



ARTIGOS

Deficiência, Alteridade e Subjetividade nas Perspectivas de González Rey e Emmanuel Lévinas

Disability, Alterity and Subjectivity in the Perspectives of González Rey and Emmanuel Lévinas

Discapacidad, Alteridad y Subjetividad en las Perspectivas de González Rey y Emmanuel Lévinas

Rian Enedino Pereira
Cruz¹

orcid.org/0000-0001-8178-4924
rianenedino2@gmail.com

Henrique Jorge Simões
Bezerra¹

orcid.org/0000-0002-7575-7409
henriquejsimoes@gmail.com

Giselle Silvestre de
Jesus²

orcid.org/0000-0002-0140-2541
gji.silvestre96@gmail.com

Jadson Rodrigo Silva
Gomes¹

orcid.org/0000-0001-5415-5655
jadsonrsg@gmail.com

Wilson José Vieira Alves¹
orcid.org/0000-0001-9390-4460
wilson.jose2007@gmail.com

Recebido em: 09 nov. 2021

Aprovado em: 25 maio 2024

Publicado em: 22 set. 2025.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

Resumo: A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre as relações entre deficiência, alteridade e subjetividade, valendo-se das perspectivas da Teoria Histórico-Cultural, de Fernando González Rey e da Ética da Alteridade, de Emmanuel Lévinas. Para tal, foi realizado um estudo do tipo Estado da Arte com foco no conceito de deficiência. Os resultados indicaram que a maioria das publicações está no campo educacional, sintetizadas em cinco categorias: concepções acerca da deficiência; exclusão, segregação, integração ou inclusão; corresponsabilidade pelo processo de inclusão; necessidade de adaptação curricular; falta de formação para lidar com a diversidade. A análise, aqui empreendida, permitiu-nos concluir, com base em González Rey, que a deficiência é um elemento de sentido que estrutura práticas tanto da subjetividade individual quanto da subjetividade social; e que o processo de inclusão, segundo Lévinas, tem sido atravessado por momentos de violência e negação da diferença radical da alteridade.

Palavras-chave: Deficiência; Alteridade; Subjetividade; Emmanuel Lévinas; Teoria histórico-cultural.

Abstract: This research aims to reflect on the relationships between disability, alterity and subjectivity from the perspectives of Fernando González Rey's Historical-Cultural Theory and Emmanuel Lévinas' Ethics of Alterity. To this end, a State of the Art study was carried out with a focus on the concept of disability. The results indicated that most of the publications are in the educational field, being synthesized in five categories: conceptions about disability; exclusion, segregation, integration or inclusion; co-responsibility for the inclusion process; need for curricular adaptation; lack of background to deal with diversity. The analysis undertaken here allowed us to conclude that, according to Fernando González Rey, disability is an element of meaning that structures both practices of individual subjectivity and social subjectivity; and that the inclusion process, according to Emmanuel Lévinas, has been crossed by moments of violence and denial of the radical difference of alterity.

Keywords: Disability; Alterity; Subjectivity; Emmanuel Lévinas; Cultural-historical theory.

Resumen: Esta investigación tiene como objetivo reflexionar sobre las relaciones entre discapacidad, alteridad y subjetividad desde las perspectivas de la Teoría Histórico-Cultural de Fernando González Rey y la Ética de la Alteridad de Emmanuel Lévinas. Para ello, se llevó a cabo un estudio de estado del arte centrado en los conceptos de discapacidad. Los resultados indicaron que la mayoría de las publicaciones se encuentran en el ámbito educativo, sintetizándose en cinco categorías: concepciones sobre la discapacidad; exclusión, segregación, integración o inclusión; corresponsabilidad del proceso de inclusión; necesidad de adaptación curricular; falta de formación para afrontar la diversidad. El análisis aquí realizado permitió concluir, con Fernando González Rey, que la discapacidad

¹ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

² Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

es un elemento de sentido que estructura prácticas de la subjetividad individual y social; y que el proceso de inclusión, a partir de Emmanuel Lévinas, ha sido atravesado por momentos de violencia y negación de la diferencia radical de la alteridad.

Palabras clave: Discapacidad; Alteridad; Subjetividad; Emmanuel Lévinas; Teoría histórico-cultural.

A pertinência do presente estudo se deve à busca por um referencial ético-político para a discussão sobre a condição de alteridade da pessoa com deficiência na sociedade contemporânea. Em geral, as pesquisas no campo da Psicologia, da Educação e dos Direitos Humanos não trazem, em seu bojo, aportes capazes de embasar ações éticas de responsabilidade e respeito, dirigidas especificamente à pessoa com deficiência, tal como ocorre nos estudos de gênero e étnico-raciais (Lopes, 2019). Apesar de significativas contribuições das discussões da Psicologia e da Educação – tais como os estudos baseados na Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (Dainêz & Smolka, 2014; Nuernberg, 2008) –, assim como os estudos da Sociologia – principalmente as proposições de Goffman sobre estigma (Piccolo & Mendes, 2012), as críticas foucaultianas (Costa, 2014; Gaudenzi & Ortega, 2016) e os estudos do Modelo Social da Deficiência (Ivanovich & Gesser, 2020) –, ainda consideramos necessário um aprofundamento das críticas à subjetividade centrada na normalidade, na autonomia e no sujeito individual, em que se exige que a pessoa com deficiência seja integrada à sociedade sem que se realizem ajustes estruturais, tornando-a, portanto, alvo de processos de normalização ou marginalização por sua diferença (Araújo & Cunha, 2020). Ainda mais necessária é a criação de fundamentos para o reconhecimento da deficiência, como diferença (Pagni, 2017) e estilo de vida (Bisol & Sperb, 2010), algo que pode ser relacionado à constituição da subjetividade pela alteridade, assim como à substituição da Ontologia pela Ética, como propõe Lévinas (1980) em *Totalidade e infinito*.

No cenário para a reflexão sobre deficiência, partiremos das discussões promovidas pelos teóricos do Modelo Social e pela Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (CDPD). Os primeiros, em oposição política e

intelectual às compreensões fundamentadas no modelo biomédico, não relacionam lesão diretamente à deficiência. A lesão não passa de uma característica corporal isenta de valor. A deficiência, por sua vez, resulta da interação entre um corpo lesionado e uma sociedade que, por ser insuficientemente preparada para lidar com as diversas formas de ser e estar no mundo, discrimina e exclui pessoas com lesão (Paiva et al., 2020). Tais posicionamentos tiveram o mérito de retirar o debate sobre deficiência da hegemonia de um discurso essencialista, individualizante e medicalizante, passando a dar ênfase às suas dimensões políticas e sociais. Ademais, com base na assimilação das críticas levantadas por teóricas feministas sobre a exaltação do ideal de autonomia e independência das sociedades contemporâneas, as discussões acerca dos vínculos entre vulnerabilidade, (inter) dependência e cuidados, que estruturam as relações humanas, passaram a fazer parte do escopo de temáticas debatidas na chamada ética do cuidado (Gomes et al., 2020).

As contribuições advindas do Modelo Social foram relevantes também para a compreensão das questões sobre deficiência como pauta dos Direitos Humanos, da justiça social e das políticas de bem-estar, resultando na construção, em 2006, CDPD, pela Organização das Nações Unidas. Partindo de princípios já estabelecidos nas discussões propostas pelo Modelo Social, a CDPD estabelece que pessoas com deficiência são aquelas cujas limitações e restrições à participação social plena resultam da interação entre impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais e diversas barreiras sociais (Dhanda, 2008; Diniz et al., 2009).

No âmbito da discussão sobre subjetividade, utilizamos, como fundamentação teórica, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Fernando González Rey. O referido autor trabalha com categorias que se mostraram fundamentais para a compreensão dos resultados obtidos neste trabalho.

A noção de subjetividade em Rey (2003) está diretamente relacionada aos elementos

de sentido, pois, por estes são formadas as configurações subjetivas, que funcionam como núcleo dinâmico de organização do comportamento de um sistema subjetivo, seja ele social ou individual (Souza & Torres, 2019). Esses elementos são gerados pela inserção do indivíduo nas mais diversas zonas de sua vida social – por exemplo, instituições, condição social, etnia, situação familiar, deficiência etc. – e passam a fazer parte do sistema subjetivo que organiza a experiência histórica do sujeito, pelo qual, por ser provido de capacidade geradora, o sujeito se torna apto a criar elementos de sentido capazes de transformar aqueles que, outrora, engendraram-no.

Na sua conceitualização de subjetividade social – aquela formada, valendo-se de um conjunto de sentidos subjetivos de múltiplas procedências, configurados de forma diferenciada em determinada instituição, grupo ou comunidade –, González Rey (2003) rejeita as interpretações da subjetividade como um fenômeno puramente individual. O autor rompe com essa tradição sem, entretanto, rejeitar a dimensão individual da questão, ao conceder à dimensão social, uma função central no desenvolvimento da subjetividade, de forma dialética e em tensão com a subjetividade individual. Desse modo, a subjetividade se torna resultado da produção de sentidos subjetivos, momentos de unidade e confrontação entre a subjetividade social e individual, associados à organização atual da subjetividade individual, bem como aos processos de subjetividade social, dentro dos espaços e contextos em que a pessoa atua ao longo de sua vida (Rey, 2010).

Já a subjetividade individual é formada por dois momentos centrais: a personalidade e o sujeito (Rey, 2003). A primeira é entendida como uma organização relativamente estável em torno de núcleos de sentido, e atua como tendência orientadora na constituição dos sentidos subjetivos. Já o sujeito é compreendido como o elemento vivo implicado, de forma constante, nos diversos espaços sociais, dentro dos quais organiza suas diferentes práticas. Essas duas

dimensões se integram de forma complexa e se influenciam, constante e reciprocamente, sem que uma se dilua na outra, constituindo, assim, o momento essencial na produção dos sentidos e significados que acompanham a ação do sujeito (Rocha et al., 2019).

Para Lévinas (1980), cujas contribuições filosóficas foram também consideradas na construção do presente estudo, a subjetividade inicia como condição anterior à própria possibilidade de relação com o Outro. Origina-se na independência e na soberania da fruição do eu que, vivendo do mundo, vive em sua casa de forma absolutamente separada, se referindo a si e dependendo de si.

Como se pode notar, o ser levinasiano é absolutamente separado do Outro, entrando em relação com este, pela apresentação do rosto em sua diferença absoluta, o que desencadeia o apelo à responsabilidade, à hospitalidade e à ética (Carrara, 2017). Qualquer apreensão do Outro que parta de formas, noções ou categorias preestabelecidas sobre ele, em detrimento do desvelamento que se dá na relação ética – na qual a alteridade dele se lança sobre mim e o apelo do rosto dele me convida à responsabilidade e ao cuidado – é categorizada como totalização, uma forma de violentar o outro ao tentar contê-lo em um invólucro, do qual a sua infinitude sempre há de escapar (Guadagnin, 2020; Lévinas, 1980).

A responsabilidade, conforme proposta pelo filósofo, deve ser assumida como a urgência que o Outro tem de responder à interrogação que a ele se expõe, pela apresentação do rosto de Outrem. Esse chamado, muito longe de limitar a liberdade do Outro, implanta-a e justifica, suscitando, nele, a bondade que, por sua vez, consiste em se pôr na relação, de tal maneira que o Outro tenha maior relevância que o próprio eu: ser-para-o-outro (Habowski et al., 2018). Para Lévinas (1980), a subjetividade deve estar incondicionalmente disposta a realizar o acolhimento de Outrem. Essa disponibilidade é o que o autor compreende como hospitalidade, fundamento da relação ética. Defendemos, portanto, que a pessoa com deficiência deve ser acolhida, va-

lendo-se de sua diferença e de sua alteridade radical, e que a sua inclusão seja efetivamente um processo ético-político de participação social plena.

Historicamente, com base na produção do discurso relacionado à deficiência sob a égide do binarismo normal/desvio (Bisol et al., 2017; Gesser et al., 2020), o corpo com deficiência passou a ser visto como um destino que levava a apenas um caminho: o da integração (Loureiro Maior, 2017). Foi principalmente com o início dos estudos sobre deficiência, sob o lema "nada sobre nós sem nós" (Ortega, 2009), que as pessoas com deficiência passaram a construir, da posição de primeira pessoa, uma representação acerca da sua condição, que considerasse suas próprias demandas, questões e exigências. A implicação da subjetividade desses sujeitos na luta reivindicatória por transformação social aparece, então, como um caminho para a mudança das estruturas simbólicas e materiais da sociedade. É tal postura que justifica o presente trabalho, o qual tem como objetivo refletir sobre a relação entre deficiência, alteridade e subjetividade.

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa do tipo Estado da Arte (Romanowski & Ens, 2006; Ferreira, 2002) sobre o conceito de deficiência, na contemporaneidade, pelas contribuições da Filosofia de Emmanuel Lévinas e da Teoria Histórico-Cultural. O Estado da Arte é uma metodologia de caráter bibliográfico e qualitativo, com o objetivo de realizar um levantamento e uma análise do conhecimento produzido sobre um determinado tema (Romanowski & Ens, 2006).

A metodologia adotada, no presente trabalho, dialoga, desse modo, com a Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey, na qual a informação é construída pela organização reflexiva do pesquisador no decorrer da pesquisa (Alcântara & Oliveira, 2020). Com isso, pretende-se contribuir para a construção do conhecimento sobre as questões da deficiência, por meio de novas reflexões teóricas.

Os procedimentos adotados foram: definição

de descritores; seleção de bancos de dados; estabelecimento de critérios para a seleção do Corpus do Estado da Arte; coleta e organização do material selecionado em bases de dados científicos; leitura e seleção dos textos pelos títulos e resumos; leitura integral dos estudos coletados, síntese e categorização dos textos de acordo com os objetivos da pesquisa; análise e conclusões. As bases de dados científicas utilizadas no estudo foram: Scientific Electronic Library Online (SciELO); Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC); Bases de Dados de Teses e Dissertações (BDTD).

Para selecionar os descritores, utilizados na presente pesquisa, considerou-se as bases da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) – Terminologia em psicologia – e Descritores em Ciências da Saúde (DeCS). Os descritores foram estes: deficiência; alteridade; subjetividade; ética; responsabilidade; Lévinas; Vygotsky. Os critérios de inclusão para o levantamento foram: a) estudos nas áreas de Ciências Humanas, Jurídicas e Educação; b) investigações relacionadas com as discussões sobre pessoas com deficiência, alteridade, subjetividade e ética; c) estudos teóricos e/ou filosóficos, de pesquisa empírica, ou de pesquisa-intervenção; d) artigos, dissertações ou teses publicados entre os anos de 2009 e 2019; e) textos escritos em português (Tabela 1).

Resultados

Tabela 1

Número de resultados obtidos

Expressão de busca				
Bases de dados	"deficiência AND levinas AND Vygotsky"	"deficiência AND Vygotsky"	"deficiência AND Lévinas"	Resultados utilizados após leitura integral
SciELO	0 resultados	18 resultados	0 resultados	1 artigo
PePSIC	0 resultados	4 resultados	0 resultados	1 artigo
BDTD	0 resultados	191 resultados	10 resultados	7 dissertações e 1 tese
Resultado	2 artigos, 7 dissertações e 1 tese			

Nota: Número de resultados obtidos e utilizados valendo-se do uso dos descritores previamente selecionados nas bases de dados escolhidas.

A análise dos dados, exposta no próximo tópico, foi subdividida em duas: cientométrica e qualitativa. A primeira teve como objetivo sistematizar os dados dos artigos, no que diz respeito ao fluxo de publicação e à frequência de: autorias, revistas científicas, Qualis/CAPES, grupos de pesquisa, programas de pós-graduação, locais de publicação, metodologia/embasamento teórico, objetivos e principais resultados. Já a análise qualitativa, que se inicia no tópico "Concepções acerca da deficiência", teve como objetivo discutir, com base em Rey e Lévinas, a relação entre deficiência, alteridade e subjetividade.

Análise cientométrica

Analisou-se a publicação sobre a temática abordada desde o ano de 2009. Entre 2009 e 2013, nenhum estudo foi encontrado. De 2014

até 2016, observou-se um fluxo frequente de 2 publicações anuais. O ano de 2017 destacou-se com 3 publicações, enquanto em 2018 não apresentou dados; no ano de 2019, até a data da nossa busca, empreendida entre novembro e dezembro, encontrou-se apenas 1 publicação.

No que diz respeito à autoria dos materiais selecionados, nota-se uma representação majoritariamente heterogênea de pesquisadoras, já que, em um universo de 10 autoras, apenas uma delas, Débora Dainêz (Unicamp), aparece mais de uma vez. Essa dupla aparição, no entanto, dá-se pelo fato que o seu artigo, publicado em 2014, foi escrito com base em sua tese de doutorado, publicada no mesmo ano, que também consta nos resultados.

O material coletado para análise foi dividido entre artigos, dissertações e teses, tendo essas duas últimas modalidades de trabalho acadê-

mico se mostrado predominantes entre as publicações (8 das 10). Portanto, a representação de revistas foi relativamente escassa, somando apenas 2 artigos, provenientes da Revista de Psicologia Santiago (Qualis A4), e do Boletim – Academia Paulista de Psicologia (Qualis B2).

No que diz respeito a grupos de estudos e programas de pós-graduação representados, foram encontrados 9 grupos de pesquisa distintos dentre o material coletado. Um deles se repete, já que uma das teses foi transformada em artigo, e ambos os trabalhos partem do mesmo grupo.

As temáticas estudadas por esses grupos são: educação (5); linguagem (3); desenvolvimento (1); inclusão (1); teoria sócio-histórica-cultural (1). O número de assuntos (11) excede o número de grupos (9), porque alguns núcleos de pesquisa se propõem a estudar mais de uma temática. Dentre as áreas de programas de pós-graduação encontrados, o destaque foi para a Pós-graduação em Educação (6), que se soma a outras 3 áreas: Pós-graduação em Linguística (1); Pós-graduação em Psicologia (1); Pós-graduação em Psicologia Educacional (1). Com relação aos locais de origem das publicações, tem-se destaque para as regiões: Sudeste, com 6 publicações; seguida da Sul, com 2; e da Centro-Oeste e da Nordeste, com 1 cada.

Quanto à metodologia dos trabalhos encontrados, 8 dos artigos, dissertações e teses podem ser classificados como estudos empíricos, enquanto 2 deles são de natureza teórica. Ademais, todos os 10 trabalhos compartilham a abordagem qualitativa de análise dos dados.

Com relação ao embasamento teórico dos trabalhos, aqui analisados, é possível perceber que todos eles tomaram como referência as contribuições da perspectiva histórico-cultural para construir suas fundamentações.

Os objetivos dos artigos, teses e dissertações foram classificados em 6 categorias: 1) investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com deficiência (Almeida, 2016; Ruiz, 2015; Silva, 2015; Sita, 2017); 2) discussão teórica acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência (Dainêz, 2014; Dainêz & Smolka, 2014); 3)

proposição de meios alternativos para o desenvolvimento da pessoa com deficiência (Casarin & Castanho, 2016); 4) análise das proposições legais acerca da inclusão escolar (Ferminio, 2017); 5) análise do sentido da prática de profissionais que atuam no âmbito da educação inclusiva (Dantas, 2014); 6) análise da história de constituição de uma pessoa com deficiência (Silva, 2019).

Concepções acerca da deficiência

Dentre os resultados apresentados pelos trabalhos analisados, foi possível observar as concepções mais comuns relacionadas às pessoas com deficiência e ao próprio processo de inclusão, que perpassam o ambiente inclusivo. Essas representações vão desde o pleno descrito nas capacidades da pessoa com deficiência à assunção, por parte de um autista, do seu diagnóstico como fragmento de sua identidade e orgulho (Silva, 2019). A ideia de que a pessoa com deficiência é incapaz de aprender ou desenvolver suas habilidades resulta em práticas educacionais que não consideram o potencial integral do aluno.

Em Almeida (2016), em razão da normalização de concepções capacitistas acerca das pessoas com deficiência, o processo de inclusão é limitado à dimensão da socialização, em detrimento de todas as outras áreas que poderiam ser estimuladas e desenvolvidas no processo educacional dos alunos. Em Sita (2017), chega-se a culpabilizar unicamente algumas supostas disfunções que determinados estudantes poderiam ter, pelo seu fracasso educacional. Já em Dantas (2014), o aluno com deficiência é, por vezes, tido como digno de pena. Em outros momentos, alega-se que estes alunos não precisam fazer nada, porque tudo vai ser mais fácil para eles. Ruiz (2015) traz dados que demonstram a coexistência de concepções contraditórias no interior do ambiente inclusivo: em alguns momentos se é relatado que, apesar do processo ser lento, os alunos com deficiência podem chegar ao conhecimento, porém, em outros, estes são tomados como incapazes de aprender ou avançar nas suas potencialidades.

Exclusão, segregação, integração ou inclusão?

Os resultados analisados mostram que diversas situações apresentadas no processo de inclusão podem, na verdade, ser encaradas como fenômenos próprios à exclusão, segregação e integração de pessoas com deficiência. O cenário, descrito por Almeida (2016), em que a condição dos alunos delimita o espaço que por eles será ocupado – sendo o espaço físico reservado aos alunos com deficiência, aquele localizado mais ao fundo da sala – ilustra claramente que, apesar das pessoas com deficiência estarem presentes naquela instituição, sua escolarização ainda é marcada por uma lógica segregacionista e excludente, evidenciando o espaço simbólico de preterimento ocupado por esses alunos. Silva (2019) demonstra que não é somente em relação aos espaços físicos que as pessoas com deficiência sofrem prejuízo no ensino regular ao relatarem que inexistiam iniciativas, por parte dos colegas de um aluno com deficiência, de integrá-lo ao grupo.

Quando não são excluídos dos espaços físicos, afetivos e sociais, os sujeitos com deficiência são privados, no campo intelectual, do acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, uma vez que, por causa da inadaptação dos materiais e atividades propostas, da falta de manejo dos docentes ou da falta de professores de apoio, é negado, a esses alunos, até mesmo, o direito à participação na aula (Almeida, 2016; Dantas, 2014; Ferminio, 2017; Ruiz, 2015). Nesse sentido, Casarin e Castanho (2016) chamam atenção para um ponto importante ao alertar que o simples fato de a pessoa com deficiência estar matriculada em escola regular não é suficiente para denominar esse processo como inclusivo, visto que, caso as adequações necessárias às demandas e necessidades dessas pessoas não sejam efetivamente cumpridas, o atendimento pode resultar em isolamento e segregação.

Corresponsabilidade pelo processo de inclusão

A responsabilização pelo processo de inclusão, tal como aparece nos resultados encontrados, recai majoritariamente sobre os professores, sejam eles regentes ou de apoio. Entretanto, estes estão cientes de que esse papel é por demais complexo e não pode ser cumprido somente por uma classe profissional, pois não é oferecida uma capacitação que possibilite o desenvolvimento do seu trabalho (Sita, 2017). Portanto, reclama-se a implicação de outros agentes (demais profissionais da escola, alunos, governantes e pais) no processo de educação inclusiva (Dantas, 2014).

Em Almeida (2016), é apontada a dependência que um professor regente sente em relação ao professor de apoio à inclusão, na medida em que existe a crença, por parte do primeiro, de que seu papel não é de ensinar o aluno com deficiência, mas somente trabalhar junto ao professor de apoio à inclusão. Dessa forma, na ausência do professor de apoio, o aluno com deficiência se encontra parcial ou totalmente excluído das atividades da sala de aula comum. Nesse sentido, Silva (2015) observa a importância de existir uma articulação, não só entre a professora do Atendimento Educacional Especializado e a professora do ensino regular, mas também entre os outros integrantes da escola e mesmo da família do discente, no sentido de que o apoio ao aluno com deficiência não deve ser exclusividade de ninguém, e sim responsabilidade de todos esses sujeitos, de forma integrada.

Sobre a implicação dos familiares no processo inclusivo, os dados de Ruiz (2015) demonstram existir um benefício essencial no desenvolvimento do trabalho com os pais, para que eles consigam compreender a situação de seus filhos. Contudo, Sita (2017) afirma que a relação da criança com a família pode contribuir ou atrapalhar o trabalho, posto que o comportamento superprotetor de alguns parentes, que supostamente agem na tentativa de resguardar a criança dos perigos do mundo, acaba por privá-la de experiências que poderiam adquirir

papéis fundamentais no seu desenvolvimento.

No que diz respeito à dimensão política da questão, Dantas (2014), Ruiz (2015) e Silva (2019) denunciam a omissão que se nota por parte do poder público, governantes e profissionais responsáveis pela formação de educadores que trabalham com inclusão, já que estes não oferecem o suporte, a preparação, a formação, a capacitação e os materiais necessários para que os professores atuem de forma adequada em relação aos estudantes com deficiência. Os resultados obtidos por Dantas (2014) ainda vão mais além, ao acusar os governantes de terem imposto a política de inclusão, como uma responsabilidade exclusiva dos professores.

Necessidade de adaptação curricular

Com base nos resultados, aqui analisados, evidencia-se a necessidade de organizar, flexibilizar e adaptar os conteúdos, as atividades pedagógicas, os materiais didáticos e os meios de avaliação de acordo com as especificidades e peculiaridades de cada aluno. Contudo, os dados de Almeida (2016), Dantas (2014) e Ruiz (2015) demonstram a utilização, por parte dos professores, do mesmo tipo de programação curricular, conteúdos e atividades para toda a turma.

Por vezes, parte-se do princípio de que, em razão de os alunos terem deficiências semelhantes, os recursos pedagógicos utilizados no processo de aprendizagem devem ser iguais, denunciando a natureza focada na deficiência, e não no sujeito, que ainda perpassa os ambientes inclusivos. Sita (2017) apresenta um panorama diferente, pela fala de uma professora que defende o direito de alunos cegos e com baixa visão a serem educados de modo distintos, respeitando as nuances apresentadas pelas diferentes deficiências. Ainda, nesse sentido, os dados de Silva (2015) nos permitem afirmar ser necessário conhecer, além da deficiência, o aluno, trabalhando com o seu comportamento e estando voltado para as suas necessidades, dessa forma, contribuindo o máximo possível para o seu desenvolvimento.

Falta de formação para lidar com a diversidade

O ponto mais comumente apresentado nos trabalhos, aqui analisados, foram as declarações, por parte dos profissionais envolvidos no processo de educação inclusiva, alegando a insuficiência ou, até mesmo, a completa falta de conhecimento, instrução, formação e capacitação em relação à atuação junto aos alunos com deficiência. Almeida (2016) aponta esse déficit como um dos entraves para a concretização do processo de inclusão, visto que dele decorre a falta de preparo e abertura para as novas práticas que estejam orientadas, valendo-se do potencial da criança.

Os dados coletados demonstram o pedido constantemente reiterado pelos professores para que se inclua, em seu currículo de formação, conteúdos relacionados à deficiência (Dantas, 2014; Ferminio, 2017). Para alguns, a inclusão escolar poderia estar apenas a cargo de um professor que tenha recebido essa capacitação (Ruiz, 2015). Em Dantas (2014), a ênfase na formação dos profissionais serve, até mesmo, como uma forma de promover o sentimento de pertença nestes, indicando que a inclusão subjacente ao processo de educação, aqui tratado, não serve somente para o aluno com deficiência, mas para todos os sujeitos implicados nesse processo.

Dantas (2014) e Ruiz (2015) ainda levantam dados que dizem respeito ao impacto que esse sentimento de despreparo tem para os professores. Relatos de apreensão, preocupação, dificuldade em administrar o tempo da aula – que se torna cansativa e tensa – somam-se a queixas relacionadas a desgastes físicos e emocionais, como angústias, desestímulos e, até mesmo, depressão, provenientes de um sentimento de incapacidade, por parte do professor, para lidar com a diversidade presente no ambiente de educação inclusiva.

Pôde-se notar que as representações, referentes à deficiência presentes no ambiente inclusivo continuam muito ligadas ao modelo biomédico, o que acaba por gerar, tanto por parte dos profissionais quanto dos próprios alunos, práticas e

posturas que não condizem com o ideal inclusivo das instituições analisadas.

Destaca-se a pressão que recai sobre a figura do professor, frequentemente visto como o único responsável pela inclusão dos alunos com deficiência na dinâmica educacional. O despreparo que esses profissionais sentem acaba se transformando, posteriormente, em sintomas que desgastam sua saúde física e mental. Para lidar com essa situação de desamparo, é comum vê-los pedindo a adição de conteúdos que privilegiem os temas da deficiência e da educação inclusiva na estrutura curricular de sua formação.

Discussão

Acreditamos que a limitação de estudos sobre a inclusão de pessoas com deficiência ao âmbito educacional está relacionada àquilo que Silva (2015) chama de "educação escolar como panaceia para os problemas sociais". Discurso recorrente na história nacional e predominante no imaginário brasileiro, a educação, vista por esse viés, é entendida como um mecanismo reformista e redentor da sociedade, capaz de resolver, por si só e, desde a raiz, todo e qualquer problema social, sejam eles estruturais, conjunturais, econômicos, políticos, sociais, morais, éticos etc. O que essa interpretação esconde é que a própria educação está condicionada a um projeto político: a presença e o sucesso dos sujeitos que dela participam dependerá da posição que esses ocupam no processo de metabolismo socioeconômico. Sendo assim, a exclusão de grupos historicamente preteridos na sociedade brasileira, como as pessoas com deficiência, é reproduzida dentro da própria escola.

Concordamos com Dhanda (2008) ao afirmar que a garantia de direitos civis, políticos, e sociais às pessoas com deficiência no âmbito legal, formal e abstrato, contribui de forma substancial e imprescindível para uma mudança estrutural que possibilite o reconhecimento da deficiência como parte da experiência humana e as pessoas com deficiência como dignas tanto dos direitos humanos garantidos a uma universalidade humana abstrata quanto daqueles que versam

sobre a condição específica desse grupo. Todavia, os resultados encontrados neste estudo nos permitem asseverar que a garantia formal da igualdade de direitos não é suficiente para a consecução de seu gozo concreto, por parte das pessoas com deficiência, porquanto, mesmo munido formalmente da possibilidade de se matricular em instituições educacionais, a situação desse grupo no ambiente escolar, além de ser enxergada mediante um viés assistencialista, é sistematicamente atravessada por momentos de integração, exclusão, falta de manejo para lidar com a diferença por parte dos profissionais da educação e pouca ou nenhuma adaptação da configuração escolar à condição da pessoa com deficiência, o que dificulta sua possibilidade de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sua participação plena na escola, condição para o desenvolvimento integral do sujeito e sua capacidade de atingir uma legítima situação de autonomia e emancipação.

Apesar da variedade de concepções acerca do fenômeno da deficiência que circulam no interior dos ambientes nos quais foram realizados os trabalhos aqui analisados, a maioria delas está alinhada a proposições essencialistas e individualizantes trazidas pelo modelo biomédico que, segundo Diniz et al. (2009), sustenta haver uma identificação entre lesão corporal e deficiência, como se houvesse uma relação de causalidade entre esses dois fenômenos, desconsiderando, assim, a complexidade do caráter social, político e histórico inerentes a esse fenômeno para responsabilizar única e exclusivamente o sujeito pela sua limitação, mesmo que em alguns casos essa seja apenas suposta, como relatado em Sita (2017). Nisso, evidencia-se a cultura da normalidade que perpassa os ambientes inclusivos, que relega às formas diversas de experienciar o corpo a marca da indesejabilidade que deve ser reparada (Gaudenzi & Ortega, 2016).

A obra do psicólogo cubano Fernando González Rey (Gomes & Rey, 2007; Gomes & Rey 2008; Rey, 2003; Rey & Torres, 2017) nos oferece um aporte teórico fundamental para compreender

a deficiência como um elemento de sentido que se faz presente nas mais diversas áreas de vida do sujeito. Sendo assim, a compreensão de que os sujeitos atuantes no processo de educação inclusiva – alunos, familiares, governantes etc. – adquiriram sobre deficiência ao longo da sua trajetória de expressão como sujeito individual, indissociavelmente ligada e atravessada pela sua inserção nos mais variados ambientes sociais, formam a configuração subjetiva que medeia a forma como esses sujeitos atuam no ambiente inclusivo. Esse núcleo de sentido relativo à deficiência passa a orientar suas posturas, práticas e atuações.

Como já exposto, o paradigma de interpretação da deficiência predominante nas instituições inclusivas aqui discutidas está mais ligado ao modelo biomédico que, identificando deficiência com lesão e tomando esta como um dado indesejável a ser corrigido, faz recair sobre o indivíduo isolado a responsabilidade pelo seu "reparo". As práticas associadas ao modelo biomédico acabam por negar, nos alunos com deficiência, sua característica de sujeito ativo e construtor, provocando sentimentos de ansiedade, menos-valia e insegurança, verdadeiras barreiras emocionais que dificultam seu desenvolvimento. Nesse sentido, González Rey nos permite pensar no quanto a subjetividade social do ambiente inclusivo deixa de considerar os sentidos que o processo educacional tem para o sujeito com deficiência na condição singular em que se encontra inserido em sua trajetória de vida. Essa dinâmica desemboca, ainda, em uma discussão análoga à que aparece em Dhandá (2008) ao denunciar, no campo da jurisprudência internacional, a falsa dicotomia criada entre direitos civis e direitos sociais, que se concretiza, neste caso em específico, quando se é garantida somente a possibilidade de a pessoa com deficiência efetuar sua matrícula nas escolas regulares, sem que o processo educacional inclusivo se materialize de forma efetiva.

No entanto, para González Rey, a subjetividade social não é um bloco externo que molda, de maneira determinista, os comportamentos das

pessoas. Muito pelo contrário, à mesma medida que é constituído pela subjetividade social, o sujeito também é compreendido como momento constituinte desta. Sendo assim, é emblemático o caso discutido por Silva (2019), no qual um aluno autista utiliza seu diagnóstico como símbolo de identidade, orgulho e militância pela causa, evidenciando as possibilidades de atualização da configuração subjetiva na dimensão social do ambiente inclusivo pela formação de novos elementos de sentido que considerem as potencialidades das pessoas cuja forma de ser e estar no mundo foge àquela desejada por uma sociedade ainda muito presa ao que é normativo.

O potencial gerador, inerente ao sujeito, como compreendido pela Teoria Histórico-Cultural, é também demonstrado quando, pelo sofrimento engendrado nos professores, pelo sentimento de que os sentidos, conhecimentos e posicionamentos relacionados à deficiência, presentes em sua atual configuração subjetiva, são insuficientes para lidar com o cotidiano da instituição inclusiva, reclamam por mudanças no seu currículo de formação. Esse momento, vivenciado de maneira diferenciada por cada sujeito concreto presente no ambiente inclusivo, servirá como orientador para a construção de novos conhecimentos e práticas no corpo social do qual eles fazem parte como agentes e, ao mesmo tempo, constituintes e constituídos. Vê-se necessário, para González Rey, que a singularidade dos professores seja considerada no processo de inclusão escolar, pois, só assim, novas representações acerca desse processo, que propiciem outras práticas e posturas, serão alcançadas.

Já para Lévinas (1980), a abordagem da irreduzível infinitude transcendental, própria àquele que é absolutamente Outro, com base na conceitualização "deficiência", configura-se na forma de violência denominada totalização: resistência à possibilidade de compreensão do Outro, por uma relação ética que emerge do acolhimento de seu rosto, isto é, daquilo que somente ele pode dizer sobre si, por meio do desvelamento. A situação, já mencionada na discussão de Silva (2019), é um exemplo de ruptura com a

totalidade, momento em que o sujeito autista irrompe os discursos, no qual ele é posto como uma abstração universalizada, e fala em primeira pessoa sobre a sua condição, pois, assim como já apontado por Lévinas (1980), a verdade só tem significado, quando uma subjetividade é chamada a ser dita.

Nos casos em que a exclusão das pessoas com deficiência atinge os pontos extremados dentro do ambiente educacional, onde parece mais cômodo retirá-las completamente do ciclo de dinâmicas que se desenvolvem no interior da escola, é possível falar, da perspectiva de Lévinas, de um assassinio da alteridade, compreendido como negação ilimitada do Outro, renúncia total e completa ao acolhimento de sua diferença. Nessas situações, é negada tanto a responsabilidade que se deve ter para com o Outro quanto a hospitalidade e a bondade das quais falam o filósofo da alteridade radical.

Por outro lado, o apelo, em sua maior parte, feito pelos professores, para que os demais profissionais, família do aluno, governantes e outros agentes implicados no processo inclusivo se integrem à dinâmica educacional como sujeitos responsáveis pelo Outro, como propõe Lévinas, expressa a angústia que esses profissionais sentem ao ser tomados como os únicos que devem responder às demandas e desafios que se impõem no cotidiano de sua atividade.

Também se observou que é muito comum os professores darem declarações que demonstram a falta de conhecimento, instrução, formação e capacitação para atuar junto às pessoas com deficiência. Esse grupo de profissionais pede ativamente a inclusão de conteúdos sobre a deficiência em seu currículo. É reconhecida a importância fundamental que uma formação sólida na área da educação inclusiva tem para capacitar o docente de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos (Becker & Anselmo, 2020), porém, o pensamento de Lévinas nos alerta para o perigo de tomar o acolhimento como uma relação técnica ou cognitiva, na qual o conhecimento, por si só, capacitaria o profissional a lidar com a infinitude de Outrem. O

filósofo considera que é somente pela relação que eu mantenho com o Outro, iniciada no apelo que seu rosto desvela, que se desperta no Eu, a responsabilidade de servi-lo com a hospitalidade que exige a relação ética.

Segundo o pensamento levinasiano, é possível pensar a atribuição de toda responsabilidade pela inclusão sobre a figura do professor como processo de totalização, em virtude destes, a todo momento, serem vistos como os únicos capazes de lidar com a complexidade do fenômeno que se lhes apresenta diariamente, antes mesmo de terem suas subjetividades ouvidas, compreendidas e consideradas na constituição do programa institucional. A presente discussão ainda se relaciona àquela posta por Lévinas, no que diz respeito à política que, ao ignorar o tensionamento que existe entre universalidade e singularidade, define os sujeitos somente pela dimensão universal, deformando o Eu e o Outro, fazendo deles abstrações, o que torna a justiça cruel e impessoal: é o que acontece com os professores ao serem tomados, de forma idealizada, pelos pais, alunos, demais profissionais da educação inclusiva, governantes e legisladores como os únicos protagonistas capazes de conduzir integralmente o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola, sem que a forma como essa expectativa recai sobre os professores seja considerada na implementação do processo inclusivo. O filósofo, então, sugere que, à presunção dos princípios universais, sobreponha-se, pela relação ética, pelo reconhecimento do homem como singularidade irreduzível em relação ao qual o Estado deve se situar e modelar. Dessa forma, o heterogêneo passaria a ser abrangido pela identidade universal. Só assim, tornaria possível a construção de um projeto político-pedagógico que esteja alinhado também às demandas dos profissionais inseridos no processo inclusivo.

É possível estender, ainda, a crítica que se faz à universalização que deforma o Outro ao uso indiscriminado, por parte dos professores, da mesma programação curricular, dos mesmos conteúdos e das mesmas atividades para turmas, nas quais

podem estar presentes mais de uma pessoa com deficiência e que apresentam, conseqüentemente, demandas totalmente diferenciadas, umas das outras. Aqui, faz-se também necessária a construção de uma programação que considere as especificidades e peculiaridades de cada sujeito, dando primazia à expressão das alteridades radicalmente diferentes de cada sujeito singular, infinito e irreduzível. Dessa forma, será resguardada a dimensão ética do processo inclusivo.

Conclusão

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a relação entre deficiência, alteridade e subjetividade, considerando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da filosofia de Emmanuel Lévinas. Valendo-se da análise da teoria de González Rey, foi possível compreender a deficiência como um elemento de sentido que emerge nos mais diversos contextos sociais em que estão inseridos sujeitos concretos em sua trajetória de vida, assumindo formas diferenciadas para cada indivíduo singular.

No pensamento levinasiano, destaca-se a violência totalizante, subjacente ao processo inclusivo, expressa na apreensão dos sujeitos, com base em conceitualizações que desconsideram sua alteridade, como acontece com os alunos com deficiência, tomados por universalizáveis, justamente por apresentarem limitações biológicas, quando cada indivíduo apresenta demandas únicas que ressaltam a sua singularidade.

Concordamos com Araújo (2020), quando este afirma que a filosofia levinasiana e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural partem de fundamentações epistemológicas e metodológicas radicalmente diferentes. Porém, com os resultados obtidos, no presente trabalho, é possível apontar para uma área de convergência entre as duas teorias, pois ambas concordam que, para construir novas relações fundadas em preceitos éticos e libertadores, é necessário romper com as representações engessadas sobre os sujeitos e inserir as subjetividades indissolúveis destes na construção das práticas, posturas, teorias e positavações legais que se fazem em relação a

eles. É necessário, ainda, reconhecer que, tanto as pessoas com deficiência quanto os profissionais da educação, presentes no ambiente educacional, carregam e constroem, de forma individual e, às vezes, conflitante com a configuração subjetiva das instituições onde se encontram, seus próprios sentidos e configurações subjetivas acerca do conceito de deficiência, da dinâmica de inclusão escolar e das demandas e expectativas que são depositadas sobre si nesse processo. Dessa forma, a inclusão só será levada às últimas conseqüências do termo, quando a subjetividade e a alteridade dos sujeitos que participam desse processo forem consideradas na sua construção.

Observamos, porém, que existe uma diferença irreduzível na dimensão em que se inscreve a concepção de alteridade na filosofia levinasiana e na Teoria Histórico-Cultural. Para a primeira, a alteridade é um problema concernente à ética, tomada como filosofia primeira que decorre do encontro com outra pessoa, em que a constituição da subjetividade ocorre anteriormente à possibilidade do diálogo. Já para a Teoria Histórico-Cultural, a alteridade se encontra no âmbito da ontologia, em razão de a relação intersubjetiva ser aqui tomada como momento fundamental do próprio desenvolvimento do sujeito e de sua subjetividade.

O estudo do Estado da Arte demonstrou ser uma metodologia imprescindível para a compreensão da relação que se pretendeu estudar, haja vista que possibilitou a coleta, análise e discussão de um número significativo de trabalhos, feitos na área, nos últimos tempos, sem os quais a síntese dos resultados, aqui obtidos, não seria possível.

Como todos os estudos analisados foram realizados em instituições de educação inclusiva, notou-se uma limitação quanto aos sujeitos disponíveis para serem ouvidos no que diz respeito ao processo de inclusão. Atribuímos a exclusividade de estudos que relacionam a inclusão da pessoa com deficiência ao âmbito escolar à interpretação da educação como panaceia para todos os problemas da sociedade. Essa noção que circula no imaginário social brasileiro atribui

à educação, erroneamente, a capacidade de solucionar todas as mazelas que se manifestam na sociedade. A extensão de direitos sociais, como a educação, às pessoas com deficiência é, sim, um momento incontornável da construção de uma sociedade legitimamente inclusiva. Entretanto, a subscrição do país, no plano formal e abstrato, a leis nacionais e internacionais, não é suficiente para garantir o gozo concreto desses direitos por parte dos grupos historicamente marginalizados no país, como as pessoas com deficiência.

Referências

- Alcântara, R., & Oliveira, A. M. C. Aportes da epistemologia qualitativa e da metodologia construtivo-interpretativa de González Rey à pesquisa educacional: Um estudo de caso. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1–20. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41639>
- Almeida, R. V. M. (2016). *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: A construção de conhecimento e o letramento*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional. <http://repositorio.ufcat.edu.br/tede/handle/tede/6197>
- Araújo, C. R. P. (2020). O que dizer sobre a alteridade em Vygotsky e em Lévinas: Será possível um diálogo? *ID on line Revista de Psicologia*, 14(53), 823–834. <https://doi.org/10.14295/online.v14i53.2910>
- Araújo, N. R., & Cunha, C. M. (2020). Interpretação do modelo social de deficiência a partir do conceito de normalidade de Canguilhem. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 25, 308–331. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.dossie.18>
- Becker, C., & Anselmo, A. G. (2020). Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, 90–108. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1854>
- Bisol, C. A., Pegorini, N. N., & Valentini, C. B. (2017). Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, 24(1), 87–100. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>
- Bisol, C., & Sperb, T. M. (2010). Discursos sobre a surdez: Deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(1), 7–13. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>
- Carrara, O. V. (2017). Ética e ontologia em Emmanuel Lévinas. *Revista Estudos Filosóficos*, 8, 33–50. <https://seer.ufsj.edu.br/estudosfilosoficos/article/view/2216>
- Casarin, S., & Castanho, M. I. S. (2016). Síndrome de down e arte: Contribuições de Vygotsky. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 36(90), 31–47. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000100004
- Costa, R. (2014). A biopolítica nos estudos sobre pessoas com deficiência. In Ministério da Saúde (Ed.), *Diálogo (bio)político sobre alguns desafios da construção da Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência do SUS* (pp. 87–132). Secretaria de Atenção a Saúde.
- Dainêz, D. (2014). *Constituição humana, deficiência e educação: Problematizando o conceito de compensação na perspectiva histórico-cultural*. [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622651>
- Dainêz, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: Desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093–1108. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>
- Dantas, R. (2014). *Ensinar a alunos com deficiência visual: Conflitos e desenvolvimento*. [Dissertação de mestrado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6440>
- Dhanda, A. (2008). Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 5(8), 42–59. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452008000100003>
- Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. D. (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos*, 6(11), 64–77. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>
- Ferminio, D. C. (2017). *Educação inclusiva: A inserção escolar como processo de inclusão e exclusão*. [Dissertação de mestrado, Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciência e Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense]. Repositório UNESC. <http://repositorio.unesc.net/handle/1/5415>
- Ferreira, N. S. D. A. (2002). As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, 23(79), 257–272. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>
- Gaudenzi, P., & Ortega, F. (2016). Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3061–3070. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>
- Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. (2020). *Estudos da deficiência: Interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social*. In M. Gesser, G. L. K. Böck & P. H. Lopes (Eds.), *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social* (pp. 17–36). CRV.
- Gomes, C., & Rey, F. L. G. (2007). Inclusão escolar: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(3), 406–417. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000300004>
- Gomes, C., & Rey, F. L. G. (2008). Psicologia e inclusão: Aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 53–62. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000100005>

Gomes, R. B., Lopes, P. H., Gesser, M., & Toneli, M. J. F. (2019). Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n148155>

Guadagnin, R. (2020). *Alteridade do não-idêntico: Um diálogo entre Adorno e Levinas para uma crítica da violência*. [Tese de doutorado, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação da PUCRS. <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/q273>

Habowski, A. C., Conte, E., & Borba Pugens, N. (2018). A perspectiva da alteridade na educação. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 23(1), 179–197. <https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n1.10>

Ivanovich, A. C. C. F., & Gesser, M. (2020). Discapacidade y capacitismo: Corrección de los cuerpos y producción de sujetos (a)políticos. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), e1618. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1618>

Lévinas, E. (1980). *Totalidade e infinito*. Edições 70.

Lopes, P. (2019). Deficiência como categoria analítica: Trânsitos entre ser, estar e se tornar. *Anuário Antropológico*, 1, 67–91. <https://doi.org/10.4000/aa.3487>

Loureiro Maior, I. M. M. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: Reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, 10(2), 28–36. <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>

Nuernberg, A. H. (2008). Contribuciones de Vigotski para la educación de personas con deficiência visual. *Psicología em Estudo*, 13(2), 307–316. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>

Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14, 67–77. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>

Pagni, P. A. (2017). Da exclusão a um modelo identitário de inclusão: A deficiência como paradigma biopolítico. *Childhood & Philosophy*, 13(26), 167–188. <https://doi.org/10.12957/childphil.2017.23015>

Paiva, J. C. M., Silveira T. B. H., & Luz, J. O. (2020). *Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência*. In M. Gesser, G. L. K. Böck & P. H. Lopes (Eds.), *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social* (pp. 95–112). CRV.

Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2012). Dialogando com Goffman: Contribuições e limites sobre a deficiência. *Póiesis Pedagógica*, 10(1), 46–63. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v10.19990>

Rey, F. L. G. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson Learning.

Rey, F. L. G. (2010). As configurações subjetivas do câncer: Um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30, 328–345. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200009>

Rey, F. L. G., & Torres, J. F. P. (2017). La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: Conversación con Fernando González Rey. *Revista de Estudios Sociales*, 60, 120–127. <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>

Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. *Revista Diálogo Educacional*, 6(19), 37–50. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>

Ruiz, D. F. R. (2015). *A inclusão de estudantes com deficiência intelectual na educação básica primária da Colômbia: Políticas públicas e práticas pedagógicas*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/136045>

Rocha, J. S., Baum, V. D., & Rozek, M. (2019). Teoria da subjetividade e educação social: O valor heurístico da teoria da subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(1), 158–179. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50595>

Silva, H. M. M. (2019). *Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: Uma perspectiva histórico-cultural*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-23052019-170744>

Silva, C. R. (2015). Nas ondas de uma rádio: A educação como panaceia no discurso de quem diz fazer um Brasil melhor. *Revista Espaço Acadêmico*, 14(165), 30–40. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/25858/14369>

Silva, M. C. F. (2015). *O atendimento educacional especializado e o processo de escolarização dos alunos com deficiência*. [Dissertação de mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul]. Repositório Digital UFFS. <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/709>

Sita, D. E. (2017). *Imaginação e os processos criativos na perspectiva sócio-histórica: Análise do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças com visão subnormal*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/151322>

Souza, E. C., & Torres, J. F. P. (2019). A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(1), 34–57. <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50574>

Rian Eneidino Pereira Cruz

Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

Henrique Jorge Simões Bezerra

Doutor e mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco, e professor associado na Universidade Federal da Paraíba.

Giselle Silvestre de Jesus

Mestra em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco.

Jadson Rodrigo Silva Gomes

Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

Wilson José Vieira Alves

Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba.

Endereço para correspondência:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Campus I

Castelo Branco, 58051-900

João Pessoa, PB, Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Av. Prof. Moraes Rego, 1235

Cidade Universitária, 50670-901

Recife, PE, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.