgamento e da Apreciação. Sendo assim, nesta pesquisa, escolho o domínio da Atitude para analisar o discurso das participantes sobre a inclusão em contextos educacionais, entendendo a inter-relação e relevância dos sistemas do Engajamento e da Gradação.

Antes de prosseguir, é importante enfatizar que o Sistema de Avaliatividade lida com os mecanismos de avaliação disponíveis na linguagem a partir do Afeto, do Julgamento e da Apreciação, sendo essa a maneira como realizamos na léxico-gramática a emoção, a ética e a estética.

O Afeto lida com os recursos léxico-gramaticais usados para a construção discursiva das emoções e relaciona-se com a expressão de in/felicidade, de in/segurança e de in/satisfação, indicando o comportamento emocional em relação às pessoas, às coisas ou aos acontecimentos (Martin; White, 2005). Conforme Martin (2000, p. 147), o Afeto interliga os subsistemas do Julgamento e da Apreciação e “pode talvez ser tomado como o sistema básico”, o que é compartilhado em diversos trabalhos como Nóbrega (2009) e Vian Jr. *et al.* (2010).

O Julgamento volta-se para os elementos avaliativos referentes ao comportamento humano e depende da posição ideológica do avaliador por estar relacionado à moralidade, legalidade, capacidade e normalidade, de acordo com a cultura, as experiências individuais e coletivas, as crenças, as suposições e as expectativas de quem avalia. O Julgamento se divide em estima social e sanção social (Martin; White, 2005). A primeira diz respeito às avaliações de (des)prestígio e (des)crédito social, ou seja, julgamentos de normalidade (o quão a/normal, in/comum alguém é), de capacidade (o quão in/competente, in/capaz alguém é) e de tenacidade (o quão im/persistente alguém é). A categoria sanção social se refere a aspectos de veracidade (o quão des/honesto alguém é) e de propriedade (o quão ético/não ético alguém é).

A Apreciação, terceiro campo semântico do subsistema de Atitude, serve para “construir avaliações dos produtos do trabalho humano, tais como artefatos, edificações, obras de arte, e também de fenômenos naturais e estados de coisas” (White, 2004, p. 191). É organizada em três variáveis – reação, composição e valor. Reação está relacionada ao impacto emocional provocado na pessoa, melhor compreendido pelas perguntas: ‘o quão isto chama minha atenção?’ ou ‘isto me agrada?’. Composição se refere à percepção da proporcionalidade e dos detalhes, entendida com as perguntas: “isto articula-se entre si?” ou “é difícil entender/acompanhar?”. A categoria valor está ligada a nossa avaliação do significado social, com as perguntas: “vale(u) a pena?”, “é vantajoso?”.

O subsistema de Atitude envolve a emoção, a ética e a estética, respectivamente o Afeto, o Julgamento e a Apreciação. Já foi pontuado que o Afeto permeia tanto o Julgamento quanto a Apreciação. Desse modo, com o intuito de facilitar o entendimento acerca dos três domínios, reproduzo a seguir um quadro elaborado por integrantes do Grupo de Pesquisa ASFAD.

<b>Afeto</b>	<b>Julgamento</b>	<b>Apreciação</b>
Lida com avaliações de emoções e é classificado por três categorias: <i>in/felicidade</i> , <i>in/satisfação</i> e <i>in/segurança</i> .	Lida com avaliações feitas em relação a algo ou alguém. Há duas categorias que o classificam: <i>estima social</i> e <i>sanção social</i> .	Lida com avaliações sobre questões estéticas e é classificado em três categorias: <i>reação</i> , <i>composição</i> e <i>valor</i> .

Quadro 2 – Subsistema da Atitude (Aguiar *et al.*, 2023, p. 197)

O subsistema de Atitude do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005) é a ferramenta que será utilizada para mapear emoções, atitudes e valores por meio dos quais as participantes da pesquisa conferem sentido às suas experiências ao longo de nossas interações. Nos próximos capítulos, continuarei fazendo uso das iniciais maiúsculas em Afeto, Julgamento e Apreciação para marcar as categorias identificadas na análise das transcrições das conversas exploratórias com as quatro colaboradoras da pesquisa.

#### 4.6

#### **Caminhos para a análise das conversas exploratórias**

Após a transcrição dos trechos selecionados das conversas exploratórias com as participantes, procurei incluir marcações que pudessem indicar alguns elementos paralinguísticos, fazendo uso das convenções da tabela apresentada anteriormente. Contudo, entendo que as marcações são apenas uma tentativa de representar a oralidade (Biar *et al.*, 2021). Diante desse material, realizei leituras e releituras e, então, fiz um mapeamento dos elementos labovianos da narrativa (Labov, 1972). Em seguida, baseada na metodologia sugerida por Macken-Horarik e Isaac (2014, p. 87-88) para a análise do subsistema de Atitude, marquei no texto da transcrição as escolhas léxico-gramaticais com carga avaliativa, tanto as explícitas quanto as implícitas. A partir desse ponto, interpretei as avaliações nos campos semânticos do Afeto, Julgamento e Apreciação (Martin; White, 2005). Com isso, intencionei realizar uma análise micro, mais relacionada ao texto e às escolhas realizadas nos momentos das interações.

Essa primeira etapa da análise contribuiu para que eu aprofundasse meus entendimentos acerca do discurso coconstruído durante as conversas com Carol, Lívia, Rebeca e Carla. Na tentativa de ampliar a análise, observei a construção das emoções no discurso, bem como os estigmas que emergiram do discurso narrativo das participantes, tentando situar as conversas em contextos mais amplos de cultura. Busquei, assim, entremear nossas conversas exploratórias aos constructos macrosociais nos quais a inclusão de pessoas com deficiência se encontra inserida. Ao longo deste capítulo, apresentei o aporte teórico que embasará a análise das interações gravadas com as participantes depois de já ter elucidado meu alinhamento à Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006, 2013) e à Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008). Nessa empreitada, conto com o

respaldo teórico dos estudos em narrativas (Bastos; Biar, 2015) da avaliação (Thompson; Alba-Juez, 2014), dos estudos de emoções (Le Breton, 2019) e de estigmas (Goffman, 2004). Essa articulação me impulsiona a buscar entender a inclusão de pessoas com deficiência nos contextos sócio-histórico-culturais trazidos pelas participantes. Conto ainda com o ferramental teórico-analítico do Sistema de Avaliabilidade (Martin; White, 2005) como instrumento de análise para investigar a linguagem em uso (Halliday; Mattheissen, 2014), construída em interações gravadas com as participantes da pesquisa.

As conversas exploratórias apresentadas nos próximos capítulos foram organizadas em três blocos temáticos: (i) inclusão em contextos educacionais; (ii) inclusão como face do amor-cuidado-compromisso e (iii) inclusão dos que estão à margem. Tal organização ocorreu sem que tivesse havido uma intenção prévia, nem mesmo perguntas planejadas para que essa divisão ocorresse. Foi a partir das minhas escolhas, ao ouvir as conversas gravadas, que selecionei os fragmentos ligados à temática central da tese para a análise.

Diante disso, no próximo capítulo, reúno trechos nos quais as participantes abordam a inclusão de pessoas com deficiência em seus contextos educacionais. Não identifiquei narrativas canônicas em todos os excertos excertos por entendê-los como explicações, posicionamentos e avaliações que Carol, Lívia, Rebeca e Carla compartilham acerca de suas vivências. Em contrapartida, nos capítulos 6 e 7, as professoras participantes reconstroem suas experiências com narrativas canônicas (Labov, 1972) e histórias de vida (Linde, 1993) para falar sobre a complexidade subjetiva do sofrimento e da dor, a abrangência do cuidado como forma de amor e esperança, bem como a inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos.

## 5

### **Interpretação e análise das conversas exploratórias: inclusão em contextos educacionais**

Neste capítulo, proponho um itinerário de reflexões acerca das questões abordadas durante as conversas exploratórias com as quatro participantes da pesquisa, cujo tema foi *inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais*. Orientada pelos objetivos de pesquisa, busco empreender as análises baseada no arcabouço teórico apresentado anteriormente.

Como lentes possíveis para uma interpretação dos trechos aqui expostos, busquei entender de que forma a inclusão é percebida, praticada, vivenciada e experienciada nos ambientes profissionais que ocupamos, ou seja, como professoras da educação básica. Ao longo das análises, em alguns momentos, procurei entrecruzar as vozes de Carol, Livia, Rebeca e Carla.

Nem todos relatos aqui reunidos são identificados como narrativas canônicas (Labov, 1972); são exposições, posicionamentos e interpretações que as participantes (re)constroem e (re)elaboram para falar sobre inclusão. Apenas Rebeca construiu duas narrativas no modelo laboviano. Desse modo, o ferramental teórico apresentado nos capítulos anteriores servirá de suporte para analisar os trechos das interações com Carol, Livia, Rebeca e Carla, observando o texto (micro) e o contexto (macro). No que diz respeito à análise microdiscursiva, acho importante pontuar que as iniciais maiúsculas em Afeto, Julgamento e Apreciação sinalizam categorias do subsistema de Atitude, constituinte do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005).

As conversas exploratórias foram gravadas em dias diferentes, individualmente, com as participantes. Após a seleção dos trechos já transcritos, optei por numerar as tabelas a partir da primeira linha para facilitar a leitura durante a análise. As tabelas podem ser identificadas pelo nome da participante, a data e o momento da conversa. Escolhi como título de cada excerto uma fala retirada da transcrição da conversa, conforme veremos a seguir.

#### 5.1

##### **Carol: “Como eu vou fazer esse aluno aprender?”**

Este recorte da conversa exploratória nos mostra que o “ideário de inclusão em educação revela que há outros modos de se sentir, de pensar e de

viver no mundo” (Leme, 2011, p. 18). Isso acontece “em uma complexa, múltipla, diferenciada e contínua interação com as teias e tessituras, e com as redes e intercomunicações dos mundos culturais que envolvem e permeiam cada um e todos os planos de nossa vida social” (Brandão, 2010, p. 102). Assim, refletir sobre a inclusão na escola é também, de certa forma, uma possibilidade de dirigir um olhar para contextos mais ampliados, com o intuito de perceber e rever nossos posicionamentos, agires e fazeres.

Quando abordo mais especificamente sua função de coordenadora, Carol se apresenta como aprendiz (Allwright; Hanks, 2009) no convívio com professores/as e com alunos/as na instituição onde trabalhamos.

<b>Carol</b> Conversa gravada no dia 14/11/22 Trecho – 12:07 - 14:46		
Mara	1 2 3 4 5 6 7 8 9	assim você tem você trabalha diretamente com algumas umas crianças mas na escola você tá numa função de <coordenação> então você tem essa experiência dos dois lados de atuar diretamente a criança com deficiência e ao mesmo tempo dar suporte aos professores né da escola >então assim< você consegue ver ter uma visão ampliada eu entendo °assim° que a sua visão também é: ampliada sobre a: inclusão
Carol	10 11 12	e: ao mesmo tempo <assim> não dando conta de <u>tudo</u> existe °assim° uma crença né “ah ela vai: me: salvar”
Mara	13	((risos))
Carol	14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	((risos)) mas é novidade todo dia né é: é: são tentativas que a gente fa:z de uma prática ou de outra com um determinado aluno ainda mais quando é aluno <u>autista</u> né que eu tô começando a lidar com uma criança autista nunca foi minha <u>prática</u> né diretamente então tudo é novidade também pra mim, e: mesmo o mediador que já está nessa prática fica mais até:: não seria nem a questão de lidar <u>com</u> a criança e a questão dela:: de diagnóstico dela, <u>seria</u> mais a questão pedagógica né <esse pedagógico> que <u>fica a desejar</u> >porque< na <u>relação</u> , no cuidado né isso existe esse olhar ele varia né?
Mara	27	sim
Carol	28 29 30 31 32 33	<agora> o pedagógico como eu vou fazer para esse aluno aprender determinado: entender determinado conceito? e outra coisa que eu vejo °assim° que é o que incomoda né seguir aqueles aquele padrão do li:vro então ainda se fi:ca <muito> fechado nisso, existe assim um

	34 35 36 37	conteúdo <u>específico</u> pra aquele aluno? mas tem que fazer <u>isso</u> ? e: os pais também esperam que o aluno que o <u>filho</u> né faça tudo que os outros colegas estão fazendo <também> <u>existe</u> isso
Mara	38	a cobrança da família
Carol	39 40	"vamos lá, vamos fazer se não der hoje faz amanhã" mas tem coisas que <u>não</u> são <u>necessárias</u>
Mara	41	aham
Carol	42 43 44 45 46 47 48	pros outros também comparando com os outros que não têm nenhuma questão especial <u>mas</u> eles também estão sendo excluídos do processo e aí é aquela outra coisa quem tá fora e quem tá dentro do processo pedagógico de forma que vai estar <u>sendo</u> atendido dentro de suas necessidades?

Início este trecho expressando a opinião de que Carol tem uma visão ampliada das questões que envolvem a inclusão do público-alvo na escola por sua experiência como professora, pedagoga e coordenadora. Carol acrescenta que ao mesmo tempo <assim> não dando conta de tudo (linhas 10-11), ou seja, apesar de sua experiência, parece ter a sensação de que o convívio diário com a diversidade humana na escola requer muito mais. Ao dizer isso, percebo que Carol reflete sobre sua própria prática e avalia sua atuação na escola, expressando um Afeto de insatisfação por não conseguir um desempenho que considera ideal. Na sequência, Carol avalia os/as professores/as que contam com ela para desempenharem as tarefas e atribuições dos fazeres pedagógicos achando que "ah ela vai: me: salvar" (linhas 11-12). Nesta fala reportada, Carol tenta apontar para as dificuldades que os/as professores/as encontram no dia a dia diante da impossibilidade de contemplar a amplitude dos processos de inclusão no contexto escolar específico. E, ao mesmo tempo, realiza um Julgamento implícito de estima social de in/capacidade dos/as professores/as para lidar com as questões que surgem no cotidiano da sala de aula, o que faz com que necessitem de sua ajuda para mediar conflitos.

Entendo os risos compartilhados nas linhas 13 e 14 como um fenômeno interacional e um recurso avaliativo paralinguístico, interpretado da seguinte maneira: eu sou uma das professoras que recorre à Carol para ela me "salvar" durante ocorrências diversas. Nós partilhamos a informação de que, na função de coordenadora na escola, ela é a pessoa que acolhe e orienta estudantes e professores/as. Nesse trabalho, segundo ela, é novidade todo dia (linha 14)

e isso remete à singularidade e à subjetividade de cada indivíduo e de cada situação. Carol esclarece que não há respostas prontas, são tentativas que a gente fa:z de uma prática ou de outra com um determinado aluno (linhas 14-16), o que nos leva a entender que aquilo que funciona para um/a pode não funcionar para outro/a. Isso reforça que inclusão tem a ver com respeito à individualidade e com uma postura ética. Por mais inclusiva que a escola tente ser e/ou parecer, ainda carrega traços de séculos de homogeneização, padronização e exclusão (Leme, 2011, 2017; Carvalho, 2018). O desafio vem sendo desconstruir e desnaturalizar o capacitismo (Rosa; Luiz, 2023), os preconceitos e as discriminações que perpassam as relações dentro e fora da escola.

Carol prossegue refletindo sobre suas próprias vivências – eu tô começando a lidar com uma criança autista nunca foi minha prática né diretamente (linhas 17-19) – assumindo uma postura de aprendiz (Allwright; Hanks, 2009) diante dos desafios que lhe são apresentados. Ao se construir como aprendiz, reforça que tudo é novidade também pra mim (linhas 19-20). Nesse sentido, mesmo com toda sua experiência pedagógica e bagagem profissional, o trabalho com o público-alvo de inclusão se apresenta com muitas especificidades. Identifico isso com o uso do léxico também, o que mostra que as experiências emocionais são atravessadas por acontecimentos que dependem de avaliações subjetivas.

Na linha 20, Carol menciona o mediador, que é a forma como são chamados professores e professoras especializados em Educação Inclusiva. Conforme já dito anteriormente, Carol, Livia, Carla e eu trabalhamos em uma escola da rede privada no Estado de Rio de Janeiro, na qual estudantes do público-alvo de inclusão são acompanhados por mediadores/as<sup>16</sup> durante as aulas. Assim, quando Carol diz e: mesmo o mediador que já está nessa prática fica mais até:: (linhas 20-21), sua intenção parece ser a de apontar que, até mesmo para os/as mediadores, cada estudante é um ser único que requer cuidados

---

<sup>16</sup> Na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, o Art. 3º parágrafo único afirma que: Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso iv do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

específicos e singulares. Para ela, não seria nem a questão de lidar com a criança e a questão dela:: de diagnóstico dela (linhas 21-23), realizando um Julgamento de estima social ligado à capacidade/competência dos/as professores/as para colocar em prática a ética do cuidado (Boff, 1999, 2020) no cotidiano da escola.

Um ponto importante neste fragmento é quando Carol relata que na relação, no cuidado né isso existe esse olhar ele varia (linhas 25-26). Em sua avaliação, as questões pertinentes à acessibilidade atitudinal fazem parte de sua rotina escolar e dizem respeito às práticas de convivência com a diversidade humana, à conscientização de todos/as para eliminar preconceitos e estereótipos e para colocar em prática os cuidados necessários. Contudo, o que merece foco para ela pode ser entendido como as modalidades de acessibilidade metodológica e comunicacional (Sasaki, 2009, 2013) – seria mais a questão pedagógica né <esse pedagógico> que fica a desejar (linhas 23-25). Carol enfatiza a importância de conseguir contemplar as complexidades da escolarização dos/das estudantes na condição de educadora que traz os saberes disciplinares, os conteúdos curriculares e as múltiplas possibilidades de elaboração de recursos para facilitar o ensino-aprendizagem.

Observo que Carol traz dois questionamentos muito pertinentes. Um diz respeito à postura dos/das profissionais da educação em relação à sua tarefa de ensinar: <agora> o pedagógico como eu vou fazer para esse aluno aprender determinado: entender determinado conceito? (linhas 28-30). Essa reflexão expressa um Afeto de insatisfação, que se refere à formação e à experiência do/a educador/a. Preocupação legítima pois a “educação inclusiva lida com a perspectiva da heterogeneidade humana e como tal defende que a totalidade da humanidade pode aprender” (Leme, 2017, p. 67). Diante disso, como professora, Carol mostra que está ciente de sua responsabilidade em relação às diferentes demandas que envolvem as tarefas de ensino-aprendizagem.

A outra questão é quem tá fora e quem tá dentro do processo pedagógico de forma que vai estar sendo atendido dentro de suas necessidades? (linhas 45-48). Sua reflexão se dirige a uma educação mais humanizada, que considera as singularidades e volta a atenção aos processos de inclusão de cada estudante no ambiente escolar com uma postura agentiva em

relação às demandas de acolher, de apoiar, de ensinar e de incluir todos/as. Aqui, Carol reforça que a escola tem que ser para todos e todas, em alinhamento a Rodrigues (2006, p. 5) quando afirma que “sabemos que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem”. Para que isso aconteça, é preciso “conhecer as especificidades humanas que nos diferenciam” (Leme, 2017, p. 68).

Baseada na sua vivência profissional, Carol parece indicar que a acessibilidade atitudinal (Sasaki, 2009, 2013) e as demandas por cuidado estão sendo bem atendidas na escola. Porém, o que ainda a aflige diz respeito aos aspectos pedagógicos dos diferentes processos de ensino-aprendizagem que são exigidos pela sociedade, pelas famílias e pela própria instituição de ensino.

Ainda focando nos aspectos pedagógicos da inclusão escolar, Carol avalia os livros didáticos de forma crítica quando diz: eu vejo “assim” que é o que incomoda né seguir aqueles aquele padrão do livro então ainda se fica <muito> fechado nisso, existe assim um conteúdo específico pra aquele aluno? (linhas 30-34). Ao mencionar seu incômodo, ela realiza um Afeto explícito de insatisfação por compreender que tais materiais não dão conta das especificidades da inclusão de todos/as. Nesta reflexão, vejo uma crítica ao livro didático em mas tem coisas que não são necessárias (linha 40) numa avaliação explícita no âmbito da Apreciação de valor (vale a pena incluir conteúdos que não são relevantes/necessários?). Sua avaliação se encontra vinculada às suas próprias considerações, sentimentos e experiências profissionais, até mesmo em relação ao comportamento dos responsáveis dos/as alunos/as, dizendo que os pais também esperam que o aluno que o filho né faça tudo que os outros colegas estão fazendo <também> existe isso (linhas 35-37). Aqui, observo um Julgamento de estima social explícito de tenacidade, afinal os pais e as mães compraram os livros e esperam que a escola cumpra com sua parte que é usar o material. Ao mesmo tempo, noto um Julgamento implícito no campo da incapacidade dos/as alunos/as com deficiência de acompanhar o que os colegas fazem em sala de aula, sendo uma delas dar conta de usar o livro didático, nem sempre pensado para todos e todas.

Enfim, é possível notar as emoções que emergem em seu relato. Emoções de: frustração no desempenho de suas próprias funções (ao mesmo tempo <assim> não dando conta de tudo - linhas 10-11); insatisfação pelo trabalho pedagógico que envolve o ensino-aprendizagem (seria mais a questão pedagógica né <esse pedagógico> que fica a desejar - linhas 23-25); desagrado pelo uso obrigatório de livros didáticos que padronizam/formatam as aulas (é o que incomoda né seguir aqueles aquele padrão do li:vro então ainda se fi:ca <muito> fechado nisso - linhas 31-33); e contentamento no campo das relações pessoais na escola (na relação no cuidado né isso existe esse olhar - linhas 25-26). Desse modo, nesta interação, Carol faz uso de recursos linguístico e paralinguísticos avaliativos que corroboram para a construção de emoções. Como “elemento central da vida e da experiência humana” (Dias *et al.*, 2008, p. 11), as emoções foram coconstruídas discursivamente em um contexto sócio-histórico-cultural.

Neste fragmento, muitas facetas da inclusão escolar são abordadas tanto no campo das relações humanas quanto nos procedimentos didático-pedagógicos. No próximo, podemos notar que Livia se atém à participação da família em relação à inclusão de alunos/as com deficiência no espaço escolar.

## 5.2

### Livia: “Eu acho que as escolas estão tentando”

No trecho a seguir, Livia discorre sobre o tema *inclusão* nas escolas com base nas experiências por ela vivenciadas como profissional na rede privada de ensino, trazendo para a reflexão o papel das famílias na educação e nos processos de inclusão de seus filhos e filhas. Livia expressa sua avaliação acerca da forma como a parceria família-escola vem se dando em ambientes de trabalho que promovem a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

<b>Livia</b> Conversa gravada no dia 02/01/23 Trecho – 48:30 - 49:37		
Livia	1	então eu digo assim >por exemplo< as <u>escolas</u>
	2	hoje em dia <u>nossa</u> : eu acho que as escolas

	3	estão tentando <u>sim</u> sabe é: é: ainda é da
	4	<u>melhor</u> maneira? eu acho que ainda pode
	5	melhorar muito <u>muito</u> MAS estão tentando sabe
	6	porque as escolas >eu vi muito isso esse ano<
	7	sabe as escolas <u>estão</u> com uma
	8	<responsabilidade> de coisas da família,
	9	<u>famílias</u> que não querem fazer isso ou não
	10	podem fazer porque não têm <u>tempo</u> jogaram essa
	11	responsabilidade pra dentro da escola
Mara	12	mais uma
Lívia	13	e aí a escola tem que arcar <financeiramente>
	14	com isso <emocionalmente> com isso né?
Mara	15	aham
Lívia	16	a escola >também< não tem, não é uma caixa
	17	mágica que você tira coisas ali o tempo
	18	inteiro <u>certas</u> , cê vai tentando cê vai
	19	reajustando sabe então é: é: isso me preocupa
	20	<u>muito</u> >porque< as famílias <u>estão</u> delegando
	21	sabe <cada vez ma:is>

Na opinião da participante, as escolas estão tentando sim sabe é: é: ainda é da melhor maneira? eu acho que ainda pode melhorar muito muito MAS estão tentando (linhas 2-5). A partir desse posicionamento enfático, Lívia avalia o comportamento das pessoas em um Julgamento de estima social de capacidade (a escola é capaz de incluir?). Entendo que o termo “escola” se refere aos profissionais da educação, à maneira como atuam, agem e se comportam diante da inclusão de pessoas com deficiência.

Para Lívia, as escolas estão fazendo a sua parte, ou melhor, “estão tentando” (linhas 3 e 5), mas acontece que as escolas estão com uma <responsabilidade> de coisas da família (linhas 7-8). A escolha do léxico “responsabilidade”, acompanhado de recursos paralinguísticos de ênfase, parece indicar que é a escola tem a incumbência de assumir o compromisso de cuidar e tem a obrigação ética e moral de prover os cuidados relacionados aos aspectos físico, emocional e pedagógico. Conforme estudo apresentado na seção 3.2, notamos que a transferência da tarefa de cuidar das pessoas com deficiência foi uma prática recorrente em diferentes momentos e contextos ao longo da história (Silva, 1987). Segundo Lívia, a tarefa dos cuidados agora está sendo deixada a cargo da escola e dos profissionais de educação – professores/as, pedagogos/as e aqueles que ainda chamamos de mediadores/as por falta de outro termo mais condizente com o trabalho que exercem diretamente com os/as alunos/as com deficiência. Lívia ainda apresenta duas razões pelas quais as

famílias estão delegando para a escola suas responsabilidades: que não querem fazer isso ou não podem fazer porque não têm tempo (linhas 9-10). Nas duas alternativas, de acordo com a avaliação construída por Livia, as famílias estariam conferindo à escola o compromisso de cuidar de seus filhos e filhas em relação aos aspectos já mencionados.

Percebo que Livia avalia de forma negativa o comportamento das famílias que, além de confiar e transferir certas tarefas para a escola, por vezes, delegam e atribuem a responsabilidade dos cuidados que seus filhos e filhas com deficiência necessitam. Ao afirmar que as famílias jogaram essa responsabilidade pra dentro da escola (linhas 10-11), criticando explicitamente esta atitude. A escolha do verbo jogar no sentido de atribuir responsabilidades mostra uma alta carga avaliativa negativa em um Julgamento de sanção social (o quão ético é delegar tal responsabilidade para a escola?). Em uma postura de defesa, pautada em sua experiência com administração escolar e de acordo com sua visão como administradora, Livia alega que a escola tem que arcar <financeiramente> com isso <emocionalmente> com isso (linhas 13-14). No quesito financeiro parece se referir ao fato de que fica a encargo da escola privada custear um profissional de apoio para o aluno e a aluna com deficiência, conforme determina a lei<sup>17</sup>. Já o aspecto emocional a que se refere, entendo que diz respeito à ética do cuidado (Boff, 1999, 2020), à ética amorosa (hooks, 2001), à acessibilidade atitudinal (Sasaki, 2009, 2013), bem como aos “agires repletos de ecos de pluralidade” do amor-potência-exploratório (Nóbrega *et al.*, 2023, p. 57). Também, os recursos paralinguísticos empregados em sua fala são avaliativos e mostram alta carga emocional na expressão de seu posicionamento, expressando um Afeto de insatisfação diante da situação por ela observada. O que Livia parece partilhar é sua inquietação e desagrado quanto à transferência de muitas responsabilidades e incumbências para a escola que, para ela, deveriam ser da família.

---

<sup>17</sup> Lei 13.146/2015, no artigo 28, diz que os estabelecimentos de ensino devem ofertar profissionais de apoio escolar, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 de janeiro 2022.

Ao dizer que a escola não é uma caixa mágica que você tira coisas ali o tempo inteiro certas, cê vai tentando cê vai reajustando (linhas 16-19), Livia faz uso de uma metáfora, comparando a escola à uma caixa mágica<sup>18</sup>. Com isso, Livia parece defender que as escolas não têm todas as respostas prontas, podendo ser surpreendida diante de novidades. Mais uma vez, faz uso do verbo “tentar”, o que parece indicar que as escolas estão trabalhando para se tornar mais inclusivas. Considerando a escola como um coletivo de profissionais da educação, noto que realiza um Julgamento de estima social de capacidade (o quão competente é a escola/seus profissionais para incluir estudantes com deficiência?). Nesse aspecto, a participante Carol parece compartilhar do mesmo entendimento do excerto 1 (linhas 14-16): são tentativas que a gente fa:z de uma prática ou de outra com um determinado aluno. Falando mais especificamente da relação educador/a-educando/a, Carol também parece compreender que não existem respostas prontas e que eventos e situações inesperadas surgem no dia a dia da escola. Nesse sentido, Carol e Livia avaliam de forma semelhante o envolvimento e o empenho da escola e profissionais da educação em relação à inclusão de alunos/as com deficiência.

Ainda quero destacar no final do trecho selecionado que Livia exterioriza uma avaliação no campo do Afeto de insatisfação em isso me preocupa muito >porque< as famílias estão delegando sabe <cada vez ma:is> (linhas 19-21). A fala enfática indica que, na opinião dela, gradativamente e progressivamente, as famílias estão transferindo mais responsabilidades e mais atribuições acerca dos cuidados de alunos/as com deficiência para as escolas. Suas críticas, construídas discursivamente, sobre o papel da escola e da família para o desenvolvimento das potencialidades da criança são expressas por emoções de desagrado, insatisfação e frustração.

No próximo excerto, Carla compartilha seus questionamentos e suas reflexões, como educadora, no que concerne à inclusão escolar.

---

<sup>18</sup> Caixa mágica é um recurso didático frequentemente usado em turmas de Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental. Pode ser construída a partir de uma caixa de papelão encapada ou forrada com papeis coloridos ou tecidos. A caixa mágica serve para aguçar a curiosidade das crianças bem como estimular as habilidades sensoriais durante as aulas, estimulando a percepção e a coordenação motora. Por apresentar infinitas oportunidades de experiências e aprendizados, pode-se utilizar grande variedade de materiais (brinquedos, folhas secas, pedrinhas, bolas, cubos, cones, frutas, legumes etc.) de acordo com a atividade planejada e os objetivos da aula.

## 5.3

## Carla: “E isso demora mesmo pra entender”

Neste trecho, Carla aborda o quão difícil pode ser para a família aceitar o diagnóstico que coloca seu filho ou filha como público-alvo de inclusão escolar, inclusive se o diagnóstico for de altas habilidades. Vale lembrar que o público-alvo da inclusão escolar engloba estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O terceiro grupo apresenta alto desempenho, talentos e habilidades, “em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (Brasil, 2006, p. 12). Em seu relato, podemos entender que estudantes com altas habilidades também podem ser estigmatizados no ambiente escolar.

<b>Carla</b> Conversa gravada no dia 16/03/23 Trecho – 13:26-18:36		
Carla	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18	é: eu sinto que assim que eu não consegui desenvolver um trabalho que eu queria desenvolver não só por falta de estrutura física da escola porque as salas tinham talvez doze metros quadrados e não comportavam a energia toda é: mas porque também havia uma resistência das famílias de entender que aquelas crianças tinham aquele diagnóstico e isso demora mesmo pra entender, acho que as pessoas que eu: o convívio com altas habilidades me ensinou muito porque há um fantasma que diz que isso é muito bom né, há uma fantasia não um fantasma fantasia de falar “ah seu filho é super dotado” pronto tem um Einstein na família mas é muito difícil pra quem é portador dessa grande facilidade pra aprender algumas coisas, a super dotação ela também é um grande desafio em potência
Mara	19	[sim
Carla	20 21 22 23 24 25 26 27 28	[de convivência a função do professor pras pessoas com altas habilidades é uma função de mediação é uma função que o professor tem que sempre observar que aquela criança está entendendo o que a sociedade pede dela naquele momento então precisa sempre dá um passo atrás porque não é porque o cognitivo da criança pra algumas áreas do conhecimento seja muito desenvolvido

	29	que aquela criança está completamente maturada
	30	na fase da vida do entendimento do então é “o
	31	seu colega está pedindo pra você falar mais
	32	baixo”, “nesse ambiente a gente não precisa
	33	gritar”, “tem paredes” essas sinalizações que
	34	pra nós que não somos detentores dessas
	35	atipicidades são muito simples e óbvias a
	36	gente precisa trazer à tona pra essas crianças
	37	que são atípicas né não sei nem se são as
	38	palavras certas Mara que eu tô usando
Mara	39	não se preocupa não

Carla inicia este recorte da conversa avaliando explicitamente, de forma negativa, sua própria experiência em eu sinto que assim que eu não consegui desenvolver um trabalho que eu queria (linhas 1-2), o que ilustra um Afeto de insatisfação em relação à sua prática pedagógica. Como recurso linguístico para construir emoções, lança mão do verbo “sentir” que já indica um comportamento emocional em relação às pessoas e aos acontecimentos, mais especificamente, no cenário profissional no qual atua. Carla apresenta duas justificativas que a impediram de realizar seu trabalho do jeito que esperava. A primeira foi a falta de estrutura física da escola (linhas 3-4), que diz respeito à adequação do espaço e à acessibilidade arquitetônica (Sasaki, 2009, 2013). A segunda justificativa foi a resistência das famílias de entender (linha 7) o diagnóstico de seus filhos e filhas. Essa resistência pode ser uma das etapas entre o momento da identificação da deficiência até a aceitação por parte da família. E, para Carla, isso demora mesmo pra entender (linha 9), “o que nos mostra que estamos diante de um dinamismo de componentes emocionais e de conflitualidades cognitivas e afetivas que cada família tem que gerir” (Franco, 2012, p. 164). Portanto, a aceitação por parte dos membros da família é um percurso individual e subjetivo, dado que a expectativa não é ter filhos e filhas “inabilitado[s] para a aceitação social plena” (Goffman, 2004, p. 4). Nos âmbitos social e cultural, as pessoas com deficiência foram colocadas à margem como um grupo estigmatizado em diversos períodos históricos (Silva, 1987; Figueira, 2021).

Prosseguindo, observo que Carla se entende como aprendiz de sua prática pedagógica em o convívio com altas habilidades me ensinou muito (linhas 10-11). De forma reflexiva, a professora olha para as questões que surgem em sua sala de aula como potenciais de aprendizados. Isso ilustra que “o

educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2019a, p. 95-96).

Carla constrói o argumento de que há um fantasma que diz que isso é muito bom (linhas 11-12) e logo se corrige, dizendo que há uma fantasia (linhas 12-13). A escolha dos léxicos “fantasma” e “fantasia” parecem indicar sua avaliação acerca da concepção de que, à primeira vista, as pessoas associam as altas habilidades a uma característica totalmente positiva – “ah seu filho é superdotado” pronto tem um Einstein na família (linhas 14-15). Nesse sentido, receber a notícia de superdotação pode gerar uma certa vaidade parental, o que é marcado linguisticamente com o uso enfático da interjeição pronto (linha 14), indicando uma conclusão, além de carregar a avaliação positiva expressa no discurso reportado. Carla desconstrói essa premissa ao sugerir um contraponto quando diz mas é muito difícil pra quem é portador dessa grande facilidade pra aprender algumas coisas (linhas 15-17). Nessa avaliação, contemplo que Carla tem a clareza de que é preciso levar em conta o ambiente sócio-afetivo no qual a criança se desenvolve, os estilos de aprendizagem, os interesses e motivações, as características individuais e as necessidades educacionais.

Dessa forma, Carla reconhece que a superdotação ela também é um grande desafio em potência (linhas 17-18). Essa avaliação parece expressar seu ponto de vista e suas emoções. Suas escolhas léxico-gramaticais nos levam ao entendimento de que a superdotação tem capacidade de se realizar como dificuldade. E uma delas é a de convivência (linha 20), de interação com o outro indivíduo. No ambiente escolar, alunos e alunas com altas habilidades são muitas vezes estigmatizados pelos colegas. Diante disso, precisam de apoio por parte dos/as professores/as para mediar conflitos no campo interacional e, ao mesmo tempo, de interferências para que suas necessidades educacionais sejam atendidas. A esse respeito, Carla considera que os/as professores/as têm uma função de mediação é uma função que o professor tem que sempre observar que aquela criança está entendendo o que a sociedade pede dela naquele momento (linhas 22-25). É um cuidado que volta-se à “totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona”, no dizer de

Freire (2021, p. 132). Então, a função do professor extrapola a cultura pedagógica do ensino-aprendizagem e envolve os aspectos éticos e morais, a construção de vínculos, a socialização, as atitudes de escuta e empatia, bem como o amor-cuidado-compromisso no processo de humanização de cada aluno/a.

Carla cita exemplos de sua vivência em sala de aula: “o seu colega está pedindo pra você falar mais baixo”, “nesse ambiente a gente não precisa gritar”, “tem paredes” (linhas 30-33). Essas falas reportadas mostram seu posicionamento como educadora ciente de que tais sinalizações (linha 33) foram relevantes para a criança com altas habilidades que ela menciona ao longo deste excerto. O uso da fala reportada confere destaque à maneira como se comunica com a turma, buscando reflexões coletivas sobre comportamentos de respeito e de responsabilidade com a outra pessoa. Sua atitude nos remete aos princípios da Prática Exploratória com foco no trabalho para entender as qualidades das vidas vivenciadas em sala de aula e no envolvimento de todos os participantes, visando o desenvolvimento mútuo (Grupo da Prática Exploratória, 2020, 2021).

Observo que neste fragmento da conversa, Carla nos leva a refletir sobre uma face da inclusão não abordada em nenhuma outra das conversas exploratórias gravadas, que é a interação com alunos/as com altas habilidades. Ao considerar as demandas de sua sala de aula, Carla avalia que a convivência é um grande desafio em potência (linha 18) tanto para ela na posição de professora quanto para a turma. Observo, também, que constrói, no discurso, emoções de insatisfação (por achar que poderia/deveria ter feito mais) e de contentamento (por ter aprendido com o convívio com seu aluno).

Nos próximos excertos, Rebeca, diferente das outras três participantes, conta suas experiências como professora, como aluna e como pessoa que começou a perder a visão por volta dos cinco anos de idade.

#### **5.4**

#### **Rebeca: “É muito frustrante pro professor”**

Rebeca traz elementos para este estudo sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola e na universidade de forma mais alargada. Seus relatos podem nos ajudar a assumir posturas mais crítico-reflexivas (Miller *et al.*, 2008), aguçando o entendimento de que precisamos ver “a escola como lugar de vida, de

muitas perguntas, de compartilhamentos, de encorajamentos, de descobertas, de conquistas, de construção e de autonomia” (Griffo, 2022, p. 109). E a universidade deve/deveria ser a continuidade da proposta de educação inclusiva.

<b>Rebeca</b> Conversa gravada no dia 21/01/23 Trecho – 4:01 - 6:34		
Rebeca	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	e: eu acho que <u>e:sse</u> aluno merece <u>toda</u> a assistência e que ele <u>possa</u> ter todo desenvolvimento que <u>permi:ta</u> que ele tenha é: o mesmo <u>desempenho</u> que os outros alunos que não têm necessidade <por outro lado> esse apoio também é importante pro professor porque é muito >frustrante pro professor< <u>ter</u> um aluno com deficiência e você não poder fazer nada °porque <u>cê</u> tem uma turma inteira <u>cheia</u> pra dar conta você não tem <u>tempo</u> você não tem <u>conhecimento</u> que a faculdade não forma a gente pra <u>isso</u> também pra esse tipo de estrutura
Mara	13 14 15	é isso que eu ia falar esse conhecimento que a gente precisa ter é assim muito abrangente mesmo né envolve muitas
Rebeca	16	sim
Mara	17	como fazer <u>atividade</u> envolve né <u>avaliação</u>
Rebeca	18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	[exatamente e: se você pega um aluno com deficiência auditiva é um procedimento que você tem que tomar se você pega um aluno com deficiência visual você tem que partir pra <u>outro</u> lado uma deficiência intelectual dependendo do nível né então isso tudo né é muito específico vai muito <u>além</u> do que a gente TEM conhecimento e o que eu percebo assim é que as pessoas que estão por fora que não estão na sala de aula elas <u>não têm</u> essa noção além disso eu vejo assim fora do <âmbito>escolar eu percebo que a:: inclusão ela: deve acontecer em espaços também abertos espaço como: a rua. como: o ônibus. como: o cinema. como: o shopping >então assim<
Mara	34	[que a escola é só uma parte né?
Rebeca	35	é uma parte
Mara	36	e você não passa a vida inteira na escola né?
Rebeca	37 38 39 40	é você não passa, você frequenta, o deficiente frequenta outros ambientes né e isso não tem eu percebo que não tem uma <u>real</u> preocupação com esses aspectos

No início deste trecho, Rebeca enfatiza que o/a estudante em situação de inclusão merece toda a assistência e que ele possa ter todo

desenvolvimento que permita que ele tenha é: o mesmo desempenho que os outros alunos (linhas 1-4). Com isso, mostra a importância das acessibilidades propostas por Sasaki (2009, 2013).

Rebeca também avalia o trabalho pedagógico com o público-alvo como muito >frustrante pro professor< (linha 7). O uso do recurso paralinguístico de fala mais lenta expressa ênfase dada às emoções do professor. Nessa avaliação negativa, percebo que realiza um Afeto de insatisfação em relação às múltiplas tarefas atribuídas aos professores e professoras. O que parece causar frustração é não poder fazer nada °porque cê° tem uma turma inteira cheia pra dá conta (linhas 8-10); não tem tempo (linha 10); e não tem conhecimento (linhas 10-11). Essas três questões aludem ao contexto sociocultural e educacional e dizem respeito aos desafios pedagógicos, financeiros e tecnológicos enfrentados na/pela comunidade escolar na qual Rebeca atua como professora de língua portuguesa.

Adicionalmente, Rebeca faz uma crítica quando diz que a faculdade não forma a gente pra isso também pra esse tipo de estrutura (linhas 11-12), construindo um Julgamento explícito de estima social de incapacidade das instituições, que são compostas por educadores/as. De acordo com sua opinião, os/as professores/as não são preparados/as para trabalhar com a diversidade e a pluralidade na sala de aula. Tal como Rebeca, Carla fez o curso de licenciatura em Letras e ambas abordam especificamente uma grade curricular que não ofereceu para elas, naquela época, ferramentas para lidar com a diversidade humana na sala de aula – Carla como professora de língua inglesa e Rebeca como professora de língua portuguesa. As reflexões e críticas à formação inicial foram anteriormente discutidas na seção 3.6. É importante considerar que Rebeca e Carla fizeram suas graduações no início dos anos 2000 e que as universidades vêm avançando no quesito inclusão. A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, por exemplo, é a terceira instituição que oferece uma licenciatura em Educação Especial, precedida pelas Universidades Federais de Santa Maria e de São Carlos.

Nas linhas 20-27, Rebeca nomeia algumas especificidades que o/a professor/a tem que dar conta na sala de aula: se você pega um aluno com deficiência auditiva é um procedimento que você tem que tomar (linhas 19-21); se você pega um aluno com deficiência

visual você tem que partir pra outro lado (linhas 21-22); uma deficiência intelectual dependendo do nível né então isso tudo né é muito específico vai muito além do que a gente TEM conhecimento (linhas 22-25). O que ela tenta mostrar é que a inclusão requer dos/as educadores/as fazeres múltiplos e demandas específicas, que exigem constante reformulações das práticas docentes e institucionais. Nesse sentido, entendo que para criar um ambiente inclusivo baseado na atenção e sensibilidade, no apoio e cuidado é preciso que os/as professores/as partilhem seus conhecimentos, (re)avaliem suas expectativas, mostrem interesse genuíno pelos/as educandos/as e vivenciem o “amor-potência-exploratório” (Nóbrega *et al.*, 2023, p. 54).

A inclusão de todos e todas na escola rompe com séculos de uma pedagogia de exclusão (Carvalho, 2018) para que a sala de aula se torne um lugar de aprendiz (Grupo da Prática Exploratória, 2020). Por encontrar-se inserida em escolas públicas inclusivas, Rebeca avalia de forma negativa a atitude das pessoas que não se encontram ligadas às questões pedagógicas (não estão na sala de aula elas não tem essa noção – linhas 27-28) em um Julgamento de estigma social de incapacidade de compreensão dos desafios encontrados nos contextos em que atua. O que nos conduz à compreensão da dimensão abrangente da inclusão que envolve, além da formação de docente, questões de acessibilidade, produção de materiais e recursos didáticos diversificados.

Rebeca prossegue defendendo que a inclusão deve acontecer em espaços também abertos espaço como: a rua. como: o ônibus. como: o cinema. como: o shopping (linhas 30-32). O ritmo pausado e a repetição de palavras para expressar sua opinião são recursos com alta carga avaliativa, que criam significados de uma explicação detalhada, dando igual importância a cada item mencionado. Além disso, sua fala remete às modalidades de acessibilidade como urbanística, de transporte (Sasaki, 2009, 2013) e cultural (Sarraf, 2015, 2018). Na interação, sinalizo minha concordância pois a escolarização é uma etapa da vida que pode certamente abrir horizontes e ampliar elos de pertencimento, mas o acesso à participação nas diversas esferas sociais e culturais deve ser assegurado a todas as pessoas com ou sem deficiência. Rebeca, então, corrobora dizendo que o deficiente frequenta outros

ambientes né e isso não tem eu percebo que não tem uma real preocupação com esses aspectos (linhas 37-40), realizando um Julgamento de sanção social de propriedade (o quão ético é planejar e construir espaços não inclusivos?). Sua crítica recaí sobre demandas de acessibilidade, que “abrange[m] questões macro, como políticas e investimentos públicos, bem como questões pessoais em um nível mais micro, as quais se relacionam ao acolhimento individual e personalizado” (Nóbrega; Griffó, 2022, p. 15-16).

Pautada em suas próprias experiências, Rebeca é capaz de nos mostrar que a inclusão envolve muitos aspectos da vida em sociedade. A seguir, Rebeca compartilha memórias de sua vida escolar.

### 5.5 Rebeca: “Eu sou deficiente visual”

Neste trecho da conversa exploratória, a partir de uma pergunta que faço, Rebeca constrói uma narrativa canônica (Labov, 1972) sobre os processos de exclusão/inclusão por ela vivenciados durante sua infância como aluna com deficiência visual. É importante destacar que a exclusão é “um problema social, das estruturas construídas com base na normalidade, e não da pessoa que tem deficiência” (Rosa; Luiz, 2023, p. 7).

<b>Rebeca</b> Conversa gravada no dia 21/01/23 Trecho – 52:30 - 54:38		
Mara	1 2 3 4 5	you think that: in <u>childhood</u> you: is: you have some memory of <u>childhood</u> that you <u>felt</u> is: different from your classmates? I was talking like that in school né you have some memory of that?
Rebeca	6 7 8	no, no, no is: I started literacy with five <u>years</u> and went to eight
Mara	9	°entendi°
Rebeca	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	e: ah I studied in Colégio A I did up to the fourth grade there, I never perceived <u>NADA</u> °assim° of being different, <u>depois</u> I went to Colégio B which was a smaller school when I went to Colégio B I even found it strange because a: in the sixth year né in our sixth year currently, the coordinator <initially> talked to my classmates that I: that I, >the discourse was the following< it was not the discourse that <u>eu</u> was used to °because° for me it is like this °“I am visually impaired e: I will stay in the classroom with

	21	você e vou precisar de ajuda em alguns
	22	momentos "e quando eu entrei eu me lembro
	23	disso "ah porque e:la u:sa ó:culos mas o:
	24	óculos dela ela tá se:m os óculos" e tal mas
	25	eu era uma criança então pra mim isso: de
	26	certa forma eu me lembro disso
Mara	27	ah ela falou pros colegas?
Rebeca	28	pras crianças da turma entendeu?
Mara	29	ah entendi
Rebeca	30	e aí na minha cabeça não tinha <nenhum>
	31	problema falar "ela não enxerga, ela é
	32	deficiente visual e por isso que ela vai
	33	sentar na frente por isso que ela vai precisar
	34	de ajuda" mas também me receberam super bem
	35	fiz o ensino médio então eu acho Mara que
	36	eu<lidava> bem com isso, sempre lidei bem eu
	37	acho que também nunca foi uma questão pra mim
Mara	38	talvez até pela forma como a sua família
	39	recebeu e cuidou e amparou
Rebeca	40	[exatamente sim eu acho
	41	que tem sim uma influência

Ao responder minha pergunta, Rebeca constrói uma narrativa, que é definida por Labov (1972) como uma maneira de recapitular experiências passadas. A narrativa combina uma sequência de orações com uma sequência de eventos. Baseada na estrutura laboviana, vejo que Rebeca organiza a **orientação** nas linhas de 6 a 7 e de 09 a 13, contextualizando sua passagem por duas escolas e depois na linha 34 menciona o Ensino Médio. Quando relembra os episódios de sua infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirma que nunca percebi NADA "assim" de diferente (linhas 11-12), realizando uma avaliação, na posição de observadora do evento. Sua fala expressiva com o recurso paralinguístico de ênfase no advérbio NADA (linha 11) tem alta carga avaliativa e oferece informações sobre seu estado emocional que parece remeter ao que ela considerava normal naquele ambiente. Quando trocou de escola no sexto ano, Rebeca considerou o comportamento da coordenadora estranho (linha 14), realizando um Julgamento negativo de estima social de normalidade, pois indica certa surpresa pela atitude da coordenadora diante da turma no momento de apresentá-la aos colegas.

Na sequência, Rebeca introduz a **ação complicadora** de sua narrativa: a coordenadora inicialmente falou pros meus colegas (linhas 15-17) "ah porque e:la u:sa ó:culos mas o: óculos dela ela tá se:m os óculos" (linhas 23-24). O argumento não verdadeiro, em fala

reportada, que a coordenadora utilizou causou estranheza porque Rebeca tinha clareza a respeito de suas limitações e/ou dificuldades, preferindo a verdade – “eu sou deficiente visual e: vou ficar na sala com você e vou precisar de ajuda em alguns momentos” (linhas 20-22). O uso da fala reportada carrega alta carga avaliativa, na qual Rebeca expõe sua compreensão acerca de sua inclusão naquele grupo escolar, expressa em um Afeto de segurança. De novo, Rebeca julga o comportamento da coordenadora ao dizer que não foi o discurso que eu estava acostumada (linhas 18-19) em uma **avaliação encaixada**, que parece mostrar sua indignação diante dos argumentos usados pela coordenadora.

Nas linhas 23-25, Rebeca lança mão de uma **avaliação em mas** eu era uma criança então pra mim isso: de certa forma eu me lembro disso, apresentando-se como observadora, ou seja, uma adulta lembrando o evento da infância. Sua postura indica um Afeto positivo de segurança em relação à maneira como entendia/entende o que significa ser e estar no mundo como pessoa com deficiência visual.

Rebecca finaliza a sequência de eventos com uma **resolução**: então eu acho Mara que eu <lidava> bem com isso, sempre lidei bem eu acho que também nunca foi uma questão pra mim (linhas 34-36). Com essa fala, Rebeca mostra que, o episódio narrado na **ação complicadora** tem como consequência o fato de querer exemplificar que sempre se aceitou como deficiente visual. Por outro lado, a inabilidade da coordenadora da escola é evidenciada na construção discursiva de estigma por recorrer a mentiras para apresentar Rebeca para sua turma.

Trago para nossa conversa exploratória uma informação compartilhada em outras conversas espontâneas (Costa, 2018) e digo: talvez até pela forma como a sua família recebeu e cuidou e amparou (linhas 37-38). Rebeca parece confirmar que “a inclusão começa em casa” (Franco, 2012, p. 157) ao dizer exatamente sim eu acho que tem sim uma influência (linhas 39-40).

Neste excerto, é possível confirmar que “nem sempre o capacitismo se manifestará como uma ofensa; ele pode acontecer na tentativa de um elogio, num comentário sem intenção de ofender” (Rosa; Luiz, 2023, p. 6). Provavelmente, quando a coordenadora apresentou Rebeca para a turma não teve a intenção de

ofender, mas sua fala foi, certamente, capacitista e também envolveu uma mentira em relação aos óculos. O fato de Rebeca se recordar e escolher falar sobre o ocorrido elucida o quanto “a emoção experimentada traduz a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam” (Le Breton, 2019, p. 12-13).

Depois de narrar acontecimentos da infância, na próxima seção, Rebeca constrói outra narrativa nos modelos lavovianos para contar o que aconteceu quando estava na universidade.

## 5.6

### Rebeca: “Aí, foi como uma questão de honra pra mim”

Sendo a continuidade do excerto anterior, neste recorte da conversa exploratória, Rebeca compara os percursos inclusivos (Franco, 2012) da primeira graduação, em Psicologia, com os da segunda, em Letras. Sua narrativa expõe o despreparo e a insensibilidade da professora de Estatística para lidar com a inclusão de uma aluna com deficiência visual. Esse fato exemplifica que

nós temos muito mais experiência acumulada em segregar e excluir do que em incluir. Foi na virada deste milênio que isso começou a mudar. Como sujeitos do nosso tempo, temos o dever ético de levar adiante a transformação da realidade, a partir dos princípios da equidade e da justiça (Rosa; Luiz, 2023, p. 11).

Em alinhamento com as autoras, acrescento o entendimento de que a deficiência é parte da experiência humana. E que conviver, afetar e ser afetado pela outra pessoa pode contribuir para nossa formação anticapacitista.

<b>Rebeca</b> Conversa gravada no dia 21/01/23 Trecho – 55:43 - 58:18		
Rebeca	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	na: <u>faculdade</u> de Psicologia <u>houve</u> uma situação que: meio <que mexeu comigo> que foi uma professora de Estatística que eu fiz duas disciplinas de Estatística na Psicologia e: <u>quando</u> eu fui fazer a primeira com ela ela <u>virou</u> pra mim e falou °assim° “mas como é que você vai conseguir se você não enxerga?” aí, foi uma questão de <u>honra</u> pra mim ((mãos batendo)) aí, eu estudei feito uma < <u>condenada</u> > ((mãos batendo)) pra gabaritar as <u>provas</u> dela pra mostrar que eu era capaz, entendeu? foi

	12	meio como um desafio e realmente
Mara	13	[mas ela não deu nenhuma ajuda né?
Rebeca	14	não
Mara	15 16	ela falou isso mas não se preocupou em ajudar né?
Rebeca	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33	não não não olha: não, porque durante o processo escolar eu <u>tinha</u> esse apoio dos professores, prova em letra <u>ampliada</u> a professora de Matemática que TUDO que ela escrevia no quadro ela <u>ia</u> falando em voz alta pra eu ir me orientando depois>se eu tivesse dúvida< ela ia e sentava do meu lado e escrevia em letra grande que eu ainda <u>percebia</u> então >tipo assim< eu sempre tive esse tipo de apoio, engraçado que durante a própria faculdade de Psicologia que eu <u>achei</u> que eu fosse encontrar bastante apoio não tive <u>mas</u> na faculdade de Letras que eu fiz depois eu <u>tinha</u> professor que <u>ampliava</u> prova pra mim, eu eu <u>tinha</u> uma professora que gravava em fita cassete >naquela época era fita cassete< as apostilas e me entregava sem eu <u>pedir nada</u>
Mara	34	que legal
Rebeca	35	então né eu tive

Rebeca narra algumas experiências marcantes de eventos relevantes em sua vida acadêmica. Constrói a primeira parte do seu relato mencionando um episódio que ocorreu durante sua primeira graduação que foi em Psicologia. Compartilha sua memória do evento dando pistas do contexto – faculdade de psicologia (linha 1), uma professora de estatística (linhas 2-3), eu fiz duas disciplinas de estatística na psicologia (linhas 3-4). Ao inserir uma avaliação na **orientação** de sua narrativa, expressa um Afeto de insatisfação ao dizer: uma situação que: meio <que mexeu comigo> (linhas 1-2), se preparando para contar o que a deixou abalada emocionalmente ou o que provocou reações internas.

Rebeca introduz, então, a **ação complicadora** em quando eu fui fazer a primeira [prova] com ela ela virou pra mim e falou °assim° “mas como é que você vai conseguir se você não enxerga?” (linhas 5-7). Ao trazer a fala de sua professora para o tempo presente, Rebeca parece mostrar o quanto essa lembrança ainda é vívida emocionalmente para ela. O discurso reportado já é potencialmente avaliativo e, nesse trecho, confere carga avaliativa mais alta na dramaticidade de sua narrativa. Noto que Rebeca realiza um Julgamento negativo de comportamento/caráter de

sanção social no campo da propriedade, apontando para uma postura nada ética por parte da professora. Ao mesmo tempo, também, mostra que entendeu a pergunta da professora como um desafio – *aí, foi uma questão de HONRA pra mim* (linhas 8-9), realizando em um Afeto explícito de insatisfação. Sua avaliação verbal é acompanhada da manifestação gestual de bater repetidas vezes uma mão cerrada na palma da outra mão. Isso ajuda a dar mais expressividade à sua emoção de indignação, Os gestos, assim como as palavras e os silêncios, não são “neutros ou indiferentes, manifestando uma atitude moral em relação ao mundo e oferecendo ao discurso ou ao encontro uma corporeidade que lhes acrescenta ulteriores significações” (Le Breton, 2019, p. 46). Sendo assim, os dois recursos paralinguísticos utilizados simultaneamente – a ênfase com fala mais alta (HONRA, linha 8) e o gesto com as mãos – compõem a forma como Rebeca expressa suas emoções. Essa combinação parece traduzir as emoções de indignação e raiva nela contidas mesmo depois de muitos anos.

A indagação da professora de estatística (“*mas como é que você vai conseguir se você não enxerga?*” – linhas 7-8) marca a construção discursiva de estigma por tornar Rebeca diferente dos/as alunos/as da turma. A postura da professora advém da falta de sensibilidade e de conhecimento, baseada em sua visão estigmatizada da pessoa com deficiência visual, além de ser uma fala capacitista. Contudo, o comportamento da professora motivou Rebeca a estudar e superar as dificuldades/barreiras encontradas na disciplina. De forma enfática, ainda gesticulando e batendo uma mão na outra, diz: *aí, eu estudei feito uma <condenada> pra gabaritar as provas dela pra mostrar que eu era capaz* (linhas 9-11). Aqui, na **resolução** de sua narrativa, registra a dedicação que empenhou em seus estudos, usando a expressão de hipérbole “feito uma condenada” para indicar que estudou muito com o objetivo de provar o quão era capaz, o que interpreto como um Afeto explícito de capacidade.

Nas linhas 13-14 e 16-17 da interação, interrompo a sequência narrativa com perguntas que indicam meu alinhamento e participação na narrativa que Rebeca constrói, co-avalinando o comportamento de sua professora. No entanto, minha interrupção não quebra o fluxo do relato. Rebeca responde que a professora de Estatística não ofereceu nenhum tipo de ajuda e a partir daí constrói outra **orientação** nos termos labovianos, contrastando a experiência negativa com a professora de Estatística com a que teve na educação básica. Nessa

contextualização, ela especifica que foi durante o processo escolar (linhas 18-19) e avalia seu processo de ensino-aprendizagem em eu tinha esse apoio dos professores, prova em letra ampliada a professora de matemática que TUDO que ela escrevia no quadro ela ia falando em voz alta pra eu ir me orientando depois >se eu tivesse dúvida< ela ia e sentava do meu lado e escrevia em letra grande que eu ainda percebia (linhas 19-25). O emprego dos recursos de fala mais alta e fala mais rápida conferem ritmo e vivacidade ao relato. Entendo a avaliação que faz sobre sua vida escolar como um Afeto positivo de satisfação em relação às atitudes e aos cuidados que os/as professores/as dedicaram ao seu processo de aprendizagem. Rebeca descreve as acessibilidades metodológica, comunicacional e atitudinal (Sasaki, 2009, 2013) com destaque para o comportamento da professora de matemática.

Então, Rebeca expressa sua opinião ao dizer: engraçado que durante a própria faculdade de psicologia que eu achei que eu fosse encontrar bastante apoio não tive (linhas 27-29). Utiliza a palavra engraçado (linha 26) em uma avaliação, apontando o quão insensato, ilógico e absurdo é ser e/ou se sentir excluída em seu curso de graduação em psicologia. Ao colocar ênfase em eu achei (linha 28) parece indicar que sua expectativa foi quebrada, realizando um Julgamento negativo implícito de sanção social por envolver a ética. Espera-se que uma pessoa com deficiência visual seja acolhida de forma ampla e que encontre no ambiente universitário as seis modalidades de acessibilidades elencadas por Sasaki (2009, 2013), apresentadas anteriormente no capítulo 3. E de forma ampliada, não somente no contexto educacional, mas também em qualquer ambiente por onde circule.

Em contraposição à sua experiência negativa, Rebeca destaca o comportamento de dois professores em sua segunda graduação em Letras: eu tinha professor que ampliava prova pra mim eu tinha uma professora que gravava em fita cassete >naquela época era fita cassete< as apostilas e me entregava (linhas 30-34). Os dois exemplos citados por ela contrastam com a atitude da professora de Estatística e apontam para diferentes formas de cuidado que valorizaram a presença da Rebeca na turma. Isso leva ao entendimento de que as emoções são “emanações sociais ligadas a circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo” (Le

Breton, 2019, p. 149). Assim, ao trazer essa memória, Rebeca sinaliza uma avaliação positiva de Afeto de felicidade em *sem eu pedir nada* (linha 34), revelando a espontaneidade dos atos do professor e da professora.

Assim como na narrativa construída no excerto anterior, também marquei os elementos estruturais labovianos. Considero a linha 36 como **codá** (então né eu tive) por conter uma observação que traz os efeitos dos eventos recordados por ela e, simultaneamente, por sinalizar que a narrativa terminou.

As reflexões geradas na interpretação desse trecho, especificamente da fala da professora de Estatística (“mas como é que você vai conseguir se você não enxerga?” – linhas 6-7) me permitem avaliar como indiferença, insensibilidade e crueldade tal atitude. “O capacitismo é a discriminação pautada numa ideia arbitrária sobre norma e desvio, na qual as pessoas sem deficiência são consideradas o padrão, o ideal a ser perseguido, enquanto as pessoas com deficiência representam o desvio” (Rosa; Luiz, 2023, p. 6). A pergunta que Rebeca recordou é um exemplo de capacitismo.

## **5.7** **Entendimentos momentâneos**

Neste primeiro capítulo de análise, apresentei possíveis interpretações dos trechos das conversas tendo em mente os objetivos traçados neste estudo. Conforme previamente explicitados na introdução, tais objetivos me conduzem na busca por maiores entendimentos juntamente com Carol, Lívia, Rebeca e Carla acerca da inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais. Essa busca é orientada pela visão ética, crítica e reflexiva da Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008).

De acordo com as participantes, foi possível apreender até agora que ainda há muito trabalho a ser feito no campo da formação de professores/as para o convívio com a diversidade humana na escola e na universidade. Carol nos mostrou que a inclusão abrange questões pedagógicas e sociais, o que na prática requer um olhar atento e cuidadoso para os alunos com ou sem deficiência. Carla trouxe para a reflexão a emoção de frustração que experienciou e a necessidade de se posicionar como observadora para ajudar os/as alunos/as com deficiência na escola e na vida social. Lívia alertou para a importância da parceria família-escola

no que diz respeito a compartilhar responsabilidades com a educação e a inclusão da criança. Rebeca alarga nosso entendimento ao relatar sua experiência como aluna da escola básica e da universidade.

Com a intenção de ampliar meu olhar voltado para as interações destacadas, vejo que as escolhas léxico-gramaticais e as paralinguísticas são permeadas por emoções (de frustração, desagrado, insatisfação, contentamento etc.), por relações de poder (quem pode incluir quem no contexto escolar?) e por uma visão da inclusão que corrobora com a educação como ato político (Freire, 2019a).

Diante disso, sigo com meus objetivos específicos em mente para o próximo capítulo de análise, no qual a inclusão será tratada pelo viés do amor-cuidado-compromisso.

## 6

### **Interpretação e análise das conversas exploratórias: inclusão como face do amor-cuidado-compromisso**

Neste segundo capítulo de análise, reúno fragmentos das conversas exploratórias nos quais localizei aspectos relacionados à construção das emoções que dizem respeito ao amor-cuidado-compromisso. Nos excertos apresentados, proponho uma reflexão sobre o papel das emoções no discurso avaliativo das participantes; a complexidade do sofrimento e da dor como uma experiência subjetiva, social e cultural (Le Breton, 2013); o impacto emocional (Franco, 2019) de ter um filho com deficiência; e a abrangência do cuidado como forma de amor (Bauman, 2004; Boff, 2013).

Neste agrupamento de recortes das interações gravadas, notei que apenas Carla constrói uma narrativa nos moldes labovianos. Guiadas pelos filtros das emoções, as participantes constroem narrativas que são “recontagens seletivas e contextualizadas de lembranças de eventos” (Bastos, 2005, p. 80). Suas narrativas encontram-se ligadas aos contextos sociais, históricos, geográficos, culturais e políticos nos quais estão inseridas. Nesse sentido, ao falar sobre suas experiências pessoais e pedagógicas, Livia, Rebeca e Carla (re)organizam, (re)vivem e (re)constroem aquilo que escolheram compartilhar durante nossas conversas exploratórias. Contar histórias é um processo social de construção de sentidos, de pertencimentos e de organização do mundo que nos cerca (Linde, 1993).

Conforme mencionado no capítulo anterior, as transcrições são apresentadas em tabelas numeradas a partir da primeira linha, sendo o trecho da gravação indicado logo abaixo do nome da colaboradora de pesquisa e da data em que a interação ocorreu. Cada fragmento pode ser identificado pelo nome da participante.

#### **6.1**

##### **Carla: “A nossa função vai pra além daquilo”**

Neste trecho da conversa exploratória, Carla nos oferece grande oportunidade de reflexões sobre os fazeres e agires na sala de aula (Grupo da Prática Exploratória, 2020, 2021), contemplando-nos com o relato de uma experiência de aprendizados por ela vivenciada com as crianças da sua turma. Alguns dos princípios da Prática Exploratória (Miller *et al.*, 2008) observados são

o envolvimento dos/as participantes, a união entre todos/as e o desenvolvimento mútuo.

Seu relato nos leva a questionar se o laudo específico de TDAH<sup>19</sup> existe para estigmatizar o/a estudante ou se está a serviço da humanização nas relações sociais e pedagógicas. No excerto a seguir, Carla exemplifica que a presença do discurso médico (Moysés; Collares, 2013) na escola não deve/deveria afetar as relações e as posturas humanizadas. Ela mostra que os agires e fazeres pedagógicos requerem tempo, dedicação, escuta e amor-cuidado-compromisso.

<b>Carla</b> Conversa gravada no dia 16/03/23 Trecho – 15:48-18:36	
Carla	1 então eu acho que isso também é um convite pro 2 educador de: se <u>repensar</u> como educador “eu 3 <u>estou</u> fornecendo as informações que essa 4 <u>criança precisa</u> pra entender?” “como ela pede 5 desculpa?” isso foi uma coisa que um aluno com 6 TDAH me convidou na verdade ele é muito assim 7 cheio de energia e: pode ser ríspido e pode 8 ser rude e ele pode machucar os outros e não é 9 a intenção dele porque ele <u>não</u> é malvado isso 10 é outra concepção de <u>distanciar</u> os nossos 11 conceitos da prática da vida ali, ele <u>não</u> é 12 malvado ele só está com dificuldade de 13 controlar as emoções e aí ele agride quando 14 ele agride e percebe ele se sente mal e aí 15 numa dessas situações a gente é: eu falei com 16 ele “você fez assim assim o teu colega sentiu 17 assim assado” ele ficou muito triste e chocado 18 porque ele causou aquilo no colega e aí é: ele 19 falou “quero pedir desculpa” quando nós fomos 20 pra ele se desculpar ele falou assim “me 21 desculpa <u>SE</u> eu te machuquei” e eu falei então 22 “você machucou o colega?” ele falou 23 “machuquei” “é por isso que você está pedindo 24 desculpas?” ele “é” “então não é desculpa <u>se</u> é 25 desculpa <u>porque</u> ” e essas são pequenas mudanças 26 na fala pequenas mudanças na conduta que a 27 gente vai percebendo que essa criança ele 28 ficou muito grato a mãe me chamou e me falou 29 “muito obrigada porque ele sentiu que aprendeu 30 com você uma coisa que ele não sabia que é 31 pedir desculpa” não é básico Mara isso são 32 coisas que a gente <u>adquire</u> ao longo da vida 33 com convivência com <u>pessoas atípicas</u> nos 34 mostra isso a gente não pode banalizar o que a 35 gente acha que é comum porque não é comum pra

<sup>19</sup> Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

	36	todo mundo
Mara	37 38 39 40	essa sensibilidade não é qualquer ou todos os professores que <u>já</u> possuem né porque a gente aprende a dar aula pra todo mundo como se todo mundo fosse igual e não é assim
Carla	41	não é assim
Mara	42 43	cada <u>um</u> ali na sala tem alguma coisa pra gente ajudar também né a cuidar também
Carla	44	a nossa função vai pra além daquilo
Mara	45	isso muito além de só ensinar um conteúdo
Carla	46	é verdade é isso

Carla inicia este excerto abordando o tema inclusão como uma possibilidade para gerar reflexões (também é um convite pro educador de: se repensar como educador – linhas 1-2). Mais adiante, nas linhas 5 e 6, Carla faz uso do verbo convidar em um aluno com TDAH me convidou, o que parece indicar sua convicção/opinião de que nós educadoras somos levadas a situações de aprendizado e reflexão constantemente em nossas práticas.

Referindo-se a uma aluno, especificamente, Carla faz uso da fala reportada para indicar seus próprios questionamentos em “eu estou fornecendo as informações que essa criança precisa pra entender?” “como ela pede desculpa?” (linhas 3-5). Suas questões salientam que professores/as e alunos/as afetam e são afetados mutuamente nas práticas sociais e emocionais cotidianas da sala de aula. Nesta perspectiva, Beatriz Maciel, apoiada nos princípios da Prática Exploratória, ressalta que

na vontade de escuta das qualidades das vidas em sala de aula venho procurando conhecer-curiosa as emoções que meus alunos e minhas alunas manifestam e aprendendo a ir além da classificação que me faria validar alguns gestos e calar tantos outros. Vou também tateando observar as emoções que manifesto em sala e o que elas me convidam a refletir. O processo-que-nunca-se-esgota de aprender as emoções compreendendo seu lugar nas práticas sociais não é simples, contudo (Maciel, 2021, p. 118).

Carla, assim como Beatriz, se posiciona de forma crítico-reflexiva no seu fazer pedagógico, atenta às questões emocionais vivenciadas na sala de aula. Observo, ao longo da narrativa, o envolvimento de Carla com os/as estudantes, a união de todos/as inclusive da mãe de seu aluno e o desenvolvimento mútuo (Miller *et al.*, 2008).

No modelo laboviano de narrativa, Carla constrói a **orientação**, disponibilizando as seguintes informações sobre seu aluno: (i) aluno com TDAH (linhas 5-6), indicando que o laudo determina aspectos da vida e da diversidade dos comportamentos humanos; e (ii) cheio de energia e: pode ser ríspido e pode ser rude e pode machucar os outros (linhas 7-8), apresentando suas observações baseadas no convívio com o aluno. Enquanto o laudo médico estigmatiza, a avaliação que Carla faz expressa um estado emocional de aceitação do aluno como ele é. E a partir desse ponto ela nos mostra sua contribuição na vida do aluno.

Ainda avaliando o comportamento do aluno, Carla diz que ele não é malvado (linhas 9-10), ele só está com dificuldade de controlar as emoções e ai ele agride quando ele agride e percebe ele se sente mal (linhas 11-14). O fato de não aceitar o adjetivo “malvado” para rotular e fixar características é explicado por uma análise mais apurada acerca do comportamento de seu aluno, no campo das emoções. Com isso esclarece que adjetivos podem ser usados para estigmatizar certos comportamentos e isso pode gerar um ciclo que coloca estudantes em evidência e “inabilitado[s] para a aceitação social plena” (Goffman, 2004, p. 4).

Diante disso, Carla nos alerta que o estigma trazido por um laudo pode afetar o olhar dos/as professores/as, daí a importância de distanciar os nossos conceitos da prática da vida ali (linhas 10-11). Entendo que ela faz menção ao cotidiano da sala de aula para que questões coletivas de interação e convivência social não sejam entendidas como problemas médicos, sendo necessário extrapolar o laudo que, muitas vezes, paralisa, assusta, estigmatiza e categoriza comportamentos, colocando estudantes em caixinhas rotuladas e documentadas.

Dando continuidade, Carla constrói a **ação complicadora** que é o único item obrigatório da narrativa para Labov (1972), sendo considerada “o elemento fundamental para a caracterização de um discurso narrativo” (Bastos; Biar, 2015, p. 106) e que justifica sua reportabilidade (Nóbrega, 2009; Biar, 2012). O uso da fala reportada para reproduzir sua conversa com o aluno é um recurso intertextual com alta carga avaliativa, que visa um maior envolvimento do/a ouvinte. Carla diz para seu aluno, “você fez assim assim o teu colega sentiu assim

assado” (linhas 16-17), mostrando para ele que sua atitude não havia sido boa. Em seguida, constrói uma **avaliação encaixada** – ele ficou muito triste e chocado porque ele causou aquilo no colega (linhas 17-19). Isso insere dramaticidade ao evento narrado.

Em outra fala reportada indica que o aluno manifestou o desejo de pedir desculpas (linhas 19-20). Então, Carla narra o diálogo no momento em que ele foi se desculpar com o colega: “me desculpa SE eu te machuquei” e eu falei então “você machucou o colega?” ele falou “machuquei” “é por isso que você está pedindo desculpas?” ele “é” “então não é desculpa se é desculpa porque” (linhas 21-25). Tanto a fala reportada quanto os elementos paralinguísticos são recursos que deixam transparecer a maneira como o acontecimento deve ser entendido.

Esse percurso que Carla descreve leva tempo, exige escuta, requer carinho, demanda atenção e, ao mesmo tempo, mostra uma postura reflexiva e exploratória em seu agir e falar (Miller *et al*, 2008). Ela avalia a interação com o aluno de forma positiva, uma vez que, pequenas mudanças na fala pequenas mudanças na conduta que a gente vai percebendo (linhas 26-27) fazem parte das aprendizagens cotidianas na sala de aula. Para confirmar, afirma que ele ficou muito grato (linhas 28-29), o que expressa um Afeto explícito de felicidade por ela ter alcançado seus objetivos como educadora.

De novo, Carla lança mão do uso da fala reportada para dizer que a mãe me chamou e me falou “muito obrigada porque ele sentiu que aprendeu com você uma coisa que ele não sabia que é pedir desculpa” (linhas 29-32). Noto que a mãe do aluno e Carla expressam um Afeto positivo de satisfação pela conquista realizada pela criança.

Como desfecho da **ação complicadora**, Carla interage comigo, dizendo que isso são coisas que a gente adquire ao longo da vida com convivência com pessoas atípicas nos mostra isso a gente não pode banalizar o que a gente acha que é comum porque não é comum pra todo mundo (linhas 32-36). Destaco dois pontos em sua fala. Primeiro, Carla tenta mostrar que a convivência com pessoas com deficiência é um aprendizado que leva a apurar percepções e sensibilidades. Segundo, ela acredita que não podemos banalizar (linha 34) o que consideramos comum. Voltando para o exemplo sobre o pedido de desculpas, Carla dedicou tempo e

energia para dar conta das complexidades dos relacionamentos sócio-afetivos de sala de aula, o que gerou aprendizados para o grupo. Interpreto sua fala como um Afeto de confiança no seu trabalho e no seu envolvimento com os alunos.

Este elemento que Labov (1972) identifica como **resolução** apresenta a consequência da ação complicadora, finalizando a sequência de eventos da história. Acredito que Carla contou essa narrativa para apontar que aprendemos com o convívio, nas interações e nas trocas com outras pessoas, o que nos remete aos princípios da Prática Exploratória (Grupo da Prática Exploratória, 2020, 2021). Interrompo para concordar com Carla, nas linhas 38-41 e 42-43, confirmando importância de entender a singularidade de cada aluno e aluna e o respeito à diversidade dos grupos na sala de aula. Carla e eu compartilhamos que nosso papel na escola vai muito além de só ensinar um conteúdo (linha 46), pois nossas relações são permeadas pelos aspectos emocionais, sociais e culturais.

A partir da interpretação deste fragmento da conversa, noto que Carla expressa um forte Afeto de satisfação pela forma como conduziu o pedido de desculpas de seu aluno e o entendimento de que esse momento foi uma experiência de aprendizagens mútuas e uma preocupação com a qualidade de vida (Gieve; Miller, 2006) na sala de aula, já que

os mais variados aspectos psico-socio-culturais presentes nas relações humanas continuam a ter um impacto muito forte no dia-a-dia dos participantes desta cena. Para muitos professores e alunos, esta relação se apresenta extremamente estressante mas infelizmente muito real. E é por isso que não vemos a necessidade que muitos preconizam de trazer a realidade para a sala de aula: ela já está lá mas é muitas vezes muito dolorosa de ser tratada, ainda que seja muitíssimo mais dolorosa de ser vivida. E é por isso que acreditamos que nós – professores e alunos – precisamos melhorar a qualidade de vida desta nossa sala de aula e que os primeiros passos nessa direção podem ser a tentativa de nós, os atores desta cena, os principais interessados nestes momentos de nossas vidas, tentarmos entender o que acontece neste espaço e com estes atores. (Cunha, 2003, n. p. cf. também Maciel, 2021, p. 95)

Alinhada à Prática Exploratórias e às autoras citadas, é possível dizer que o relato construído por Carla ilustra o trabalho para entender que inclui todos os praticantes como aprendizes – professores/as e alunos/as. Percebo as múltiplas oportunidades de aprendizagem (Allwright, 2006) para todo o grupo, bem como

os princípios da Prática Exploratória exemplificados em seu agir pedagógico. Sua forma de se relacionar com os/as estudantes remete ao conceito de amorosidade de Paulo Freire (2018a) pois envolve respeito, seriedade e ética, sendo a amorosidade uma característica em sua prática pedagógica.

Carla parece expressar discursivamente emoções de contentamento e satisfação com o trabalho realizado, o que está diretamente conectado à cultura afetiva, na qual “tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação” (Le Breton, 2019, p. 12). Somado a isso, percebo o amor-cuidado-compromisso dedicado aos seus alunos e alunas ao tratar um evento de conflito na rotina da sala de aula. No próximo excerto, ainda com foco nas facetas do amor-cuidado-compromisso, Rebeca compartilha uma narrativa de história de vida que a localiza geográfica e politicamente no mundo.

## 6.2

### Rebeca: “Eu fico tão agradecida”

Durante a conversa exploratória, Rebeca conta fatos de sua rotina que ocorreram em diferentes momentos, mas que dizem respeito à sua locomoção. Este recorte é a sequência na qual ela fala sobre as pessoas que se oferecem para levá-la até o ponto de ônibus no horário de saída da escola estadual onde trabalha. Isso acontece devido às barreiras que encontra para usar o transporte público de forma autônoma. Quando compartilha essa narrativa de história de vida (Linde, 1993), mostra-nos uma dimensão de quem ela é (Bastos, 2005). Ao dar exemplos de como se move de um lugar para outro a pé ou de ônibus, observo que a geografia da cidade onde moramos é hostil e não contribui para sua circulação. A partir de seu relato, entendo que falta ainda pensar mais sobre acessibilidade urbanística e de transportes. Em relação à acessibilidade atitudinal (Sasaki, 2009, 2013), Rebeca aponta comportamentos e condutas por ela percebidos.

<b>Rebeca</b> Conversa gravada no dia 21/01/23 Trecho – 31:46 - 35:25		
Rebeca	1 2 3 4 5 6	por isso que eu digo: que as pessoas ao mesmo tempo que elas são assim a melhor coisa que tem para um deficiente visual na rua elas são as as coisas que MAIS atrapalham porque assim um deficiente sozinho <vamos lá> pra pegar um ônibus é complica:do né?

Mara	7	aham
Rebeca	8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21	o sinal eu nem digo porque você percebe quando os carros param então você pode atravessar uma rua mas pra pegar um ônibus não tem como né às vezes eu pergunto que o ônibus parou eu vou lá e pergunto "moço que ônibus é esse?" "ah é tal" "ah não serve" não serve aí eu volto pro meu lugar né mas assim pra andar na rua <u>também</u> eles são os que mais atrapalham porque uma parede é ali então ela vai tá ali ela vai ser <u>só</u> é: eu bater nela agora as pessoas não. as pessoas me atropelam sabe? elas é: chutam a minha bengala na rua o celular na cara, elas ficam tão vidradas no celular que elas não veem o que está ao redor
Mara	22 23	sim as pessoas estão perdendo a capacidade de perceber o que tá acontecendo no entorno
Rebeca	24 25	[ao seu redor e com isso deixa de perceber o seu próximo
Mara	26	sim exatamente
Rebeca	27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42	muitas vezes eu acho assim eu tô parada pra atravessar quando não tem sinal eu muitas vezes não atravesso tá? se eu perceber que não tem barulho <u>nenhum</u> e é uma rua curta eu até vou MAS uma rua mais extensa eu não atravesso eu fico parada esperando se não estiver no sinal né e: as pessoas vão passando do meu lado e vão atravessando vão atravessando eu falo assim "ou elas não me viram". ótimo. "elas não QUEREM me ver" que também tem isso e aí que elas possam ir fazer o caminho delas entendeu? porque sempre tem <u>um</u> que vai me ajudar né sempre tem, <u>sempre</u> e às vezes as pessoas que você menos espera, o motorista do ônibus que para o ônibus desce do ônibus e vem me atravessar sabe
Mara	43	olha que lindo
Rebeca	44	são umas coisas assim que você <u>menos</u> espera
Mara	45	sim
Rebeca	46 47 48	é o motociclista que já passou e dá a volta e vem com você tipo "não vem, vem comigo" "pode vir" tipo fazendo minha segurança
Mara	49	[uma barreira]
Rebeca	50 51 52	uma barreira sabe o cara que tava seguindo o caminho dele e <u>volta</u> e assim gente eu fico tão agradecida a essas pessoas

Neste excerto, Rebeca relata que ao mesmo tempo que as pessoas podem ajudar um deficiente visual na rua (linha 3), elas são as coisas que MAIS atrapalham (linhas 3-4). O recurso paralinguístico de fala mais alta chama a atenção para o comportamento das pessoas que é avaliado por ela negativamente. A partir deste ponto, ela constrói narrativas de história de vida

com experiências cotidianas que expõem, por um lado, a falta de acessibilidade ligada a políticas públicas e a falta de conhecimento por parte das pessoas que não se dão conta que dividem seu espaço com a diversidade humana.

Quando diz, por exemplo, as pessoas me atropelam sabe? elas é: chutam a minha bengala na rua (linhas 17-19), interpreto como Julgamento de sanção social pois se refere tanto ao comportamento individual quanto às regras morais coletivas por estarem “no domínio entre o certo e o errado” (Almeida, 2010, p. 106) e por se encontram no campo da ética.

Nesta mesma linha de interpretação, Rebeca explica que fica parada esperando para atravessar ruas que não têm sinais de trânsito e descreve que as pessoas vão passando do meu lado e vão atravessando vão atravessando eu falo assim “ou elas não me viram”. ótimo. “elas não QUEREM me ver” que também tem isso (linhas 33-36). Noto outro Julgamento de sanção social no campo da ética em relação ao comportamento das pessoas que não apresentam disponibilidade para ajudá-la no momento de atravessar as ruas. Esse grupo de pessoas é dividido entre aquelas que não conseguem perceber sua presença e aquelas que percebem e escolhem não oferecer ajuda. O comportamento do primeiro grupo parece ser entendido por Rebeca como desatenção, o que ela avalia verbalizando ótimo. (linha 35), com o uso do recurso da interjeição e da pausa. Então, para esse grupo, ela assume que o fato de não a terem visto os exime da obrigação moral de oferecer ajuda. Contudo, para o segundo grupo, sua fala é carregada de emoções para mostrar que as tais pessoas têm a capacidade física de ver/enxergar mas não se importaram com sua presença, o que é, por ela compreendido como indiferença, desprezo, insensibilidade e desamor. A resposta dela para a atitude dessas pessoas é e aí que elas possam ir, fazer o caminho delas (linhas 36-37). Interpreto sua fala, carregada de emoção e avaliação, como uma forma de expressar que é inaceitável tal atitude por não ser condizente com princípios de civilidade.

Apesar do descuido de uns e do desprezo de outros, Rebeca se mostra confiante ao dizer que porque sempre tem um que vai me ajudar né sempre tem, sempre (linhas 38-39). A repetição do advérbio sempre parece indicar a certeza de que vai encontrar pessoas atenciosas, capazes de oferecer ajuda. E esclarece que a ajuda vem de pessoas que você menos espera (linhas 39-40) – o motorista do ônibus e o motociclista.

Na sequência, Rebeca relata o feito do motorista (linhas 40-41) e do motociclista (linhas 46-48), o que entendo como um exemplo de amor-cuidado-compromisso. Ao se disponibilizarem para ajudá-la no momento de atravessar a rua exemplificam o amor enquanto ato político que liga toda a humanidade (Freire, 2019a; Bauman, 2004). Rebeca avalia de forma positiva o comportamento do motorista em *são umas coisas assim que você menos espera* (linha 44) e do motociclista em *o cara que tava seguindo o caminho dele e volta* (linhas 50-51). Isso provoca nela um Afeto de satisfação *eu fico tão agradecida a essas pessoas* (linhas 51-52) porque apesar de existirem pessoas que, segundo ela, atrapalham sua locomoção também existem outras que facilitam.

Neste fragmento da conversa, Rebeca ilustrou a presença do amor-cuidado-compromisso em sua vida e nos conforta com uma mensagem de confiança e esperança por acreditar nas pessoas e no surgimento de um mundo mais plural e solidário. No próximo excerto, ainda com foco na construção das emoções, Lívia nos conduz ao entendimento de outras facetas do amor-cuidado-compromisso.

### 6.3

#### Lívia: “Agora eu quero comigo do jeito que tá”

Neste trecho, Lívia constrói uma narrativa de história de vida com eventos reportáveis e marcantes sobre o nascimento de seu primeiro filho, que hoje tem 23 anos. As memórias compartilhadas estão ligadas não somente às suas experiências de maternidade, mas também aos cuidados e ao seu estado emocional (Kittay, 2019, 2020) na relação e no envolvimento com seu filho. Acredito que este recorte da nossa conversa exploratória pode ajudar a entender mais sobre a inclusão de pessoas com deficiência e o amor-cuidado-compromisso.

Lívia Conversa gravada no dia 02/01/23 Trecho – 1:27:28 – 1:29:39		
Lívia	1 2 3 4 5 6	e: aí: é:: realmente você: quando você espera assim um filho <principalmente> assim no meu caso foi o primeiro filho né cheio de sonho e não sei o quê, aquele <enxovalzinho> maravilhoso to:do bordadinho que ele não <u>usou</u> porque quando ele saiu de lá: ele tava

	7	moli:nho não sei o que tinha que ser de <u>malha</u>
	8	e: enfim e aí é exatamente aquilo sabe é: se
	9	você me perguntar "você queria ter um filho
	10	assim?" CLARO QUE NÃO. entendeu? mas eu tenho
	11	<agora> eu <u>quero</u> sabe agora eu quero comigo do
	12	<u>jeito</u> que <u>tá</u> , do <u>jeito</u> que <u>ficar</u> sabe e: e: às
	13	vezes uma vez uma pessoa me perguntou assim
	14	"você já parou pra pensar quando você perder o
	15	Caio?" eu disse assim "olha se o Caio morrer
	16	antes de mim você pode ter certeza que eu vou:
	17	<LÁ> em baixo no buraco depois eu vou subir
	18	>porque eu preciso<" né eu tenho outras
	19	pessoas <u>mas</u> é: a minha preocupação maior é:
	20	<u>será</u> que <u>as</u> pessoas vão entender que eu vou
	21	ter TODO <direito> de: chorar sofrer e gritar
	22	se eu <u>quiser?</u> <u>ou</u> eu já tenho que falar <u>assim</u>
	23	"a:i mas o:lha era assim assim assim assim ele
	24	não fazia mais isso" porque as pessoas ainda
	25	são assim Mara sabe eu na época do Caio eu
	26	ouvi uma pessoa assim quando o Caio tava
	27	internado quando nasceu eu não podia ficar
	28	direto lá né tinha horário e aí eu ouvi de uma
	29	pessoa assim "a:i pede a Deus que se for pra
	30	ele ficar em cima de uma cama"
Mara	31	como assi:m né? como assim?
Lívia	32	as pessoas antigamente falavam muito isso "se
	33	for pra ficar em cima da cama que não sei o
	34	quê" TÁ em cima da cama e eu QUERO né a gente
	35	<u>quer</u> de qualquer jeito

Inicialmente, Lívia traz à tona o nascimento do seu filho Caio, dizendo que foi o primeiro filho né cheio de sonho e não sei o quê, aquele <enxovalzinho> maravilhoso to:do bordadinho (linhas 3-5). Em seguida, ela indica uma quebra de expectativas e sonhos de mãe, alegando que ele não usou porque quando ele saiu de lá: ele tava moli:nho não sei o quê tinha que ser de malha (linhas 5-7). Segundo Franco (2012, p. 162), durante a gravidez, a mãe/família constrói a expectativa de um bebê perfeito nas dimensões "estética", "de competência" e "de futuro". Desse modo, o bebê imaginado tem características de perfeição física/estética, é intelectualmente capaz, e pode ter uma história futura. Ao relembrar o nascimento de seu filho, Lívia nos mostra que seu bebê imaginado foi substituído por seu bebê real.

O contraste entre o enxoval bordado e roupa de malha mais confortável aponta para a ruptura entre o sonho e o surgimento do inesperado, neste caso, contrário a tudo que Lívia havia idealizado. Entendo que ao fazer esse

contraponto realiza um Afeto de insatisfação pelo acontecimento que ela não havia esperado, planejado ou aguardado durante a gestação. Porém, Lívía, rapidamente, abandonou as roupas bordadas para se adaptar ao seu bebê com roupas de malha em uma atitude de aceitação. Sua avaliação é, também, permeada pelo uso do diminutivo em <enxovalzinho>, bordadinho e moli:nho (linhas 4, 5 e 7, respectivamente), o que parece mostrar a expressão de carinho, de delicadeza e de cuidado que esteve presente no nascimento e está presente na relação com seu filho.

Ainda sobre o nascimento do Caio, Lívía explica: porque quando ele saiu de lá: ele tava moli:nho não sei o quê (linhas 6-7). Notei que Lívía faz uso do advérbio lá: para se referir ao hospital, ou seja, daquele lugar que traz memórias desagradáveis. Chama minha atenção a escolha de “molinho” como adjetivo, que à primeira vista, parece ser um Julgamento de estima social de não normalidade em relação ao comportamento do bebê. Contudo, interpreto como um Afeto de infelicidade pois ele tava moli:nho vem acompanhado de não sei o quê (linhas 6-7), que parece fazer referência não somente ao estado físico de seu bebê, mas pode indicar que ela já sabia de um possível diagnóstico.

Tentando resumir, Lívía diz e: enfim e aí é exatamente aquilo (linha 8), o que parece indicar mais uma vez que se preparou para a chegada de um bebê idealizado/sonhado e recebeu outro bebê (Franco, 2012). A escolha do léxico aquilo (linha 8) traz uma carga emocional forte que mostra que, para ela, não vale a pena lembrar, recordar nem mesmo mencionar tudo que ocorreu. De qualquer forma, o que aconteceu já está distante no tempo e no espaço. Tenho a impressão que falar sobre aquilo (linha 8) faz emergir múltiplas emoções que Lívía não quis relatar, apesar de já ter compartilhado comigo muitas outras vezes em conversas espontâneas (Costa, 2018).

Lívía faz uso de uma pergunta em fala reportada “você queria ter um filho assim?” (linhas 9-10), registrando um questionamento que ela deve ter feito muitas vezes e não exatamente uma pergunta que eu teria verbalizado. Responde de forma enfática com manifestações paralinguísticas com alta carga avaliativa em – CLARO QUE NÃO. entendeu? mas eu tenho <agora> eu quero sabe agora eu quero comigo do jeito que tá do jeito

que ficar (linhas 10-12). Sua fala carrega muita emoção, o que me leva a compreender o significado do cuidado-amor-compromisso, discutido anteriormente no capítulo 3. Livia realça o cuidado como princípio ético (Boff, 2013) que perpassa a subjetividade na relação de interdependência e no elo afetivo que vem construindo com seu filho Caio. Noto a expressão de um Afeto positivo de felicidade por ter seu filho ao seu lado.

Há uma outra questão em fala reportada, a qual teria sido elaborada por alguém no passado (“você já parou pra pensar quando você perder o Caio?” - linhas 14-15), que confere dramaticidade e reportabilidade à sua narrativa. Livia responde da seguinte maneira: “olha se: o Caio morrer antes de mim você pode ter certeza que eu vou: <LÁ> em baixo no buraco” (linhas 15-17). Os aspectos paralinguísticos de ênfase, alongamento e fala mais lenta são elementos que indicam a construção de emoções, mostrando que ela pensa na possibilidade da perda e que entende a fragilidade da vida tão passageira. Mas, esse entendimento não a afasta da maneira como ela imagina a dor e o sofrimento. Expressa suas emoções de profunda tristeza com uma metáfora <LÁ> em baixo no buraco (linha 17), avaliando a situação irreal de forma negativa. Em seguida, nos mostra que teria força e garra para emergir pelos outros – depois eu vou subir >porque eu preciso<” né eu tenho outras pessoas (linhas 17-19). Interpreto como Afeto de segurança, que diz respeito a um “conjunto de sentimentos [que] cobre as emoções relacionadas ao bem-estar social: ansiedade, temor, confiança. Essas emoções envolvem nossos sentimentos de paz e ansiedade em relação ao ambiente, incluindo as pessoas que nos rodeiam” (Almeida, 2010, p. 105). Nesse sentido, entendo como Afeto explícito de confiança na vida.

Ainda se referindo à pergunta em fala reportada, Livia traz o seguinte questionamento: a minha preocupação maior é: será que as pessoas vão entender que eu vou ter TODO <direito> de: chorar sofrer e gritar se eu quiser? (linhas 19-22). Os recursos paralinguísticos de ênfase, fala mais alta e fala mais lenta colaboram para a construção de suas emoções bem como para a carga dramática de sua narrativa. O que Livia parece exemplificar é que as pessoas não sofrem da mesma maneira pois “diante da dor, o indivíduo é solicitado em sua visão de mundo, em seus valores religiosos ou laicos, em sua trajetória pessoal” (Le Breton, 2013, p. 113).

Nesse viés, tanto a dor quanto as maneiras de expressar a dor se encontram atreladas a aspectos sociais, culturais e subjetivos. Em nossa sociedade, chorar sofrer e gritar (linha 21) diz respeito à nossa “cultura afetiva” (Le Breton, 2019, p. 193) e à forma como as emoções são demonstradas – quem, qual, a quem, como e quando (Dias *et al.*, 2008) – diante da perda de um ente querido.

Entre as linhas 14 e 24, Livia faz uso de grande variedade de recursos paralinguísticos para, de certa forma, justificar a expressão de suas emoções, atribuindo à sua dor um sentido e um valor subjetivos (Le Breton, 2013). Desse modo, Livia coloca como alternativa à possibilidade de chorar sofrer e gritar (linha 21) a seguinte questão: ou eu já tenho que falar assim “a:i mas o:lha era assim assim assim assim ele não fazia mais i:sso” (linhas 22-24), com essa fala reproduz seu próprio pensamento. Ela insere dramaticidade por meio dos recursos de alongamento de vogal, ênfase, repetição de palavras e fala reportada. Ao avaliar o comportamento das pessoas, realiza um Julgamento de sanção social de propriedade (o quão ético/invasivo é dizer como/de que maneira uma pessoa deve se portar diante da perda de um/a filho/a). Tal avaliação é confirmada quando diz porque as pessoas ainda são assim (linha 24), o que mostra o Julgamento explícito e negativo no campo da ética/moral.

Ainda trazendo outras vozes para nossa interação, Livia se recorda de quando seu filho ainda bebê estava internado e uma pessoa disse para ela “ai: pede a Deus se for pra ele ficar em cima de uma cama” (linhas 29-30). Nesse trecho da conversa, interrompo para compartilhar minha avaliação em relação à fala reportada com espanto – como assi:m né? como assim? (linha 31) por não conseguir imaginar que alguém pudesse dizer isso para uma mãe vivenciando um momento tão difícil. E Livia justifica que as pessoas antigamente falavam muito isso (linha 32), indicando que talvez tenha sido uma fala recorrente no contexto experienciado por ela. Com isso, ela realiza um Julgamento explícito de estima social de normalidade, avaliando um comportamento que era considerado normal/comum/usual naquela época.

Essas atitudes relatadas por Livia com falas reportadas referentes ao que ela ouviu de outras pessoas trazem à tona avaliações que marginalizam e estigmatizam pessoas com deficiência. Além disso, elas apresentam a concepção

de deficiência inserida no conceito de “culturas afetivas” que diz respeito às “particularidades sociais e culturais da afetividade nas sociedades” (Le Breton, 2019, p. 193). A cultura afetiva diverge de uma época para outra, de um local para outro e até de um grupo social/familiar para outro. Isso nos ajuda a entender a forma como a deficiência era vista em nossa sociedade, sendo que o que causa espanto hoje até soava natural na época do nascimento de seu filho.

No final deste fragmento, Livia se posiciona contrariando tudo que já ouviu das pessoas, ou melhor, das outras vozes que trouxe para nossa conversa, e afirma: TÁ em cima da cama eu QUERO né a gente quer de qualquer jeito (linhas 34-35). Ela expressa suas emoções no campo atitudinal do Afeto, com o uso do recurso de fala mais alta para enfatizar os verbos, conferindo uma carga dramática ao seu relato. Isso indica que ela aceita seu filho do jeito que ele é.

Neste excerto, Livia compartilha uma narrativa de história de vida sobre experiências pessoais nos informando sobre quem ela é. Vale destacar que “falamos sobre nossa experiência passada guiados pelo filtro de nossas emoções, o que nos leva a frequentemente transformar e recriar essa experiência” (Bastos, 2005, p. 80). Ao relatar eventos reportáveis e marcantes em sua vida a partir do nascimento do filho Caio, Livia constrói lembranças, interpretações e emoções. A aceitação parece ser o ponto central de sua narrativa. Aceitação como ação que gerou atitudes e posturas para receber um acontecimento da vida: o filho com deficiência. Aceitação do filho como ele é/está hoje. Assim, entendo que sua maneira de expressar a aceitação está ligada ao amor-cuidado-compromisso.

No próximo fragmento da conversa exploratória, Livia nos mostra que a dor é parte do processo de conviver com a deficiência.

#### 6.4

#### **Livia: “As pessoas não sabem o que é isso”**

A noção de contexto é importante para a compreensão da avaliação como elemento de negociação nas interações sociais (Linde, 1997). No fragmento a seguir, Livia descreve uma conversa que teve com sua irmã sobre a contratação de uma assistência especializada para o pai já idoso. Observo que retomar esses eventos passados desencadeia a expressão de emoções negativas direcionadas ao posicionamento de sua irmã. Vale lembrar que as “emoções nascem de uma

avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento presenciado por um ator provido de sensibilidade própria. Elas são pensamentos em ação dispostas num sistema de sentidos e de valores” (Le Breton, 2019, p. 12). Ao compartilhar essa experiência, Lívia nos informa sobre quem ela é, o que precisamos saber sobre ela e sobre suas interações com outras pessoas (Linde, 1993).

<b>Lívia</b> Conversa gravada no dia 02/01/23 Trecho – 1:25:22 – 1:26:47		
Lívia	1 2 3 4	é muito isso que <u>acontece</u> Mara as pessoas às vezes são <u>cruéis</u> é:: em relação a essa questão da: deficiência não é nem porque elas querem é porque a coisa é <u>tão</u> <além delas> sa:be
Mara	5	°sim°
Lívia	6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	de <u>coração</u> : de <u>tudo</u> sabe as pessoas não sabem o que é isso, né a gente ta:va conversando eu e minha irmã sobre a questão de homecare para o meu pai só de acompanhante né e aí ela virou pra mim e falou °assim° eu tive que rir ela falou assim “ah não eu conversei com Rita” que é uma prima nossa “e: a mãe dela <u>tem homecare</u> e: é um horror” °eu disse assim° “cê tá <u>doi:da?</u> cê tá falando isso <u>pra mim?</u> cê <u>esquece</u> que eu tenho uma homecare? eu <u>sei</u> o que é <u>isso</u> mas eu sei que ele <u>tá</u> : precisando” sabe>eu disse assim< a gente <u>esquece</u> não tem noção <u>perde</u> , perde a noção sabe é aquilo assim “eu não tenho que viver essa dor, essa <u>do:r</u> não é <u>minha</u> então eu <u>esqueço</u> né” aí quando o outro falar “eu tô sentindo essa dor” aí as pessoas minimizam eles não são <u>capazes</u> de °entender°
Mara	23 24	é você tem <u>toda</u> razão esse <u>entendimento</u> né:: às vezes foge

No início deste excerto, Lívia avalia que as pessoas às vezes são cruéis [...] não é nem porque elas querem (linhas 1-3), realizando um Julgamento negativo e explícito sobre o caráter das pessoas. A ênfase recai em cruéis para criticar a maneira como as pessoas percebem a deficiência. Sua avaliação se encontra no campo da sanção social (condenação), pois envolve um comportamento nada ético. Ela justifica tal atitude dizendo que a capacidade de compreensão das pessoas se encontra tão <além delas> (linha 4) de coração: de tudo (linha 6), trazendo para o seu relato alta carga emocional expressa por recursos paralinguísticos captados na transcrição. O que Lívia parece mostrar é que ela entende o que significa conviver e cuidar de uma pessoa com

deficiência, porém aqueles/as que não vivem a experiência não têm noção da dimensão, da complexidade, da dor, do sofrimento, da alegria, da responsabilidade e do amor que perpassa a tarefa (Diniz, 2007; Kittay, 2020). Mais uma vez, realiza um Julgamento explícito do comportamento das pessoas no nível da incapacidade: as pessoas não sabem o que é isso (linhas 6-7). Mas ela sabe; ela tem a experiência e a vivência. E isso torna sua narrativa de história de vida reportável.

Nas linhas 8-9, Lívia defende a ideia de recorrer ao *homecare* para seu pai, já bem idoso. Para relatar uma conversa que teve com sua irmã sobre o assunto, usa a fala reportada para trazer as vozes da interação. Antes de introduzir a fala de sua irmã, Lívia realiza uma avaliação explícita de incredulidade em *eu tive que rir* (linha 10), mostrando o quão absurdo soou para ela ouvir sua própria irmã criticar um serviço de cuidado e atenção profissionais no próprio domicílio. Cuidado esse que faz parte da rotina de sua casa para assistência ao seu filho Caio. Lívia, então, lança mão da fala reportada de sua irmã para se referir à experiência de uma prima “e: a mãe dela tem *homecare* e: é um horror” (linhas 12-13). Nesse ponto da interação por ela descrita, Lívia se posiciona, questionando sua irmã: “cê tá *doi:da?* cê tá falando isso pra mim? cê esquece que eu tenho uma *homecare?*” (linhas 13-15). A entonação e as escolhas lexicais indicam o espanto, a indignação e incredulidade expressa ao avaliar o descaso, desconhecimento e esquecimento por parte de sua irmã em relação à experiência com os cuidados profissionais de que Caio necessita como uma questão de sobrevivência. Lívia realiza um Julgamento negativo em relação à atitude da irmã no âmbito da sanção social de propriedade (é ético dizer isso?). Noto que Lívia avalia o comportamento de sua irmã no campo da moralidade, portanto, seu posicionamento se refere às regras morais.

Quando Lívia traz da memória e recria o diálogo com sua irmã nos mostra que “a emoção não é fixa, ela é diluída nas malhas do tempo, as quais a acentuam ou amenizam, alterando seu significado de acordo com as vicissitudes da vida pessoal” (Le Breton, 2019, p. 147). Percebo, então, emoções de insatisfação, de frustração e de desagrado por ter alguém tão próxima, a irmã, que ignora o cotidiano vivenciado há tantos anos como mãe-cuidadora de um filho com

deficiência. Ao mesmo tempo, Livia tenta ilustrar a dificuldade de sua irmã em aceitar que o pai idoso necessita de cuidados profissionais.

No diálogo reportado também é possível identificar que o preconceito, a desinformação, o desconhecimento e a incompreensão levam ao estigma em relação às pessoas em situação de *homecare*. Diante da fala da irmã, Livia se posiciona, “eu sei o que é isso mas eu sei que ele tá: precisando” (linhas 15-16), afirmando que ela compreende os pros e contras de precisar contar com cuidadores/as profissionais em sua casa. Contudo, continua defendendo a ideia de que seu pai necessita de ajuda especializada. De certa forma, tenta justificar a fala de sua irmã em a gente esquece não tem noção perde, perde a noção (linhas 17-18). O que Livia parece expressar é que mesmo uma pessoa próxima como sua irmã não tem capacidade de compreender as dimensões do cuidado e da relação de dependência e de vulnerabilidade (Diniz, 2007; Kittay, 2020) que Livia vivencia com seu filho.

Outro ponto que quero destacar, neste recorte da conversa, é o recorrente uso do recurso da fala reportada, que tem função avaliativa, e é uma forma de engajar o/a ouvinte na história. Neste trecho, por exemplo, a fala reportada é usada para compartilhar seu próprio pensamento: “eu não tenho que viver essa dor, essa do:r não é minha então eu esqueço né” (linhas 18-20). Talvez a intenção seja ainda a de justificar o comportamento da irmã, contudo traz uma reflexão profunda para todos e todas, que nos leva ao entendimento de que as pessoas não sofrem da mesma forma pois “atribuem à sua dor um sentido e um valor diferente conforme as orientações coletivas próprias do meio em que vivem” (Le Breton, 2013, p. 114). O esquecimento seria a negação da dor que a pessoa experimenta e aí quando o outro falar “eu tô sentindo essa dor” aí as pessoas minimizam eles não são capazes de “entender” (linhas 20-22). Livia realiza um Julgamento explícito de incapacidade das pessoas de compreender e de minimizar a dor que o outro sente, o que eu confirmo em: é você tem toda razão esse entendimento né:: às vezes foge (linhas 23-24). Não podemos esquecer “que há sempre uma elaboração individual do sofrimento, por mais partilhado que seja” (Franco, 2012, p. 165).

Assim como no excerto anterior (seção 6.3), entendo que a aceitação é o eixo central desta narrativa de história de vida. A aceitação como uma etapa para os processos de inclusão na família e na sociedade. Livia contou episódios de sua vida atrelada à presença de seu filho Caio no mundo – uma pessoa com deficiência que necessita do *homecare* para sua sobrevivência. Seu relato diz respeito ao que precisamos saber sobre ela, seu filho, sua irmã e seu pai. Isso leva a compreensão de que suas emoções se misturam a “acontecimentos significativos da vida coletiva e pessoal, implicando um sistema de valores posto em prática [por ela] e uma interpretação dos fatos conforme uma referência moral” (Le Breton, 2019, p. 146).

Para mim, Livia exemplifica o amor-cuidado-compromisso e ilustra as emoções tidas como formas de resistência e de resignificação, com uma capacidade micropolítica para experienciar, resistir e/ou reforçar “a dimensão macrossocial em que as emoções são suscitadas e vivenciadas” (Rezende; Coelho, 2010, p. 75).

Na próxima seção, Carla traz reflexões sobre seus aprendizados acerca dos momentos que vivenciou ao lado de seu filho.

## 6.5

### **Carla: “Porque aí meus olhos se abriram”**

Carla ia discorrendo sobre sua formação, dizendo que, além de Letras, fez Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Mestrado em Literatura, mostrando seu interesse pela área da Educação, quando muda o rumo da conversa. Ela conta uma parte de sua história que envolve a maternidade. Neste recorte, ela constrói uma narrativa de história de vida que tem um ponto sobre ela, que nos permite conhecer quem ela é, bem como revela um marco biográfico em sua vida (Linde, 1993; Bastos, 2005). É importante lembrar que Carla é mãe de uma menina de 9 anos e teve a presença de seu filho André por 4 anos com ela, de 2017 a 2021. Podemos observar, a seguir, a postura que Carla assume como mãe de uma criança com atrofia muscular espinhal bem como diante da perda de seu filho.

**Carla**

Conversa gravada no dia 16/03/23

Trecho – 09:06- 10:43

Carla	1	então assim hoje eu tive o André na minha vida
	2	né que foi meu caçulinha que foi minha
	3	<grande> escola em relação à inclusão, a
	4	definição que eu te passei de inclusão eu
	5	pensei muito no André porque o André podia
	6	fazer muito pouco né ele tinha atrofia
	7	muscular espinhal e ele não mexia, ele mexia
	8	os olhos e: mais pro finzinho da vida dele ele
	9	também perdeu esse movimento mas nós
	10	conseguimos com o De-dé fazer um trabalho de
	11	comunicação dentro do que ele podia, então é:
	12	era do desenho que ele queria ou não assistir,
	13	era do que ele queria provar ou não a fono
	14	levava pra ele do que ele queria experimentar
	15	ou não da terapia ocupacional apresentava pra
	16	ele então a gente foi trabalhando numa base de
	17	sim e não e é de sim e não e é muito
	18	interessante como o sim e o não te apresentam
	19	o: mundo né Mara?
Mara	20	é
Carla	21	a gente romantiza muito as coisas numa: numa
	22	angústia do humano "ah eu não sei. será:?" e
	23	na verdade isso já quer dizer muito dos seus
	24	sins e de seus não então assim o André
	25	experimentou dentro do quarto dele o mundo
	26	inteiro, a gente pôde mostrar pra ele, ele uma
	27	vez desceu e viu a chu:va e sentiu a chuva
	28	cair no rosto dele. uma vez ele ficou
	29	acompanhando com a gente uma banda que passou
	30	pelo nosso condomínio. Enfim é: e isso foi de
	31	verdade a minha grande o: meu grande
	32	ensinamento em relação à inclusão porque aí
	33	meus olhos se abriram

Carla inicia essa narrativa de história de vida compartilhando que: eu tive o André na minha vida né (linha 1), o que pelas suas escolhas léxico-gramaticais já anuncia a perda de seu filho. Em seguida, ela complementa que foi meu caçulinha (linhas 1-2), fazendo uso do item lexical no diminutivo como uma forma carinhosa de se referir ao filho mais novo e, ao mesmo tempo, abrandando a seriedade do que vai contar. Nesse relato, Carla avalia sua trajetória, dizendo que foi minha <grande> escola em relação à inclusão (linhas 2-3). Os recursos paralinguísticos de ênfase e de fala lenta empregados para adjetivar escola (linha 3) apontam alta carga de emoção e conferem carga dramática à sua narrativa, o que cria um efeito de muita relevância para sua avaliação. A forma que Carla escolheu para narrar sua experiência parece mostrar seu entendimento acerca do aprendizado emocional

que a oportunidade de conviver com seu filho, a ponto de considerar como escola (linha 3). Mesmo confrontada com a dor da perda, Carla parece ser capaz de ver o quanto aprendeu com seu filho, sendo que ao assumir esse posicionamento se coloca como autoridade para falar sobre inclusão de pessoas com deficiência. Não somente pela formação acadêmica, mas principalmente a partir de sua vivência pessoal.

Nas linhas 3-5, Carla diz que: a definição que eu te passei de inclusão eu pensei muito no André. Tal definição foi construída no início da conversa exploratória e apresentada no capítulo 2. Porém, somente agora é possível fazer uma análise mais aprofundada depois que Carla compartilhou sua narrativa de história de vida. Sendo assim, quando Carla disse que inclusão é respeitar as <individualidades> e: trabalhar para que cada pessoa atinga o seu melhor potencial e se sinta <participante> da coletividade da forma como é possível para cada pessoa (linhas 3-7 da transcrição completa), ela estava pensando na experiência que viveu com seu filho. Isto é, dentro das possibilidades de interação com ele, Carla buscou envolvê-lo em cuidados amorosos (Boff, 2013) para tornar sua passagem pela vida dela uma experiência de amor. Também, vejo em sua definição de inclusão a expressão de um Afeto positivo no que diz respeito ao bem-estar físico, emocional e social de seu próprio filho.

Carla conta que André podia fazer muito pouco né ele tinha atrofia muscular espinhal e ele não mexia, ele mexia os olhos e: mais pro finzinho da vida dele ele também perdeu esse movimento (linhas 5-9). Dizendo isso, tenta compartilhar que dentro do pouco (linha 5) que seu filho podia fazer, ela e sua família (nós, na linha 9) com o apoio da equipe profissional (fonoaudióloga, linha 13 e terapeuta ocupacional, linha 14) puderam oferecer suporte e cuidados. Seu relato remete ao que Eva Kittay escreveu em seu livro *Learning from my daughter the value and care of disabled minds*:

Nós, pais de crianças com deficiência cognitiva, também tendemos a ter uma visão diferente em relação às expectativas de que a criança faça alguma coisa. Embora nós e os terapeutas, professores e outros profissionais envolvidos em suas vidas estejamos continuamente tentando ensinar competências aos nossos filhos, muitos de nós passamos a apreciar uma vida sem expectativas préconcebidas. A evidência de uma competência

ou capacidade é uma surpresa e um deleite/prazer. Mas também o é a habilidade de simplesmente ser, de levar a vida (Kittay, 2019, p. 53).

Tanto a citação acima quanto o relato construído por Carla manifestam um estado emocional de aceitação também percebido no discurso de Livia nas seções 6.3 e 6.4. Nesse entrelaçamento de vozes, a aceitação é uma emoção ligada ao amor-cuidado-compromisso e ao ato de acolher os acontecimentos da vida. Um exemplo desse acolhimento é a participação interacional de seu filho, conforme Carla explica, a gente foi trabalhando numa base de sim e não e é muito interessante como o sim e o não te apresentam o mundo (linhas 15-18). Foi possível saber se ele queria ou não assistir a um desenho (linhas 11-12), provar ou não um alimento (linhas 12-13) e, desse modo, fazer um trabalho de comunicação dentro do que ele podia (linhas 9-11). É interessante notar que a escolha de “a gente”, que equivale semanticamente ao pronome pessoal “nós”, indica que Carla não estava só e, portanto, outras pessoas estavam envolvidas com os cuidados de seu filho. O que realça o amor-cuidado-compromisso que dedicaram ao André, respeitando seus limites e vínculos de dependência (Diniz, 2007; Kittay, 2020) nas esferas física e emocional.

Ainda se referindo à questão interacional com seu filho, Carla partilha que a gente romantiza muito as coisas numa: numa angústia do humano “ah eu não sei. será:?” e na verdade isso já quer dizer muito dos seus sins e de seus nãos (linhas 20-23). Apesar da escolha de “a gente”, que substitui o pronome “nós”, interpreto que Carla está se referindo às pessoas de forma genérica, com isso, realiza um Julgamento de estima social que envolve uma crítica, avaliando o comportamento das pessoas que tendem a enxergar a vida como uma fantasia. Segundo ela, vida é ou deveria ser mais simples, como o sim e o não.

O mais marcante, para mim, na história de vida que Carla constrói nesta interação diz respeito ao valor das experiências que parecem simples como “sentir a chuva no rosto” (linha 26). Um evento que pode até ser insignificante para alguns, porém grandioso para outros/as. Carla conta que André experimentou dentro do quarto dele o mundo inteiro [...] ele uma vez desceu e viu a chuva e sentiu a chuva cair no rosto dele. uma vez ele ficou acompanhando com a gente uma banda que passou pelo

nosso condomínio. (linhas 23-28). Sua narrativa é permeada por um Afeto de felicidade ligado às suas emoções por ter oferecido para seu filho muitas experiências. O caráter emotivo de sua fala é materializado na figura de linguagem hipérbole, quando sinaliza que seu filho experimentou o mundo inteiro (linha 24), seguido do recurso paralinguístico de ênfase na preposição dentro do quarto (linha 24). Isso mostra o amor-cuidado-compromisso que permeou sua relação com o filho.

Carla reafirma o que havia dito nas linhas 2-3 em *enfim* é: e isso foi de verdade a minha grande o: meu grande ensinamento em relação à inclusão (linhas 31-33). Entendo que ao longo deste excerto, Carla exemplifica com suas palavras a ética do cuidado (Boff, 2010), a tolerância (Freire, 2018c) e o respeito à singularidade de cada um (Bauman, 2004). Ela nos leva a refletir sobre o amor-cuidado-compromisso. E, de certa forma, confirma que *“o eu que ama se expande doando-se ao objeto amado”* (Bauman, 2004, p. 24 – itálico no original). Carla reconhece, assim como Kittay (2019, p. xx), que “o cuidado deve estar no centro da nossa moralidade e política. Foi através do cuidado de uma criança deficiente que tive que mudar a minha própria compreensão de uma vida boa e de uma sociedade justa”. Em congruência com o pensamento da autora, Carla dá sinais de que a experiência com seu filho oportunizou seu crescimento pessoal porque *aí meus olhos se abriram* (linhas 30-31).

## 6.6 Entendimentos momentâneos

Com base nas interpretações realizadas neste capítulo, podemos notar que Carla, Rebeca e Lívia compartilham suas histórias de vida, o que nos possibilita conhecer mais sobre quem elas são. Primeiro, Carla relata sua experiência com um aluno e os aprendizados que foram gerados no contexto pedagógico descrito. Depois, Rebeca expõe as dificuldades que enfrenta em sua rotina, enfatizando a generosidade de algumas pessoas e a indiferença de outras. Em dois excertos, Lívia compartilha sua história de vida, que também envolve outras vozes, atrelada à de seu filho. Por último, Carla narra a experiência que vivenciou com seu filho. Nesses fragmentos extraídos das conversas exploratórias, o amor-cuidado-

compromisso vem à tona com a manifestação discursiva de emoções de gratidão, compaixão, aceitação, preocupação, superação, frustração, insegurança e medo.

Alargando o olhar para as interações, já que a dimensão linguística nos permite ver as dimensões sociais (Moita Lopes; Fabrício, 2019) e os discursos macrossociais (Blommaert, 2005), entendo que, além das emoções construídas aqui, as participantes apontam para o caráter da inclusão como ato político (Freire, 2019a).

Diante de tudo que foi apresentado até agora, é possível entender um pouco mais acerca da complexidade das relações humanas, marcadas por questões emocionais, culturais, históricas e sociais, visão essa pautada por posturas éticas, críticas e reflexivas (Miller *et al.*, 2008). A inclusão de pessoas com deficiência nos mais diversos contextos é permeada por esses atravessamentos que dizem respeito às relações na família, na escola e na sociedade. Para tentar entender com mais profundidade essas relações e interações, busco, no capítulo seguinte, tecer considerações acerca da inclusão das pessoas com deficiência que se encontram ou se consideram à margem da sociedade.

## 7

### **Interpretação e análise das conversas exploratórias: inclusão dos que estão à margem**

Enquanto os dois capítulos anteriores reúnem fragmentos das conversas exploratórias nos quais localizei aspectos relacionados à construção das emoções e dos estigmas que dizem respeito à inclusão em contextos educacionais e ao amor-cuidado-compromisso, neste capítulo pontuo aspectos da inclusão de quem se encontra ou se considera à margem. Como já vimos, pessoas com deficiência estiveram à margem da sociedade ao longo de muitos séculos de nossa história (Silva, 1987; Carvalho, 2018; Figueira, 2021). Daí a necessidade de trazer para o centro de atenção as vidas estigmatizadas e marginalizadas”. A escolha por esse caminho investigativo mostra que

esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la” (Moita Lopes, 2006, p. 27).

Com a intenção de trazer o foco para o contexto das interações sociais, entendo o quão urgente é, na atualidade, adotar estratégias para contemplar a variedade de necessidades, interesses, características, potencialidades, aprendizados, bem como para ampliar ações formadoras e transformadoras. Isso mostra a inquietação que gerou e guiou toda a pesquisa.

Conforme já explicitado, os três blocos temáticos que orientaram os capítulos de análise emergiram das conversas, e não de perguntas específicas realizadas durante as gravações. Desse modo, após ouvir repetidas vezes as gravações, selecionei trechos que considere relevantes de acordo com os objetivos traçados para a investigação. Tais fragmentos das conversas assumem maior importância por trazerem narrativas de estrutura laboviana (Labov, 1972) e de histórias de vida (Linde, 1993) sobre quem tem estado à margem da sociedade. Essas narrativas mostram a centralidade na vida humana (Bastos, 2005), a construção de estigmas e a cultura afetiva (Le Breton, 2019) materializada na maneira de relatar de cada participante.

Assim como nos capítulos 5 e 6, as transcrições são apresentadas em tabelas numeradas a partir da primeira linha para facilitar a identificação na

análise. Em cada tabela, destaco o nome da colaboradora, a data e o trecho da gravação no qual a interação ocorreu.

## 7.1

### Rebeca: “Não acho que eu mereça menos porque eu sou cega”

Rebeca traz para nossa reflexão uma concepção sobre inclusão vinculada às suas próprias emoções no que diz respeito a estar ou se sentir à margem da sociedade. No capítulo 3, tanto Otto Marques da Silva (1987) quanto Emílio Figueira (2021) percorrem a história das pessoas com deficiência ao longo dos séculos com o intuito de compartilhar as privações e as mazelas experienciadas pela exclusão nos mais variados contextos. Inicialmente, é possível dizer que os preconceitos e os estigmas se encontravam ligados aos dogmas religiosos que ditavam comportamentos. Posteriormente, a deficiência foi associada à doença no campo da Medicina. De qualquer forma, entendo que a exclusão de pessoas com deficiência foi sendo construída social e culturalmente, deixando muitos e muitas à margem.

<b>Rebeca</b> Conversa gravada no dia 21/01/23 Trecho – 46:33 - 48:30		
Mara	1 2 3 4	é: você falou uma coisa que eu não quis é: interromper mas você se sente à margem? porque você falou: “sou como eles, estou à margem”, você se sente assim?
Rebeca	5	[Ma:ra
Mara	6	[eu nunca percebi isso em você
Rebeca	7 8	é: mas olha só EU não me sinto quer dizer me sinto tão incluída
Mara	9	pois é
Rebeca	10 11 12 13 14	eu me sinto TÃO <dona> de mim mas <eu sei que sou uma pessoa:> eu sou uma deficiente visual e isso não é visto pelas pessoas como: é:: como:: VOCÊ FAZ PARTE >efetivamente da sociedade<, <eu me sinto:>
Mara	15	é eu nunca percebi
Rebeca	16 17	é: mas eu sei que eu sou vista >muitas vezes< dessa forma
Mara	18	sim ma:s não é o jeito que você se sente?
Rebeca	19 20 21 22 23 24	não sinto mesmo acho que: eu não tenho que ser excluída de nada eu acho que que TEM que dar um jeito pra tudo eu acho que eu tenho que: é: eu sei que eu não posso pilotar um avião e não posso fazer uma cirurgia as outras coisas eu acho que posso dar um jeito se EU quiser e vai

25	ser de repente eu não vou fazer tão bem como
26	você uma determinada coisa mas outras coisas
27	eu vou fazer melhor que <u>você</u> então é assim
28	porque <u>nós so:mos diferentes</u> não é >porque eu
29	não enxergo e você enxerga< né então é isso
30	agora é: é: eu acho que a sociedade ainda é
31	puro preconceito fundamentado numa falta de
32	informação, ela me <u>vê</u> como uma pessoa às
33	margens <uma: marginalizada> mas eu
34	sinceramente não sou assim. não acho que eu
35	mereça menos porque sou <u>cega</u>

Nesse fragmento extraído da conversa exploratória, retomo um tópico mencionado por Rebeca quando fala sobre seus alunos e alunas – “sou como eles, estou à margem” (linha 3). Para buscar maiores esclarecimentos, pergunto: você se sente à margem? (linha 2). Rebeca responde de forma enfática EU não me sinto (linha 7) e acrescenta me sinto tão incluída (linha 8), o que parece avaliar de forma positiva sua presença no mundo. Noto um Afeto explícito de felicidade em sua fala, materializada pelos recursos paralinguísticos que usou para enfatizar algumas palavras. Na sequência, Rebeca confirma o que havia dito com mais força: eu me sinto TÃO <dona> de mim (linha 10). Os recursos paralinguísticos de fala mais alta e de fala mais lenta empregados por ela denotam alta carga emocional. A escolha da expressão <dona> de mim (linha 10) diz muito sobre seu modo de agir no mundo e de seu protagonismo na vida social. Isso reforça sua avaliação pautada nas emoções de segurança e confiança.

Em contrapartida, Rebeca faz um contraste entre como se sente e como acredita ser vista pela sociedade, empregando a conjunção mas (linha 10) para introduzir uma oposição: – <eu sei que sou uma pessoa:> eu sou uma deficiente visual e isso não é visto pelas pessoas como: é:: como:: VOCÊ FAZ PARTE >efetivamente da sociedade< (linhas 10-14). Rebeca aponta para o fato de que, apesar de se sentir incluída, a sociedade não a percebe dessa forma. Vejo aqui um Julgamento de sanção social no campo da ética no que se refere a um comportamento excludente, o que mostra o estigma que recai sobre a pessoa com deficiência. Conforme Alves e Nóbrega (2020, p. 2188), “a estigmatização ocorre nas interações sociais e configura-se como a rotulação de um indivíduo, a partir de um atributo que o distingue como diferente e que o fará ser reconhecido” por tal característica. No caso de Rebeca, essa

característica é a deficiência visual, que pode ser considerada “um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem” (Goffman, 2004, p. 6), gerando o estigma. Mesmo assim Rebeca afirma que <eu me sinto:> (linha 14), deixando claro que se sente parte da sociedade, apesar do estigma, que é “um rótulo que depende fundamentalmente das relações sociais, de assimetria e de poder” (Biar, 2012, p. 51). Apesar do estigma, entendo que Rebeca avalia de forma positiva sua presença e seu protagonismo nos contextos que atua.

Depois de ter afirmado que eu nunca havia percebido que Rebeca se considerava socialmente excluída, ela responde que eu sei que eu sou vista>muitas vezes< dessa forma (linhas 16-17). Isso mostra, mais uma vez, o contraste entre como ela se percebe e como ela acha que as pessoas a percebem, o que reforça a presença do estigma, que coloca o sujeito numa posição de “inabilitado para a aceitação plena” (Goffman, 2004, p. 4). Então, indago ma:s não é o jeito que você se sente? (linha 18) e ela confirma de forma enfática: não sinto mesmo (linha 19).

Novamente, Rebeca se posiciona dizendo que acho que: eu não tenho que ser excluída de nada eu acho que que TEM que dar um jeito pra tudo (linhas 19-21). O jeito parece fazer referência aos diferentes tipos de acessibilidades já vistas na seção 3.5 (Sasaki, 2009, 2013), que oportunizam maior participação social. Dando continuidade, Rebeca diz que não pode pilotar um avião (linhas 22-23) nem realizar uma intervenção cirúrgica (linha 23). Observo que ela reconhece a existência de limitações, sendo que nesses dois exemplos por ela escolhidos há a impossibilidade de exercer as funções até o presente momento com as tecnologias disponíveis. Segundo Rebeca, as outras coisas eu acho que posso dar um jeito se EU quiser (linhas 23-25). Ao empregar o léxico jeito (linhas 21 e 24) parece indicar que a deficiência deve/deveria ser entendida “como uma experiência sociológica, que não se restringe à lesão, ao impedimento corporal, mas que se dá no encontro desse corpo com uma sociedade construída para não acolher a multiplicidade corporal e de modos de viver” (Rosa; Luiz, 2023, p. 7), sendo que, para atuar e participar da vida social, há necessidade de algumas adaptações nos mais variados aspectos. Chama minha atenção a forma como Rebeca enfatizou o pronome e o verbo (se EU quiser— linha 25), em uma demonstração de que ela está no comando de sua

vontade para tomar decisões, levando em conta suas preferências e consciente das possibilidades.

Rebeca avalia as pessoas e o mundo a sua volta expressando um Julgamento de sanção social no campo da ética no que se refere às regras morais, quando diz que eu acho que a sociedade ainda é puro preconceito fundamentado numa falta de informação (linhas 30-32). Essa avaliação parece confirmar a presença dos estigmas em uma sociedade ainda marcada pelo capacitismo . É sempre bom lembrar que precisamos

(i) romper com ideias baseadas em padrões de normalidade e considerar as variadas formas de viver, sem que estejamos restritos àquelas que são impostas como normais, como padrão a ser alcançado.

(ii) romper com esses padrões é tarefa de nós, adultos, que já fomos socializados em uma cultura capacitista coletivamente e questionando o sistema em que vivemos, temos a chance de interromper a herança do estigma e do preconceito e de construir novos pactos civilizatórios baseados em solidariedade, cooperação e interdependência (Rosa; Luiz, 2023, p. 8).

As autoras citadas, com suas vivências como pessoas com deficiência, ajudam-nos a entender o que é preciso para construir uma sociedade anticapacitista, oferecendo resistência aos estigmas, haja vista que a estigmatização está enraizada no reconhecimento da diferença como algo negativo. Isso leva à desvalorização da pessoa com deficiência e, conseqüentemente, causa impactos nas esferas pessoal, social, cultural, profissional etc. Diante disso, não basta identificar, apontar e falar sobre. Já sabemos que são muitos séculos de exclusão (Silva, 1987; Figueira, 2021), de preconceitos e de estigmas que acompanham as trajetórias das pessoas com deficiência. Agora, é preciso ação.

Para trazer à tona essa mazela da sociedade, Rebeca diz ela me vê como uma pessoa às margens <uma: marginalizada> (linhas 32-33). Sua avaliação é marcada pela escolha das palavras e pela fala mais lenta, expressando seu entendimento de como ela acha que é vista pela sociedade, ou seja, pelas outras pessoas. Tal avaliação carrega um alto teor de emoções negativas. Le Breton (2019, p. 146) propõe que “o desencadear das emoções é necessariamente um dado cultural tramado no âmago do vínculo social e nutrido

por toda a história do sujeito. Ele [o corpo] mostra aos outros uma maneira pessoal de ver o mundo e de ser afetado por ele”. Portanto, o ato de afirmar que, para sociedade ela é uma pessoa marginalizada (linha 33), sugere que suas emoções se encontram vinculadas ao momento histórico, cultural, social e pessoal e que suas respostas emocionais influenciam tais contextos e são influenciadas por eles. Ainda segundo o autor citado, a expressão das emoções “está ligada à própria interpretação que o indivíduo faz do acontecimento que o afeta moralmente, modificando sua relação com o mundo de maneira provisória ou durável” (Le Breton, 2019, p. 145). Embora Rebeca reconheça que pode ser vista de forma estigmatizante pela sociedade, ela esclarece que não se entende como uma “marginalizada” (mas eu sinceramente não sou assim. – linhas 34-35), logo não parece ser afetada moralmente por isso.

Rebeca avalia a sociedade que a considera como uma pessoa à margem com um Julgamento de sanção social que condena tais atitudes e posturas quando diz não acho que eu mereça menos porque sou cega (linhas 35-36). Ela constrói suas emoções de resistência às práticas excludentes, ao capacitismo. Suas avaliações são pautadas em comentários morais e percepções do mundo e de como ele deveria ser, além de reforçarem os comportamentos inadequados e excludentes que ela observa em outras pessoas.

No próximo excerto, Carol relata sua experiência com uma aluna com baixa visão.

## 7.2

### **Carol: “Pra essa criança eu fiquei devendo muito”**

Minha pergunta, que desencadeou o relato deste excerto, foi: “Com essa experiência que você acumulou, você destacaria algum aluno que passou por você e marcou e que você acha que poderia ter feito diferente ou que você fez e acha que foi bem feito?”. Então, Carol se recorda de uma aluna com deficiência visual no início de sua carreira. A história de vida que conta entrelaça o seu trabalho como educadora e o processo de aprendizagem da aluna com deficiência visual em fase de alfabetização. Como achei necessário mais esclarecimentos para contextualizar o relato, no dia 11 de agosto de 2023, nós duas conversamos durante um intervalo na escola. Carol disse não lembrar exatamente o ano em que foi professora da criança mencionada, mas afirmou que deve ter sido antes de

1982, quando passou no concurso do Estado e deixou a escola privada onde trabalhava. Acrescentou que, após ter concluído o Curso Normal, em 1977, antes mesmo de ingressar na universidade, trabalhou em escolas particulares na cidade onde moramos.

Um tópico que surgiu durante a conversa espontânea (Costa, 2018) foi o fato de que naquela época vivíamos o período da ditadura militar (Schwarz; Starling, 2018), que abalou profundamente a Educação no país (Lira, 2010). Pontuamos nossos entendimentos sobre as relações educador-educando afetadas pela repressão política, pelo medo de perseguições e pela superficialidade no trato dos conteúdos didáticos, sem contar que não se podia debater, discutir nem criticar o modelo de educação imposto durante aquele período.

Nesta narrativa de história de vida, Carol avalia sua atuação profissional e justifica suas condutas como professora naquele ambiente em que, mesmo inserida na sala de aula, sua aluna não teve o apoio que Carol acha que deveria ter tido.

<b>Carol</b> Conversa gravada no dia 14/11/22 Trecho – 25:07 - 27:40		
Carol	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	e: essa: aluna né que eu falei que: tinha deficiência visual ela:: eu não oferecia <u>nada</u> pra ela >não tinha como< <u>primeiro</u> que eu não tinha experiência né <u>segundo</u> que: a escola escola também não tinha: esse olhar porque na época também isso não era não era legalizado nem nada não tinha lei pra isso <u>só</u> : atendia entrava né e:: a mãe é que às vezes chega:va e fazia algumas coisas com a menina em casa e me dizia como deveria ser fei:to jogos que ela levava mas isso ela <u>só</u> mostrava o que ela fazia em <u>casa</u> né mas eu não praticava isso na escola essa menina foi alfabetizada eu vejo assim <u>pela mãe</u> e não por mim
Mara	15 16	mas você ficou no ano da alfabetização com essa criança?
Carol	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	é. ela escrevia: ela tinha óculos com lente muito gro:ssa, ela escrevia e lia com o rosto <u>colado</u> no caderno. depois a mãe até tempos depois ela já maior a mãe falou que ela passou por um processo de cirurgia pra melhorar uma lente ou coisa assim, mas foi um <u>caminhar</u> dessa forma <u>eu mesma</u> vejo assim que não fiz muita coisa a não ser eu falando e ela ouvindo né <u>visualmente</u> eu não oferecia <u>nada</u> que pudesse ser melhor pra ela nem letra maior nem

	27	nada disso, as provas tudo: os exercícios o
	28	livro era tudo: a mesma coisa, ela não tinha
	29	nenhuma lente além do óculos e:ela colada ali
	30	na folha do caderno e do livro pra poder
	31	enxergar e: ninguém dava nenhuma dica nem a
	32	própria mãe nesse sentido né a não ser assim
	33	pra trabalhar com materiais que eram jogos
	34	pedagógicos pra ela aprender a ler né a letra
	35	dela era <imensa> a letra eno:rme ainda tendo
	36	que cobrar a letra cursiva aquela coisa to:da
	37	que é complicado né?
Mara	38	no:ssa
Carol	39	foi uma criança assim que: precisou de muita
	40	luz por ela mesma muita vontade e ela
	41	conseguiu se alfabetizar mas eu sei que pra
	42	essa criança eu fiquei devendo muito

Carol expressa emoções negativas de frustração, fracasso, remorso e desconforto por considerar que não foi capaz de contribuir ativamente para o processo de aprendizagem da aluna. Isso pode ser observado em: eu não oferecia nada pra ela >não tinha como< (linhas 2-3); não fiz muita coisa a não ser eu falando e ela ouvindo né visualmente eu não oferecia nada que pudesse ser melhor pra ela (linhas 24-26); e eu sei que pra essa criança eu fiquei devendo muito (linhas 41-42). A meu ver, suas avaliações explícitas indicam um Afeto de insatisfação e de infelicidade por entender que participou pouco do processo de alfabetização da aluna, tendo como referência os recursos e a sabedoria que possui hoje como professora engajada na inclusão de todos/as estudantes .

O ambiente histórico-político e educacional no início de sua carreira ajuda a compreender as três justificativas que Carol constrói acerca das avaliações que faz. A primeira diz respeito ao trabalho em sala de aula (eu não tinha experiência, linhas 3-4), o que pode ser compreendido como uma crítica à sua própria formação no Curso Normal (equivalente ao Ensino Médio), que preparava para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a falta de experiência parece ser atribuída à formação escolar que, possivelmente, não contribuiu para que ela pudesse alfabetizar a aluna com deficiência visual. No entanto, pode também se referir ao fato de ser muito jovem e recém-formada. Ao expressar que não tinha experiência, busca obter solidariedade por saber que nós, professoras, já passamos por essa etapa, que envolve emoções de insegurança,

medo de errar, vulnerabilidade, bem como inabilidade para enfrentar cobranças internas e externas.

A segunda justificativa se refere à instituição de ensino – a escola também não tinha: esse olhar (linhas 4-5), o que mostra o despreparo da escola para conviver com alunos/as com deficiência, ou seja, aceitava-se a matrícula, contudo os recursos didático-pedagógicos mais específicos não eram ofertados. Historicamente é a fase de integração dos anos 70, na qual alunos e alunas com deficiência começaram a ser matriculados em escolas regulares. Nesse tipo de prática, o/a estudante integrado/a tinha de se adaptar à escola. Dito de outra forma, a escola “não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências” (Mantoan, 2015, p. 27). Isso conduz ao entendimento de que a acessibilidade programática, que, para Sasaki (2009, 2013), encontra-se relacionada às políticas públicas, aos regulamentos e ao Projeto Político Pedagógico da escola, não parecia existir, embora a aluna com deficiência visual tivesse sido integrada à turma. Quando Carol avalia negativamente a escola, entendo que seu Julgamento se encontra no campo da sanção social, que explico com duas perguntas: Quão ético foi a escola aceitar a matrícula da aluna e, ao mesmo tempo, não oferecer o que ela precisava para ser alfabetizada? Quão ético foi para Carol ter uma aluna com deficiência visual na sala de aula sem nenhum acesso a recursos materiais que pudessem facilitar o ensino-aprendizagem? Nesse sentido, entendo, baseada em seu relato, que tanto Carol quanto sua aluna ficaram à margem do sistema educacional.

E a terceira justificativa, construída por Carol, está relacionada às leis da Educação brasileira – isso não era não era legalizado nem nada não tinha lei pra isso só: atendia entrava né (linhas 6-8). Chama a atenção o fato de que a escola atendia e o/a estudante entrava, o que leva ao entendimento de que era apenas efetuada a matrícula. Sabemos que estar matriculado/a nas escolas regulares não significa permanência nem qualidade no processo de aprendizagem. O recurso paralinguístico de alongamento de vogal e ênfase em só: (linha 7) ilustra que a matrícula não bastava, não era suficiente para que os processos de ensino-aprendizagem ocorressem. O que Carol parece sinalizar é que efetuar a matrícula significava aceitar a presença física do/a estudante com deficiência sem considerar as outras dimensões – social,

pedagógica, emocional. Concluo que essas não eram contempladas. Nesse apontamento, Carol realiza um Julgamento no campo da sanção social no nível da ética e da moral. Para amenizar suas frustrações e insatisfações, ela indica a ausência de leis de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares na época em que começou sua trajetória profissional. Sem a intenção de relacionar cronologicamente todas as leis, pontuo apenas que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 1990) garante o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146 de 2015) visa à inclusão social e o direito à igualdade de oportunidades. É possível notar que o primeiro estatuto a que me refiro surgiu mais de uma década depois que Carol se tornou professora e o segundo mais de três décadas.

Na sequência, Carol constrói uma narrativa de história de vida que envolve uma experiência marcante e cria um ponto de avaliação sobre sua vida profissional. A participação da mãe da aluna no processo de ensino-aprendizagem é sinalizado por Carol quando diz que a mãe é que às vezes chega:va e fazia algumas coisas com a menina em casa e me dizia como deveria ser fei:to (linhas 8-10). Apesar da parceria e do interesse da mãe da criança, Carol reconhece que não praticava isso na escola (linhas 12-13), ou melhor, não inseria os recursos apresentados pela mãe da aluna em suas aulas. Ao afirmar que essa menina foi alfabetizada eu vejo assim pela mãe e não por mim (linhas 12-13), Carol parece expressar a frustração por não ter conseguido contribuir com o processo inicial de aprendizagem da escrita e da leitura da forma como gostaria no exercício de sua função.

Desse modo, Carol reconhece, baseada em seus conhecimentos atuais, que não ofereceu para a aluna nem letra maior nem nada disso, as provas tudo: os exercícios o livro era tudo: a mesma coisa, ela não tinha nenhuma lente além do óculos (linhas 26-29). Esses aspectos citados são elencados por Sasaki (2009, 2013) como acessibilidade instrumental e estão relacionados aos materiais didáticos diversificados, aparelhos e equipamentos que facilitam a transposição de barreiras pedagógicas. Em relação à alfabetização da aluna, Carol expressa um Afeto de insatisfação diante da

precariedade de recursos que tinha ao seu alcance e da falta de conhecimentos específicos.

Nesse fragmento da conversa, Carol descreve algumas dificuldades de sua aluna explicando que ela escrevia e lia com o rosto colado no caderno (linhas 18-19), ela colada ali na folha do caderno e do livro pra poder enxergar (linhas 30-31). É possível perceber a ausência das acessibilidades metodológica e comunicacional (Sassaki, 2009, 2013) nas rotinas de sala de aula. As barreiras citadas poderiam ser eliminadas com o uso de materiais com letra ampliada, por exemplo. Observo que Carol verbaliza uma queixa (e: ninguém dava nenhuma dica— linha 31), indicando a ausência por parte da instituição e a falta de acolhimento de pares, da coordenação e da direção da escola. Sobre a aluna, Carol afirma que a letra dela era <imensa> a letra eno:rme (linha 35), fazendo uso de recursos paralinguísticos de fala mais lenta e de alongamento de vogal para conferir ênfase às suas avaliações. Ao nos informar sobre a letra de sua aluna, realiza um Julgamento de estima social de capacidade que soa como uma crítica. Noto um desabafo em ainda tendo que cobrar a letra cursiva aquela coisa to:da que é complicado né? (linhas 36-37). A escolha do adjetivo complicado parece apontar para a complexidade de seu trabalho na sala de aula. Diante de tantas questões e demandas, ela destaca a exigência de que a aluna usasse a letra cursiva. Interpreto seu desabafo como um Afeto de insatisfação que exprime emoções de frustração e desagrado.

O evento narrado nos possibilita ver o quanto a aluna se encontrava à margem do sistema educacional, que a manteve na sala de aula sem recursos didáticos e sem levar em conta as acessibilidades listadas por Sassaki (2009, 2013). Apesar de tudo, ela conseguiu se alfabetizar (linha 41). Da forma como Carol recorda e avalia sua atuação, é possível perceber a dimensão política da proposta de integração (Mantoan, 2015) de pessoas com deficiência em uma escola regular. Vejo que os aspectos nos níveis pessoal (Carol-aluna-mãe), microsocial (sala de aula e atividades) e macroestrutural (escola e sistema educacional) se interligam e se sobrepõem no contexto aqui avaliado.

Nesse relato, Carol revive uma experiência marcante que criou um ponto de avaliação sobre sua atuação profissional e sua relação com a aluna com

deficiência visual. Para Linde (1993), a profissão tem papel central em nossa autopercepção, portanto, quando Carol reelabora suas práticas pedagógicas, parece realçar a dimensão moral de suas avaliações no contexto de trabalho. Ao fazer comentários de como deveria ter sido o processo de alfabetização da aluna e as interações professora-aluna, Carol traz a dimensão moral da avaliação (Linde, 1997) no contexto pedagógico. Em uma reflexão crítica sobre seu próprio empenho e desempenho, ela discorre acerca da solidão da sala de aula, das cobranças e demandas pedagógicas, bem como da precariedade no processo de alfabetização da aluna, que, mesmo integrada à turma, não foi incluída e se encontrava à margem no ambiente da sala de aula.

No próximo excerto, Livia trata de um aspecto da exclusão não abordado por Carol, Rebeca ou Carla, que é estar à margem na esfera familiar.

### 7.3

#### **Livia: “Inclusão é... você se aproximar do outro, você dar espaço pra conhecer o outro”**

Neste trecho da conversa exploratória, Livia traz para a reflexão questões importantes. Uma é a definição de inclusão baseada em seus próprios entendimentos sobre a ética do cuidado (Boff, 2010) e sobre o conceito de alteridade (Bauman, 2004; Freire, 2018a). Ao dizer que inclusão é isso, é você se aproximar do outro é você dar espaço pra <conhecer> o outro (linhas 22-23) nos convida a reconhecer as individualidades das pessoas, que acontecem no encontro (Buber, 2009; Brandão, 2019). Uma outra questão é a dimensão relacional no convívio familiar, na qual ela avalia o comportamento de pessoas próximas que não participam da vida de seu filho Caio.

<b>Livia</b> Conversa gravada no dia 02/01/23 Trecho – 46:29 - 48:29		
Livia	1 2 3 4 5 6 7 8	uma vez sabe Mara eu ouvi uma coisa de uma terapeuta muito legal que eu nunca mais esqueci quando eu falava essas coisas com ela ela falava assim pra mim “presta <u>bem</u> atenção no que eu vou te falar é: a pessoa SÓ doa o que ela tem em excesso” sabe se você tiver cinco blusas você não vai dar uma porque é: a pessoa precisa, você só vai dar se aquela

9	blusa não tiver legal pra você: bababá: porque
10	se não você <não vai dar> e isso também é em
11	relação a carinho se você não <u>tiver</u> sobrando
12	você não DÁ sabe você não consegue <u>passar</u> pra
13	peessoa o que você quer então hoje em dia eu
14	vejo assim >por exemplo< as pessoas que vinham
15	aqui <familiares> só no aniversário de Caio
16	nós tivemos aí dois anos de pandemia ninguém
17	veio >porque não podia vir< aí esse <u>ano</u> não
18	vem ninguém porque já se acostumaram não
19	precisam mais eu não vou estar mais contando
20	com isso e é <verdade> sabe então é: é: por
21	isso que eu te <u>falo</u> que existe a inclusão e
22	não existe a coisa <u>vai</u> e <u>volta</u> porque inclusão
23	é isso, é <u>você</u> se <u>aproximar</u> do outro é você
24	dar espaço <u>pra</u> <conhecer> o outro e essas
25	pessoas precisam disso sabe porque por exemplo
26	se você chegar aqui o Caio vai fechar os olhos
27	e não vai querer te ouvir >porque< ele não te
28	<u>conhece</u> ele não tem ELO você não segura você
29	não toca sabe e aí ele não faz relação então
30	é:quando as pessoas falam só em inclusão acham
31	que é aquela inclusão do material sabe da
32	cadeira da: ca:ma não sei o quê NÃO não é só
33	isso não sabe

Nessa história de vida, Lívia traz da memória a fala de uma terapeuta, mas antes de reproduzi-la, avalia como muito legal que eu nunca mais esqueci (linha 2). O emprego de recursos paralinguísticos colaboram para indicar a importância por Lívia atribuída à mensagem. Para conferir mais credibilidade, Lívia faz uso da fala reportada em: “presta bem atenção no que eu vou te falar é: a pessoa SÓ doa o que ela tem em excesso” (linhas 4-6). É possível notar diversos recursos avaliativos que contribuem para a construção de emoções, entre eles os advérbios bem (linha 4) e SÓ (linha 5), ambos marcados pela ênfase. Somadas a esses recursos linguísticos, vejo as modulações em sua fala como avaliativas, levando ao entendimento de que suas emoções se misturam ao acontecimento significativo reportado, que são interpretados “conforme uma referência moral” (Le Breton, 2019, p. 146).

A partir da fala da terapeuta, Lívia realiza uma interpretação baseada em sua cultura afetiva (Le Breton, 2019), exemplificando que se você tiver cinco blusas você não vai dar uma porque é: a pessoa precisa, você só vai dar se aquela blusa não tiver legal pra você: (linhas 6-9). Ao expor uma fragilidade humana ligada à generosidade no campo material, Lívia avalia esse comportamento com um Julgamento de estima

social que envolve uma crítica. No entanto, Livia vai além da caridade material para mostrar que isso também é em relação a carinho se você não tiver sobrando você não DÁ sabe você não consegue passar pra pessoa o que você quer (linhas 10-12). Observo que Livia deixa claro que, tanto no campo material quanto no interacional, os seres humanos somente doam aquilo que têm em excesso. Com relação aos recursos avaliativos, ela enfatiza alguns verbos com fala mais alta e traça um paralelo entre *blusa* (linha 9) e *carinho* (linha 11) para se posicionar, corroborando a fala da terapeuta. Logo, tanto para a terapeuta quanto para Livia não é possível compartilhar o que não se tem.

A esse respeito, proponho um contraponto por entender a solidariedade como um ato político (Freire, 2019a). Desse modo, alinho-me a Ceres Hadich, quando afirma que “solidariedade não é dar aquilo que está sobrando, solidariedade é dar aquilo que a gente tem, inclusive aquilo que pode nos faltar”<sup>20</sup>. Isso amplia a visão de solidariedade e aproximá-la da “amorosidade freiriana que [...] se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade (Fernandes, 2010, p. 65).

Depois da introdução que traz a voz da terapeuta, Livia expõe uma faceta da exclusão que é evitar contato ou até rejeitar o convívio com a pessoa com deficiência. Diz isso a partir do comportamento de seus <familiares> (linha 14), que costumavam visitar seu filho no dia do aniversário e agora não visitam mais. Noto que realiza um Julgamento de sanção social no campo da ética. Tal atitude parece ser captada como a estigmatização de seu filho no próprio ambiente familiar, e a pandemia foi apenas uma justificativa para o afastamento. O ponto central dessa narrativa de história de vida diz respeito às emoções que a falta de atenção, participação e envolvimento geram na dinâmica familiar e que são avaliadas negativamente por Livia.

---

<sup>20</sup> Conforme texto retirado de página oficial do Movimento Sem Terra (MST): “É certo que as doações realizadas pelo MST e por outros movimentos se constituem em legítimas ações de solidariedade. De acordo com Ceres Hadich, assentada do norte do Paraná e integrante da direção do MST, “solidariedade não é dar aquilo que está sobrando, solidariedade é dar aquilo que a gente tem, inclusive aquilo que pode nos fazer falta”. Ela afirma que, neste momento, o MST está cumprindo a sua missão histórica de produzir alimentos saudáveis para o povo brasileiro”. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/26/comunidades-do-mst-partilham-resultados-da-agricultura-familiar-e-camponesa-na-pandemia/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

Conforme ela menciona, inclusão vai além dos aspectos materiais (da cadeira da: ca:ma – linhas 30-31) porque engloba a acessibilidade atitudinal (Sasaki, 2009, 2013), a ética do cuidado (Boff, 1999, 2013) e o amor-cuidado-compromisso. Para Livia, inclusão é você se aproximar do outro é você dar espaço pra <conhecer> o outro (linhas 22-23). Dessa forma, inclusão é relação e interação; é encontro (Buber, 2009; Brandão, 2019) porque essas pessoas precisam disso (linha 24). Sua fala reforça a necessidade de uma rede de suporte que extrapola o apoio para as questões práticas do cuidado como medicação, alimentação, higiene (Diniz, 2007). Em relação às questões do dia a dia, Livia dá conta e resolve, contudo o que parece faltar é o suporte emocional, também muito necessário.

Esse apoio emocional contempla o amor-cuidado-compromisso. Livia, então, exemplifica a importância do envolvimento emocional quando diz: se você chegar aqui o Caio vai fechar os olhos e não vai querer te ouvir >porque< ele não te conhece ele não tem ELO você não segura você não toca sabe e aí ele não faz relação (linhas 25-28). Livia utiliza o recurso discursivo de repetição do advérbio não, o que confere ritmo à sua fala. A ênfase dada ao léxico ELO (linha 28) me remete ao diálogo a seguir.

“Que quer dizer cativar?”

“É algo que tem sido esquecido. Significa ‘criar laços’...”

“Criar laços?”

“Exatamente, disse a raposa. Pra mim, você é apenas um menino igual a cem mil outros meninos. E eu não tenho necessidade de você. E você também não tem necessidade de mim. Para você, eu sou apenas uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se você me cativar, nós teremos necessidade um do outro. Você será o único no mundo para mim. Eu serei a única no mundo para você...”

“Estou começando a entender, disse o pequeno príncipe. Existe uma flor... eu acho que ela me cativou...” (Saint-Exupéry, 2000, p. 58).

Ter ELO (linha 28) ou “criar laços” demandam tempo de escuta, de dedicação e de interação. No relato construído por Livia, o fato de seus familiares não estarem presentes para celebrar o aniversário de seu filho parece provocar emoções de insatisfação e de decepção. Era esperado uma reunião de família para comemorar o aniversário, o que foi interrompido pela pandemia e aí esse ano

não vem ninguém porque já se acostumaram não precisam mais eu não vou estar mais contando com isso (linhas 17-20). Percebo um Afeto de infelicidade, o que me conduz ao entendimento de que era apenas um protocolo que cumpriam no dia do aniversário. Essa ausência coloca Caio à margem do convívio familiar. A emoção de decepção também é expressa em é: por isso que eu te falo que existe a inclusão e não existe a coisa vai e volta (linhas 20-21).

Os próximos excertos desencadeiam entendimentos sobre a inclusão de modo diferente do que Livia compartilhou até agora.

#### 7.4

#### Rebeca: “Tem muita gente boa”

Neste fragmento da conversa exploratória, Rebeca constrói uma narrativa no modelo laboviano para compartilhar um evento no qual descreve um encontro de pessoas (Buber, 2009; Brandão, 2019) – ela e um senhor. O seu relato apresenta alguns dos fatores que determinam quem são as pessoas que se encontram à margem em nossa sociedade. Um deles é o fator socioeconômico, que nos remete à falta de emprego, de moradia, de oportunidades, mazelas da desigualdade social do lugar onde vivemos. Há também um componente político, geográfico e histórico. Outro fator está relacionado ao corpo, que obedece a um padrão de perfeição, fazendo com que algumas pessoas sejam “inabilitad[as] para a aceitação social plena”, sendo que um dos tipos de estigma trata das “abominações do corpo” – deficiências físicas, motoras, auditivas ou visuais (Goffman, 2004, p. 4 e 7, respectivamente). Outro fator também relevante é o cultural, que tende a apontar quem são as minorias de cada grupo social, ou seja, quem está à margem.

Podemos ver a seguir que sua narrativa envolve acessibilidade ou a falta dela e o amor-cuidado-compromisso.

<b>Rebeca</b> Conversa gravada no dia 21/01/23 Trecho – 35:00 - 36:50		
Rebeca	1 2 3 4 5	aí você vê: °as pessoas falam assim° “ah mas o mundo tá assim” eu vou te falar que eu encontro <u>tanta</u> gente <boa> né que eu não posso entrar com esse discurso sabe das pessoas as pessoas <u>têm</u> , existe <u>sim</u> você percebe é:: uma

	6 7 8	situação que aconteceu comigo tem alguns anos ali no: Lugar X embaixo do viaduto((mencionou pontos específicos de referência na cidade))
Mara	9	sim sim
Rebeca	10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	eu tinha, eu ia trabalhar nesse dia então eu tinha descido do ônibus, tinha parado ali e ia pegar um ônibus pra ir pra dentro do Bairro X e: nesse: o ônibus parou num ponto e o: ponto do outro ônibus é mais <u>distante</u> e aí uma pessoa de <u>rua</u> veio me ajudar e assim ele teve TODO o cuidado de não <u>tocar</u> em mim sabe aí você vê assim gente é: a <u>preocupação</u> com o outro não importa a posição que a pessoa <u>esteja</u> né
Mara	20	aham
Rebeca	21 22 23 24 25 26 27	gente eu fiquei <u>tão</u> grata àquele senhor naquele momento desse <u>cuidado</u> dessa preocupação e de falar "vem vem anda um pouquinho mais pro seu lado direito" sabe e me levou até o ponto "agora cê tá no ponto" são coisas assim, são situações que te <u>comovem</u> sabe Mara te comovem <u>mesmo</u>
Mara	28	é muito bonito a gente vê isso esse cuida:do
Rebeca	29 30 31 32 33 34 35	muito muito aí você vê que: você se sente <amparada>, se sente <segura> né e vê que: é possível é possível a gente dá conta. com a ajuda do outro? <u>sim</u> mas TEM <u>muita</u> gente disposta a ajudar TEM <u>muita</u> gente bo:a que tem esse cuidado que tem esse cari:nho com o próximo

Rebeca faz uma crítica às pessoas que leem o mundo por acontecimentos negativos, usando uma fala reportada "ah mas o mundo tá assim" (linhas 1-2). Com isso se contrapõe à ideia que constrói no **sumário** da narrativa, que vai encapsular a essência da história por ela contada – eu vou te falar que eu encontro tanta gente <boa> né que eu não posso entrar com esse discurso sabe das pessoas as pessoas têm, existe sim você percebe (linhas 2-5). Rebeca avalia o comportamento humano, de acordo com sua percepção, afirmando que existem pessoas boas. Na sequência narrativa, Rebeca cria a **orientação**, contextualizando e indicando o tempo (uma situação que aconteceu comigo tem alguns anos – linhas 5-6), o lugar (ali no: Lugar X embaixo do viaduto – linha 7) e a situação (eu ia trabalhar nesse dia então eu tinha descido do ônibus, tinha parado ali e ia pegar um ônibus pra ir pra dentro do Bairro X – linhas 10-13). Acho importante inserir a informação de que Rebeca faz uso de bengala para se locomover de forma autônoma na cidade onde mora e nos

lugares de trabalho. Seu deslocamento nem sempre é seguro se considerarmos a falta de acessibilidade no transporte público e a precariedade da acessibilidade urbanística que diz respeito a calçadas, entradas de edifícios, sinais sonoros de trânsito, entre outros.

A **ação complicadora**, núcleo da narrativa, é elaborada assim: o ônibus parou num ponto e o: ponto do outro ônibus é mais distante (linhas 13-14), ou seja, Rebeca desceu do ônibus e precisava andar para pegar o outro ônibus que a deixaria perto da escola onde trabalha; aí uma pessoa de rua veio me ajudar (linhas 14-15). A iniciativa de auxílio partiu da outra pessoa e Rebeca ressalta que ele teve TODO o cuidado de não tocar em mim (linhas 15-16), usando o recurso de aumento do tom de voz para enfatizar tal postura, que ela avalia positivamente em aí você vê assim gente é: a preocupação com o outro não importa a posição que a pessoa esteja (linhas 17-19). Observo um Julgamento de estima social na categoria normalidade que designa o comportamento ético e especial da pessoa que ofereceu ajuda naquele dia. E interpreto que Rebeca fez questão de mencionar o fato de ter percebido que a pessoa estava em situação de rua para frisar que a bondade e a disposição para ajudar são intrínsecas ao ser humano, não importando sua condição material ou posição sociocultural. Isso fica mais claro quando, na linha 21, Rebeca escolhe o léxico senhor (linha 21) para se referir de forma respeitosa à pessoa que a auxiliou espontaneamente. Isso exemplifica a presença do outro em sua vida (Buber, 2009; Brandão, 2019).

Na narrativa laboviana, a **resolução** apresenta a consequência da ação complicadora, finalizando a cadeia de eventos. Rebeca usa o recurso da fala reportada para contar como foi guiada até o ponto do ônibus – “vem vem anda um pouquinho mais pro seu lado direito” (linhas 23-24) e “agora cê tá no ponto” (linha 25), o que confere um efeito que nos aproxima mais da história. Rebeca avalia o acontecimento, expressando gratidão (eu fiquei tão grata àquele senhor naquele momento desse cuidado dessa preocupação – linhas 21-22) e mostrando comoção (são coisas assim, são situações que te comovem sabe Mara te comovem mesmo – linha 25-27), o que eu confirmo na linha 28 (é muito bonito a gente vê isso esse cuida:do). Ao avaliar a maneira e a disposição daquele senhor

para ajudar, Rebeca me remete aos amores-potência descritos como “*amor-esperança, amor-empatia, amor-sensibilidade, amor-ética e amor-inclusão-de-todos*” (Nóbrega *et al.*, 2023, p. 54 – itálicos no original).

Dando prosseguimento ao seu relato, Rebeca mostra os efeitos do evento narrado e nos traz de volta ao tempo presente construindo a **coda**, conforme a estrutura proposta por Labov (1972). Nesse trecho, Rebeca faz uso dos recursos de ritmo, repetição, entonação, alongamento de vogais e fala mais alta: *aí você vê que: você se sente <amparada>, se sente <segura> né e vê que: é possível é possível a gente dá conta. com a ajuda do outro? sim mas TEM muita gente disposta a ajudar TEM muita gente bo:a que tem esse cuidado que tem esse cari:nho com o próximo* (linhas 29-35). A meu ver, esses recursos paralinguísticos atuam para que ela avalie a situação de forma positiva em um Afeto de satisfação. Além das modulações paralinguísticas, suas escolhas lexicais apresentam alto teor emocional em relação ao amparo, à segurança e ao cuidado. Reforçando o que havia dito na linha 3, Rebeca repete que há muita “gente boa” (linhas 3 e 33).

Nessa narrativa, Rebeca avalia o comportamento do senhor que a ajudou em relação às suas próprias expectativas, apontando para a dimensão moral que, segundo Linde (1997), refere-se às normas sociais. É possível dizer que ambos se encontravam à margem por diferentes razões, no contexto do encontro relatado.

## 7.5

### **Rebeca: “Com esse novo começo eu acho que a gente tem mais chances”**

Antes do recorte que usei no excerto a seguir, Rebeca diz *eu tô meio que equiparada a eles [alunos] porque eu também estou à margem da sociedade* (trecho 43:17-43:22). Isso parece mostrar como sente e percebe a marginalização das pessoas em diversos âmbitos da sociedade – ela como pessoa com deficiência visual, e seus alunos e alunas devido ao contexto social e econômico no qual estão inseridos. Na sala de aula, Rebeca aproveita esse ponto, que considera comum, para tentar apontar que limitações todos/as têm e, ao mesmo tempo, incutir a ideia da importância da educação na vida de cada um/a. Na sequência do excerto, Rebeca retoma uma pergunta que eu já havia feito – *você acha que a gente tá conseguindo conversar, educar, ajudar as crianças a se perceberem nesse mundo? Pra viver*

nesse mundo que você tá falado de carinho, de ajuda? (trecho 36:58-37:10) – para construir uma mensagem de esperança, ou melhor, de esperançar (Freire, 2018a).

<b>Rebeca</b> Conversa gravada no dia 21/01/23 Trecho – 43:32 - 45:47		
Rebeca	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	tenho feito esse trabalho com eles de eles perceberem que é possível <u>sim</u> que o deficiente é <u>capaz sim</u> de fazer as coisas, de explicar, de dar uma aula de: tem limitações? <u>sim</u> . mas eu mostro pra eles que todos nós <u>temos limitações</u> tanto é que a gente não vive sozinho, a gente precisa do outro seja uma necessidade afetiva, uma necessidade financeira, uma necessidade pra ver alguma coisa, pra <u>ser ouvido</u> então eu vou tentando mostrar, <u>agora</u> a pergunta que você me fez eu acho, eu tenho esperança de que a gente tenha uma sociedade mais... mais... <amorosa> mais <cuidadosa> eu nem queria entrar nesse aspecto da política mas não dá pra falar
Mara	16	[não dá
Rebeca	17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	sem falar disso né eu acho que:: é: <u>agora</u> com essa <NOVA> com esse <u>começo</u> né, com esse NOVO <u>começo</u> eu acho que a gente tem MAIS <u>chances</u> de: de: perceber de mostrar que é através do <amor> é através do <cuidado> que a gente pode mudar a sociedade que a gente TEM que perceber o <u>próximo</u> que TEM que respeitar que as pessoas SÃO diferentes e que isso <u>não é</u> um problema que a gente tem que <u>aprender</u> a conviver com as diferenças
Mara	27 28	então você acha que essa esperança foi renovada pra você?
Rebeca	29 30	acho acho foi renovada pra mim <u>sim</u> foi renovada <u>sim</u>
Mara	31	que bom. pra mim também
Rebeca	32 33	eu sinto uma energia eu já sinto uma energia diferente Mara sabe
Mara	34	sim
Rebeca	35 36 37	porque as pessoas a gente tá diferente então você já < <u>percebe</u> > as coisas de uma forma modificada

No início desse fragmento, Rebeca deixa claro que acredita ser possível mostrar para seus alunos e alunas que uma pessoa com deficiência é capaz sim de fazer as coisas, de explicar, de dar uma aula de: (linhas 3-4). O que ela tenta fazer é desconstruir a ideia da deficiência como posição de

desvantagem, sendo ela mesma a referência para suas turmas. Um ponto esclarecedor é que todos nós temos limitações (linhas 5-6), com ou sem deficiência. Dando continuidade, Rebeca busca ilustrar que ter limitações é inerente ao ser humano e que, portanto, não é um atributo da pessoa com deficiência (Diniz, 2007). Também, ela enfatiza que a gente não vive sozinho (linhas 6-7), o que parece corroborar a ideia de que vivemos em um emaranhado de teias interligadas (Morin, 2015). Nossa existência é coexistência (Boff, 1999), ou presencificação do Eu e do Tu (Buber, 2009), ou ainda do encontro com a Pessoa do Outro (Brandão, 2019). Em suas palavras, precisamos de outras pessoas por inúmeros motivos: a gente precisa do outro seja uma necessidade afetiva, uma necessidade financeira, uma necessidade pra ver alguma coisa, pra ser ouvido (linhas 7-10). Nesse sentido, a singularidade da presença de outras pessoas, em relações de dependência ou não, mostra necessidades vinculadas à “auto-sobrevivência através da alteridade” (Bauman, 2004, p. 25) bem como à “coexistência, sentida e afetada pela ocupação e pela preocupação, pelo cuidado e pela responsabilidade no mundo com os outros” (Boff, 2010, p. 172).

Somente na linha 11, Rebeca retoma minha pergunta: agora a pergunta que você me fez. A partir daí, ela muda o rumo da conversa ao dizer eu tenho esperança de que a gente tenha uma sociedade mais... mais... <amorosa> mais <cuidadosa> (linhas 12-14). Os recursos paralinguísticos de pausa, fala mais lenta e ênfase são elementos importantes registrados que podem auxiliar no processo de interpretação, pois conferem força aos léxicos escolhidos por ela. Nesse conjunto de recursos e escolhas léxico-gramaticais, percebo a esperança freireana (Freire, 2018a), que nos alerta sobre a vida, a começar “pelo microcontexto de cada sala de aula – porque o que fazemos naquele espaço ressoa além” (Maciel, 2021, p. 72). Desse modo, a partir do seu lugar de educadora, Rebeca vislumbra a possibilidade de formações e transformações sociais, o que conduz ao entendimento da dimensão política de Educação.

Apesar de ter sido evitado ao longo da gravação, o cenário político do país é um tópico que faz parte de nossas conversas espontâneas (Costa, 2018). Quando ela diz que nem queria entrar nesse aspecto da política mas não

dá (linhas 14-15) e eu confirmo (linha 16), fica claro nosso alinhamento. É importante frisar que a interação foi gravada em um momento histórico, social, cultural e político de bastante relevância. De novos ares e esperanças. A começar pela escolha do presidente eleito de subir a rampa ao lado de uma pessoa com deficiência, uma catadora de lixo, uma criança negra, um metalúrgico do ABC paulista, um professor de língua portuguesa, um cozinheiro, um artesão e do cacique Raoni Metuktire. Foi um contraste à negligência aos direitos humanos e ao desrespeito à vida, principalmente dos que se encontram à margem, que tivemos de vivenciar durante o (des)governo anterior.

Encontro no trecho das linhas 19-26 um entrelaçamento do pensamento de autores/as citados ao longo da tese e das considerações tecidas por Rebeca, quando diz: com esse NOVO começo eu acho que a gente tem MAIS chances de: de: perceber de mostrar que é através do <amor> (Bauman, 2004) é através do <cuidado> (Boff, 1999) que a gente pode mudar a sociedade (Freire, 2018a) que a gente TEM que perceber o próximo (Buber, 2009; Brandão, 2019) que TEM que respeitar que as pessoas SÃO diferentes e que isso não é um problema que a gente tem que aprender a conviver com as diferenças (Sasaki, 2005). Observo que o conjunto de recursos paralinguísticos empregados por ela e que suas escolhas léxico-gramaticais indicam importantes aspectos que conferem força às suas avaliações e ao seu sistema de valores relacionado ao contexto.

Pensando na avaliação como “um fenômeno complexo, ilustrado em perspectivas múltiplas” (Alba-Juez; Thompson, 2014, p. 15), compreendo que para Rebeca o momento histórico-político do país é avaliado como um NOVO começo (linhas 18-19), em um Afeto de satisfação mais relacionado à confiança de que teremos dias melhores. Noto que suas experiências emocionais são atravessadas pelos acontecimentos e pelas interpretações que faz deles, os quais são por ela entendidos como positivos no NOVO começo (linhas 18-19). Rebeca deixa claro que é através do <amor> é através do <cuidado> que a gente pode mudar a sociedade (linhas 21-22), o que resume a dimensão política do amor-cuidado-compromisso discutido nesta tese.

Em sua fala otimista e confiante, transparece um Afeto explícito de felicidade em eu sinto uma energia eu já sinto uma energia

diferente (linhas 32-33) e as pessoas a gente tá diferente então você já <percebe> as coisas de uma forma modificada (linhas 35-37). Como é possível notar, Rebeca avalia os acontecimentos a partir de sua cultura afetiva e da maneira como se posiciona no mundo (Le Breton, 2019). Compartilhamos essa construção emocional de felicidade que o novo cenário traz, impregnado de oportunidades, renovações e esperanças que nos levam a pensar, agir, fazer e estar no mundo com mais alegria e leveza.

## **7.6**

### **Entendimentos momentâneos**

Conforme já discutido nos capítulos anteriores, “somos humanamente diferentes, culturalmente diversos e ainda continuamos a viver em sociedades profundamente desiguais” (Mejía; Jimenez, 2016, p. 52). Isso deixa pessoas à margem. Acredito que somente quando aceitarmos que estamos todas e todos conectados e que somos pedacinhos de um todo, a exclusão de uma pessoa vai deixar de existir. Nossas diferenças de cultura, religião, credo, raça, etnia, gênero, localização geográfica, opinião política, idade, posição socioeconômica etc. não deveriam ser motivo de exclusão.

Nos trechos destacados das conversas exploratórias, percebi que Rebeca, Lívia e Carol contribuem para nossos entendimentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência em variados contextos. No primeiro excerto, Rebeca diz que não se sente à margem, porém acredita que a sociedade a enxerga como alguém que está à margem por ser uma pessoa com deficiência visual. No segundo, Carol relata uma situação na qual ela e sua aluna com deficiência visual ficaram à margem do sistema educacional. No terceiro, Lívia compartilha suas emoções por entender que seu filho se encontra à margem do convívio familiar. No trecho seguinte, Rebeca descreve o cenário quando recebeu ajuda de uma pessoa que se encontra à margem da sociedade. E, no último fragmento, Rebeca conta que tenta mostrar para seus alunos e alunas que a pessoa com deficiência tem limitações assim como todas as outras, finalizando seu relato com muito otimismo.

Sendo este o último bloco temático de análise, reforço que as interações gravadas com as participantes possibilitam conhecer um pouco sobre quem elas são e trazer luzes para entendimentos localmente situados acerca da inclusão como ato político (Freire, 2019a). As interpretações aqui tecidas são orientadas

por uma postura ética, crítica e reflexiva em consonância com a Prática Exploratória.

Dando continuidade à arquitetura da pesquisa, teço as considerações finais a seguir, ciente das complexidades do tema e da incompletude do trabalho.

## 8

### Reflexões finais

Início esse capítulo com a sensação de que a pesquisa não se encerra aqui. Somente o texto escrito terá um ponto final em breve. Compartilho isso porque a cada leitura e releitura que faço percebo que ainda posso completar, acrescentar, expandir, lapidar, melhorar o texto, bem como analisar as conversas com as participantes usando outras lentes teórico-metodológicas. A redação está prestes a acabar, mas Carol, Lívia, Rebeca, Carla e eu continuaremos conversando sobre nossas vidas, sobre inclusão e vivenciando práticas inclusivas (ou não) em nossas atividades como educadoras nas escolas onde trabalhamos. Essa conclusão (inconclusa) não tem a pretensão de trazer generalizações, indicar fórmulas ou caminhos, nem apresentar certezas sobre os tópicos discutidos ao longo da tese. O que compartilhei foram reflexões e entendimentos momentâneos sobre todo o processo e etapas da pesquisa acadêmica, cujo objetivo centrou-se na investigação da socioconstrução de estigmas e suas relações com as emoções nas práticas narrativas de Carol, Lívia, Rebeca e Carla referentes à inclusão nos diferentes contextos em que atuam. Esse objetivo foi fragmentado da seguinte forma:

1) refletir acerca de como as participantes constroem e avaliam os processos de inclusão em seus relatos

Entendo que, durante as conversas exploratórias, as participantes ilustraram a ética do cuidado (Boff, 2010), a tolerância (Freire, 2018c), o respeito à singularidade (Bauman, 2004), os amores-potência-exploratórios (Nóbrega *et al.*, 2023) e o amor-cuidado-compromisso. Suas avaliações sobre a inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes nos quais circulam apontam que ainda há muito a ser feito. Nas análises podemos observar que Carol sinalizou que a inclusão abrange tanto questões pedagógicas quanto sociais e emocionais e que a prática pedagógica demanda um olhar atento e cuidadoso para todos/as com ou sem deficiência. Em suas narrativas, Lívia deixou clara a necessidade da parceria família-escola para compartilhar cuidados e responsabilidades com a educação e a inclusão da criança. Rebeca teceu narrativas sobre suas experiências na escola básica e na universidade que podem ampliar nossa percepção como educadores/as engajados/as em práticas que favoreçam a inclusão da diversidade humana e o

respeito às diferenças. Carla trouxe para a reflexão a emoção de frustração como educadora em relação a uma de suas turmas. Assim como Livia, também compartilhou sua experiência como mãe-cuidadora de filho com deficiência. A forma crítico-reflexiva (Miller *et al.*, 2008) como as participantes avaliaram o tema inclusão pode gerar entendimentos mais amplos.

2) investigar se há a presença de estigmas e de que forma se relacionam ou não a determinadas emoções

Os relatos das participantes permitiram problematizar os estigmas (Goffman, 2004) preestabelecidos e observar as emoções tanto nas práticas pedagógicas quanto nas vivências socioculturais, bem como suas experiências pessoais e profissionais com a inclusão de pessoas com deficiência. Por exemplo, em suas avaliações, Livia mostrou o quanto seu filho é estigmatizado dentro do círculo familiar. Rebeca trouxe à tona sua experiência como aluna estigmatizada por uma professora. Já Carla mostrou que os laudos que acompanham o/a estudante podem estigmatizar a pessoa diante do grupo ao narrar sua experiência com dois alunos - um com TDAH e outro com altas habilidades. Foi possível notar que a estigmatização gerou emoções de frustração, insatisfação e até raiva.

3) analisar discursivamente as marcas avaliativas atitudinais a fim de mapear as escolhas léxico-gramaticais que criam significados sobre os posicionamentos das participantes

Integrante da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), o subsistema da Atitude, que faz parte do Sistema de Avaliatividade (Martin; White, 2005), possibilitou identificar nos relatos das colaboradoras marcas explícitas e implícitas de Afeto, Julgamento e Apreciação. Na análise microdiscursiva, considerei os recursos paralinguísticos e as escolhas léxico-gramaticais das participantes, levando em conta que nossas interações encontram-se situadas no tempo e no espaço. Com as categorizações que o Sistema de Avaliatividade oferece, interpretei as avaliações (Thompson; Alba-Juez, 2014) construídas pelas participantes ao expressar discursivamente seus posicionamentos, opiniões, valores e emoções. Dessa forma, busquei embasar as análises das conversas exploratórias com os constructos teórico-metodológicos apresentados.

4) observar como as narrativas podem estar alinhadas a discursos macrossociais sobre a inclusão de pessoas com deficiência

As narrativas apresentadas possibilitaram uma leitura acerca da inclusão ligada aos compromissos sociais e políticos assumidos pela Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes *et al.*, 2006). Assim como as narrativas no estilo canônico (Labov, 1972) e as narrativas de história de vida (Linde, 1993), as exposições e explicações realizadas nas interações, configuraram uma maneira de buscar entendimentos sobre questões que permeiam contextos macrossociais. Com o olhar das participantes, foi possível ampliar entendimentos acerca dos estigmas e elaborar articulações com contextos que se alinham ao discurso macrossocial nos quesitos político, cultural, econômico, histórico e educacional. Pelos entendimentos gerados durante as conversas exploratórias percebi que a inclusão de pessoas com deficiência requer cuidado, empatia, solidariedade e principalmente luta e resistência. Além disso, quando a atenção foi dirigida ao ensino-aprendizagem na sala de aula, notei a necessidade de focar em práticas pedagógicas e atitudes para romper com preconceitos e discriminações, que colocam à margem pessoas com deficiência.

O percurso delineado para esta pesquisa deixa uma relevante contribuição para o campo da Educação e da Linguística Aplicada no sentido de trazer à tona a estigmatização vivenciada pelas pessoas com deficiência. Mesmo localmente situada nas narrativas das quatro colaboradoras o sofrimento e a estigmatização aqui abordados fazem parte de um cenário social mais amplo. Outra contribuição é apontar para a necessidade urgente de se criarem novos entendimentos e de fomentar outras investigações que sinalizem a relevância de se pensar em formas mais plurais e inclusivas de ser, estar, agir e sentir na escola e fora dela.

Por fim, essa pesquisa significa um espaço de resistências e de reflexões, que ao agregar os saberes das participantes, impulsiona um constante repensar de práticas mais inclusivas.

## Referências bibliográficas

ABREU, A. R. **Desafios do magistério**: a coconstrução de identidades em microcenas narrativas de professores da educação básica. Rio de Janeiro. 191f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction: emotion, discourse, and the politics of everyday life. In: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. **Language and the Politics of Emotion**. p. 1-23. New York. Cambridge University Press, 1990.

AGUIAR, D. A.; RIBEIRO, M. F. L.; COSTELHA, P. F. “Poderia ser eu a assassinada”: uma análise discursiva da construção das emoções de professores em tempos de barbárie. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 32, ago. 2023.

ALBA-JUEZ, L.; THOMPSON, G. Introduction. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, L. (ed.) **Evaluation in context**. p. 3-26. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.

ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (ed.) **Understanding the language classroom**. p. 11-17. London: Palgrave Macmillan, 2006.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner**: an introduction to Exploratory Practice. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. 312p.

ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. p. 99-112. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ALVES, L. A. “**A gente continua merecendo respeito por fazer pole dance**”: uma análise discursiva de estigmas e identidades em narrativas de mulheres pole dancers. Rio de Janeiro. 132f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

ALVES, L. A.; NÓBREGA, A. N. A. “Mas isso é porque as pessoas não sabem o que é o pole dance”: contribuições da avaliação para a análise discursiva de estigmas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2183-2208, Dec. 2020.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 31, n. spe, p. 97-126, ago. 2015.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, 3(2), p. 74-87, 2005.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – Narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Calidoscópio**, v. 6, n. 2, p. 76-85, mai./ago. 2008.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. 190p.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013. 131p.

BIAR, L. A. Discursive constructions of deviance in the narratives of a prison inmate. In D. Silva (ed.), **Language and Violence**: Pragmatic Perspectives. Chapter 9. p. 227–248. John Benjamins Publishing Company, 2017.

BIAR, L. A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de pós-verdade. **Linguagem em (Dis)curso** (Online), v. 21, p. 231-251, 2021.

BIAR, L. A. **“Realmente as autoridade veio a me transformar nisso”**: Narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Rio de Janeiro. 246f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

BLOMMAERT, Jan. **Discourse**: A Critical Introduction. Cambridge, Cambridge University Press, 2005.

BOFF, L. **A saudade de Deus**: a força dos pequenos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 136p.

BOFF, L. **Cuidar da Terra, proteger a vida**: como evitar o fim do mundo. Rio de Janeiro: Record, 2010. 330p.

BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 296p.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 199p.

BOLER, M. **Feeling power**: Emotions and education. New York: Routledge, 1999.

BRANDÃO, C. R. **A Aventura do Encontro**: escritos sobre o Outro e Eu. Coleção Viver e Aprender. v. 3. Curitiba: CRV, 2019. 260p.

BRANDÃO, C. R. **Saber para si saber com os outros**. In: COSTA, R. P.; CALHÁU, S. (org.) "... e uma Educação pro povo, tem?". p. 91-115. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-oeca/ECA2021\\_Digital.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-oeca/ECA2021_Digital.pdf). Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 de abril de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143p.

BUBER, M. **EU e TU**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. rev. – 2006. 3ª Reimpressão – 2009. São Paulo: Centauro Editora, 2009.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism**: The Production of Disability and Abledness. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

CAPRA, F. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cutrix, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018. 174p.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

CÔRTEZ, T. C. R. **Por que dar continuidade à formação acadêmica?** Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da prática exploratória. Rio de Janeiro. 216f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

COSTA, R. P. Formação de educadores em/para os direitos humanos: memórias e processos. **Humanidades & Inovação**. Palmas, v. 10, n. 03, fev. 2023.

COSTA, R. P. **Poder e negociação como relações pedagógicas**. Memória da Pesquisa Confronto de Sistemas de Conhecimento na Educação Popular. Rio de Janeiro. 272f. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

CRAMPTON, A.; LEWIS, C. Affective learning. In: Peppler, K. **The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning**. Thousand Oaks. Sage, 2017.

CUNHA, M. I. A. **A Prática Exploratória na Clínica de Aprendizagem de Língua Inglesa**. Apresentado no 14º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: Unicamp, 2003.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DAVIDSON, R. J.; SCHERER, K. R.; GOLDSMITH, H. H. (eds). **Handbook of affective sciences**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, C.; CRUZ, J. F.; FONSECA, A. M. Emoções: passado, presente e futuro. **Psicologia**, v. XXII (2), Edições Colibri: Lisboa, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

ELKMAN, P. E.; DAVIDSON, R. J. (ed.) **The nature of emotion: Fundamental questions**. 1<sup>st</sup> Edition. New York, Oxford University Press, 1984.

FERNANDES, C. Amorosidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncios e gritos! 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. 216p.

FIGUEIRA, E. **Educação Inclusiva**: Teoria e Práticas Pedagógicas! São Paulo: Figueira Digital, 2016. 323p.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2013. 124p.

FRANCO, V. A inclusão começa em casa... In: RODRIGUES, D. (org.) **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. 2. ed. p. 157-170. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

FRANCO, V. (org.). **Psicopatologia do Desenvolvimento e Percursos Inclusivos**: da Intervenção Precoce à Inclusão Social. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP | UE), 1. ed., Évora, 2019.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 256p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b. 130p.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a. 143p.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015. 333p.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018c. 400p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a. 256p.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b. 192p.

GADOTTI, M. **A Carta da Terra na Educação**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo, 2010.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by “quality of classroom life”? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (ed.) **Understanding the language classroom**. p. 18-42. London: Palgrave Macmillan, 2006.

GLEISER, M. **A ilha do conhecimento**: os limites da ciência e a busca por sentido. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014. 364p.

GLEISER, M. **A simples beleza do inesperado**: um filósofo natural em busca de trutas e do sentido da vida. Rio de Janeiro: Record, 2016. 192p.

GLEISER, M. **O caldeirão azul**: o universo, o homem e seu espírito. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. 223p.

GOFFMAN, E. A ordem da interação: Discurso presidencial da American Sociological Association, 1982. **Dilemas**, Rev. Estud. Conflito Controle Soc. Rio de Janeiro, v. 12, n. 3. p. 571-603. Set-Dez, 2019.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

GRIFFO, M. R. A. O coensino e a prática exploratória: caminhos para a inclusão escolar. In: LEME; E. S.; TOLEDO, M. S. (org.). **Ensino Colaborativo**: diálogos entre a universidade e a educação básica. p. 99-112. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. As reuniões do Grupo da Prática Exploratória RJ - uma forma de resistência em tempos adversos. In: CARDOSO, J.; ARANTES, P. **Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência**. 1. ed. p. 19-32. Rio de Janeiro: Cartolina Editora, 2021.

GRUPO DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?**: Histórias do Grupo da Prática Exploratória. Livro digital. Rio de Janeiro: 2020.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London, New York: Arnold, 2014.

HANKS, J. **Exploratory Practice in Language Teaching**. UK: Palgrave/Macmillan, 2017. 384p.

HOOKS, B. **All about love**: new visions. New York: Harper Collins Publishers Inc., 2001. 272p.

HUNSTON, Susan. **Corpus Approaches to Evaluation**: Phraseology and Evaluative Language. Londres, Routledge, 2011.

KITTAY, E. F. **Learning from my daughter: The Value and Care of Disabled Minds.** Oxford New York: Oxford University Press, 2019.

KITTAY, E. F. **Love's Labor: Essays on Women, Equality, and Dependency.** 2. ed. New York: Routledge, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LABOV, W. **Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LANAS, M.; ZEMBYLAS, M. Towards a Transformational Political Concept of Love in Critical Education. **Studies in Philosophy and Education.** 34(1), p. 31-34. 2014.

LE BRETON, D. **Antropologia da dor.** São Paulo: UNIFESP, 2013.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

LEITÃO, F. A. R.; SILVA, M. O. E. **Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais.** Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2019. 271p.

LEME, E. S. **Formação cultural e educação inclusiva: estudo sobre o curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.** 157f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, 2017.

LEME, E. S. **Inclusão em educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar.** Rio de Janeiro. 230f. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2011.

LEME; E. S.; TOLEDO, M. S. (org.). **Ensino Colaborativo: diálogos entre a universidade e a educação básica.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. 231p.

LINDE, C. Evaluation as linguistic structure and social practice. In: GUNNARSSON, B. L.; LINELL, P.; NORDBERG, B. **The construction of professional discourse.** p. 151-172. London and New York: Routledge, 1997.

LINDE, C. **Life stories: The creation of coherence.** New York/Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIRA, A. T. N. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas.** Rio de Janeiro. 367f. Tese de Doutorado – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, 2010.

LUTZ, C.; ABU-LUGHOD, L. **Language and the politics of emotion**. New York: Cambridge University Press, 1990.

MACIEL, B. S. A. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”**: nos encontros, oportunidades de formação mútua. Rio de Janeiro. 260f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MACKEN-HORARIK, M.; ISAAC, A. Appraising Appraisal. In: THOMPSON, G.; ALBA-JUEZ, A. (Eds.). **Evaluation in Context**. p. 67-92. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal system in English. In: Hunston, S.; Thompson, G. **Evaluation in text**: authorial stance and the construction of discourse. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation**: Appraisal in English. New York: Palgrave/ Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: Meaning beyond the clause. 2<sup>nd</sup> ed. London: Continuum, 2007.

MARTÍN, P. S.; GONZÁLEZ-GIL, F. Experiências de inclusão na formação de professores. In: RODRIGUES, David. (org.) **Educação Inclusiva**: dos conceitos às práticas de formação. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. ed. coordenação geral SEESP/MEC - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2023.

MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. **Educación em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 37-53, jul./set. 2016.

MENDES, T. R. S. **Mães em Movimento**: construção narrativa sobre agência em rede para inclusão de estudantes disléxicos em esferas

educacionais. Rio de Janeiro. 379f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

MENDES, T. R. S. **Narrativas de experiências de jovens universitários com dislexia**: construções de si e do outro nos contextos da escola e da família. Rio de Janeiro. 195f. Dissertação de Mestrado - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

MILLER, Inés K.; BARRETO, Beatriz. C.; NÓBREGA-KUSCHNIR, Adriana N. A.; SETTE, M. L.; BEZERRA, Isabel. C.; CUNHA, Maria I. A.; BRAGA, Walewska G. Prática Exploratória: questões e desafios. In GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. p. 145-165. Campinas, SP: Editora Pontes, 2008.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice in Continuing Professional Development: Critical and Ethical Issues. In: **Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development**. p. 61-85. IGI Global, 2017.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A. Exploratory Practice: integrating research into regular pedagogic activities. In: WALSH, S.; MANN, S. **The Routledge Handbook of English Language Teacher Education**. London and New York: Routledge, 2019.

MILLER, I. K.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of Exploratory Practice. In: **Educational Action Research**. V. 29, p. 1-15. 2021.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. p. 99-121. São Paulo, Parábola, 2013.

MILLER, I. K. **Researching teacher consultancy via Exploratory Practice**: a reflexive and socio-interactional approach. Lancaster, Inglaterra. Projeto de tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística Aplicada, Lancaster University, 2001.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279p.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado (Introdução). In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. p. 13-44. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), p. 711–723. 2019.

MORIN, E. **Fraternidade**: para resistir à crueldade do mundo. Tradução: Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athenas, 2019.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 120p.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Revista Desidades**, n. 1, ano 1, p. 11-21. Dez, 2013.

NÓBREGA, A. N. A.; GRIFFO M. R. A.; ALVES, L. A. A construção narrativa de emoções no ensino-aprendizagem em tempos de pandemia. **Fórum Linguístico**, v. 19, n. 1, p. 7536-7554. 2022.

NÓBREGA, A. N. A.; GRIFFO, M. R. A. Avaliações sobre experiências de acessibilidade na deficiência visual. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 26, n. 2, p. 1-18. 2022.

NÓBREGA, A. N. A.; MACIEL, B. S. A. ; GRIFFO, M. R. A. “Saber que iríamos nos encontrar foi calmaria”: o caráter político dos *amores-potência* na/da Prática Exploratória. In: Gomes, G. S. C.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs), **Emoções e Ensino de línguas**. p. 45-63. Coleção PPLIN, 2023.

NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociossemiótica. Rio de Janeiro. 244f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

NÓVOA, António. Para uma formação de professor construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, p. 203-218. Set./dez. 2009.

OTEÍZA, T. The appraisal framework and discourse analysis. IN.: BARTLETT, T.; O'GRADY, G. **The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics**. 1. ed. p. 457-472. London: Routledge, 2017.

PIEIDADE, R. S. **(Des)aprendizagens crítico-reflexivas nos/sobre os Candoblés**: trajetórias, performances e formas de vida autoetnografadas. Rio de Janeiro. 264f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Normas para apresentação de teses e dissertações**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2020. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/download/normas%20teses%20revisado%202020.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2022.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Garantia de acessibilidade** – 2021-2025. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2021. Disponível em: [https://www.puc-rio.br/sobrepuc/cpa/download/plano\\_garantia\\_acessibilidade\\_pga\\_2021-2025\\_2021-09-10.pdf](https://www.puc-rio.br/sobrepuc/cpa/download/plano_garantia_acessibilidade_pga_2021-2025_2021-09-10.pdf). Acesso em: 21 de junho de 2023.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa**. Coleção: Linguagem e Sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

REZENDE, C. B.; COELHO, M. C. **Antropologia das Emoções**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. Série Sociedade e Cultura, 2010, 136p.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. p. 299-318. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, D. (org.) **Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012. 171p.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, v. 4, n. 1, p. 33-40. jan./jun. 2008..

ROSA, M.; LUIZ, K. G. **Como educar crianças anticapacitistas**. 1. ed. Ilustração Paloma Santos. Florianópolis: Ed. Das Autoras, 2023.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735. 1974.

SAINT-EXUPÉRY, A. **The Little Prince**. Trans. Howard, Richard. San Diego: Harcourt, 2000. 86p.

SARRAF, V. P. Acessibilidade cultural para pessoas com deficiência – benefícios para todos. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 06, v. 01, p. 23-43. Jun. 2018.

SARRAF, V. P. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2015.

SASSAKI, R. K. Acessibilidade total na cultura e no lazer. **Livro de Acessibilidade Arte** 3 revisada. indd 21, 2013.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, p. 9-10. mar./abr. 2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SCHIFFRIN, D. Intonation and transcription conventions. In: SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. p. ix-x. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. 709p.

SILVA, J. F.; BORGES, T. M.; GUIMARÃES, D. V.; FERRO, L. C. de C.; de ALBUQUERQUE, E. F.; LEAL, B. M.; RODRIGUES, A. F. P.; RIBEIRO, G. G. C.; BITENCOURT, A. M.; BRAGA, Y. C.; PINHEIRO, M. M.; FLEURY, C. L.; BARBOSA, R. P.; OLIVEIRA, M. P. Síndrome de West: uma abordagem diagnóstica, evolução clínica e revisão. **Brazilian Journal of Health Review**, 6 (5), p. 21567–21575. 2023.

SILVA, J. S. S. O Desenho Universal como alternativa para o direito à cidade. Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne, Università di Bologna. **CONFLUENZE**, v. XIII, n. 1, p. 597-611. 2021a.

SILVA, J. S. S. “O Desenho Universal para a democratização dos espaços sociais”. In: FARIAS, Adenize Queiroz; MASSARO, Munique (org.) **Formação dos professores e educação especial: O que é necessário saber?** João Pessoa, Editora UFPB, 2021b.

SILVA, J. S. S. Revisitando a Acessibilidade a partir do Modelo Social da Deficiência: Experiências na Educação Superior. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 197-214, jan./mar. 2018.

SILVA, M. O. E. **Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Portugal. 2016.

SILVA, M. O. E. **Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Edições Universitárias Lusófonas, 2019. 95p.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, V. R. C. da; NASCIMENTO, W. F. do. Políticas do amor e sociedades do amanhã. **Voluntas: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, p. 168-182. 2019.

SOUZA, E. S. F. **O grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro como espaço de formação continuada: sustentabilidades de participação**. Rio de Janeiro. 312f. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2023.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439p.

TANNEN, D. **Talking Voices**: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. 233p.

TECHIO, E.; GUEDES-GONDIM, S.; BATISTA, J.; HESSEL, B. Emoções. In: TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; TECHIO, E. M. CAMINO, L. (org.). **Psicologia social: temas e teorias**. Capítulo 5, p. 203-224. Editora Edgard Blucher Ltda., 2023.

THOMPSON, G. Affect and emotion, target-value mismatches, and Russian dolls: Refining the appraisal model. In: THOMPSON, G; ALBA-JUEZ, L. (ed.). **Evaluation in Context**. p. 47-66. Philadelphia: John Benjamin, 2014.

THOMPSON, G; ALBA-JUEZ, L. (ed.). **Evaluation in Context**. Philadelphia: John Benjamin, 2014.

THOMPSON G.; HUNSTON S. Evaluation: An introduction. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. (ed.). **Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse**. p. 1-27. Oxford: Oxford University Press, 2000.

THOMPSON, G.; HUNSTON, S. Evaluation in text. In: BROWN, K. **Encyclopedia of Language and Linguistics**. p. 305-312. Amsterdam, Elsevier Science, 2006.

TROMBETTA, S. Alteridade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VELHO, Gilberto. **Antropologia Urbana**: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimentos. MANA 17(1), p. 161-185. 2011.

VIAN JR., O. A construção do conhecimento na linguística aplicada em seu início no Brasil. In JORDÃO, Clarissa. M. (org.) **A linguística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. p. 85-120. Campinas: Pontes Editores, 2016.

VIAN Jr., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (org.) **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema da avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 230p.

VÍCTORA, C.; COELHO, M. C. A antropologia das emoções: conceitos e perspectivas teóricas em revisão. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, ano 25, n. 54, p. 7-21, maio/ago, 2019.

WHITE, P. Valoração – a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 178-205. 2004.

## ANEXO 1 – Parecer da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 73/2022 – Protocolo 84/2022  
Proposta SGO 440073

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### Identificação:

**Título:** "O Discurso das Emoções em Práticas Inclusivas de Pessoas com Deficiência em Contextos Educacionais" (Departamento de Serviço Social da PUC-Rio)

**Autora:** Mara Regina de Almeida Griffo (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Orientadora:** Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

**Co-Orientador:** Renato Pontes da Costa (Professor do Departamento de Educação da PUC-Rio)

**Apresentação:** A pesquisa visa compreender o processo de desenvolvimento das relações socioemocionais das professoras que promovem a inclusão em contextos educacionais, valorizando a perspectiva delas sobre o processo. Abordará professoras com formação em Pedagogia e/ou Letras, atuantes em escolas da rede privada e/ou pública e tem experiência com a inclusão de pessoas com deficiência em contextos educacionais. Conta com fundamentação teórica no campo da Linguística Aplicada Contemporânea e vai recorrer ao Sistema de Avaliatividade para análise dos dados gerados.

**Aspectos éticos:** O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

**Parecer:** Aprovado

Prof. José Ricardo Bergmann  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Prof. Antonio Carlos de Oliveira  
Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 19 de setembro de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900  
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618  
e-mail: [cepq@puc-rio.br](mailto:cepq@puc-rio.br)

**ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

(Assinatura em duas vias, a primeira para a participante, a segunda para a pesquisadora)

Você está sendo convidada para atuar como participante voluntária na pesquisa “O discurso das emoções em práticas inclusivas de pessoas com deficiência nos contextos educacionais” (título provisório). O estudo está sendo realizado pela pesquisadora Mara Regina de Almeida Griffó, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Mara Regina de Almeida Griffó, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) 981317261 ou e-mail [maragriffo@gmail.com](mailto:maragriffo@gmail.com); e por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail [adriananobrega@puc-rio.br](mailto:adriananobrega@puc-rio.br). Você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900.

**OBJETIVO DO ESTUDO:** O objetivo principal desta pesquisa é o de investigar a socioconstrução das emoções nas práticas discursivas das quatro professoras participantes engajadas em inclusão em contextos educacionais.

**ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO:** Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da projeto de tese de doutorado da pesquisadora responsável. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional.

**PROCEDIMENTO DO ESTUDO:** Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma conversa na qual refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências e avaliações subjetivas, sobre o foco da pesquisa descrito no objetivo do estudo (acima). A conversa terá tempo de duração variável a ser negociado com você, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus ou penalização.

**GRAVAÇÃO EM ÁUDIO:** Todas as interações serão gravadas pela pesquisadora-responsável em formato de áudio. Ressaltamos que a gravação será realizada por gravador externo com apenas o registro de voz, evitando, assim, a obtenção de sua imagem. As gravações serão ouvidas pela pesquisadora responsável e sua orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir

confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados. Se você não quiser ser gravada em áudio, você deverá informar à pesquisadora, que procurará outras formas de geração de dados, como, por exemplo, notas de campo e conteúdo disponível em redes sociais. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período mínimo de 5 anos em um arquivo construído na residência da pesquisadora responsável pelo estudo, estando à sua disposição caso deseje consultá-lo a qualquer momento.

**RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS:** Esta pesquisa possui riscos mínimos. Você pode considerar certas perguntas desconfortáveis porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a interação será desenvolvida de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento, caso deseje. Dessa forma, você pode escolher não responder a quaisquer perguntas que a faça sentir-se incomodada, sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento.

**BENEFÍCIOS:** Sua participação constituirá uma interessante oportunidade de reflexão sobre as práticas de inclusão de alunos/as com deficiências em contextos educacionais. Além disso, a partir desse diálogo, sua contribuição possibilitará a criação e a divulgação de conhecimentos relevantes a respeito da inclusão como compromisso ético individual e coletivo.

**CONFIDENCIALIDADE:** Como foi descrito acima, seu nome não será divulgado em nenhum momento da pesquisa, bem como em nenhum registro oral ou escrito a ser produzido por mim e pela pesquisadora orientadora. Nenhuma divulgação científica partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa ou seus vínculos institucionais, exceto os relacionados à pesquisadora responsável, também participante do estudo. Portanto, será preservado o sigilo de sua identidade e de quaisquer entidades mencionadas nos discursos. Além disso, as pesquisadoras garantirão o seu anonimato, utilizando os dados obtidos somente para fins acadêmicos e científicos, tais como as monografias de disciplinas, o projeto de tese de doutorado, os artigos científicos e as apresentações em eventos acadêmicos.

**INFORMAÇÕES ADICIONAIS:** Esta pesquisa possui vínculo com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio – através do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, sendo a aluna Mara Regina de Almeida Griffo a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. As pesquisadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate a pesquisadora responsável no telefone (21) 981317261 ou no e-mail [marargriff@gmail.com](mailto:marargriff@gmail.com) ou a pesquisadora orientadora no telefone (21) 3527-1447 ou no e-mail [adriananobrega@puc-rio.br](mailto:adriananobrega@puc-rio.br) em qualquer fase deste estudo. Outro canal para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou questionamentos é a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), contatável pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea – RJ, CEP 22453-900. O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas ser assinadas tanto por você quanto pela pesquisadora. Você terá uma via deste

termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse da pesquisadora responsável.

**CONSENTIMENTO:**

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de sigilo e de confidencialidade, dos riscos e suas formas de contorno, bem como da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre eles. Fui informada de que se trata de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que meu nome e voz não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Este Termo foi impresso e/ou enviado em duas vias, das quais uma me foi concedida e ficará em minha posse e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora