

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**  
**CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA**  
**EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

**MARIA CRISTINA MIRITZ SILVA**

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA:**  
**Um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural e do sentido de pertença**

**Pelotas**  
**2022**

**MARIA CRISTINA MIRITZ SILVA**

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA:**

**Um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural e do sentido de pertença**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos parciais e finais para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação Especial e Inclusão Escolar  
Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Ferreira Filho

**Pelotas**

**2022**

S586a	<p>Silva, Maria Cristina Miritz Alunos com deficiência na escola: um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural e do sentido de pertença/ Maria Cristina Miritz Silva. – 2022. 189 f.: il.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós - graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, 2022. “Orientador: Prof. Dr. Raymundo Carlos Ferreira Filho”.</p> <p>1. Inclusão educacional. 2. Alunos – Deficiência Intelectual. 3. Alunos – Transtorno do Espectro Autista. I. Ferreira Filho, Raymundo Carlos, ori. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 376</p>
-------	---

Catálogo na fonte elaborada pelo Bibliotecário

Vitor Gonçalves Dias CRB 10/ 1938

Câmpus Pelotas Visconde da Graça

**MARIA CRISTINA MIRITZ SILVA**

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA:**

**Um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural e do sentido de pertença**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do *Campus* Pelotas Visconde da Graça do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos parciais e finais para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação Especial e Inclusão Escolar

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora:**

.....  
Prof. Dr Nelson Luiz Reyes Marques  
IFSul-CAVG

.....  
Prof. Dr Dalmir Pacheco de Souza  
IFAM- Campus Manaus Centro

.....  
Prof. Dra Marta Solange Streicher Janelli da Silva  
Universidade Federal de Pelotas- Curso de Psicologia

.....  
Prof. Dr. Raymundo Carlos Ferreira Filho – Orientador  
IFSul-CAVG

## RESUMO

O cotidiano de muitos alunos que frequentam a escola é marcado pela presença de inúmeros desafios e, quando esses estudantes apresentam marcas de deficiência, esses desafios traduzem-se como barreiras, pois acabam impedindo a participação plena desses sujeitos no espaço escolar. Suas consequências vêm a gerar aquilo que Vigotski denominou de deficiências secundárias, que levam a perdas maiores para as mesmas em se considerando seu processo de desenvolvimento. Percebemos que a inclusão tal como posta mostra-se limitada à oferta de vaga, uma vez que não se preocupa em buscar meios para promover a participação de todos no processo educacional. Diante dessa constatação, iniciamos nossos estudos em busca de compreender: o que é incluir?, o que é necessário para que a inclusão seja uma realidade? Assim, nesta pesquisa, temos o objetivo de compreender o processo de inclusão a partir da perspectiva de alunos com deficiência intelectual (DI) e transtorno do espectro autista (TEA) utilizando como base a Teoria Histórico-Cultural e o sentido de pertença, bem como nos valem dos processos de compensação em Vigotski e, considerando sua complexidade, buscamos identificar os entraves que a dificultam. E, assim, discorreremos sobre as barreiras relacionadas à participação plena dos sujeitos no ambiente educacional. E, desta forma, percebemos as barreiras atitudinais que limitam as relações entre os sujeitos. Este estudo foi realizado a partir de uma metodologia de cunho qualitativo, utilizando o estudo de caso múltiplo com oito sujeitos entre DI e TEA; utilizou-se de entrevista semiestruturada. E para o tratamento dos dados, foi utilizada de análise de conteúdo. Os resultados indicam um modelo de escola ainda despreparado para atender à diversidade, bem como sugerem uma inclusão “marginal”. Os entrevistados trazem em seus relatos situações de discriminação e preconceito. E que a falta de apoio e a dificuldade para participar da escola acabam trazendo prejuízos ao sentido de pertença e interferindo em seus processos de compensação. Observamos que reconhecem a escola como um espaço privilegiado ao proporcionar situações de aprendizagem e desenvolvimento, bem como ambiente rico em relações e interações. A inclusão não é responsabilidade do aluno, inclusão é acolher, é reconhecer, é ação, é coletivo. Assim, ao final deste estudo, observamos que a inclusão é uma ação social, que ocorre no social com a participação dos diferentes segmentos e por meio de leis, mas, sobretudo, na prática responsável e comprometida. Em busca de alternativas para diminuir-se as barreiras do tipo atitudinais no espaço escolar, propõe-se como produto educacional um guia prático para convivência na escola; material este construído a partir dos depoimentos dos indivíduos entrevistados. Ao finalizar este trabalho, pretendemos ter contribuído com a análise e reflexão do tema.

**Palavras-chave:** Inclusão. Teoria Histórico-Cultural. Sentido de pertença. Compensação. Barreiras atitudinais

## ABSTRACT

Everyday life for many who frequent school is marked by the presence of countless challenges, and when those students show marks of disability, those challenges show up as barriers, for ending up restraining full participation in the school environment and thus, its consequences come to make up for that which Vigotski called “secondary deficiencies” that lead to bigger losses for those students when it comes to their developmental process. We have perceived that inclusivity as it is given shows to be limited by vacancy offer, since it does not concern itself with finding ways to promote the participation of all in the educational process. Facing this observation, we begin our studies in search understanding: what does it mean to include? What is necessary for inclusivity to be reality? Thus, in this research we have the goal to comprehend the process of inclusion from the point of view of students with disabilities (ID) and autism spectrum disorders (ASD) using as a base the Cultural-Historical Theory and the sense of belonging, as well as taking note of Vigotski’s compensation processes, and, considering its complexity, we seek to identify the hindrances to it and thus, talk about the barriers related to the subjects full participation in the educational environment and by these means we’ve perceived that the attitudinal barriers that limit the relationship between subjects. This study was made from a methodology of qualitative nature, utilizing the same case study with eight subjects between ID and ASD; use has been made of semi-structured interviewing, and for data treatment, it was utilized content analysis. The results indicate a school model still desperate to tend to diversity, as well as suggest a “marginal” inclusion, the interviewees bring in their accounts of discrimination and prejudice, the lack of support and the difficulty to participate in school end up bringing losses to the sense of belonging and interfering in their compensation processes. We’ve observed that we should recognize school as a privileged space when providing learning and development situations, as well as an environment rich in relations and interactions. Inclusivity is not a student’s responsibility. Inclusivity is to shelter, to recognize, it is action, it is collective. Thus, at the end of this study, we observe that inclusivity is a social movement that occurs with the participation of the different segments: it occurs through the laws, but, above all, through practice. A responsible and committed practice. In search for alternatives to diminish the barriers of the attitudinal type in the scholastic space it proposes as educational product a practical guide to scholar camaraderie; content that which was built from the testimonials from the interviewed individuals. Upon completing this work, we hope to have had contributed to the analysis and reflection on the theme.

**Keywords:** Inclusivity. Cultural-Historical Theory. Sense of belonging. Compensation. Attitudinal barriers

Dedico este trabalho a todos aqueles que me fizeram pensar e refletir quanto à minha função docente, em especial aos meninos e meninas que estiveram comigo e constituíram-me professora.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradecer a Deus e à energia de vida que pulsa em mim, que me permite pensar e refletir meu lugar no mundo, minha existência.

Agradecer o apoio dos familiares, sobretudo do parceiro de caminhada, aquele que aguentou meus faniquitos, minha ansiedade, meus dias ruins, minhas falhas e minhas ausências... Obrigada por tuas contribuições. Foste amparo e alento. Sem palavras para agradecer tudo que fizeste por mim e por nós. Obrigada, meu Adhemar!

Agradecer aos colegas de escola que se dispuseram a participar do trabalho, que contribuíram com ideias e sugestões. Meu muito obrigada especial a minha querida diretora, Maristela.

Agradecer à banca, pelas contribuições que me auxiliaram nesta escrita.

Ao professor Nelson Reyes, pessoa maravilhosa e profissional muito dedicado. Obrigada por acreditar em mim; obrigada por compartilhar teu conhecimento.

Agradecer à professora Marta Janelli, pessoa linda e muito iluminada, que esteve comigo em diferentes momentos de minha formação profissional, sempre atenta, com um olhar sensível.

Ao professor Dalmir Pacheco; pessoa muito especial que trouxe muito de sua vivência, agraciou-me com a experiência daquele que conhece o que ocorre do outro lado. Tuas palavras contribuíram em muito.

Agradecer ao querido orientador, professor Raymundo, pessoa mega ocupada e sempre disposta. Obrigada por me ouvir, por me entender em momentos mais delicados... obrigada por me dar o prumo quando queria desistir.

Agradecer ao grupo “Amigos de Bragança”. Obrigada por não me deixarem desistir, incentivarem-me a escrever, pelos encontros sempre motivadores e carregados de afetos e muitas risadas. Obrigada, meus amigos do coração: Eliana, Isis, Kátia, Lucimar e Renê.

Ao final, agradecer àquelas pessoas que me fizeram a profissional que sou hoje. Obrigada meus queridos alunos e ex-alunos. Sem vocês essa pesquisa não seria possível. Esse trabalho é por e pra vocês.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BA	Barreiras Atitudinais
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DA	Deficiência Auditiva
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
DSM	Diagnostic And Statistical Manual of Mental disorders-manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais
DV	Deficiência Visual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
NBR	Norma Brasileira
PCD	Pessoa com Deficiência
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Artigos utilizados para o estudo de revisão .....	27
Quadro 2: Comparativo entre DI e TEA.....	83
Quadro 3: Representativo dos sujeitos participantes da pesquisa .....	85
Quadro 4: Resumo da história de vida dos sujeitos participantes da pesquisa.....	86
Quadro 5: Frequência apontada nas entrevistas com relação a situações de rejeição .....	93
Quadro 6: Exemplos de barreiras atitudinais vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa .....	99
Quadro 7: Tipos de apoio.....	108

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Anos de publicação dos trabalhos. ....	29
Gráfico 2: Nível de ensino em que a pesquisa foi aplicada. ....	30
Gráfico 3: Participantes: quanto deficiência. ....	31
Gráfico 4: Barreiras atitudinais apresentadas nos relatos. ....	101

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>22</b>
<b>1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b> .....	<b>26</b>
1.1 CONCLUSÕES .....	35
<b>2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI</b> .....	<b>37</b>
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	37
2.2 OS PROCESSOS DE COMPENSAÇÃO EM VIGOTSKI .....	43
<b>3 SENTIDO DE PERTENÇA</b> .....	<b>50</b>
3.1 O SENTIDO DE PERTENÇA NA ESCOLA.....	53
<b>4 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO</b> .....	<b>57</b>
4.1 BARREIRAS ATITUDINAIS E EXCLUSÃO.....	60
<b>4.1.1 Modelo social da deficiência: o ambiente como fonte das limitações</b> .....	<b>62</b>
4.2 COMPREENDENDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS .....	65
4.3 COMO AS BARREIRAS MANIFESTAM-SE .....	67
4.4 BARREIRAS ATITUDINAIS: MECANISMOS E EXEMPLOS .....	72
4.5 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE COMO RESPOSTA ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS.....	76
<b>5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>81</b>
5.1 APLICAÇÃO DA PESQUISA.....	85
5.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DE CADA PARTICIPANTE .....	86
5.3 O QUE É SER PESSOA COM DEFICIÊNCIA .....	88
5.4 INVISIBILIDADE.....	91
5.5 APELIDOS/RÓTULOS .....	92
5.6 REJEIÇÃO/EXCLUSÃO .....	93
5.7 PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS.....	96
<b>5.7.1 Experiências positivas</b> .....	<b>96</b>
<b>5.7.2 Experiências negativas</b> .....	<b>98</b>
5.8 ACOLHIMENTO NA TURMA .....	102
5.9 SENTIDO DE PERTENÇA .....	104
5.10 COMPENSAÇÃO .....	106
5.11 APOIOS E SUAS IMPLICAÇÕES .....	107

<b>5.11.1 Tipos de apoio .....</b>	<b>108</b>
5.12 CONCLUSÃO.....	111
<b>6 RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>113</b>
6.1 APRECIÇÃO/ AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	114
<b>7 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>118</b>
7.1 CONTEÚDO DO GUIA.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo 1: Entrevista .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo 2: Entrevista- questões abertas .....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo 4: Termo de Consentimento de Responsável por menor de idade.....</b>	<b>134</b>
<b>Anexo 5: Autorização Institucional .....</b>	<b>135</b>
<b>Anexo 6: Aplicação do Produto Educacional- Ilustrações de alunos.....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>138</b>

## PRÓLOGO

Antes de adentrar no objeto de estudo aqui proposto, quero falar daquilo que me motivou a essa escrita. Assim, neste espaço, quero falar de minhas experiências, de minhas andanças e do que me constitui enquanto sujeito e sujeito histórico e social. Neste momento vou conduzir esse texto utilizando-me da primeira pessoa, pois aqui é a minha história dentro do processo de inclusão.

O fato deste trabalho utilizar-se de histórias de vida, de buscar a compreensão do processo inclusivo a partir do olhar e da perspectiva das próprias pessoas com deficiência, não posso ignorar que minhas falas estarão impregnadas do meu eu, do meu olhar, do meu desejo de abrir e ser espaço de escuta. Assim, portanto, o primeiro sujeito a quem devo escutar sou eu, de modo que quero dar vazão e mostrar minhas experiências enquanto ser no mundo e estudante na escola.

Buscando me apropriar do mundo a minha volta, e mais do que aquele que se encontra “no fora”, este é um movimento que traz o que “dentro” ficou, ou seja, como interpretei, como me apropriei dos saberes e das experiências sociais e culturais. O legado dessas experiências influencia em minha formação e em minhas atitudes. Somos interação com o outro e assim somos afetados por essas experiências. Desta forma, peço licença ao leitor desta pesquisa para dar início às minhas narrativas pessoais, que me fizeram a pessoa e a profissional que sou hoje.

Para começar, queria contar um pouco sobre minha família, pessoas humildes, onde percebi desde cedo que o objetivo maior era a sobrevivência. Infelizmente, a forma como vivíamos não permitia muitos sonhos. Por vezes, o futuro parecia um lugar incerto... Via meu pai levantar todo dia cedo em busca do pão nosso de cada dia e minha mãe produzindo milagres com os poucos trocados para alimentar a prole constituída por treze filhos. E só pra estabelecer meu lugar aqui, eu era a 12<sup>a</sup>. E dentro deste contexto, pode-se dizer que eu era privilegiada, era uma das caçulas.

Meu contexto histórico deu-se a partir do meu nascimento. Nasci no período da ditadura; Geisel era o então presidente. Se lembro disso? Óbvio que não. Fui tomar consciência da vida lá pelo final da década de 1970, nas dificuldades enfrentadas pela família, no orgulho que minha mãe tinha ao nos levar no antigo INAMPS (Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social) com aquela carteirinha amarelada pra marcar consultas ou retirar o leite em pó fornecido

pelo Centro de Saúde às crianças que estivessem abaixo do peso. E adivinhem quem era a criança dentro dessas características? Pois é, meu desenvolvimento fez-se inferior à média estipulada para a época. Outro fato importante referente ao uso da carteirinha de seguridade é que minha mãe podia dizer que meu pai trabalhava de carteira assinada, algo raro lá onde cresci...

Falando em onde cresci, tem coisas bem interessantes que ocorriam por lá. Claro que éramos bem conhecidos, meus irmãos, sobretudo, mas nem sempre lembrados por coisas boas que se faziam. Muitas vezes eram vistos como os bagunceiros da vila, acho até que eles eram... Mas é interessante assinalar que, mesmo sendo pessoas com muitas dificuldades pra nos mantermos vivos, minha mãe demonstrava certa superioridade ao nos comparar aos filhos da Dona Maria, uma senhora viúva, com 5 filhos, frequentadora de religião de matriz africana e negra... E essa última característica é que fazia a diferença pra minha mãe. Mais adiante fui entender que, sendo branca, eu teria mais facilidades na vida, um fato triste; porém, real.

Outro fato importante desta primeira etapa da minha vida refere-se às pessoas com deficiência que viviam ou eram escondidas lá. Cresci ouvindo minha mãe falar dos cuidados que deveríamos ter para com essas pessoas. Não, não me refiro aos cuidados que elas demandam, mas era o cuidado pra não chegar perto, pra não deixar a baba delas cair, tocar a gente, pois poderíamos contrair a mesma coisa (!!!!). Segundo minha mãe, essas crianças eram uma espécie de castigo divino; algo que a família fez e por isso expiariam através do filho “doentinho”. Desconheço um Deus tão perverso a esse ponto.

De fato, não éramos pessoas de andar na rua ou na casa dos vizinhos, menos ainda de colocar esses pra dentro de nossa casa. Reconhecíamos nossas carências e dificuldades, às vezes, nem dinheiro pra comprar sabão, que dirá outros luxos como televisão... Então, se vou aqui falar de meu contexto familiar, vou dizer que foi precário em vários aspectos. Minha mãe não saia; logo, nós também não e, assim, o próximo espaço social que vamos frequentar e que irá ampliar nossas perspectivas será a escola. Foi aí que passei a enxergar e conhecer literalmente um outro mundo, lugar em que me realizei muito, ampliou-me os horizontes e permitiu-me sonhar e acreditar.

Como já coloquei, fui uma criança pequena. Sei que isso influenciou na decisão de minha mãe não buscar vaga na escola quando eu já tinha 7 anos. Ela

preferia colocar-me com minha irmã “gêmea” pra irmos juntas; assim, a gente cuidaria uma da outra. Só que essa irmã é 1 ano e 10 meses mais nova que eu... Então, tive que esperar minha irmã completar seus 7 anos pra entrar na escola.

Eu já estava sedenta de saber. Na minha primeira série, fui uma criança super dedicada, solícita e só tirava nota dez. Neste primeiro ano um fato que me chamou a atenção foi um colega que tinha atitudes que destoavam do restante da escola. Sei que chamaram a vó dele e ele foi encaminhado para uma escola especial. Hoje, ao pensar nas características do menino, acho que ele tinha TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), mas pra escola foi mais fácil mandar para uma instituição que entendesse ele e pudesse “curá-lo”.

Nesta escola todos os meus irmãos estudaram, e acho que já mencionei o quanto eles eram conhecidos por seus atos. Então, quando eu cheguei lá, eu era mais um “miritz”; tudo igual: os filhos da dona Ilza, esses não têm futuro. Isso quase foi uma verdade pra mim; o destino era inevitável... Quando terminávamos a quarta série, tínhamos de trocar de escola, mas meus pais não investiam em educação; mal tínhamos para comer. Quantas vezes fui no SOE (Serviço de Orientação Escolar) ver se tinham algum caderno pra que eu tivesse onde escrever. Lembro do dia em que minha irmã mais velha que eu aprontou na escola e, como castigo, ela deveria escrever 100 vezes algo do tipo “devo me comportar na escola”, mas não tinha onde registrar porque não tinha onde fazer. Se sofri discriminação e preconceito na escola? Sim, doía e eu não podia fazer nada pra mudar...

Então, passei pra 5ª série e agora? Minha mãe não se preocupou em buscar vaga pra mim, meu pai não via necessidade de se continuar estudando. Chorei muito ante a possibilidade de não frequentar a escola, pois neste momento já tinha decidido que queria investir naquilo que eu era boa, queria ir pra escola. Além de ser boa, eu podia sair de casa, tinha outras pessoas pra conversar. Eu queria seguir o que li na pasta de um colega “criança, o futuro do Brasil”. Eu queria ser futuro, eu queria ter futuro...

Depois de muito choro, minha mãe foi até uma escola, já na segunda semana de aula, e conseguiu uma vaga pra mim (agradeço à diretora Beth). Fui pra pior turma da escola, só de repetentes. Parecia um depósito de adolescentes, que ninguém mais acreditava ou investia nesses alunos. Mesmo me sentindo deslocada, eu honrei minha autopromessa, valorizei a oportunidade e avancei sempre.



Desta segunda escola, trago boas lembranças, percebi que, apesar de tudo, eu era aceita, me senti valorizada dentro de minhas potencialidades... Claro que nem tudo são flores: Foi aí que eu conheci, ou não, o que era a classe especial. Pra todos os alunos do colégio a classe especial era um mistério. Sabíamos de sua existência, mas não tínhamos contato algum com os alunos dessa turma; muito estranho. Pareciam seres de outro mundo, ou talvez o que eles tivessem poderia ser contagioso, tal como minha mãe dizia.

Se no colégio estava indo tudo bem, já não posso dizer o mesmo de casa... O fato de ser carente em todos os aspectos, fazia-me vulnerável aos mais velhos.... Pior do que isso foi o fato de não ter ninguém pra me proteger. A verdade é que acabei isolando-me e, se até o momento eu via na escola uma oportunidade de futuro, agora eu reconhecia como a única saída inteligente.

A ida para o ensino médio proporcionou-me a maturidade e com ela novas formas de perceber o mundo, bem como a busca de soluções para as dificuldades enfrentadas. Algumas decisões impulsivas fizeram parte deste cenário; um misto de emoções: o encontro com aquele que seria o parceiro pra toda vida (só que não), e muitos dos atuais amigos. Mas, enfim, foram pessoas que participaram deste momento que me auxiliaram a construir a pessoa que sou hoje... A saída do 2º grau foi tranquila. Pior foi pensar no que fazer, o que queria ser no meu futuro, e um futuro que eu já vivia... escolhi a educação. Queria trabalhar com crianças. Assim, Pedagogia parecia uma escolha acertada.

Dentro da Faculdade de Educação fui percebendo minha inclinação para a Educação Especial. Disciplinas como Psicologia e Desenvolvimento Humano fascinavam-me... Era isso que eu queria (até cogitei estudar Psicologia, mas na universidade particular, sem condições). Estar na Pedagogia proporcionou-me a chance de ser estagiária na APAE; vibrei muito com a experiência. Aí trabalhei em turma de alunos com deficiência intelectual severa, era da turma de ocupacional, depois fui para turma de alfabetização.

Esse último um cenário incrível, meninos e meninas maravilhosos, conversávamos muito, trocávamos muitas ideias, eles já se mostravam mais independentes, era um contraste total, pois até então tinha atuado em uma classe onde, muitas vezes, os alunos não sabiam sequer se alimentar sozinhos; eram alunos que dependiam de muitos recursos e os pais/mães desses eram presença constante na instituição. Pessoas que aparentavam cansaço, mas não desistiam de

buscar o melhor para seus filhos. Era a esperança que as movia; era isso que levava as mesmas a não desistirem. Aprendi a admirar essas mulheres.

O fato de vê-las na APAE nos oportunizava as trocas, e foi aí que acabei achando que a inclusão era algo muito ruim, negativo, uma fuga às responsabilidades. Em 1994, a Declaração de Salamanca estava sendo construída e, a partir da mesma, postulava-se a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Estando dentro da escola especial, pensei o mesmo que meus colegas, “como assim”, porque tirar nossos alunos daqui onde recebem todo o apoio necessário, onde têm pessoas que querem e se interessam pela causa? Como assim largar eles na escola com um monte de alunos, sendo que essa mesma escola rejeitou-os, excluiu-os, com professores sobrecarregados, sem experiência, sem conhecimento relacionado às deficiências... Que ideia mais sem fundamento. Será que o objetivo do governo era apenas não fazer mais os repasses para as escolas especiais? (quanta teoria da conspiração!!).

Se eu disser que não acreditava nessas falas, vou estar mentindo.. mas tão logo saí da classe ocupacional e fui para a turma de alfabetização. Percebi o potencial que aqueles meninos tinham, e vi que dentro da instituição eles seriam abafados ou apenas tocados superficialmente. Se pudéssemos trazê-los para a escola regular, poderiam aprender muito mais e sairiam do estigma e dos limites que a escola especial carregava e condicionava aos que dela participavam.

Depois de 3 anos de estágio na APAE, saí. Queria mais... Na Faculdade de Educação fui bolsista da disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática; experiências, trocas, aprendizados, mas também o último ano da graduação. Tanta coisa já aprendida e tantas que eu ainda queria aprender. Deste último ano realizei a disciplina de Educação Especial; queria assimilar tudo, pois sabia que esse seria meu espaço.

Depois de “formada”, prestei concurso e fui trabalhar em escola da zona rural. Claro que me apaixonei por retornar às origens familiares, meus meninos e meninas falavam pomerano, algo que minha mãe também falava. Neste primeiro emprego, iniciaram os desafios. Fazia tantas práticas com meus alunos, especialmente aquelas que valorizam o espaço deles e o meio de subsistência (esqueci de mencionar que adorava estudar temas voltados ao meio ambiente, só pra aplicar com eles).

A colônia ficava em região de fumicultura; portanto, o uso de agrotóxicos era algo constante. Assim, queria orientar esses pequenos para evitar o contato com venenos tão pesados. Dentro de minhas observações, percebi que matriculadas na escola tínhamos crianças com deficiências, nenhuma novidade considerando que a legislação já previa. Logo surge uma oportunidade e vou fazer capacitação em Educação Especial.

Ao final do curso, fiz novo concurso, mas agora para trabalhar com educação especial. Pensei que seria designada para uma classe especial, tipo aquela que tinha na minha escola de 1º grau, mas não, considerando a legislação vigente, no caso a LDB (9394/96) que estabelecia que a educação desses alunos deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, através dos serviços de apoio especializado. Portanto, lá em 2000 abraçamos o desafio de construir a 1ª sala de recursos na 5ª região de educação da rede estadual (CRE).

Digo construir, pois, por mais que tivéssemos orientações jurídicas, foi na prática que a efetivamos. E como mudamos ao longo desses 22 anos. Mas daí só queria dizer que trabalhei em escola especial, preparei-me para assumir uma classe especial, mas fui fazer prática na sala de recursos. Basicamente experienciei 3 modelos da educação especial, ou seja, segregação, integração e inclusão.

Na sala de recursos tenho tido tantas alegrias quanto os desafios que aparecem. Por isso voltei à universidade, fiz especialização em Psicopedagogia clínica, curso bastante útil, especialmente pra quem tem que fazer pareceres de alunos justificando o encaminhamento para o serviço especializado.

Logo ao chegar no Estado também fui chamada em concurso para o município vizinho. Tive o privilégio de estar à frente de uma classe de estudos diferenciados. O que é isso? Foram as antigas classes especiais que passaram pela reformulação de um grupo de professores da SMED de Rio Grande que trouxeram o projeto da Teoria das Inteligências Múltiplas, bem como a concepção de aprendizagem de Emília Ferreiro baseada nos estudos de Jean Piaget.

Tive o privilégio, pois tínhamos reuniões quinzenais para falarmos de nosso trabalho e trocarmos ideias e orientações com as mentoras deste projeto. Depois de 9 anos trabalhando com essa turma, que se dissolveu por conta da inclusão, fui trabalhar em sala de recursos neste município. Mais tarde saí para ficar em meu domicílio, pois já era estudante da Psicologia e não conseguia conciliar os horários.

A busca pela formação em Psicologia foi uma necessidade, uma vez que, nos atendimentos referentes às necessidades educacionais especiais, surgiam demandas de ordem emocional e conflitos familiares. Cá pra nós, eu nunca vi ou consegui entender uma criança sendo destrinchada em partes: ou seja, aqui neste espaço não vou olhar para essa necessidade, isso quem cuida é a psicologia, eu “só” trabalho com as demandas relacionadas ao pedagógico... Estou relatando as falas que minhas superiores sempre nos orientavam, entendo a posição delas, mas me vi meio que inclinada a buscar complementar minha formação, e foi algo que me trouxe muita luz, muitas respostas e proporcionou-me o conhecimento para ver meu aluno como um todo e poder fazer algo por este.

Não esquecendo de mencionar os tantos cursos de capacitação, as pós-graduações, formações específicas em educação especial ou em determinada deficiência, trabalhar com sala de recursos é um desafio constante. Traz a necessidade de atualização, de aperfeiçoamento, de conhecimento técnico, mas, sobretudo, exige envolvimento, afeto e um viver de esperança, de mostrar para o outro aquilo que se vê na criança e esperar que esse outro enxergue, considere e deseje junto com o aluno, que vibre junto as vitórias e não abaixe a cabeça quando algo não dá certo, mas busque novos caminhos, invente novas possibilidades, porque o que importa é dar ao outro aquilo que ele merece, aquilo que é de direito; é ter em cada aluno um sujeito que deseja e que quer ter seu espaço.

Assim, cheguei ao mestrado e meu objetivo maior é o de permitir que os alunos com deficiência tenham direito à fala, direito de dizer como querem e o que querem dentro da escola. Assim, fiz-me porta-voz deles. Pedi a autorização de cada um e falei que queria contar um pouco de nossa experiência, da deles dentro da escola. Prometi esforçar-me, que iria, a partir de seus relatos, ter elementos para construir um mundo melhor para os que viessem depois deles.

A verdade é que, ao buscar elementos teóricos para a construção deste trabalho, ao fazer as entrevistas, ao tabular, dou-me conta que muito do que aqui escrevo auxilia dentro do meu entendimento com relação a eles, dá-me mais segurança para falar com os professores sobre cada um dos alunos, sobre o modo de agir, e sobre como fazer um planejamento que venha a atender às necessidades deles. Então, já digo antecipadamente que essa construção, esse processo, já deu frutos, já me fez mais forte e mais ciente do meu papel. Acho que é isso... Ah, e depois? Cada tempo tem as suas necessidades, e eu vou tentar responder conforme

essas forem surgindo. Mas algo é fato: eu ainda amo estudar e faço desta a minha bandeira e a minha possibilidade de liberdade. Ah, e me desculpem se me estendi demais, só queria poder colocar-me na história também.

## INTRODUÇÃO

Pensar em inclusão; eis o grande objetivo desta pesquisa: apontar alternativas, conhecer outras perspectivas e, por que não, conhecer a realidade a partir do olhar daqueles que a vivem e para quem buscamos incluir? Incluir é mais do que apenas abrir portas para passar quem assim o quiser, ou que esteja do lado de fora. É tornar o ambiente acessível, criar recursos para que aqueles que apresentam limitações possam apropriar-se dos elementos da Cultura, possam desenvolver-se, criar, ter autonomia e independência. Incluir exige postura de aceitação, de sensibilização, de mudanças no ambiente, nas ferramentas, mas também em nossas atitudes.

O trabalho na sala de recursos e o apoio aos alunos da inclusão permitiu-nos observar um mundo idealizado por pesquisadores e equipes técnicas de órgãos<sup>1</sup> ligados a diferentes setores falando e ditando as regras para a prática educativa com as pessoas com deficiência. Mas e as pessoas com deficiência (PCD), quando serão ouvidas? Quando se tornarão autores de sua própria história? Quando irão apontar suas percepções, seus êxitos e suas dificuldades? Quando vamos permitir que se façam sujeitos de sua história?

Em nossos estudos percebemos que a inclusão passou por diferentes momentos históricos, desde exclusão, integração, para agora; vislumbrarmos a inclusão. Observamos que a inclusão apenas acontece mediante atitudes da sociedade e a remoção de barreiras e percebemos que essa preocupação é real. Existe quantidade de pesquisas que expressam essa busca e a realidade está aí para comprovar: temos cada vez mais recursos em nossos ambientes de trabalho que permitem o acesso e a aprendizagem para essas pessoas.

Diante disso tudo ainda nos questionamos: “então, o que falta?”; “onde precisamos rever nossos conceitos e práticas?”. Ainda que nos declaremos inclusivos, será que nossas atitudes estão de acordo com nossa fala? Será que não nos colocamos em posição de superioridade diante dos PCD, diante de nossa classe e em pequenos detalhes acabamos por desperdiçar todos aqueles recursos, todas as adaptações que havíamos feito?

---

<sup>1</sup> Que fique claro, a contribuição desses pesquisadores nos são muito bem vindas de tal modo que nos possibilitaram debater tema tão importante.

São essas as inquietações que foram delineando esse trabalho, e pensamos que é o momento de ouvirmos as pessoas com deficiência. É hora de abrirmos espaço para que possam falar de si, de seus sentimentos e de como veem a inclusão; como se veem na inclusão.

A pesquisa aqui traçada encontra na Teoria Histórico-Cultural a base teórica para sua sustentação, pois reconhecemos que o ambiente e as relações sociais que cada sujeito vivencia são cruciais para o seu desenvolvimento, sobretudo para a criança com deficiência. Segundo Vigotski<sup>2</sup>, essas crianças irão se utilizar de outras vias para aprender; outros modos de apropriar-se das ferramentas culturais, a essas vias chamou de compensação.

Somos distintos em nossa subjetividade e, considerando que o ambiente é parte responsável por nossa formação psíquica, e a inclusão na Escola como um dos fatores que irão auxiliar na formação deste sujeito, como se sentem na Escola vai ter implicações em sua constituição. Esse sentimento denominamos de sentido de pertença, o qual fazemos uso, pois a inclusão é também pertença.

Aqui também trazemos conceitos de acessibilidade e inclusão, bem como das barreiras que possam limitar a essas anteriores. Temos a finalidade de identificar as barreiras atitudinais que podem trazer consequências no sentido de pertença dos alunos PCD e, a partir daí, conhecer os processos de compensação utilizados por esses sujeitos na Escola para lidar com as dificuldades encontradas.

Ao final desta pesquisa, temos como objetivo apresentar “o guia básico de convivência na escola”, pequeno caderno com dicas construídas junto aos alunos entrevistados de como se poderia melhorar as relações no ambiente educativo.

---

<sup>2</sup> Optamos pela grafia do nome deste teórico a partir dos estudos de Prestes (2021). Em outras situações, preservaremos o estilo do autor do qual nos apoiamos.

## JUSTIFICATIVA

A Educação ainda se mostra exclusiva e direcionada para um público ideal, desconsiderando a diversidade que se encontra em seus bancos. E mesmo se dizendo socialmente inclusiva, suas práticas são permeadas por entraves que dificultam, que restringem o acesso, a permanência e o sucesso, especialmente para aqueles que apresentam alguma dificuldade ou limitação.

Esses obstáculos não se dão apenas na escola ou afetam só as pessoas com deficiência. Eles se apresentam em nossos ambientes urbanos, nos transportes, na comunicação, nas tecnologias e nas atitudes. Esses entraves existem em diversos espaços sociais, mas na escola elas tomam corpo e acabam trazendo consequências para o processo de aprendizagem, muitas vezes, afetando diretamente a estima dos sujeitos, podendo reverberar por toda uma existência.

Pensando na formação dos alunos com deficiência, como eles se sentem na escola, que tipo de impressões estamos produzindo, como se dá essa experiência, o que é determinante para efetivar-se a inclusão, mas pensando, sobretudo, em saber através deles, para buscar respostas, perguntamos ao “Google” qual a percepção dos alunos PCD sobre a inclusão.

Ficamos um tanto frustrados com o resultado, pois, em geral, os trabalhos sobre inclusão são feitos sob o olhar do sistema ou daqueles que detêm a autoridade, ou seja, ainda olhamos para a pessoa com deficiência como incapaz de falar sobre sua própria experiência e de sugerir alterações e melhorias para a prática pedagógica.

Essas inquietações tornam-se mais fortes à medida em que nos deparamos com nossos ex-alunos adentrando no mundo adulto, seja no trabalho ou em cursos de nível superior e numa tentativa de buscar as respostas para aqueles que conseguem ter sucesso em suas escolhas; tentar estabelecer se esse indivíduo passou por dificuldades na escola que não aquelas da deficiência; ou mesmo se a deficiência fora condição de exclusão. E mais do que conhecer as queixas dos jovens e adultos PCD, é construir com eles outros modos para o fazer pedagógico.

Observando esses alunos e as marcas deixadas pelo sistema, é dado que a percepção de cada um é individual, uma vez que, para muitos, a escola deixou legados positivos, trazendo lembranças agradáveis. Mas para outros a escola foi um período de sofrimento e desnecessário. Desta forma, evidenciamos a intenção de



estabelecer se existe relação entre as questões emocionais vivenciadas na escola com o êxito ou fracasso na vida de cada um, o quanto as barreiras atitudinais conduziram esses sujeitos à sua condição atual e que experiências e legados elas promoveram.

Não basta afirmar que a Educação é um direito de todos, e também não cabe ao professor definir quem aprende e quem não tem condições de aprender. A escola deveria configurar-se num espaço de igualdade de oportunidades e não necessitaria ter de afirmar seu caráter inclusivo, mas ainda necessitamos da lei para garantir direitos básicos. A Educação Especial e Inclusiva aparece neste cenário como forma de legitimar o direito das pessoas com deficiência a esse ambiente.

Na LDB 9394/96, “a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, LDB, capítulo V, artigo 58). Negar matrícula caracteriza crime sendo passível de punição, pois a educação constitui-se como direito da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015, Lei 13146, capítulo IV, artigo 27). Contudo, pode-se aceitar que uma criança ou jovem realize a matrícula na escola sem, no entanto, incluí-la.

Na Lei Brasileira de Inclusão - Lei 13146- (BRASIL, 2015) observamos grandes avanços ao definir e detalhar questões não apenas relacionadas à escola, mas considerando os espaços sociais por onde esses sujeitos transitam. Quanto à escola, percebemos a preocupação em:

[...] aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Lei 13146/2015, artigo 28, parágrafo II).

Portanto, a lei é clara e direta: “acesso e permanência”, “eliminar barreiras e inclusão plena”. Só acesso não caracteriza inclusão; se houver barreiras, não há inclusão.

Pensamos a inclusão enquanto processo (PADILHA, 2017), uma vez que nos permite vislumbrarmos esse em movimento, e também porque, como processo, abre espaços para irmos nos ambientando, adaptando-nos às possibilidades e potencialidades que o novo nos traz, aproveitando-nos das experiências construídas ao longo da história.

Para compreender essa caminhada, iremos nos valer de relatos das próprias pessoas que vivem a inclusão, as PCD. Sentimos a necessidade de buscar

referenciais nesses sujeitos considerando que a experiência e as vivências que eles têm em sala de aula é real, permitindo enxergar de seu ponto de vista o que de fato ocorre.

Para Speranza (2021), pesquisas a partir da própria perspectiva desses indivíduos corroboram com práticas mais efetivas e levam à busca de ações para cuidados estratégicos para afirmar se de fato existe inclusão. É necessário compreender se aqueles que se beneficiariam desta prática sentem-se pertencendo a esse cenário, o que vai além da presença física dos PCD na escola, uma vez que:

[...] a inclusão deve ser compreendida como uma experiência única, subjetiva, associada a crenças, percepções e sentimentos do indivíduo, sendo assim, torna-se importante conhecer as dificuldades assinaladas pelos alunos no processo de inclusão (RUFINO et al., 2016, p.23).

Em pesquisa preliminar realizada deparamo-nos com o fato de que existem inúmeros trabalhos que se preocupam com a inclusão, mas poucos buscam a opinião desses indivíduos como marcador desta realidade. Desta forma, ponderamos a relevância deste estudo. Por isso intentamos compreender o significado da inclusão para os próprios PCD e as implicações disso em suas vidas, como se veem neste cenário e como enxergam os outros, descobrindo a partir da perspectiva deles o que é preciso mudar na escola para que realmente se configure num espaço inclusivo.

Pensando a realidade apontada acima, consideramos a seguinte questão-problema como norteadora desta pesquisa: Como os sujeitos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista sentem-se com relação à escola?

Com esta pergunta em mente, fomos atrás das respostas. Assim, nosso objetivo geral é compreender o processo de inclusão a partir da perspectiva de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista utilizando como base a Teoria Histórico-Cultural e o sentido de pertença.

Os objetivos específicos que irão nos permitir chegar à nossa questão são estes:

- Conhecer a relação dos alunos com deficiência com a escola, com a aprendizagem e com a inclusão;
- Identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelos PCD na escola;

- Compreender as estratégias de compensação utilizadas nesse contexto e as redes de apoio construídas pelos alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista;
- Construir referencial a partir da perspectiva dos sujeitos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista buscando alternativas para práticas inclusivas para fazer da escola um lugar para todos;
- Consolidar as informações em um produto educacional com foco na convivência escolar da rede pública de educação básica.

Considerando os objetivos traçados acima, iniciamos o estudo a partir de um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas que levam em consideração a opinião das pessoas com deficiência relacionada ao seu processo de inclusão.

## 1 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Nesta revisão de literatura temos o objetivo de caracterizar um mapeamento do que já foi produzido, indicando novas possibilidades a partir da identificação de possíveis lacunas. Desta forma, lançamos nossa questão num espaço virtual que hospeda uma quantidade enorme de respostas e, mais especificamente, detemo-nos no “Google Acadêmico” e deparamo-nos com o fato de que existem inúmeras pesquisas que se preocupam com a inclusão, mas poucas parecem utilizar a opinião dos alunos PCD como marcador desta realidade.

A pesquisa foi realizada primeiramente em abril de 2021 e repetida em março de 2022. Como buscadores, utilizamos os seguintes termos: “percepção dos alunos com deficiência” sem definir o tipo de deficiência. Delimitamos o período entre 2017 e 2022, idioma português, uma vez que nos interessa saber da inclusão no Brasil.

Os resultados foram 92 trabalhos. Ao procedermos à leitura dos resumos onde o objetivo foi avaliar previamente seu conteúdo, observando se realmente se referiam à inclusão na escola e se traziam relatos de pessoas com deficiência. Ao final desta leitura foram selecionados 22 artigos, 3 trabalhos de conclusão de curso e 4 dissertações. Dessas pesquisas realizamos a leitura completa para o trabalho.

Após leitura apurada, selecionamos para nosso estudo 19 trabalhos. O critério de exclusão nesta fase deu-se, sobretudo, ao analisarmos o conteúdo das pesquisas, observar evidências de que a mesma se valia das experiências de alunos PCD, e que o mesmo tivesse como cenário a escola. Foram considerados elegíveis para nosso estudo 13 artigos, 3 trabalhos de conclusão de curso e 3 dissertações.

A partir de uma leitura inicial, o que se sobressai é o tipo de estudo, pois, dos 19 trabalhos lidos na íntegra, 16 desses foram estudos com uma abordagem qualitativa e 3 foram pesquisas caracterizadas como estudos quanti-qualitativos. Com relação aos procedimentos de coleta de dados, observamos que a maioria utilizou-se de entrevistas semiestruturadas.

Quadro 1: Artigos utilizados para o estudo de revisão

Autoria	Título	Tipo de trabalho	Objetivo geral	Nível de ensino	Sujeitos da pesquisa
ABREU e RODRIGUES 2020	Estigmatização e violência simbólica: Processos excludentes no contexto da educação inclusiva	Artigo	Discutir a estigmatização e a violência simbólica enquanto processos excludentes	técnico	DV (baixa visão) -1 DA (parcial)-1 TDAH-1 Surdez- 2
CABRAL, BIANCHINI e GONÇALVES 2018	Educação especial e educação de jovens e adultos: Uma interface em construção?	Artigo	Verificar como vem sendo construído a EJA para alunos da educação especial	EJA	DM (DI e DF)-2
CERQUEIRA e MAIA 2018	Educação inclusiva e universidade: Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência	Artigo	Analisar como tem ocorrido o processo de inclusão de alunos com deficiência na instituição (UNEB)	superior	DF-2 DV- 1 Def. não diagnost-1
CIPRIANO 2022	O olhar do aluno com deficiência intelectual sobre as aulas de educação física na escola	TCC	Compreender o olhar do aluno com deficiência intelectual frente a sua participação nas aulas de EFE.	fundamental	DI-1
COELHO e ABREU 2017	Inclusão da criança com deficiência visual em serviços de ensino sob a perspectiva transformativa do consumidor	Artigo	Analisar o papel de docentes no processo inclusivo de alunos com deficiência visual no ensino fundamental	fundamental	DV-16
COSTA 2019	Aluno com deficiência: Cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar	Dissertação	Conhecer as cognições (crenças, pensamentos, percepções, etc) dos alunos com deficiência física sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar.	fundamental	DF (não-cadeirantes) - 5
FREITAS et al 2021	Educação de surdos: Aspectos a se considerar segundo a percepção dos alunos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre a inclusão em espaço acadêmico	Artigo	Investigar e analisar a percepção dos alunos PCD sobre o atendimento recebido no IF Região Norte	Superior (2) Técnico (10)	DA (surdos) - 12
MACHADO, DIAS e CONEJERO 2020	Percepção dos alunos com deficiência da universidade Federal Fluminense em Volta Redonda-RJ em relação a inclusão, qualificação profissional e empregabilidade	Artigo	Analisar a percepção dos alunos com deficiência de um campus da UFF quanto a inclusão, qualificação dos profissionais e perspectivas de empregabilidade.	superior	DV(baixa visão)-4 DA-2 DF-2 DI- 2
MICHELOTTI e LORETO 2021	Percepções dos alunos com e sem deficiência visual acerca da convivência na escola	Artigo	Analisar a percepção sobre a inclusão, o convívio entre os colegas, o AEE e as dificuldades encontradas no ensino de ciências	fundamental	DV -5 (3 cegos e 2baixa visão)

Autoria	Título	Tipo de trabalho	Objetivo geral	Nível de ensino	Sujeitos da pesquisa
MORGADO et al 2017	Representações sociais sobre a deficiência: Perspectivas de alunos de educação física escolar	Artigo	Investigar as representações sociais da deficiência física	Médio	DA- 6 DI-3 DF-2 DV-1
PADILHA 2017	Educação física e estudantes com deficiência: Os desafios da inclusão	TCC	Investigar como os estudantes com deficiência significam as dinâmicas vivenciadas nas aulas de EF	fundamental	DA-1 DF-1 DI -1 TEA-1
PEREIRA 2018	Inclusão e acessibilidade no ensino superior: As vozes dos alunos com deficiência	TCC	Compreender a inclusão e a acessibilidade no ensino superior	superior	DF- 2 alunos
PÍBER e TONÚS 2017	A pessoa com deficiência física e a inclusão escolar: Uma visão comparada a dos seus pais/ responsáveis	Artigo	Investigar a percepção do deficiente físico e de seus pais ou responsáveis sobre a inclusão escolar e como esse processo vem ocorrendo	Básica	DF - 4
RUFINO et al 2021	Estratégia de ensino e inclusão de alunos com baixa visão nas aulas de educação física: Um estudo de caso	Artigo	Verificar se os professores de educação física aplicam estratégias de ensino e utilizam recursos pedagógicos para a inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de ed. Física no ensino fundamental I.	fundamental	DV (baixa visão)- 2
SANTOS 2019	Inclusão escolar: O olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de educação física	Dissertação	Investigar se a garantia do direito a inclusão de alunos com deficiência está sendo efetivado nas aulas de educação física do ensino regular	fundamental	DI-12 DV-1 DF-1
SELAU, DAMIANI e COSTAS 2017	Estudantes cegos na educação superior: O que fazer com os possíveis obstáculos?	Artigo	Analisar os obstáculos ou as dificuldades enfrentadas por cegos na educação superior	superior	DV (cegos) 8
SILVA NETO 2021	Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: O comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB para o acesso e permanência	Dissertação	Identificar as ações do comitê de inclusão e acessibilidade (CIA) sua atuação para inclusão e permanência dos sujeitos com deficiência na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	superior	DV- 12 DF- 8 DA- 5 DI- 1 Transtorno mental -1
SOARES 2018	Percepção dos estudantes com deficiência visual sobre o não ver e o aprender na escola inclusiva	Artigo	Analisar a percepção de estudantes com deficiência visual sobre as concepções e práticas pedagógicas que circunscrevem seu cotidiano escolar.	Básica	DV- 4 (2 cegos e 2 baixa visão)
TRENTO, ARAÚJO e DRAGO 2018	Educação física escolar: Narrativas e inclusão em uma perspectiva histórico-cultural	Artigo	Analisar o processo de inclusão nas aulas de educação física pela óptica dos próprios sujeitos do processo.	3 Fundamental 1 médio	S.Down-DI- 1 PC(DI-DF)-1 DV-1 DA-1

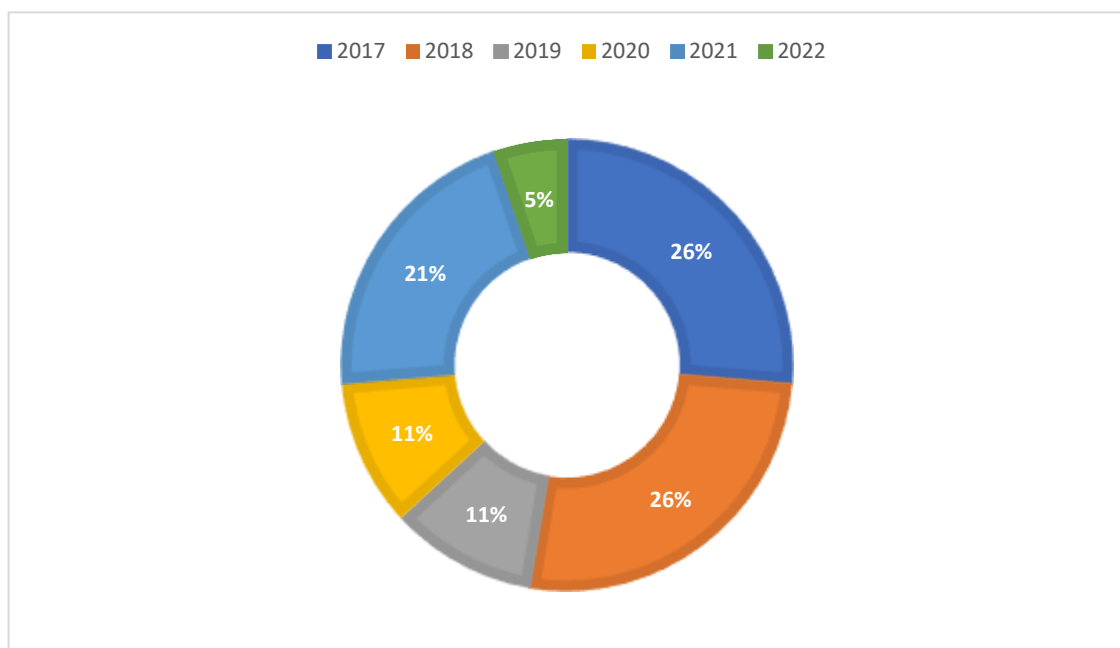
Elaborada pelo autor, 2022

Em se pensando na origem e aplicação desses trabalhos, 6 deles foram realizados em cursos de formação e aplicados em aulas de Educação Física, o que nos mostra a necessidade e o interesse desses profissionais buscarem recursos para uma prática que leve em consideração a participação e a opinião dos alunos com deficiência.

Seguindo nessa categoria, ou seja, áreas/cursos que realizaram as entrevistas com os alunos PCD, temos as licenciaturas ocupando-se deste tema e, nesse caso, 5 trabalhos foram realizados por cursos de licenciatura. Fato esse que, somado ao dado anterior, aponta-nos a necessidade de compreender-se a presença de alunos com deficiência no ambiente educativo.

Baseados nos anos de publicação dos trabalhos utilizados nesta revisão, temos:

Gráfico 1: Ano de publicação dos trabalhos



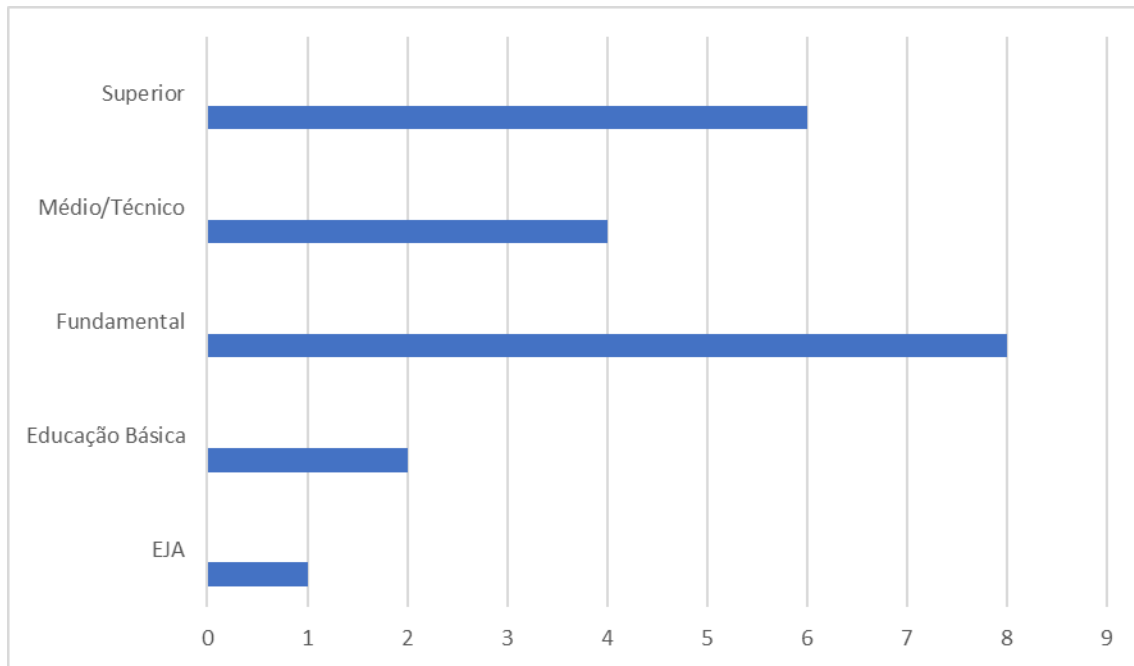
Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Tendo como base os trabalhos utilizados para este estudo, observamos que em 2017 obtivemos 5 pesquisas dentro das características consideradas elegíveis para compor nossa base. Nos anos seguintes percebemos um decréscimo, o que volta a crescer em 2021. Ao inferimos sobre esse aspecto, percebemos que, ainda

que os números tenham uma variação para menos, percebe-se a intenção e a busca por compreender a realidade sob a ótica desses educandos.

Observando nos sujeitos entrevistados e seu nível de ensino que frequentam temos:

Gráfico 2: Nível de ensino em que a pesquisa foi aplicada



Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

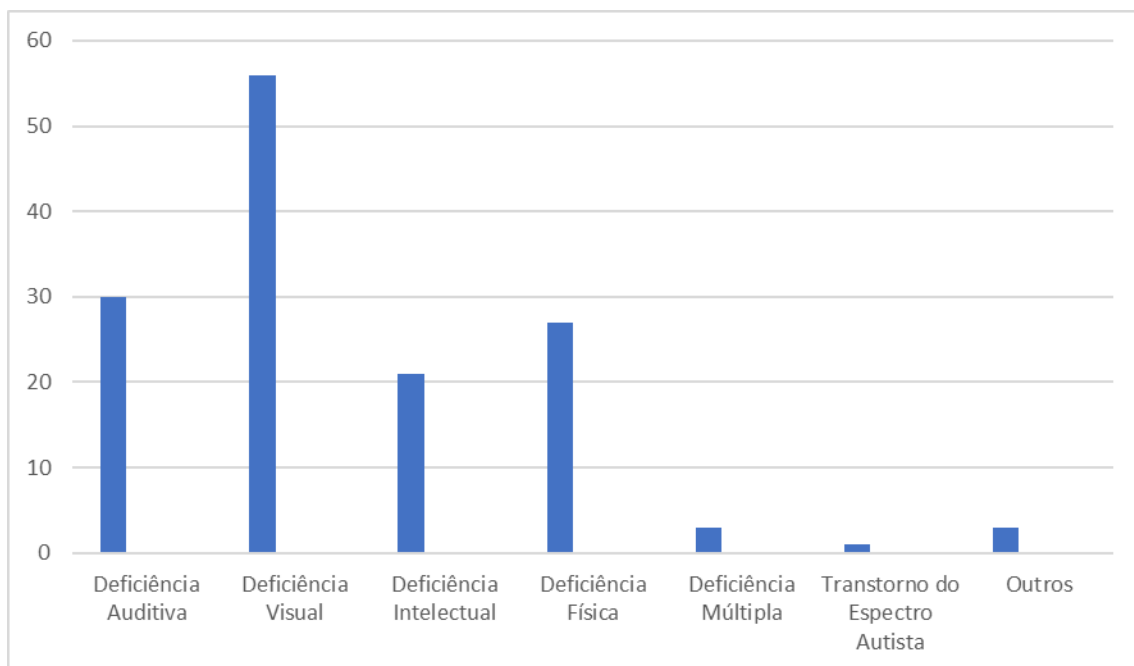
Os dados aqui apresentados permitem-nos inferir sobre a diversidade em nível de ensino, abrangendo os diferentes graus ocupados pelos sujeitos PCD. Observamos que a maioria das pesquisas foi realizada no ensino fundamental ou na educação superior. A aplicação de questionário em alunos com deficiência na modalidade de educação de jovens e adultos mostra a preocupação com esse público que, de alguma forma, sai da educação básica e migra em busca de oportunidade e de um diferencial para aprender.

Neste tópico cabem observações. Sabemos que a educação básica compreende o ensino fundamental e o médio, categorias contempladas nesta apresentação; porém, nos trabalhos de Píber e Tonús (2017) e Soares (2018), não apresentava discriminados em qual fase os alunos entrevistados estavam cursando; a informação limitava-se a definir educação básica e assim o mantemos.



Outra ressalva neste item diz respeito ao somatório. A discrepância ocorre, pois, estando definido o público-alvo de cada trabalho, separamos no gráfico. No caso essa característica aplica-se aos trabalhos de Freitas et al (2021) que realizam sua pesquisa com alunos de nível superior e técnico. Já Trento, Araújo e Drago (2018) referem-se a alunos de nível fundamental e médio. No próximo gráfico ocuparemos-nos com os tipos de deficiências apresentadas pelos sujeitos entrevistados.

Gráfico 3: Participantes: Quanto à deficiência



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

O somatório de pessoas entrevistadas nos trabalhos avaliados chegou a 141 sujeitos. Deste total percebemos que quase 40% (39,71%) do público entrevistado apresenta deficiência do tipo visual, seguido da deficiência auditiva com 21% dos sujeitos, vindo atrás a deficiência física com 19% deste total. Quanto aos números apresentados neste gráfico, a quantidade de alunos com transtorno do espectro autista que participou pareceu-nos pouco significativa, quando apenas 1 sujeito foi entrevistado.

Nos trabalhos apresentados foram classificados como sujeitos com deficiência pessoas com TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade) e pessoa com transtorno mental. Considerando que, segundo a legislação, esses

diagnósticos não se enquadram como deficiência. Assim, colocamos na categoria “outros”.

Também gostaríamos de esclarecer que na categoria DA (Deficiência Auditiva) em alguns trabalhos os sujeitos assim diagnosticados aparecem como surdez e perda parcial. Em nossa pesquisa agrupamos esses casos todos como DA. Em números teríamos o seguinte: DA= 15, surdez=14, perda parcial=1. Somados temos a quantidade utilizada no gráfico acima, ou seja, 30 sujeitos.

Quanto à Deficiência Visual (DV), algo análogo ocorreu. Assim, em alguns trabalhos a mesma foi apresentada como DV, noutros aparecia discriminado “cegos” e “baixa visão”. Para facilitar a leitura, em nossa ilustração, colocamos o somatório dessas subcategorias. Assim, temos: DV=32, baixa visão=11, cegos=13. Ao somarmos esses valores temos 56, sendo, portanto, a quantidade utilizada no gráfico.

Considerando a leitura dos artigos, obtivemos os seguintes dados:

- Pereira (2018): alunos vivenciam situações de exclusão social, práticas pedagógicas inadequadas, problemas para acesso e permanência, despreparo dos professores, despreparo dos colegas, falta de apoio.
- Morgado et al (2017): as dificuldades apontadas foram: falta de adaptação nas aulas, a competitividade e a inexperiência dos professores.
- Piber e Tonús (2017): observou-se inúmeras fragilidades relacionadas ao ambiente escolar e à sociedade: falta de recursos, preconceito, pouca qualificação por parte dos professores e exclusão, necessidade de repensar, promover discussões e reflexões acerca das estratégias.
- Cerqueira e Maia (2019): compartilham dessas conclusões ao apontar que as barreiras que dificultam a permanência bem-sucedida são espaços físicos e currículos que não atendem às especificidades, falta de acessibilidade física, inadequação metodológica, currículo não inclusivo. Nos relatos de seus sujeitos, estudantes de licenciatura, esses dizem que tal currículo não prepara para trabalhar a inclusão.
- Freitas *et al.* (2021): em pesquisa com alunos surdos, o isolamento e a inclusão parcial comprometem a socialização e também a sua estabilidade sócioemocional, o que foi apontado como fator relacionado à evasão. Somado a isso aparecem dificuldades como o não atendimento às

demandas acadêmicas, falta de adaptações necessárias nas apresentações em sala e explicações difíceis.

- Rufino *et al.* (2021): as dificuldades apontadas referem-se às estratégias apresentadas nas aulas e que esse fator interfere na participação de alunos com deficiência nas atividades desenvolvidas. Os entrevistados ainda sugerem que, para acabar com o isolamento social, tal ação depende de movimento por parte do professor e dos colegas de classe.
- Coelho e Abreu (2017): são citados os estereótipos negativos do professor relacionados à possibilidade de aprendizagem pelo aluno, como por exemplo, o relato de um dos entrevistados: “Professor acha que sou um peso na sala” (COELHO e ABREU, 2017, p. 57). Também apontam para o fato de que os alunos com deficiência visual carecem de auxílio dos professores no processo inclusivo
- Trento, Araújo e Drago (2018): fica evidente a discriminação, rejeição e exclusão por parte de seus colegas e de alguns profissionais da educação, bem como uma infraestrutura inadequada para atender e garantir livre acesso, o que dificulta a efetiva inclusão.
- Selau, Damiani e Costas (2017): concluem em suas investigações que os obstáculos atitudinais e obstáculos arquitetônicos tendem a dificultar os processos de inclusão.
- Padilha (2017): também faz menção às barreiras atitudinais como a discriminação: como não convidar PCD a participar das aulas, esquecimento: deixar sentados à margem das aulas; ignorância: não saber construir práticas possíveis a todos os estudantes; e o preconceito: não acreditar na capacidade dos sujeitos como os principais obstáculos apontados por essas pessoas.
- Abreu e Rodrigues (2020): as pesquisas demonstram que na relação com os professores destacam-se o desinteresse e a indiferença, distanciamento, situações preconceituosas e/ou vexatórias, piadas com teor preconceituoso e humilhante. Quanto aos direitos legais, esses são vistos de forma equivocada:

[...] constatou-se que o cotidiano escolar desses discentes é atravessado por violações, omissões e retrocessos, caracterizando um cenário que reclama a imediata reformulação das ações e estratégias inclusivas

adotadas nos espaços formativos, nos quais a heterogeneidade precisa fazer-se valorizada como fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana. (ABREU e RODRIGUES, 2020, P. 1)

Abreu e Rodrigues (2020) colocam que a falta de apoio da instituição quando se vivencia um processo com muitas barreiras pode levar à dificuldade e na inviabilidade de concluir-se o percurso formativo desses alunos. Tal fato repete-se nas conclusões de Soares (2018), onde a pesquisa demonstrou que ainda é evidente que diversas barreiras dificultam e, por vezes, impedem a permanência e sucesso escolar desses alunos. Que persistem formas de preconceitos, mitos e os estereótipos, favorecendo a perpetuação de relações assimétricas.

Em sua pesquisa para dissertação realizada com pessoas com deficiência que estão incluídas no ensino superior, Silva Neto (2021) coloca que as barreiras estão presentes e são percebidas pelos sujeitos de modo distinto, o que depende do tipo de deficiência. Cipriano (2022), quanto ao aspecto relacionado às barreiras, aponta que a exclusão ocorre, sobretudo, nas aulas de educação física, objeto de seu estudo. Também traz como dificuldade a carência na formação docente e a falta de interação entre o professor e o aluno PCD.

Percebemos o trabalho de Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) como um diferencial neste todo. Por se tratar da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), os autores ocupam-se em definir um lugar para essa clientela que adulta apresenta deficiência e que, em algum momento, pode ter sofrido com a exclusão, chegando novamente à escola, demandando alternativas que possam interligar duas modalidades específicas, ou seja, AEE e EJA. Em suas conclusões, reclamam do enfoque assistencialista aplicado junto a esse público.

Até aqui podemos notar que, em grande parte das pesquisas, a impressão dos sujeitos PCD sobre a inclusão apresentou um caráter deficitário, com muitos pontos a serem repensados. Desta forma, Augusto (2020, p. 23) coloca-nos que “o ambiente é fator que interfere nas potencialidades do sujeito, podendo sua condição ser agravada em função das limitações impostas pelo entorno, não guardando, necessariamente, relação com a deficiência”, evidências de uma exclusão pelas barreiras ambientais/arquitetônicas.

Poucos foram os trabalhos que apresentaram uma forma otimista e inclusiva em seu conteúdo, o que foi observado em Machado, Dias e Conejero (2020). Em pesquisa realizada com alunos de nível superior, os entrevistados sentiram-se

incluídos na instituição e também que tiveram o apoio dos colegas e professores. E consideraram importante o auxílio recebido pelo setor de apoio acadêmico e das monitorias.

Com crianças menores, percebemos que seu ponto de vista acompanha características da idade, ou seja, são concretos e valem-se de suas experiências reais; também apresentam um vocabulário mais restrito. Assim, observamos em Santos (2019) que alunos na faixa etária de 9 a 14 anos, no ensino fundamental, respostas como “chato”, “legal”. Desta forma, ao perguntar-se para esses alunos sobre sua percepção, a mesma está diretamente relacionada com as oportunidades de participação e aceitação do outro, podendo variar entre momentos “chatos” e outros “legais”. Costa (2019), em trabalho que visa observar habilidades sociais em práticas de educação física, coloca que seus entrevistados reconhecem e percebem as habilidades sociais como parte das aulas e que essas favorecem a inclusão.

No trabalho de Michelotti e Loreto (2021) realizado com alunos com deficiência e alunos sem deficiência, esses sujeitos percebem que a inclusão beneficia a todos. Estes enfatizam que, convivendo com as diferenças, eles crescem como pessoa.

## 1.1 CONCLUSÕES

Após leituras realizadas, ponderamos sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em seu processo de inclusão na escola. E, assim, como Pereira (2018), concordamos com seus entrevistados ao colocarem da necessidade de conscientização nas atitudes dos professores, dos colegas e demais envolvidos no processo educacional, uma vez que os alunos com deficiência observam a existência de barreiras atitudinais que os exclui do convívio social e isso consideram uma experiência desagradável.

A partir do material consultado e dos relatos desses sujeitos, fica evidenciado que, mesmo com uma legislação que vai ao encontro da participação dos PCD nos diferentes espaços sociais, essas pessoas ainda têm de lutar por seus direitos, de confrontar atitudes nada receptivas em diferentes ambientes, dentre esses o educacional. E, então, concordamos com as colocações de Trento, Araújo e Drago (2018) quanto à escola como um espaço privilegiado onde ocorrem trocas e essas permitem a criança conhecer e afirmar a sua identidade individual e social

constituída pelo sentimento de pertencimento a um grupo. Se prevalecer a exclusão, esses indivíduos acabam isolados e deixam de estabelecer relações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento.

Por todo o exposto, considerando as conclusões apresentadas nos trabalhos a partir da opinião dos entrevistados, percebemos que a escola, ainda que se diga inclusiva, não condiz com os relatos/resultados apontados nessas pesquisas, ao que, reiteramos a necessidade de buscar-se alternativas para efetivarmos práticas pedagógicas que possam auxiliar na mudança desses aspectos, especialmente os atitudinais, para promover ações, de fato, inclusivas.

## 2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Acreditamos na inclusão e no potencial que o meio fornece para promover o desenvolvimento, razão porque buscamos em Vigotski respostas para nossas inquietações. Recorremos a este teórico que traz importante contribuição relacionada ao desenvolvimento infantil e aos processos de compensação, vias alternativas de que os sujeitos com deficiência utilizam para poderem apropriar-se dos instrumentos e ferramentas culturais.

Reconhecemos a influência deste social para a nossa formação e nossa constituição, de modo que ser diferente é uma qualidade em todos os humanos e temos na escola um representante que sofre influências e é influenciado por esse social e, portanto, nela teremos possibilidades inúmeras para nosso desenvolvimento.

Prezamos para que as experiências aí vivenciadas sejam significativas e positivas, pois a escola deve constituir-se como um importante espaço que propicie o sentido de pertença em seus sujeitos, sobretudo nos alunos com deficiência. Assim, para que o mesmo ocorra, é necessário que ela seja acolhedora, que respeite as individualidades e o tempo de cada um; que seja um ambiente inclusivo, acessível e busque meios para diminuir as barreiras, em especial as atitudinais que tanto dificultam as relações sociais, movimento crucial para a cooperação e trocas de experiência.

Desta maneira, gostaríamos de enfatizar que serão essas as nossas bases, nosso alicerce para a construção deste trabalho. E, a partir de agora, propomo-nos a dissertar sobre cada conceito e suas implicações para o processo de inclusão.

### 2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski nasceu em 1896 em Orsha, Belarus. Leitor ávido, foi estudar Medicina na Universidade de Moscou. Desiste deste curso e forma-se em Direito e Filologia em 1917, momento em que ocorre a Revolução Socialista na Rússia. Por uma necessidade do próprio regime que está sendo implantado naquela nação, aprofunda seus estudos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia. Leciona Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado. Acometido por tuberculose, passa 10 anos de sua vida em sanatórios onde parte de

suas obras acabam sendo ditadas a seus seguidores. Morre em 1934. Suas obras foram proibidas na União Soviética àquela época, sendo redescobertas em 1954.

No ocidente e, mais especificamente, no Brasil, sua primeira publicação data de 1984 – *Pensamento e Linguagem* - que se mostra uma versão modificada a partir da tradução norte-americana que suprimia da mesma aspectos que foram considerados irrelevantes por apresentarem conteúdos de cunho ideológico, uma vez que suas teorias têm como base as influências do Marxismo e o materialismo dialético, onde se parte do princípio de que, ao mesmo tempo em que transforma a realidade, o homem é transformado por ela e, conforme as influências do materialismo histórico, o homem enquanto sujeito é histórico.

Para Marx, o ser humano é um conjunto de relações sociais. Vigotski via os indivíduos como entidades sociais que através das relações moldam sua personalidade e consciência. “O desenvolvimento cultural, o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento social são as forças motriz de todas as forças mentais humanas” (ELHAMMOUMI, 2016, p.28). São essas mobilizações que irão construir o processo de hominização por meio da cultura, através dos processos históricos e culturais que são acumulados e transmitidos pelas gerações.

Vigotski via no meio social mais do que o cenário para o desenvolvimento humano. O meio é a fonte para o desenvolvimento. E, segundo Cenci (2011), a forma como esses sujeitos vêm a apropriar-se dos elementos a sua volta mostra-nos que o desenvolvimento humano pode ser considerado como uma reorganização interna desses elementos de forma que os sujeitos constituem-se através da interação com o contexto social e das relações aí estabelecidas.

Solovieva e Quintanar (2016) ponderam que “o desenvolvimento psicológico somente pode chegar a cabo através da interação com a cultura humana e não de outra forma. A interação com a cultura se realiza por meio da atividade” (SOLOVIEVA e QUINTANAR, 2016, p. 44). Portanto, é na atividade que se fomentam as possibilidades onde os sujeitos poderão apropriar-se das funções já constituídas histórica e culturalmente.

O desenvolvimento, segundo Shima Barroco e Superti (2014), ocorre em dois planos: o plano biológico, referente às condições orgânicas que nos permitem o cenário inicial para estar no mundo; e o plano cultural, onde o indivíduo adquire aptidões para viver neste mundo plenamente como humanizado. Ao nascer, o bebê apresenta funções que são simples reflexos que lhe permitem a vida e acesso às



possibilidades de aprendizagem, ao passo que, das interações com o outro, “essas funções irão se tornando mais complexas, qualitativamente diferente, culturalmente formada pelas mediações exercidas no interior das relações sociais” (TULESKI, 2019, p. 2).

São essas interações recíprocas entre os aspectos orgânicos, sociais e históricos que irão atuar na formação desse sujeito. A cultura, nessa perspectiva, é vista como o meio, objetos e ferramentas criadas pelo trabalho na relação homem-natureza.

Diferente dos outros animais, o homem não se relaciona de forma direta com o mundo, mas por meio de ferramentas e signos. É por meio dessa interação que se abrirá possibilidade para a formação da linguagem (ou fala). Esta, na teoria de Vigotski, é vista como um conceito basilar do desenvolvimento humano. “A linguagem se converte em instrumento de um poderoso desenvolvimento da vida da criança, de suas representações, emoções e vontade” (VYGOTSKI, 1997, p. 27).

A linguagem é um instrumento de mediação responsável pela comunicação e também pelo pensamento generalizante. Capacidade de ordenar o real em categorias, a linguagem é um instrumento que possibilita a atividade prática nesta relação homem-mundo. Ela se faz responsável pela reestruturação do pensamento. A aquisição da linguagem promove um avanço exponencial no desenvolvimento geral do sujeito, em suas funções mentais que deixam de ser apenas práticas, instintivas, mas passam a constituir-se integradas, inter-relacionadas e complexas, o que conduz ao conceito de funções psicológicas superiores.

Para Abreu (2017, p. 26), “as funções psicológicas superiores constituem uma das bases da subjetividade humana”. E valendo-nos da fala de Cenci, “as funções psicológicas superiores não são inatas, elas se originam na vida social, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com os outros” (CENCI, 2011, p.25).

Observamos que o psiquismo está pressuposto nas estruturas orgânicas do sujeito. Mas sua totalidade, sua constituição real, só será possível a partir das relações do homem-mundo, através da atividade e das inter-relações, tal como colocado por Shuare (2016, p.232): “O desenvolvimento das funções psíquicas superiores são produto da interação do sujeito com o mundo, interação mediada por objetos criados por homens no curso da história da sociedade e, em particular, por seus sistemas de signos.”

As funções psicológicas superiores não amadurecem por si mesmas porque a criança alcançou dada etapa. Elas se dão no curso de sua vida social e demandam a participação de outras pessoas (família, escola, grupos de pares) na medida em que o sujeito vai se apoderando dos ditos meios culturais. Esses processos superiores são caracterizados como aqueles cuja estrutura participam meios, signos e símbolos ou instrumentos psicológicos. Como exemplo dessas funções temos a atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos e a consciência.

Fato importante relacionado a essas funções é o seu caráter de modificabilidade ao longo do processo histórico, pois “a cultura cria formas especiais de conduta, transforma a atividade das funções psicológicas, forma novos estágios de comportamento humano” (SHUARE, 2016, p. 240), caracterizando a questão histórica.

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento ocorre dentro de um corpo situado num espaço-tempo por meio de ferramentas culturais. Dentre elas a fala como um dos principais pontos relacionados a essa possibilidade de avanços e apropriação. Notamos que, quando nos referimos ao desenvolvimento infantil, do que ocorre nas relações da criança com o mundo, percebemos que esses sujeitos, em sua forma peculiar de apreender a cultura, passam por um período em que a imitação e a colaboração têm um papel essencial, o que para Vigotski não era visto como um mero processo mecânico, como uma cópia.

Tal feito é percebido como uma reestruturação individual do que é observado nos outros. Conforme Cenci (2011, p.31), “o que em colaboração a criança consegue fazer, o que consegue imitar, aponta as funções que logo realizará sozinha”. Desta forma, pode-se dizer que, a princípio, as aprendizagens encontram-se fora do sujeito, no social e por meio de relações elas serão internalizadas passando para o plano psicológico do indivíduo.

Pensando nessas elaborações, ou seja, naquilo que a criança é capaz de executar sozinha ou com auxílio, chegamos ao conceito de Vigotski sobre as zonas de desenvolvimento. O referido pesquisador russo ponderou que o desenvolvimento de uma criança não deveria ser “medido” apenas a partir daquilo que a criança faz sozinha, sem auxílio, apresentado em testes de QI, ou a zona de desenvolvimento real. Mas, mais do que isso, uma criança só poderia ser avaliada considerando suas possibilidades reais, ou seja, o que com ajuda consegue fazer, ou a zona de

desenvolvimento Imediato (também chamada de zona de desenvolvimento proximal por alguns autores).

O desenvolvimento imediato é avaliado considerando as ações da criança ao receber auxílio e apoio de alguém mais competente. Aponta para as funções em processo de maturação. Essa zona, bem como as possibilidades de aprendizagem, estão presentes durante toda a vida, pois “estamos sempre aprendendo em função da interação com as pessoas e com o meio, as possibilidades de desenvolvimento também estão se alterando constantemente a partir da experiência do sujeito” (CENCI, 2011, p. 32).

Para que o processo de aprendizagem ocorra de forma positiva, buscam-se formas de intervenção que considerem o potencial das crianças através da atividade, criando desafios e novos contextos nos quais as pessoas possam chegar a novos níveis dentro de seu desenvolvimento. Cenci (2011, p.130), ao referir-se ao processo de aprendizagem, aponta-nos que: “o sujeito da aprendizagem é também um sujeito de emoções, interesses, motivações. Investigar a aprendizagem e a formação de conceitos afastadas desses aspectos retira a vitalidade do processo.”

Desta forma, para o processo de ensino-aprendizagem, devemos considerar o que a criança é capaz de realizar sozinha, como se deu sua leitura de mundo, o que a cultura à qual pertence lhe passou, como esse contexto interpreta o mundo e como a criança recebeu esses conceitos, pois o avanço da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento dá-se através da transformação e reorganização de seus conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos ou conceitos espontâneos são formulações criadas pela própria criança ou pessoas de suas relações que explicam fenômenos e fatos relacionados ao seu cotidiano, não apresentam caráter formal ou sistemático. Os conceitos científicos são aqueles adquiridos junto às instituições, especialmente à escola, ou seja, são oriundos do ensino formal. São sistematizados, apresentam hierarquia e, geralmente, estão organizados por áreas de conhecimento. Ambos os conceitos estão intimamente interligados, exercendo influências um sobre o outro, o aprendizado de conceitos científicos melhora a compreensão dos conceitos espontâneos.

A função da escola seria perceber a importância desses conceitos espontâneos para a aquisição dos conceitos científicos, chegando a um nível mais elaborado de sua compreensão, elevando os níveis de consciência, pois este é o

componente mais alto das funções psicológicas superiores, a essência da psiquê humana, tornando-os ao mesmo tempo aquisições culturais e interpretações individuais.

Sob essa perspectiva, aprender é a apropriar-se de uma representação individual do conhecimento social. Cada sujeito tende a conhecer o significado como a unidade de generalização, mas, através de suas buscas, de seus interesses, permite apreender a realidade, refletir suas relações, trazendo um sentido pessoal para as aprendizagens, sendo essas interpretações e reorganizações condicionadas pela subjetividade de cada um e de suas experiências.

Neste sentido é possível compreender a forma como Vigotski (1997, 2021) enxerga as pessoas com deficiência. Segundo seu conceito, as deficiências dependem do contexto em que o sujeito encontra-se e, seguindo esse raciocínio, as formas de aprender são peculiares. O “sujeito com deficiência demanda formas mais próximas, guiadas e contínuas de mediação, recursos auxiliares para potencializar a participação da criança na atividade coletiva e colaborativa” (DAINEZ; FREITAS, 2018, p. 150). O objetivo da educação, neste caso, não é corrigir o defeito, mas buscar meios para possibilitar o desenvolvimento desse sujeito.

Desta forma, ao pensarmos a pessoa com deficiência, pode-se dizer que “um mesmo diagnóstico pode afetar as pessoas de modos diferentes, pois cada uma atribui um sentido diferente a partir de suas vivências” (FREITAS, 2019, p. 177). Assim, como o significado das palavras pode ser o mesmo quando compartilhado com um grupo numa determinada cultura, mas o sentido atribuído a ela vai depender do indivíduo, pois esse sentido tem um caráter afetivo e subjetivo.

Ao nos reportarmos às pessoas com deficiência e suas experiências na escola, consideramos a subjetividade aí envolvida e ponderamos a influência dessas na formação da personalidade. Tal como Freitas (2019, p.133) expõe: “a personalidade é constituída de acordo com as experiências vividas, as quais também são significadas através da configuração já existente”. Uma vez que os sentidos atribuídos e seus significados são únicos, particulares e individuais, ao mesmo tempo, reconhecemos a influência do social na formação dos sujeitos. Desta forma, somos compostos e atravessados pelos discursos sociais, pelos valores, representações, pela cultura e pela história.

O desenvolvimento pleno do ser humano depende do processo de aprendizagem que ele realiza num determinado grupo cultural a partir da interação

com outros indivíduos da sua espécie. É o aprendizado que possibilita o movimento e o processo de desenvolvimento. O indivíduo vai constituindo-se nas relações que vivencia, nas experiências e vai elaborando sentidos para suas próprias experiências subjetivas.

## 2.2 OS PROCESSOS DE COMPENSAÇÃO EM VIGOTSKI

Vislumbramos um breve fundamento dos principais conceitos desenvolvidos por Vigotski; conceitos esses que servirão como base para a compreensão de seus postulados relacionados às pessoas com deficiência (para ele, defectologia) e as possibilidades de desenvolvimento para esse público.

Na obra “Fundamentos da Defectologia” (1997, 2021), Vigotski volta sua atenção às crianças com deficiência e deixa clara a importância do social para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. Ele parte da premissa de que, para compreendermos o desenvolvimento atípico, é necessário compreendermos o desenvolvimento normal. Assim, os estudos da defectologia são, antes de tudo, o estudo do desenvolvimento infantil, pois este se orienta dentro de certas condições. De forma específica, tem uma expressão qualitativamente peculiar.

Para Vigotski, ao pensar no desenvolvimento, esse é um processo que se dá a partir de um organismo animal/biológico que vai se transformando através das interações sociais de tal modo que daí resulta a constituição da personalidade humana. Das infinitas possibilidades de interação resulta uma enorme diversidade, o que se explicaria nos tantos tipos peculiares de indivíduos. Para ele, a questão da deficiência encontra-se dentro dessa diversidade e multiplicidade.

Dessa maneira, ao determo-nos no estudo das deficiências, é correto afirmar que, antes de tudo, devemos ter a criança como foco, seu desenvolvimento, suas possibilidades, pois, afinal, a deficiência é vista como uma manifestação deste corpo. E, como exemplo, o renomado teórico fala-nos da condição da criança cega, que pode apresentar um desenvolvimento quase igual ao da criança normal. Porém, diante de sua particularidade, apresentará um modo distinto ou outros meios e caminhos para alcançar seu desenvolvimento.

Desses meios, das ferramentas que esse sujeito irá apropriar-se, dependerá seu desenvolvimento, sua forma de experimentar a cultura. Assim, “o que decide o

destino de uma pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, senão as consequências sociais, sua realização psicossocial” (VYGOTSKI, 1997, p.19).

Desta maneira, vemos que a deficiência existe, traz suas marcas no corpo da criança, mas não seria essa marca que traria as dificuldades que a criança pode vir a enfrentar, pois, segundo Vigotski, as dificuldades ocorrem no ambiente, nas barreiras que nele existem, pois o mesmo está configurado considerando o desenvolvimento normal, ou aquele que se tem por referência, ou seja, nossas ferramentas partem do princípio e tem como objetivo o desenvolvimento tido como normal.

O meio em que vivemos apresenta um padrão. Foi construído visando o tipo ideal, e assim pode não dar espaço para que aquelas crianças com desenvolvimento atípico possam apropriar-se das ferramentas culturalmente construídas, o que vem a acarretar em perdas secundárias em seu desenvolvimento. Vigotski diz que essas são deficiências secundárias porque elas não se fizeram existir em função do próprio problema que a criança tem. Elas existem, pois, o meio as criou quando não permitiu o desenvolvimento da criança.

Uma criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo. A criança defectiva apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto e peculiar (VYGOTSKY, 2021, p.148-149).

Percebemos em Vigotski que existe a deficiência em si, causa primária da limitação; contudo, as barreiras do social levam àquilo que o referido autor denominou de deficiências secundárias. Ainda, pode-se dizer que a primária pouca influência receberá; pouco muda mesmo com as diferentes abordagens terapêuticas, já que o sujeito nasce com ela; ao passo que a secundária pode ser contornada, amenizada e até extinta. Nestas entraria o trabalho da Educação.

Não podemos negar que, ao receber o diagnóstico de deficiência, conforme coloca Cenci (2015, p.5):

[...] a vida dessa pessoa passa a girar em torno de sua condição, o que pode ter consequências em seu desenvolvimento, pois ela acaba sendo privada da participação plena visto que a deficiência modifica a relação com o mundo (meio físico) e com as pessoas (meio social).

Uma vez que os sintomas primários nascem diretamente do próprio núcleo do defeito, é praticamente impossível vencê-los a não ser que se elimine o próprio defeito. Então, a luta contra os sintomas primários acaba mostrando-se desnecessária e cansativa. Todavia, acaba-se reprimindo a participação dos sujeitos em seu contexto, ponderando-se o defeito como o próprio obstáculo, limitando o desenvolvimento e o treinamento das funções elementares e, conseqüentemente, prejudicando todas as demais aquisições.

Assim, observamos que a deficiência apresentar-se-á quando não buscarmos meios para compensar essa insuficiência, meios específicos e peculiares para promover a participação dessas pessoas na cultura, porque através dessa é que poderá constituir-se sujeito. Nesses casos, são necessárias formas peculiares, criadas especialmente para que se realize o desenvolvimento cultural da criança defectiva ou vias secundárias. Estes seriam sistemas de compensação. Observamos a leitura como um exemplo em Vigotski:

ler com as mãos como faz a criança cega e ler com os olhos são processos psicológicos diferentes, pese a que cumpram a mesma função cultural na conduta da criança e tem, basicamente, um mecanismo fisiológico similar (VYGOTSKI, 1997, p. 28).

Portanto, temos a compensação como conceito-chave para promover o desenvolvimento, tal como Freitas (2019) nos coloca a: “compensação como força motivadora que leva os sujeitos com deficiência a utilizar/mobilizar outros recursos para compensar sua deficiência” (FREITAS, 2019, p.34). Assim, ela pode ser compreendida como a reorganização das funções psicológicas superiores ou a alteração de sua trajetória, esclarecendo que Cenci (2015, p. 4) coloca que a compensação social são as vias alternativas para superar as deficiências secundárias; aquelas que têm origem no social.

Podemos dizer que a compensação são as vias alternativas utilizadas pelos sujeitos a fim de superar alguma dificuldade. São formas de autorregulação construídas a partir das relações vivenciadas. Assim:

O processo de compensação influencia diretamente o desenvolvimento e reorganização da personalidade do sujeito e, conseqüentemente, sua forma de se relacionar com o meio em função de suas limitações/dificuldades (FREITAS, 2019, p. 142).

Por ter no meio a origem das dificuldades ante uma barreira, que ocorre já que o ambiente cultural não está adaptado para os diferentes, para a criança com o desenvolvimento atípico, Vigotski propõe que se busque no meio formas alternativas de compensar essa limitação, pois é a partir da interação com o meio e com o social que a criança irá desenvolver esses processos. E devemos compreender que o estímulo para tais construções é dado pela deficiência de forma que a origem das compensações está associada às reações do organismo e da personalidade em contato com esses obstáculos. Ela se origina a partir da tomada de consciência onde o sujeito percebe em si suas dificuldades, sua especificidade.

Esses processos compensatórios são acessíveis a todos os seres humanos, fazendo parte de suas características no desenvolvimento. Eles se apresentam e tornam-se evidentes diante dos obstáculos impostos pelos meios e instrumentos culturais uma vez que esses foram desenhados considerando-se o tipo homem-padrão, ou seja, desconsideram-se e excluem-se os sujeitos que fogem à regra pré-estabelecida.

Pensando no desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, devemos estar atentos à forma como as avaliamos, como as classificamos, pois Vigotski faz uma crítica aos instrumentos utilizados à sua época para avaliá-las, já que estes limitavam-se a indicar o grau de rebaixamento do intelecto, ignorando a estrutura interna da personalidade que o defeito cria. Por isso, o desenvolvimento deve ser visto de forma dinâmica, uma vez que não basta ver o que a criança não consegue, quais são suas limitações, conhecer seu quociente intelectual (QI); devem-se buscar formas de se conhecer também os processos compensatórios realizados, tais como os processos substitutivos, os superestruturados e os corretivos. “O grau de sua defectividade e normalidade depende do resultado da compensação social, isto é, da formação final de sua personalidade como um todo” (VIGOTSKI, 2021, p. 163) de tal modo que na avaliação dinâmica seja possível identificar esses constructos.

Em toda avaliação, em toda dinâmica onde nos propomos a conhecer o desenvolvimento infantil, Vigotski lembra-nos de que, em primeiro lugar, devemos ter a criança como foco, seu desenvolvimento integral e não o defeito, porque, indiferente ao que a criança traz, em primeiro lugar, ela é uma criança, até porque o defeito orgânico realiza-se no comportamento da criança, ele se realiza e acontece no comportamento muito devido a questões sociais que exigem certas competências



onde a criança apresenta limitações, o que induz às formações psicológicas secundárias que podem levar a um sentimento de inferioridade, etc. Por isso devem ser consideradas no estudo da criança com deficiência intelectual, pois “a dinâmica do defeito (compensação, exercitação das funções, capacidade de modificação) é determinada, exatamente, por suas complicações sociopsicológicas (coeficiente educabilidade)” (VIGOTSKI, 2021, p.118).

Para discorrer sobre os processos de compensação, Vigotski busca referências na teoria do represamento psíquico, considerando que a compensação origina-se a partir de um obstáculo, onde ocorre uma grande concentração e logo um represamento no local em que se encontram as barreiras. O fluxo continua e, assim, para superar esses obstáculos, criam-se outras vias e formam-se novos processos em razão deste represamento. Da mesma forma ocorre em nosso organismo, conforme o autor esclarece, “juntamente com o defeito orgânico encontram-se forças, as tendências, as aspirações para superá-lo ou nivelá-lo” (VIGOTSKI, 2021, p.155).

Como princípios básicos da compensação, Vigotski fala que esses processos podem ocorrer com qualquer criança, seja dentro do desenvolvimento normal ou não. O resultado dos processos de compensação pode ser positivo ou negativo, com vitórias e fracassos e todo o gradiente que se acha entre esses dois limites, o que leva às infinitas possibilidades no desenvolvimento, a compensação pode ocorrer em qualquer fase da vida. Contudo, os processos de compensação não visam acabar com o defeito (até porque isso é quase impossível), mas buscam meios para superar as dificuldades oriundas deste defeito. Os processos de compensação têm origem no social, não ocorrendo de forma natural.

Não é o defeito em si que prejudica a criança, mas as dificuldades que derivam dele. É no cenário social que ocorrem os desvios. Então, consideramos que, necessariamente, a criança pode não sentir o defeito, mas essa dificuldade em relacionar-se e em apropriar-se das ferramentas culturais. São essas dificuldades que podem levar a consequências outras tais como o sentimento de inferioridade e aí teríamos as formas mórbidas de compensação (ex.: necessidade de agradar a todos), casos em que a criança pode vir a se enxergar o próprio defeito e, nesses casos, são esses entraves sociais.

Esse afastamento do coletivo vivenciado por uma criança atípica leva a consequências como o desenvolvimento incompleto. De fato, determinadas

deficiências podem apresentar certas particularidades que acabam interferindo nas relações de convivência na coletividade, nas relações de cooperação e, assim, determinar o curso do desenvolvimento.

Podemos então dizer que, é o afastamento das relações sociais, do meio cultural, que deveria preocupar-nos, uma vez que são nessas relações que se desenvolvem as funções psicológicas superiores, sendo que na criança com deficiência já podem ser observadas questões que perturbam o desenvolvimento de funções básicas elementares, bases para as superiores, que acabam também comprometidas.

Para Vigotski, esse seria um fenômeno secundário suplementar, pois nasce a partir das particularidades primárias. Nisso Cenci (2015, p.8) esclarece que:

[...] a chave para compreender o problema da psicologia da criança deficiente estaria em perceber que nem todos os sintomas apresentados derivam do defeito; as complicações secundárias provêm do isolamento em relação à coletividade e às atividades sociais.

Pensando nesses sujeitos e buscando meios para promover o desenvolvimento, o autor aponta a Pedagogia e suas possibilidades. Traz a atividade coletiva como uma forma de vencer essas dificuldades, que para esses coletivos a diferença de níveis intelectuais no grupo é uma condição importante. Também aponta a necessidade de formas culturais peculiares criadas especialmente para esses sujeitos, as vias confluentes.

Conhecer a criança mais do que a deficiência, conhecer seu meio, como se apropria dos instrumentos culturais, como se dá seu desenvolvimento, o que é da deficiência e o que é secundário a ela, são ações que irão auxiliar na prática. Compreender que o social é a fonte para que a criança construa seus processos de compensação e é na atividade coletiva, na colaboração, que o desenvolvimento da criança se processa, acontece, proporciona oportunidades de aprendizagem.

Para Vigotski (2021, p. 39), a “pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança” justificando a atividade coletiva como fundamental, a cooperação e a ajuda mútua como preceitos que auxiliam no desenvolvimento, onde se pode empreender meios alternativos — instrumentos sociais específicos para compensação social das deficiências.

Assim, a partir do exposto, observa-se a função da compensação dentro do processo de desenvolvimento e como se dá a construção deste processo, sendo que a compensação demanda tomada de consciência:

[...] ao estarem conscientes de suas dificuldades, as pessoas têm a possibilidade de pensar em diferentes formas para resolver sua situação, ao perceber as coisas de outro modo significa, ao mesmo tempo, adquirir novas possibilidades de atuação com respeito a elas (FREITAS, 2019, p. 137).

A forma de relacionar-se com sua dificuldade, em geral, é a mesma com que o sujeito faz com o mundo e consigo mesmo. Essa deixará marcas em sua subjetividade.

Entende-se que a personalidade de cada pessoa é constituída pelas experiências vividas, pelas interações estabelecidas e também pelos processos de tomada de consciência que ocorrem durante a vida de cada um, aspectos esses que constituem a subjetividade do indivíduo (FREITAS, 2019, p. 145).

Cada sujeito vai ter uma forma diferente de lidar com a sua deficiência, o que foi construído e definido conforme a sua experiência, seu modo de ser e estar no mundo. Também não ignoramos que as dificuldades serão evidenciadas nas interações com o meio, do mesmo modo as compensações. Aqui temos que ter cuidado para aquilo que o meio evidencia e como o faz, pois, se isso se der de forma negativa, pode, da mesma forma, influenciar o modo como o sujeito vai lidar com a situação, podendo comprometer seu desenvolvimento (as formas mórbidas de compensação). A compensação “é determinada por duas forças: as exigências sociais apresentadas ao desenvolvimento e à educação e forças conservadas do psiquismo” (VIGOTSKI, 2021, p. 83).

O fato de mantermos relações durante toda a vida faz com que nossas experiências possam sofrer modificações a partir dessas interações, o que leva à construção de novos sentidos para as vivências, e isso permite ao sujeito transformar-se e modificar-se em função desse meio. Cenci (2011) fala que a motivação está ligada às emoções, e são essas que nos mobilizam subjetivamente tanto para buscar estratégias como para as relações tão fundamentais para o desenvolvimento.

### 3 SENTIDO DE PERTENÇA

O psicólogo britânico John Mostyn Bowlby em trabalho realizado para a Organização Mundial de Saúde coloca o seguinte: “vínculos íntimos com os outros seres humanos são o eixo em torno do qual gira a vida de uma pessoa (...) desses vínculos íntimos a pessoa tira força e alegria de viver” (BOWLBY 1980 *apud* MYERS, 2014, p. 332). A partir desse excerto podemos inferir que é por meio do contato social e dos vínculos que a vida humana tende a desenvolver-se e organizar-se.

Essa necessidade que é inerente à condição humana permitiu o desenvolvimento das civilizações ao ter apoio e proteção em grupamentos. Ela se faz presente e necessária em dias atuais. Toda vez que nos colocamos em diferentes palcos/cenários sociais, buscamos o suporte daqueles que se encontram próximos. Procuramos nos situar, apropriar-nos e pertencer àquele contexto. De fato, não interagimos com as coisas, mas buscamos no outro esse encontro tão crucial na nossa condição.

Considerando o caráter social aqui apresentado, fomos à Psicologia Social pegar os elementos para justificarmos nossa escolha, pois temos a preocupação em saber como os indivíduos influenciam-se, como se veem e afetam-se mutuamente. Conforme coloca Myers (2014), “somos animais sociais, falamos e pensamos com palavras que aprendemos com os outros. Ansiamos nos conectar, pertencer e ser estimados” (MYERS, 2014, p. 30).

O sentido de pertença remete-nos à sensação de acolhimento, de influências mútuas, pois tanto me sinto parte daquele meio como o faço parte de mim. Assim sendo, percebemos que existe um fator social e também outro relacionado ao indivíduo. Desta forma, consideramos as colocações de Lourenço (2020) quanto a essas perspectivas, ou seja:

[...] a pertença pode ser vista em duas categorias: pelo viés sociológico que traz a prerrogativa dos indivíduos em comunidade, reconhecimento social, sentimento de segurança social e força coletiva em grupos; e pelo enfoque psicológico onde encontramos esse sentido relacionado a sentimento afetivo interno que se constitui na relação entre o sujeito e o outro (LOURENÇO, 2020, p. 88).

Enquanto preditor de nossa identidade social, podemos considerar a importância dos diferentes grupos por onde transitamos tais como família, amigos e

comunidade, uma vez que esses auxiliam na percepção que o indivíduo tem de si e de suas características. Dentro deste aspecto, a pertença diz respeito ao reconhecimento dos diferentes papéis e funções assumidas em cada grupo do qual fazemos parte. Remete-nos à aceitação. É sentir-se aceito, necessário e valorizado, o que tem influência direta na definição do senso de si mesmo, ou seja, de nossa identidade.

A pertença refere-se ao apoio social oferecido pelos grupos, estando ligada às experiências positivas e negativas vivenciadas nas relações interpessoais. Demandas e expectativas são compartilhadas. Os membros são parte importante e fazem-se importantes uns para os outros. Existe um compromisso tácito de estarem juntos, trazendo a sensação de segurança e apoio. Isso permite a pessoa crer que está sendo cuidado, amado, estimado e valorizado, o que é percebido como bem-estar, ajuste social e valorização pessoal.

O sentido de pertença está ligado ao nosso autoconceito, à autoconsciência e autoestima, influenciando e compondo nossa identidade pessoal. A ideia sobre quem somos, nossos atributos e atitudes pessoais, o que, se visto de forma positiva tende a promover iniciativa, resiliência e sentimentos agradáveis, ligados ao bem-estar. Conceitos esses que nos permitem enxergar e reagir à forma como os outros nos avaliam.

A percepção que os outros têm relacionada a nós se faz tão necessária para nossos próprios conceitos, o que foi observado em um estudo conduzido por Judith Harris, pois 40-50% de nossa formação dá-se pela influência dos nossos pares. Assim, “o que mais preocupa as crianças e adolescentes não é o que seus pais pensam sobre eles, mas o que os colegas pensam” (*apud* MYERS, 2014, p.156). Desta maneira, é relevante ponderarmos as dificuldades enfrentadas quando o sentido de pertença não ocorre da maneira esperada.

O fato de nos constituirmos a partir de nossos relacionamentos, das interações com o outro, nos trazem força psíquica e impulsiona-nos a viver, prosperar. Para Myers (2014), as ameaças e rejeição social diminuem nossa autoestima e torna-nos mais ávidos por aprovação de forma que, quando nos sentimos desprezados ou largados, sentimo-nos pouco atraentes ou inadequados, o que reflete em nossa conduta e comportamento, tornarmo-nos inseguros e isolados.

Os efeitos desse sentimento de inadequação recai também na formação de nossa identidade. A exclusão acaba por limitar as possibilidades, pois o desenvolvimento desta recebe as influências da cultura onde estamos, dos papéis que desempenhamos, da comparação que fazemos com os outros, de nossos êxitos e fracassos, bem como está relacionada à forma como as outras pessoas nos julgam.

O psicólogo Kepling Williams (*apud* MYERS, 2014, p. 311) pesquisou o que acontece quando nossa necessidade de pertencer é frustrada. “Em geral, as pessoas tendem a sentirem-se excluídas, evitadas e acabam desenvolvendo altas taxas de agressividade e comportamento antissocial.” Tendem a diminuir a vontade de cooperar e a obedecer a regras. Seu desempenho intelectual mostra-se inferior. São pessoas que apresentam mais atos autodestrutivos e o foco tende a ser no curto prazo.

Lourenço (2020) coloca que a falta do sentido de pertença pode ser observado no isolamento e a quebra dos vínculos sociais pode aumentar a vulnerabilidade dos indivíduos ao adoecimento (o apoio social tende a fortalecer o sistema imune). O convívio com pessoas traz apoio e confiança, a sensação de aceitação, de valorização. Quando nos sentimos rejeitados pelo grupo é possível nos mostrarmos tristes, deprimidos e percebermos a vida como sem sentido e sem valor.

O sentido de pertença atua em nossa saúde mental. Nas pesquisas de Lourenço (2020, p. 201) foi observado que “os fatores de sentido de pertença tendem a ser positivamente correlacionados com o suporte social e negativamente correlacionados à saúde mental”. Para essa pesquisadora, a pertença promove suporte sócioemocional através das redes de apoio, reduzindo o sofrimento mental.

O sentido de pertença fortalece-nos, auxilia na formação de nossa identidade social, promove a cooperação e o bem-estar. Considerando que somos criaturas sociais, buscamos o contato e aprendemos com o outro. São as relações sociais que nos permitem apropriarmo-nos de ferramentas que nos inserem na cultura e nos fazem humanos.

### 3.1 O SENTIDO DE PERTENÇA NA ESCOLA

Reconhecer o sentido de pertença como elemento importante para a formação de nossa identidade e ter claro que o mesmo ocorre em meio às nossas relações faz da escola um ambiente favorável e fundamental para formação de nossa subjetividade. A escola é um espaço de possibilidades e de pertencimento, lugar de relações onde compartilhamos valores e sentimentos, recebemos apoio e construímos nossa autonomia.

O desempenho e a relação dos estudantes com a escola podem ser percebidos sob dois vieses: um relacionado à questão comportamental, observado na participação do aluno nas atividades; e por outro lado, à questão emocional, que diz respeito à identificação que esse aluno tem com a escola notada no sentimento de fazer parte, de identificar-se, de mostrar-se orgulhoso e buscar grupos, ou seja, seu pertencimento a esse espaço, seu respeito às normas e valores aí instituídos.

Pelo exposto acima, podemos dizer que aprender depende das relações pessoais e do compromisso acadêmico que são construídos na escola. A partir desses preditores serão observadas consequências na continuidade e também na finalização da formação dos estudantes, ou seja, o sentido de pertença pode ser associado ao desempenho acadêmico.

Para Canales Escobar e Peña Torres (2014, p.7), “o sentido de pertença na escola é observado através do nível de apego, do compromisso, da participação e da convicção na escola”. É por meio da amizade entre os pares que esses sujeitos encontram apoio emocional, acolhimento e escuta, diminuindo as angústias vivenciadas neste ambiente, facilitando a adaptação escolar: “Amigos na escola são fonte de importante companhia, de diversão, de proteção, de intimidade, de afeto e segurança emocional e até mesmo o desenvolvimento da identidade dos próprios estudantes” (CANALES ESCOBAR; PEÑA TORRES, 2014, p.7).

Lourenço (2020) observa que interações frequentes e agradáveis tendem a auxiliar na formação dos alunos ao promoverem o sentido de pertença à escola, o que traz segurança emocional. Mas, quando essa não existe, surgem barreiras que dificultam e seus efeitos são percebidos através da queda no desempenho acadêmico, sofrimento psíquico e evasão escolar, resistência à escola e recusa na participação da vida escolar.

Desta forma, preconiza-se que o espaço escolar seja seguro, pois o sucesso do aluno depende de seu envolvimento nesses ambientes. Aspectos relacionados à violência, com altos índices de agressão e *bullying* tendem a trazer insegurança, diminuindo o sentido de pertença, gerando queda no rendimento, maior sofrimento psíquico e podendo chegar até a evasão escolar. Quando os estudantes sentem-se desconectados, desrespeitados e tratados injustamente por seus colegas e professores, isso gera um clima de descontentamento e desânimo, o que, segundo Canales Escobar e Peña Torres (2014, p.7), faz com que “estudantes tendem a abandonar a escola quando não tem um sentido de pertença e identificação com a instituição”.

Para Lourenço (2020), essa dificuldade em identificar-se com o ambiente escolar, em sentir-se aceito, é vista como rejeição, o que significa uma ameaça ao sentido de pertença e traz desvantagens para aqueles que a vivenciam. Sentirem-se rejeitados gera baixa autoestima, menor participação nas atividades, o clima social lhes parece menos favorável, relações insatisfeitas; as avaliações conferidas a esses sujeitos tendem a ser negativas quanto à sua conduta, integração, rendimentos, esforço e adaptação.

Estudos de Canales Escobar e Peña Torres (2014) sobre o sentido de pertença na escola estão diretamente relacionados às inter-relações. Suas pesquisas com estudantes do 7º ano apontam que a relação com seus pares é importante para sentirem-se bem na escola (74,7% dos entrevistados). Essas pesquisas também trazem um índice de 27,5% dos alunos que dizem que as relações com seus colegas fazem com que se sintam mal na escola, justificando esse mal-estar por conta das brigas, agressões, insultos e provocações e da exclusão e discriminação, mesmo quando direcionadas aos outros. Quaisquer tipos de violência podem colocar em risco o sentido de pertença nas vítimas, bem como promover rechaços e sentimentos negativos com relação à escola.

Esses autores observam que os alunos entrevistados buscam na escola e nas relações com seus pares ter pessoas com quem conversar, confiança, apoio, valorização pessoal, jogos e socialização. Também colocam que é no recreio que se potencializam as relações de amizade, sendo esse considerado um momento fundamental para a interação. São essas relações que levam a estabelecer laços que serão fundamentais para garantir sua permanência na escola, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional.



A exclusão de alunos dentro do espaço escolar, segundo Canales Escobar e Peña Torres (2014), tem como consequências inconvenientes, mal-estar, restrição de oportunidades de interação e de aquisição de competências sociais para relacionar-se de forma satisfatória e tudo isso junto pode levar a dificuldades no sentido de pertença.

Portanto, promover um espaço acolhedor e impulsionar a participação social de alunos PCD pode amenizar os efeitos negativos da discriminação social. O sentido de pertença produz solidariedade com grupos excluídos e vulneráveis, favorecendo a “assinatura de convênios ou contratos sociais necessários para apoiar políticas destinadas a alcançar a equidade e a inclusão” (LOURENÇO, 2020, p.25). Para Myers (2014, p. 55), “quando ameaçados por estereótipos negativos relacionados à capacidade acadêmica, pode ocorrer a ‘desidentificação’ com aquele espaço”, com o grupo e a exclusão social leva a sentir-se a dor da baixa autoestima.

É importante assinalar que as relações na escola ultrapassam aquelas vivenciadas com os pares e estendem-se aos professores e demais agentes dessa instituição. Assim, autores como Canales Escobar e Peña Torres observam o quanto a figura do docente é fundamental para a construção do sentido de pertença, tanto quando se fala em conhecimento acadêmico quanto para o apoio emocional, através da confiança, participação e segurança.

Speranza (2021) enfatiza esse aspecto e a importância dessa figura no contexto escolar:

[...] os professores também favorecem o sentimento de pertença de adolescentes à escola, e por isso é importante que tenham acesso à formação no que diz respeito a temática da saúde mental dessa população, para conseguirem acolher e responder as demandas afetivas, atuarem como agentes de promoção da saúde mental, bem como do sentimento de pertença de adolescentes. (SPERANZA, 2021, p. 59)

A escola é um lugar social por excelência. Grande parte das relações que os alunos estabelecem será a partir de seus grupos. A escola é parte da vida de nossas crianças e jovens. É um lugar onde esses irão construir sua identidade social e consolidar sua personalidade, lugar de vida, de encontros e de encantos, lugar de saúde, espaço psicossocial relevante. Desta forma, suas práticas devem ser fundamentadas na participação e na inclusão, na aprendizagem e no bem-estar.

A escola deveria constituir um espaço privilegiado que permitisse à criança revelar e afirmar por meio de trocas afetivas e significativas tanto a sua identidade individual quanto aquela do grupo ao qual pertence (TRENTO *et al.*, 2018, p. 72). É fundamental que aqueles que formam a escola possam enxergar esse potencial e as implicações que o convívio tem para a subjetividade dos indivíduos; reconhecer essa potência de afetos e afetação que existe no ambiente escolar.

Essas interações entre os sujeitos são essenciais e mais ainda quando nos referimos às PCD, pois é importante ser aceito, não se sentir discriminado e sentir-se pertencendo ao grupo. A pertença tende a diminuir os reflexos negativos da discriminação social e impulsiona a participação, especialmente dos alunos com deficiência.

Para Abreu (2017), experiências subjetivas produzirão marcas e elas nos acompanharão ao longo da vida. Nossas vivências são construídas nos diferentes grupos sociais por onde transitamos. As experiências são únicas e, assim como são construídas na realidade, elas também assinalam formas como vamos viver essa realidade.

Desta forma, ao nos colocarmos diante desta teoria para observarmos as experiências de estudantes PCD no ambiente escolar, temos como objetivo reconhecer essas relações estabelecidas com o exterior, com o outro, mas, sobretudo, inferir sobre aquelas que dizem respeito à subjetividade individual, e essa se dá através da consciência que o sujeito tem relacionada a si mesmo no espaço social.

## 4 ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

A proposta do trabalho apresentada envolve o conceito de inclusão e suas práticas na escola. Embora se tenham delimitado os rumos da pesquisa, se reconhece a complexidade do tema, onde o significado do mesmo não se fecha em si, uma vez que inclusão é um processo que envolve áreas diversas, tais como Psicologia, Educação, Sociologia, Política. Sendo a escola o foco deste estudo, reconhecem-se nesse ambiente práticas que refletem o todo social onde está inserida. Assim, a escola é atravessada por questões históricas, culturais, crenças e valores deste contexto.

O grande desafio que se lança neste espaço é pensar uma escola para todos, onde cada sujeito tenha sua subjetividade respeitada, onde cada um sinta que faz parte deste ambiente, ou seja, que o sentido de pertença seja percebido de forma positiva, mas também uma escola que tenha acesso e provenha meios para garantir a permanência de cada um e de todos que nela chegarem e que possibilite experiências tais que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Pensando nessa escola para todos, existem conceitos que aqui foram lançados dignos de debate, outros que pensamos merecedores de explanação que os apresente de forma mais aprofundada, de maneira a refletir-se sobre os mesmos. Assim, pensamos na questão da acessibilidade e inclusão de maneira quase conjunta, pois, conforme nosso entendimento, não pode haver inclusão quando não oferecemos acessibilidade; da mesma forma, não pode haver inclusão quando ainda praticamos a exclusão, quando de maneira explícita ou velada, deixamos transparecer atitudes que discriminam, que inferiorizam ou desacreditam o outro, e esse outro pode ser qualquer outra pessoa ou grupo.

Pensar inclusão. E essa foi a frase que utilizamos na introdução, aqui ela retorna, já amparada em algumas fontes, mas ainda um desafio, não um problema. Por isso não tem uma equação que possa ser aplicada para chegarmos a sua resolução: estamos falando de seres humanos, de relações e essas podem ser tão complexas quanto a quantidade de pessoas que existem sobre este planeta. Assim, para falarmos de inclusão, estaremos antes apontando o que a torna ainda tão necessária, ou seja, a existência do seu contrário, a exclusão. E havendo exclusão, precisamos pensar em meios para rompê-la ou, no mínimo, criarmos brechas para

ter acesso ao que tem do outro lado: acesso/acessibilidade. É isso. Incluir é criar acessibilidade, possibilidades, potencialidades.

Incluir é um processo social que está em construção e, então, demanda energia, ação, cooperação. Dentre as ações encontramos apoio no aspecto legal e valemo-nos da Declaração de Salamanca (1994), pois nela encontramos a base fundamental para a educação inclusiva, a “participação plena do sujeito em diferentes espaços sociais”. Também traz a questão da “cooperação como estratégia que leva ao desenvolvimento”. E buscando do aspecto legal como um norteador no Brasil, valemo-nos do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13146/2015), em que consta a necessidade da inclusão social para as PCD, bem como indica estratégias.

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edifícios, transportes, informações e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. (Lei 13146/2015, Art. 3º, §1)

Observamos que é através da acessibilidade que a pessoa com deficiência realmente poderá participar da sociedade, exercer seus direitos e constituir-se cidadão. É na acessibilidade que os sujeitos desenvolvem-se, seja cognitiva, mental seja socialmente. É a acessibilidade que leva ao processo de autonomia e independência, essenciais para a qualidade de vida.

Ao pensarmos na configuração atual da escola, essa se molda aos contornos do sujeito padrão. E se nos propomos e recebemos a todos, a escola precisa adaptar-se, dispondo de meios para tornar a participação dos diferentes sujeitos efetiva. Vigotski (2021) já mencionava da necessidade de buscarem-se “ferramentas sociais que possibilitassem a participação e promover o desenvolvimento dos indivíduos defectos” de modo que incluir, dentro desta perspectiva, é identificar as possíveis barreiras que limitam ou impedem o aluno a participar das atividades.

Autores como Ropoli (2010) trazem em seu discurso uma crítica massiva voltada ao atual contexto educacional, que se mostra um tanto conservador, rígido, moldado para receber o aluno padrão, inflexível para reconhecer as diferenças da realidade. Numa perspectiva inclusiva, os ambientes consideram a identidade e as diferença; não se pensa em homogeneizar, igualar a todos.

Nesses espaços não se elege uma identidade única como norma privilegiada em oposição às demais. Segundo essa autora, “a educação inclusiva concebe a escola como um espaço para todos” (ROPOLI, 2010, p. 8); um ambiente que se preocupa e busca meios para que as pessoas possam desenvolver-se dentro de suas diferenças.

Considerando a necessidade de pensar-se em uma escola para todos, ela precisa ser acessível à multiplicidade das características comuns a todos os sujeitos. Assim, observamos que, dentro dessa discussão, que ultrapassa os portões da escola, a agência reguladora das normas no Brasil estabelece o que seria a referência dentro deste conceito.

Dessa forma, a acessibilidade, conforme a NBR 9050/2004, é definida como a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos”. A partir desses parâmetros, temos as seguintes barreiras que, por sua ação, acabam limitando os direitos das pessoas com deficiência ao acesso a diversos espaços sociais.

- Barreiras arquitetônicas: refere-se aos prédios, mobiliários;
- Urbanísticas: acessibilidade nas ruas, calçadas, praias;
- Tecnológicas: refere-se ao uso das tecnologias e equipamentos;
- Comunicação e informação: questões relacionadas ao uso de língua específica como LIBRAS, Braille, iconografia;
- Nos transportes: apropriados para pessoas em cadeira de rodas, rampas;
- Pedagógicas/metodológicas: relacionadas a metodologia específica para alunos PCD;
- Atitudinais: atitudes e comportamentos condizentes à discriminação e preconceito.

Para o trabalho aqui apresentado, iremos nos ocupar das barreiras que interferem nas relações entre os seres humanos e que se manifestam através das atitudes e comportamentos. E, por serem obstáculos, impedem aqueles que a sofrem de participar e apropriar-se do ambiente a sua volta, acabando, além de

marginalizados, com o desenvolvimento comprometido, o que daria origem às deficiências secundárias, razão que justifica a temática abordada a seguir.

#### 4.1 BARREIRAS ATITUDINAIS E EXCLUSÃO

Diante da realidade, podemos encontrar na escola um espaço que discrimina, que oprime, segrega, que se divide entre os alunos “normais” e os da inclusão. Essas características mostram-se através de práticas e atitudes, ou seja, ao falarmos de inclusão, estaremos também apontando a exclusão como fato.

Observa-se que, ao pensar-se na inclusão, acaba-se por trazer os binômios que fazem parte do complexo esquema que significa a escola, tais como incluir-excluir, normal-deficiente, sala comum-sala de AEE, professor de sala de aula-professor especialista. Querendo ou não, intencional ou não, são essas duplas de palavras que enfatizam a exclusão como prática, uma prática que tem sua história, seus legados e os paradigmas que a sustentam.

A exclusão como prática social acaba por dividir, esse distanciamento, a regra do não-contato entre grupos de indivíduos, a rejeição desses que, por muito tempo, foram deixados em espaços separados. A esse respeito Foucault (2001, p. 54) nos diz que: “o poder ainda hoje sobre os loucos, os doentes, sobre os criminosos, os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres” dão-se através de mecanismos que atuam de forma a legalizar/institucionalizar os efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento, ou seja, todo o arsenal de conceitos e mecanismos negativos que fazem parte da exclusão.

Dentro dos aspectos históricos que trazem em seu interior a exclusão, vamos ver que “a abordagem médica em uma de suas atribuições no decorrer da história da humanidade tem exercido a função de normatizar e definir a normalidade” (COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 127). Nesses casos, “observamos o pensamento clínico em ação dentro da escola, porém disfarçado de pedagógico” (ibidem p. 128), ou seja, a partir deste enfoque, a deficiência tem uma origem biológica e encontra-se no próprio sujeito, sendo esse o único responsável por seu fracasso, desconsiderando a subjetividade e o contexto histórico e cultural onde o mesmo está inserido.

Conforme nos coloca Correia e Sarmiento (2021):

Todo ser humano é parte indissolúvel do meio social pelo qual é formado e que ajuda a constituir, é fato também que cada ser é único em suas características e particularidades, motivo pelo qual nenhum indivíduo deveria ser considerado inferior ou incapaz justamente em decorrência de seus diferenciais. (CORREIA; SARMENTO, 2021, p. 108-4).

Essas autoras trazem-nos que essa conotação negativa relacionada aos diferentes ocorre historicamente desde Aristóteles e que, mesmo em períodos posteriores, como no século XVIII e XIX, “pesquisas científicas fundamentadas em teorias genéticas passaram a corroborar com a institucionalização das desigualdades” (CORREIA; SARMENTO, 2021, p.108-4).

Percebemos desta forma que o modelo biomédico oficializou a segregação enquanto prática. E, dentro desta perspectiva, acreditava-se na deficiência e na possibilidade de cura, porém, segundo Silva (2020, p. 42), “essas práticas apontam para as limitações das próprias pessoas com deficiência como causas dos processos de exclusão vivenciados por elas, isentando a sociedade desses atos discriminatórios”.

Além do aspecto médico que considerava a PCD como passível de cura, Gomes (2018, p. 27) fala do “caráter religioso” corroborando com a necessidade de buscarem-se meios para ofertar a essa população um lugar de atendimento, muito mais como tentativa de evitar-se o contato. E nesse contexto a deficiência é vista como “um lugar de desvio, de desgraça, de problema individual e inferioridade” e assim, o uso de “termos como inválido, incapaz, aleijado e defeituoso foram amplamente utilizados até meados de século XX”, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor.

Essas representações negativas associadas às deficiências repercutem até os dias atuais de modo que ainda se observam práticas que se utilizam deste modelo baseadas apenas no parecer médico ou no tão famoso “laudo”, onde aponta-se, por exemplo, “o atraso cognitivo como preditor único da característica do indivíduo com deficiência intelectual, gerando uma baixa expectativa dos professores em relação a esses estudantes” (SILVA, 2020, p. 49).

A partir das observações de Façanha e Fahd (2016, p. 122), temos que “a deficiência não é só um fato biológico, pois o indivíduo percebe sua deficiência através das interações que desenvolve com o outro no meio social”.

Questionamentos dessa ordem levam à formulação de teoria sobre a deficiência enquanto um fato social, tal como Vigostki (2021) mencionara apontando que o defecto existe, mas o que vai determinar as dificuldades enfrentadas pelo sujeito encontram-se no meio, no contexto que o limita e determina um desenvolvimento incompleto.

Assim tem espaço o modelo social da deficiência como forma de ressignificar as representações instituídas que ocasionam as exclusões, uma vez que, conforme aponta Lira (2019, p. 19), “evidencia-se que a deficiência faz parte da diversidade humana, pois todos somos socialmente diferentes e cada um possui características peculiares.”

#### **4.1.1 Modelo social da deficiência: o ambiente como fonte das limitações**

Dentro desta concepção, a deficiência é vista como uma construção social, onde a sociedade, por sua organização, acaba por impor barreiras que limitam o desenvolvimento das pessoas que se mostram diferentes à norma. Segundo essa concepção, o contexto apresenta obstáculos, pois está configurado ao pensar-se num modelo padrão de homem. Assim, aquelas pessoas que apresentam quaisquer impedimentos para usufruir desses espaços podem ter seu desenvolvimento prejudicado, ou, muitas vezes, acabam sendo excluídas.

Esse movimento, segundo Correia e Sarmiento (2021), ganhou forças a partir da década de 1970, especialmente em países como a Inglaterra e EUA, onde grupos de pesquisadores, dentre esses, pessoas com deficiência começam a perceber a deficiência como resultante das estruturas sociais que limitam e são incapazes de acolher a diversidade em toda a sua amplitude, de forma a permitir a participação de maneira equitativa/equânime.

Para Gomes (2018), esses movimentos são uma forma de questionar a sociedade e suas práticas, onde as percepções e concepções que perpassam as dinâmicas sociais acabam trazendo implicações que repercutem na trajetória de vida das PCD. “Ao se organizarem em movimentos sociais, as pessoas com deficiência pretendiam buscar alternativas que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía” (GOMES, 2018, p. 27, 28), numa tentativa de apresentar e compreender que a deficiência está relacionada ao ciclo da vida humana.

Sob essa ótica:



questionam-se os dispositivos normalizantes, onde ocorre o acolhimento da diversidade dos modos de ser, a potencialização dos sujeitos e o incentivo da participação dos sujeitos na produção do saber a eles destinados (GOMES, 2018, p.31),

Ou seja, os padrões e normas passam a ser percebidos considerando seu potencial de exclusão. E diante dessa realidade Silva (2020, p. 18), esclarece-nos que “a própria deficiência depende dos significados impostos pela cultura vigente”. Ser ou não deficiente vai depender dos padrões de exigência de determinada cultura e momento histórico.

Partimos do princípio de que todo e qualquer sujeito faz parte do universo cultural dos humanos e sua existência encontra-se atrelada a condições reais daquilo que o meio proporciona. Desta maneira, como escreve Gomes (2018, p. 54), o “desenvolvimento incompleto se deve ao ambiente e nesses casos deve-se questionar o mesmo quando este impõe barreiras a participação da PCD”, e não o contrário, conforme o modelo médico preconizava.

Assim, “o modelo social da deficiência aponta essa como um modo de vida, afastando-a do status de doença, buscam-se ferramentas para trabalhar a discriminação e o preconceito” (MAZERA, 2020, p. 25). Para essa autora, a diferença fundamental para a afirmação da existência da diversidade por meio da humanidade e ética do cuidado é dar espaço para a PCD manifestar-se, enxergá-lo, buscar alternativas para sua efetiva participação social e reconhecer suas potencialidades.

Considerando a ética do cuidado, não mais se busca um modelo de atendimento cujas bases estão atreladas à caridade e à pena, mas considera-se a necessidade de legislação que ampare e dos direitos civis assegurados. Nas palavras de Gomes (2018):

Pelo modelo social compreende-se que os problemas enfrentados pelas PCD são resultado da opressão social e exclusão e não de seus defectos individuais. O problema é retirado do individual e passam a ser consideradas as barreiras e atitudes que limitam (GOMES, 2018, p. 44).

Ao apontarmos as barreiras enquanto entraves ao desenvolvimento, temos em Sasaki (2009) um teórico e consultor que trabalha com a disposição de rompê-las. Assim, ele nos coloca que:

a restrição da participação da PCD na sociedade ocorre em função das barreiras, essas se apresentam e adquirem diferentes dimensões como: arquitetônica (barreiras físicas), comunicacional (na comunicação entre as pessoas), metodológica (métodos e técnicas relacionadas ao lazer, trabalho, educação, etc), instrumental (instrumentos, ferramentas, utensílios), programática (barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc) e atitudinal (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que tem deficiência) (SASSAKI, 2009, p.1-2).

Observando as tantas barreiras impostas pelo ambiente para a participação das pessoas com deficiência nos diferentes espaços que consideramos a “concepção de deficiência enquanto privação cultural”, tal como colocam Melo e Rocha (2016, p. 1), são explícitas as dificuldades enfrentadas por esses e, assim, compreendem-se as deficiências como limitação do ambiente. A questão da deficiência não é mais do indivíduo, mas de ordem social. A deficiência é um problema social. E, desta forma, ao falarmos de inclusão, precisamos compreender a exclusão que a justifica.

Para concluir, percebemos que houve um deslocamento da deficiência que sai do modelo médico que apontava suas consequências para o funcionamento anormal dos sujeitos e passa a ser vista sob um enfoque social, onde as deficiências aparecem mediante os obstáculos impostos pelo meio que não é capaz de suprir com as necessidades de cada pessoa, um ambiente ainda carregado de barreiras.

Esse mesmo movimento foi observado na Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), compreendendo que são as barreiras socialmente impostas que limitam o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Desta maneira, percebemos que “as formas de organização social são determinantes, tanto para reproduzir a exclusão imposta sobre a vida das pessoas com deficiência, quanto para a criação de horizontes efetivos de inclusão social” (GOMES, 2018, p. 53).

Ponderamos que, mesmo diante da realidade e da necessidade de nos adequarmos a práticas inclusivas, pouca coisa mudou. Temos uma sociedade que, por vezes, mostra-se resistente diante dos fatos, especificamente quanto a compreender aquilo que “a ciência comprovou, ou seja, que as PCD são capazes de aprender” (CARVALHO, 2018, p. 25).

Vislumbramos um momento em que cabe às instituições adaptarem-se às demandas específicas apresentadas pelos sujeitos, e não o contrário, como se afirmava em tempos anteriores marcados por um discurso segregativo,

estigmatizado, onde as expressões linguísticas pejorativas, segregativas e discriminatórias eram empregadas de forma tão natural quanto normal.

Autores como Gomes (2018) alertam para o fato de ainda estarmos aplicando a exclusão em lugar da inclusão, pois, segundo ele, a maneira como a educação inclusiva está organizada tende a marcar os alunos PCD enquanto diferentes a partir de parâmetros do que é considerado normal, enfatizando os modelos segregatórios da exclusão, quando deveríamos pensar na inclusão de uma forma mais democrática que abrace as diferenças reconhecendo e valorizando a diversidade.

#### 4.2 COMPREENDENDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS

Ao buscarmos as referências para a construção desta pesquisa, pensamos no sentido de pertença como elemento fundamental para dar aos alunos PCD seu lugar na escola, considerando seu processo de aprendizagem e suas características únicas. Porém, ao efetivarmos as entrevistas com o público alvo aqui selecionado, deparamo-nos com obstáculos para sua efetivação, entaves esses nem sempre visíveis, mas com resultados reais.

Percebemos o quanto as atitudes e comportamentos dos outros podem prejudicar os alunos com deficiência diante de suas reais possibilidades de sentirem-se e apropriarem-se de seus direitos legais na escola. Assim, diante desta realidade, pretendemos teorizar o tema referente às barreiras atitudinais.

Conforme conceito extraído da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/15), as barreiras atitudinais “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”. Segundo documento legislador, as barreiras representam:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (LBI- 13146/15).

Ao pontuarem-se as barreiras atitudinais como entaves que limitam a participação das pessoas com deficiência de forma plena e em igualdade de condições, observamos que, para este tipo de obstáculo, a lei não consegue

transpor, uma vez sendo de atitudes. “São abstratas para aqueles quem as produz, porém se fazem reais aqueles que as sofrem” (LIMA; TAVARES, 2007). Assim como Carvalho (2018), ao pensar-se um trabalho relacionado às barreiras atitudinais, entendemos que elas contribuem para a atenuação das demais barreiras que impedem a efetiva inclusão social da pessoa com deficiência.

Nas pesquisas de Pôncio (2019, p. 45), seus participantes reclamam que “as barreiras atitudinais nem sempre são percebidas pelo entorno, parecem menos importantes para quem não sofre as suas consequências”, pois, segundo essas pessoas, outras barreiras, tais como relacionadas à acessibilidade física, como por exemplo, a falta de rampa ou de um piso tátil, são visíveis e, assim, cobradas para que sejam construídas nas instituições, o que não se concretiza na questão atitudinal.

Essa mesma autora esclarece que as barreiras atitudinais encontram suas bases nas barreiras sociais. Onde “são produzidas por uma sociedade em que a dinâmica de funcionamento por vezes já é excludente” (PÔNCIO, 2019, p. 48), razão porque eliminá-las é um grande desafio.

Ao buscarmos as bases sociais dessa exclusão, deparamo-nos com a busca de um modelo que expresse os padrões exigidos pela sociedade. Então, o que nele não se encaixa, será excluído, posto de lado, ou, em algum momento, será ofertado a esses indivíduos uma tentativa de cura, alguma forma de torná-los aptos para participar da sociedade.

Foucault (2001, p. 58) diz que são conduzidos “exames para estabelecer a regularidade, avaliar cada indivíduo para saber se está em conformidade com a regra, a norma de saúde que é estabelecida”. Existe dentro desta norma uma pretensão de poder normativo. “A norma traz um princípio de qualificação e um princípio de correção” (ibidem, p. 62). Ao que tudo indica, a norma não tem a intenção de excluir ou rejeitar; ao contrário, ela tem como função a intervenção com o objetivo de transformação.

Segundo Foucault, é através dos diagnósticos que o poder manifesta-se, cabendo à Psiquiatria instituir a norma, ou seja, as “regras de conduta, princípio da conformidade, que se opõe a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, desnivelamento, discrepância” (FOUCAULT, 2001, p. 204).

Assim, este normal fará oposição ao patológico, à disfunção, ao mórbido e ao desorganizado, pois o “normal” encontra-se dentro de um funcionamento regular, adaptado e ajustado. O princípio de normalidade, como já dito, não tem o objetivo de rejeitar, mas tal é o seu envolvimento na discriminação que, na escola, ao observarem-se alunos PCD, os mesmos já são classificados como alunos do AEE, e tal fala traz em si o peso que o diagnóstico estabelece.

A classificação parte do princípio de que existe a diferença e também estabelece aquilo que seria o padrão, o normal, o que, sob o ponto de vista de Pôncio (2019, p. 29), “por existir classificador entre o normal e diferente é que a exclusão existe, é que as barreiras atitudinais existem”. São posicionamentos como esses que vêm a tornar a exclusão uma prática de difícil manejo, especialmente quando nos referimos a essas barreiras que se manifestam nas atitudes e nos comportamentos.

Buscando elementos que possam auxiliar-nos a estabelecer e compreender o funcionamento social diante das barreiras atitudinais, observamos que, segundo Foucault (2001, p. 194), o princípio da discriminação manifesta-se através dos movimentos atuais em que se acredita que os homens podem ser pertencentes a uma classe biológica, anatômica, psicologicamente desviante e são essas mesmas ciências que irão determinar e permitir que se reconheça, num movimento político, o que pode ser efetivamente validado e o que deve ser desqualificado.

Ao definir-se o status de “normal” e o desviante, observamos que certo distanciamento, o isolamento e estigmas passam a estabelecerem-se nas relações entre as pessoas com deficiência e as demais, reforçando o caráter especial e segregador vivenciado no ambiente educacional (RIEGEL, 2020, p.20) e social.

Pôncio (2019) lembra que algumas pessoas apresentam uma percepção equivocada com relação às pessoas com deficiência, pois enxergam as mesmas considerando apenas as limitações e acabam por externar atitudes estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias contra as PCD, sem ao menos oferecer uma oportunidade para conhecer seu potencial e a pessoa que ela é.

#### 4.3 COMO AS BARREIRAS MANIFESTAM-SE

Observamos que as barreiras atitudinais manifestam-se por meio do que já encontra-se institucionalizado na busca do “normal”, do funcional. Assim, uma

percepção fundamentada neste ideal de ser humano que, por vezes, basta o diferente apresentar-se e nossos instintos subjetivos acabam manifestando-se, ou mesmo nos deixamos conduzir por uma verdade, por um poder-saber de um diagnóstico sem ao menos ponderarmos que a pessoa com deficiência é “a” pessoa e não a deficiência, ignoramos a singularidade dos sentidos subjetivos desses sujeitos e todo o repertório histórico e cultural que o constitui.

Dessa maneira, observamos que muitas vezes nossos conceitos estão fundamentados em crenças e essas são acionadas ao depararmos-nos com elementos, eventos, pessoas ou palavras, pois essas trazem em si toda uma gama de significados e sentidos, sendo esse último muito pessoal e subjetivo. Vigotski (1991) observa que as palavras carregam um sentido que aciona todas as vivências relacionadas ao evento, trazendo a consciência memórias afetivas ligadas a essa. Por isso, deveríamos estar mais atentos para compreender o contexto social como produtor de significados e sentidos, pois, conforme aponta Riegel (2020, p. 20), “o distanciamento e o estigma atribuído às PCD são passíveis de tornar vitalícios se forem considerados como ‘anormais’”. Então, as pessoas com deficiência acabam relacionando-se a partir dos rótulos recebidos.

E aqui salientamos a necessidade de serem trabalhadas as barreiras atitudinais dentro da escola com a finalidade de tornar essas evidentes e desmitificá-las, uma vez que, segundo levantamento de Dussilek e Moreira (2017), a sociedade brasileira historicamente apresenta um perfil excludente, onde prevalecem estigmas que denotam a incapacidade de atender às necessidades deste público, bem como sua inclusão social.

Parte desses estigmas encontram-se na condição atribuída a este grupo quanto à sua capacidade, onde são vistos como inferiores, como diferentes no aprender. E como inclusão, supõe que basta apenas estarem no grupo, o que poderia levar-nos à condição de microexclusões. Conforme alerta Riegel (2020), essas ocorrem por meio de práticas sutis, pois “o sentimento de inferioridade em relação a determinado grupo reforça o distanciamento e a marginalização daquele que se sente outro diferente ou estranho” (RIEGEL, 2020, p. 98).

Silva (2012) observa que existe uma tendência já cristalizada na sociedade em que se atribui às pessoas com deficiência condição inferior, onde essas pessoas dentro de sua especificidade são confundidas e tratadas como doentes, atrelando a diferença de forma a reduzir seu potencial. Para Lira (2019), seria essa postura

reducionista onde se busca a compreensão da pessoa segundo as normas e regras estabelecidas numa forma de estigmatizar. Assim, o estigma, as marcas não se encontram na pessoa, mas nos valores culturais estabelecidos.

Desde Foucault (2001) observamos que aquilo que foge aos padrões de normalidade corre o risco de ser menosprezado, inferiorizado e, conforme Lira (2019, p. 15) aponta “qualquer pessoa que não se enquadre nos padrões pode passar a não ser percebida pela sociedade, a este processo, denomina-se invisibilidade”. Ou seja, as barreiras atitudinais geram invisibilidade e, como consequência dessa invisibilidade, não existe a preocupação de atender às demandas relacionadas a esse grupo; portanto, acabam sendo subtraídas de oportunidades de participação social em igualdade de condições às demais pessoas, ou quando não são culpabilizadas pelo próprio fracasso de inclusão.

Para Wu e Leal (2020, p.57), “a pessoa com deficiência é vista como uma diferença estigmatizada, inferiorizada e historicamente marginalizada”. Novamente observamos que a diferença é estabelecida através de normas construídas socialmente e, dentre essas normas, o diagnóstico faz-se representante. Uma vez diagnosticada, recebe junto as marcas relacionadas à deficiência, como “incapaz” e, a partir daí, pode sofrer reações de medo, repulsa e ser desacredita em suas possibilidades, ou seja, a deficiência ainda é vista como algo que foge aos padrões, desagradável e, por vezes, indesejada.

Conforme o conceito de deficiência que temos em Vigotski, ou seja, como uma construção relacionada às limitações do meio, percebemos que o problema não está na diferença, mas nos significados que foram construídos considerando as características individuais que denotam inferioridade, instituindo a desigualdade. Essa diferença é posta a partir de um referencial ou parâmetro. O que não se enquadra aí é, portanto, passível de ser excluído e marginalizado.

O motivo de no passado não termos um contato efetivo com as pessoas com deficiência deve-se ao fato de que a estas eram destinadas instituições especializadas, ou seja, eram privadas, excluídas da participação social. Dessa forma, quando tiveram, a partir de legislação, o direito a conviver, num primeiro momento causaram estranheza, pois, junto a esse contato, vieram as construções sociais, as representações historicamente construídas muitas delas reconhecidamente pejorativas e preconceituosas.

Salientamos para os riscos advindos da questão que aponta e referencia os parâmetros para definir o que seria normal e anormal do funcional. Acabamos por criar elementos que definem e institucionalizam a separação entre os indivíduos, a hierarquização, o estranhamento, a discriminação, o descrédito e a rejeição, sendo essas atitudes difíceis de transpor, acabando por limitar ou mesmo impedir o desenvolvimento por meio da segregação e do ideário estabelecido.

Essas barreiras pautadas nas atitudes e no comportamento acabam por marginalizar aqueles que a sofrem, restringindo suas possibilidades de crescimento e aprimoramento, bem como traçando limites em suas relações sociais, repercutindo em sua formação subjetiva e em sua identidade. Para Silva (2012), essas barreiras acabam interferindo e até mesmo impossibilitam a educação desses alunos, razão porque essa pesquisadora aponta a necessidade de compreenderem-se essas posturas no âmbito social que se apresentam através da discriminação e do preconceito.

Para Correia e Sarmiento (2021), o comportamento social acaba sendo influenciado por essas “redes de significados constituídas e assimiladas pela sociedade, fazendo parte da rotina e do repertório cultural e mental” (CORREIA e SARMENTO, 2021, p. 108) e assim também influenciam nas políticas públicas construídas e institucionalizadas. Por isso, em alguns casos, observamos uma “aceitação forçada, pautada no dever de cumprirem legalmente”, sejam as matrículas, sejam as diversas formas de acessibilidade, pois o descrédito e o desconhecimento das possibilidades do outro aí se manifestam.

Um exemplo concreto dessa imagem social estabelecida é a presença dos PCD na escola quando o professor “ao desacreditar a competência do sujeito, ausenta-se do compromisso de adaptar as atividades e encara a diferença daquele estudante como sinônimo de incapacidade” (VALE, 2020, p. 51). Assim, esses estudantes encontram-se na escola apenas por força de lei, pois não são vistos diante de suas possibilidades e capacidades, mas são desqualificados e inferiorizados.

E essa desqualificação acaba repercutindo nas relações interpessoais, podendo levar a atos como exclusão pelo descompromisso social e individual. A exclusão vivenciada por esses sujeitos na escola desencadeia emoções como tristeza, raiva, solidão e sentimento de inferioridade, interferindo diretamente no



sentido de pertença desses, prejudicando seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O cuidado que se deve tomar é nas relações interpessoais, pois são nessas que se constroem as bases para o desenvolvimento. Então, quando essas são carregadas por conceitos pré-estabelecidos, sejam eles de ordem individual sejam social, podem interferir ao promoverem emoções como o medo, o sentimento de menos valia e manifestarem-se como reação diante do diferente. São formações que acabam por projetarem-se na linguagem.

Silva (2020, p. 50) diz que “na linguagem classificamos, hierarquizamos e definimos identidades”. Essas condutas dão-se especialmente porque utilizamos critérios próprios apreendidos em nosso contexto social sobre o que consideramos como normal e o que se espera dos PCD, qual seu papel social. E, dependendo dessa nossa visão, podemos ser hostis e até mesmo silenciá-las, ou seja, “a discriminação depende de uma visão genérica e distorcida do outro”, o que pode levar aos rótulos, aos estereótipos, à anulação do outro e à sua invisibilidade.

Para Gussi (2016), tais atitudes são resultados dos mitos e estereótipos construídos ao longo do processo de humanização que ainda povoam o imaginário social e estão presentes na escola e nas relações interpessoais onde a diferença é vista como algo que foge aos padrões e por isso sequer se permite conhecê-la para abrir possibilidade a sua superação. Assim, o que se observa, muitas vezes, é uma inclusão que mascara a exclusão, que se mostra através da segregação, da integração que visa a normalização da PCD.

Observamos que a discriminação e a segregação não se apresentam de forma explícita, mas, segundo Wuo e Leal (2020):

Se manifestam, na escola, por atitudes como o distanciamento e o isolamento, a descrença em sua capacidade, os discursos de culpabilização do outro -da criança, da família ou do professor- e a falta de conhecimento especializado (WUO; LEAL, 2020, p. 52).

Na prática, o que se observa é a integração e o suporte com vistas a dar a esses sujeitos a oportunidade de serem “normais”. Percebemos uma escola com discursos carregados em estigmas. Dessa maneira, o entendimento que se tem das PCD encontra-se preso a um sujeito imaginário, ideal e normal de tal forma que, quanto mais maciça for essa ideia, haverá maior resistência e atitudes preconceituosas e, conseqüentemente, exclusão.

Não queremos invalidar as ações que visam a inclusão. O objetivo aqui é chamar a atenção para a necessidade de efetivarmos práticas condizentes com as demandas desse grupo, pois grande parte das barreiras existentes dá-se por conta da ausência de conhecimento relacionado às deficiências, um conhecimento adequado e que aponte os aspectos positivos.

Dentro desta perspectiva, Riegel (2020) diz que:

A insensibilidade da sociedade pode ser mais cruel que a própria lesão em si. Nessa perspectiva, estudar a deficiência para além da análise das condições médicas e de reabilitação significa compreender a opressão sobre aqueles que se encontram com impedimentos (RIEGEL, 2020, p. 35).

Dessa forma, pensar-se e apostar-se na inclusão é observar os princípios de igualdade, de solidariedade e buscar meios para a transformação social. E ainda se fazem necessárias mobilizações para validação dos direitos e que conquistas tornem-se reais e façam parte da vida em sociedade. Incluir é valorizar as diferenças enquanto características da existência humana e elemento enriquecedor da subjetividade e da coletividade.

#### 4.4 BARREIRAS ATITUDINAIS: MECANISMOS E EXEMPLOS

A partir de pesquisa realizada sobre barreiras atitudinais, tentamos compreender como funcionam essas dentro da escola e na sociedade. Neste espaço, gostaríamos de trazer quais as principais barreiras relacionadas às atitudes que se encontram no ambiente escolar. Observamos que algumas dessas podem apresentar-se de forma explícita e outras virem de maneira sutil; porém, ambas podem ter efeito devastador para a pessoa que a sofre.

Ponderamos que as barreiras não são específicas para as pessoas com deficiência. Elas podem ser direcionadas a grupos outros que diferem da norma em determinado contexto. Importa saber que a existência desses obstáculos tem como consequência a dificuldade desses grupos em participar da sociedade e no exercício de seus direitos.

Para Silva (2012), as barreiras apresentam-se em três dimensões: cognições, afetos e ações. Elas são construções sociais que se deram ao longo da história da humanidade. São processos que ocorrem por meio da aprendizagem e das

emoções que se manifestam em contato com a PCD e são expressas em nossas ações e linguagem. Considerando as áreas envolvidas, temos:

- Componente cognitivo- ligado às aprendizagens, sejam elas verdadeiras ou não, positivas ou negativas, são representações relacionadas às pessoas com deficiência ou grupos de pessoas. Podem estar ligadas a crenças e modelos estereotipados quanto à compreensão que se tem das deficiências. São modelos construídos no discurso a respeito das PCD e do que se acredita com relação a essas e das diferenças que são características da diversidade humana.
- Componente afetivo- ligado às representações que foram construídas por meio do componente cognitivo. É a emoção que essas representações desencadeiam. São “os sentimentos instigados pela leitura que se faz da existência, das potencialidades e da presença real ou fictícia de indivíduos com deficiência” (SILVA, 2012, p. 15).
- Componente social- dimensão que potencializa a ação através da atitude e dos comportamentos. Está ligada a cognições e afetos que se têm quanto às pessoas com deficiência, sendo uma barreira. Refere-se à ação efetiva ou intencional de prática discriminatória relacionada aos direitos humanos e sociais das PCD.

Baseados nos estudos de Silva (2012), como exemplo de barreiras atitudinais temos:

- Preconceito- atitude negativa cujo poder e força advém do conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade na dimensão dos afetos contra a PCD. Atitude equivocada de que alunos com deficiência apresentam características comportamentais comuns e impróprias para o ambiente educativo. É ele que sustenta a ideia de superioridade e inferioridade, do eficiente e do deficiente.
- Discriminação- significa separar, distinguir. Ação de uma pessoa preconceituosa com relação às suas preferências e dos membros do próprio grupo e/ou rejeição aos grupos externos. Reflete modelos equivocados sobre as potencialidades do outro, pois desqualifica, rejeita –

quem discrimina, professa valores de igualdade onde não enxerga as diferenças.

- Estereótipo- generalizações rígidas, construídas e mantidas pela sociedade a respeito da deficiência e da PCD. Enfatizam o que há de similar entre as pessoas; pessoas são diferentes. Assim, usam tipificações sobre todas as pessoas que apresentam aquela mesma deficiência. São generalizações positivas ou negativas sobre todos os alunos com deficiência e acabam afetando o desempenho acadêmico do aluno rotulado. É por natureza depreciativo, pois subestimam o indivíduo, levando à compreensão incorreta e indevida.
- Rejeição- recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da sua deficiência. Não se dá devido ao medo, nem por ignorância de como agir. Não se deve à experiência anterior; é só recusa. É perversa, pois acaba colocando a PCD num limbo social.
- Negação- é quando se nega a existência ou limite decorrente da deficiência; forma de não reconhecer as necessidades específicas de cada deficiência, a naturalização da deficiência. A negação da deficiência é tão perversa quanto a não inclusão. Quando se nega, a sociedade não se organiza, nem se responsabiliza.
- Ignorância- desconhecimento que se tem da deficiência, das habilidades e potenciais daquele sujeito. Falta de informação positiva; dificuldade de pensarmos a diferença.
- Substantivação- PCD são chamados de “deficientes” como se fossem incapazes, ineficientes, imperfeitos, ou seja, não nos relacionamos com a pessoa, mas sim com o seu rótulo. Despersonaliza e deteriora a autoestima.
- Adjetivação ou rotulação- uso de rótulos ou atributos depreciativos em função da deficiência. Representação social que lhe é imposta como incapaz, pecadora, feia, indesejada, amaldiçoada, lentas, agressiva, dócil, aluno-problema e, assim, não é vista além do rótulo.
- Propagação – suposição de que a existência de uma deficiência pressupõe outras (ex. surdo que não fala tem deficiência intelectual) como

se a deficiência afetasse outros sentidos, habilidades ou traços da personalidade.

- Generalização- generaliza-se a partir de uma representação social. Parte da experiência que se tem de um indivíduo ou grupo com deficiência é um pseudoconhecimento.
- Padronização- a efetivação de um serviço do mesmo modo para todos PCD, a partir da experiência com um indivíduo PCD, não forma grupos homogêneos, ainda que tenham características semelhantes.
- Particularização- entendimento de que PCD atua de modo específico por causa de sua deficiência, justificando a segregação em espaços especiais como se deficiência fosse determinante e limitante das potencialidades do indivíduo; como se PCD devesse ser entendida, considerada, tratada à parte da comunidade humana. Gera e é gerada pela segregação, como se PCD precisasse de recursos muito distintos que divergem da comunidade em geral.
- Medo- receio de dizer ou fazer algo errado diante da PCD, desconhecimento, desprovido de razão sobre PCD.
- Baixa expectativa ou subestimação- juízo antecipado e sem fundamento (conhecimento ou experiência) de que a PCD é incapaz de fazer algo; atingir uma meta. Atinge negativamente o desenvolvimento das potencialidades, levando à baixa estima, obstáculo à escolarização, perspectiva limitante. PCD leva à avaliação depreciativa e autojulgam-se incapazes.
- Inferiorização da deficiência- constituída por meio de comparação pejorativa das PCD aos não PCD. Assim, atribui-se à deficiência resultados negativos que não são devidos a elas.
- Menos valia- avaliação depreciativa das potencialidades, ações e produções das PCD. A PCD é menos capaz ou o que produz tem menos valor e qualidade.
- Adoração do herói ou superestimação- supervalorização de ações e atitudes dos PCD, não pelo que atingiram, mas porque dela se esperava algo inferior (exemplo: uso de termos como especial, excepcional, gênio).

- Exaltação do modelo- comparação entre PCD e outros sujeitos dando vantagens às PCD como modelo a ser seguido; afinal, são postos como superiores. O fato de ter uma deficiência é que eleva a pessoa.
- Compensação- quando se favorece, privilegia e paternaliza a PCD com algum bem ou serviço por piedade e percepção do déficit. Facilita as coisas, pois acredita-se que não são capazes. PCD são vistos como “coitadinhos”, tendo-se cuidados excessivos.
- Dó ou pena- expressão ou atitude piedosa. Uso de diminutivos, proteção desmedida.
- Superdotação- evita-se que sofram, experienciem insucessos ou dificuldades. Percepção de incapacidade do sujeito em realizar algo, tomar decisão, avaliar perigo. Impede que a PCD experimente suas próprias estratégias de aprendizagem e de produção.

No trabalho aqui apresentado, observamos que as barreiras atitudinais são construídas, mantidas e acionadas por meio de três dimensões. Assim:

as barreiras atitudinais se renovam através de crenças, preconceitos, posturas que limitam, excluem, prejudicam, marginalizam... são danosas, induzem o indivíduo com deficiência a uma concepção enganosa de si e a autoimagem advinda deste processo social deteriora a capacidade do indivíduo exigir seus direitos e de contribuir com as produções socioeconômicas e culturais (SILVA, 2012, p. 140).

Por essa razão são tão complexas e de difícil transposição. São essas atitudes que impedem a pessoa com deficiência de realizar-se enquanto sujeito, de construir sua subjetividade utilizando-se dos processos de compensação para romper com as dificuldades advindas do social, pois são essas mesmas barreiras que interferem no sentido de pertença desses indivíduos.

#### 4.5 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE COMO RESPOSTA ÀS BARREIRAS ATITUDINAIS

Observamos que as barreiras atitudinais manifestam-se em ações, mas utilizam-se de base cognitiva e afetiva para manutenção. Portanto, se formos pensar formas de combatê-las, é necessário que essas possam chegar à base desta

construção. Dessa maneira, uma das formas de diminuir os efeitos dessas barreiras na vida das pessoas com deficiência seria a partir da inclusão, uma inclusão de fato, onde realmente se enxergue a PCD, suas necessidades e seu potencial.

Como já dito, as crenças e mitos relacionados às pessoas com deficiência têm origem histórico e cultural onde, desde tempos remotos, essas pessoas eram vistas como dignas de pena. Foram discriminadas, rejeitadas e segregadas a instituições especializadas onde poderiam receber tratamento visando sua adaptação à sociedade dos normais; mas, para tanto, deveriam ser curadas da deficiência ou da diferença. Percebemos que uma das causas desses mitos deve-se ao fato de não se conhecer verdadeiramente essas pessoas e deixarmos por conta dos especialistas e seus diagnósticos para classificar e apontar seus destinos.

Também lembramos como Vigotski (2021) define a deficiência, apontando essa como fruto das limitações do ambiente, um conceito que sofre as influências do tempo e da cultura. Poderíamos dizer, em evolução, é algo que resulta da interação entre as pessoas, as pessoas com deficiência e as barreiras do ambiente que impedem a plena efetivação e participação dessas na sociedade em igualdade de oportunidades. Assim, conforme Pôncio (2019, p. 26), “a sociedade para ser inclusiva precisa antes ser acessível”. Na Lei 12146/2015 (art. 53), acessibilidade é o direito que garante à PCD viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social.

Diante dessa realidade, Silva (2012) diz que a inclusão social e educacional é:

processo pelo qual, numa atitude cônica, ética e desprovida de barreiras atitudinais, a sociedade/ a escola busca transformar-se continuamente para receber, não apenas PCD, mas todos os seus membros, valorizando-os por suas competências e garantindo que essas sejam potencializadas através da acessibilidade (SILVA, 2012, p. 19).

Existe a necessidade de questionarem-se os dispositivos sociais que visam à normalização, dispositivos esses que mais servem à exclusão, pois rejeitam a diferença enquanto característica humana. Incluir significa acolher a diversidade; possibilitar espaços para que os sujeitos possam se expressar em toda a sua potência; é promover o incentivo à participação dos sujeitos na produção do saber a eles destinados; é ressignificar as representações instituídas socialmente, uma vez que, segundo Correia e Sarmiento (2021):

É possível que a maioria das pessoas venha a conviver ou tenha que cuidar de uma PCD em algum momento da vida (...) reconhecer a deficiência como parte da condição humana e a inclusão social como o único caminho para uma sociedade mais justa e igualitária (CORREIA; SARMENTO, 2021, p. 108-21).

Ter consciência deste fato é buscar meios para promover a acessibilidade, reconhecer as diferenças como promovedoras de desenvolvimento e como característica humana; portanto, digna de visibilidade. Assim, cabe à sociedade executar as modificações necessárias considerando os possíveis acometimentos que venham a trazer déficits para o desenvolvimento, sejam da ordem do físico, sensorial, intelectual, pois “essas alterações levam a exigência de uma reorganização do processo como um todo, devido aos obstáculos encontrados nos intercâmbios num ambiente planejado para uma sociedade com indivíduos ‘perfeitos’” (FAÇANHA; FAHD, 2016, p. 117), considerando a dinâmica social e a diversidade humana. A partir daí teríamos a inclusão.

A inclusão para Sassaki (2009):

a inclusão, enquanto paradigma social, é um 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, 2009, p. 1).

Ou seja, a inclusão pode ser vista como a transformação da sociedade para adaptar-se às pessoas considerando a diversidade de características da população e suas demandas individuais e sociais. “Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência” (SASSAKI, 2009, p. 2). A busca por uma sociedade inclusiva leva em conta a acessibilidade como fator essencial para permitir à pessoa agir com independência e autonomia, pois objetiva-se que todos possam participar dos diferentes espaços sociais, bem como tenham seus direitos assegurados de forma equitativa.

Para Gussi (2016, p. 32), “a inclusão se traduz como a igualdade de oportunidades, ou seja, as PCD têm direito de fazer parte da sociedade, de tomar decisões e fazer suas escolhas e contribuir com o social”. A essa igualdade de oportunidades referimo-nos às práticas escolares onde se deve oportunizar o aprendizado, se necessário, utilizando-se de meios, instrumentos e ferramentas



adaptados para que a pessoa com deficiência tenha as mesmas condições que seus pares não deficientes.

Para incluir é imprescindível o acolhimento às diferenças, isto é, enxergar o sujeito de forma completa, seja observando suas limitações, mas oportunizando experiências que possam enriquecer seu repertório intelectual, experiências culturais construídas junto aos seus pares, daí a importância das relações e da busca de meios adequados que facilitem essas interações, com respeito às subjetividades.

Enxergar o sujeito significa observar as marcas que ele traz, mas não o definir apenas a partir destas, pois, para Mazera (2020, p. 15):

Deve-se tratar cada PCD de forma individual, sabendo que esta possui uma história de vida única e coletivamente compartilhada e que a sociedade vai influenciar na maneira dela enfrentar sua própria condição e as limitações, e que a partir da ideia historicamente determinada sobre o que é ser pessoa com deficiência.

Assim, constituir redes de apoio é essencial para a inclusão, bem como para auxiliar a PCD dentro de seu processo de reconhecimento. Nesses espaços, objetiva-se também que se formulem ações e reflexões que possam ser aplicadas para diminuir as limitações impostas pela sociedade a esses sujeitos, ou mesmo a forma de conceber a deficiência e as pessoas com deficiência, pois, conforme diz Garcia (2016, p. 72), “a maneira como a deficiência é considerada pelos que fazem parte do seu contexto social será fundamental na definição de suas possibilidades”.

O mesmo se aplica à escola e suas demandas e exigências, em especial às relacionadas à aprendizagem, pois “não pode haver inclusão se os caminhos são inadequados, se a linguagem não é acessível, se não há métodos e técnicas de aprendizagem apropriados, se há preconceito, estigmas e estereótipos” (CARVALHO, 2018, p. 17). Ou seja, a escola e suas práticas de inclusão precisam ser ressignificadas. Conforme apontam Correia e Sarmiento (2021):

Somente a desconstrução das representações sociais existentes e o estabelecimento de novas representações, mediante uma participação cada vez maior das próprias pessoas com deficiência na sociedade poderão demover barreiras atitudinais cotidianas que dificultam ou impedem o estabelecimento de relações interpessoais apropriadas (CORREIA; SARMENTO, 2021, p. 108-20).

Pensando nos estigmas porque passam as pessoas com deficiência, cabem ações que levem à sensibilização e conscientização de modo a estimular a

convivência entre as pessoas onde se busque evitar comportamentos discriminatórios e atitudes de preconceito. Esses movimentos devem ser realizados no ambiente escolar e em outros espaços sociais numa tentativa de reformular a maneira de enxergar essas pessoas dentro de seu potencial, pois, quando acolhidos em sua diferença, os alunos PCD sentem-se em igualdade com os demais.

A escola e as vivências neste espaço são cruciais para o desenvolvimento não só das PCD, mas, nesse caso, ocorre que muitas vezes, “para algumas pessoas será na escola que elas terão experiências de lazer e diversão” (SILVA, 2020, p. 66). E é por meio da escola que temos acesso a bens culturais. E, na condição de deficiente, essas pessoas têm uma grande limitação. Essa mesma autora coloca que “a escolarização é imprescindível às pessoas com deficiência para a conquista do emprego” (ibidem, p. 56) e ainda nos traz o fato de que o acesso para o mundo do trabalho para as pessoas que têm deficiência intelectual é algo que se faz muito precariamente, justificando a necessidade de ampliarmos tanto o acesso quanto a permanência desses sujeitos na escola.

Vigotski já apontava a necessidade dos alunos defectos participarem da escola comum junto às crianças com desenvolvimento típico, pois o processo de aprendizagem dá-se nas interações entre os sujeitos. O que percebemos a partir das pesquisas aqui estabelecidas é a importância das “práticas educativas que promovam o acolhimento” (GARCIA, 2016, p. 74).

Silva (2012), a respeito das barreiras atitudinais, aponta a educação como meio de enfrentá-las ou erradicando-as ou minimizando seus efeitos negativos. Assim, devemos considerar que são nossas práticas que precisam adaptar-se às demandas sociais e às necessidades dos sujeitos. Precisamos abrir espaço na escola para receber, conversar, refletir e promover ações que se ocupem da inclusão e do que seriam obstáculos à sua efetivação.

Precisamos mudar esse pensamento no social através de práticas que sejam construídas junto à sociedade que se caracterize inclusiva, que olhe, que reconheça a pessoa com deficiência e possa percebê-la antes de tudo enquanto ser humano e pessoa. Devemos acabar com a invisibilidade e o olhar que condena, que julga, que limita; dar ao sujeito oportunidade de ser um sujeito.

## 5 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa realizada caracteriza-se como um estudo de caráter qualitativo exploratório e descritivo. Tem a finalidade de compreender e interpretar o fenômeno, enriquecer as investigações, buscando aprofundamento do contexto da inclusão na perspectiva dos alunos PCD. Então, utilizamos o estudo de caso, pois “um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto no mundo real” (YIN, 2001, p.19). Para o trabalho aqui desenhado utilizamo-nos do estudo de caso múltiplo.

A pesquisa qualitativa busca interpretar situações consideradas relevantes para melhor compreensão do problema proposto. Vigotski (2007) coloca que o método investigativo deve estar relacionado à teoria e, neste caso, temos por objetivo conhecer as experiências desses sujeitos para compreender como eles têm convivido com as especificidades de sua deficiência e, em particular, dentro do contexto escolar.

O trabalho valeu-se de entrevista semiestruturada com pessoas com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista que tenham concluído, no mínimo, o ensino fundamental e apresentem capacidade de *insight*, bem como condições cognitivas de pensar e refletir sobre a sua relação vivenciada na escola, ou seja, ter no presente uma possibilidade de solução para o passado, auxiliando alunos do futuro.

Como capacidade de *insight*, definimos o discernimento, a consciência sobre algo e suas implicações, ou sobre sua própria condição. É quando os sujeitos conseguem estabelecer relações entre fatos levando a conclusões que necessariamente não se encontram nas situações, ou seja, são sujeitos cognitivamente conscientes de sua condição, uma vez que:

Se não conhece a si mesmo (não sabe quem é, ou que tipo de transtorno tem) se torna praticamente impossível desenvolver uma individualidade para si, livre, ou seja, você não tem liberdade para fazer as suas escolhas, pois não está consciente de si mesmo (FREITAS, 2019, p. 135).

Assim, ao estarem conscientes de suas dificuldades, as pessoas têm a possibilidade de pensar em diferentes formas para resolver sua situação: “ao perceber as coisas de outro modo significa ao mesmo tempo adquirir novas possibilidades de atuação com respeito a elas” (FREITAS, 2019, p. 137).

Delimitados alguns dos aspectos para inclusão de participantes da pesquisa, ponderamos que a mesma caracteriza-se como uma amostra por conveniência, sendo composta por 8 sujeitos escolhidos em grupo de ex-alunos que tenham diagnóstico de DI ou TEA. Justificamos a escolha deste tipo de deficiência, pois ambos fazem parte dos transtornos do neurodesenvolvimento e trazem como característica a dificuldade em questões sociais, assim como a capacidade de comunicação e elaboração de respostas para o mundo a sua volta. Como conceito para esses transtornos, valemo-nos de definição a partir do DSM 5 (2014):

São transtornos que iniciam desde cedo em período do desenvolvimento, esses sujeitos apresentam déficits que se caracterizam por prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Podendo variar desde limitações específicas na aprendizagem e funções executivas, até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014, p. 31).

Conforme observação da própria Associação (APA), o transtorno do espectro autista e a deficiência intelectual podem ser comórbidos, ou seja, podem manifestar-se no mesmo sujeito, quando a comunicação social estiver abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento.

Para melhor visualizarmos as características desses transtornos, suas similaridades e diferenças, bem como justificativa dessa escolha, elaboramos um quadro a partir do DSM 5.

Quadro 2: Comparativo entre DI e TEA

Deficiência Intelectual (p.33)	Transtorno do Espectro Autista (p. 50)
<p>A- Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.</p> <p>B- Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social sem apoio continuado, os déficits limitam o funcionamento em atividades de vida diária, como comunicação, participação social e vida independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade.</p> <p>C- Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. Os diferentes níveis de gravidade -leve, moderado, grave e profundo- devem ser definidos com base no funcionamento adaptativo que irá determinar o nível de apoio necessário. Dificuldades associadas ao juízo social, avaliação de riscos, autocontrole do comportamento, emoções ou relações interpessoais ou a motivação na escola ou trabalho. Falta de habilidades de comunicação pode predispor a comportamentos disruptivos ou agressivos.</p> <p>Ingenuidade em situações sociais e tendência a ser facilmente induzidos por outros, falta de consciência sobre riscos, o que leva a exploração, fraude, envolvimento criminal não intencional, falsas confissões, riscos de abuso físico e sexual.</p> <p>O nível de apoio recebido é capaz de possibilitar a participação nas atividades cotidianas e melhora na função adaptativa.</p>	<p>A- Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos.</p> <p>1- Déficit na reciprocidade socioemocional, desde abordagem social anormal, dificuldade para estabelecer uma conversa normal, compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos, dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais;</p> <p>2- Déficits no comportamento comunicativos não verbais usados para interação social, anormalidade no contato visual e linguagem corporal, déficit na compreensão e uso de gestos, ausência de expressões faciais e comunicação não-verbal;</p> <p>3- Déficit para desenvolver ou manter e compreender relacionamentos variando em dificuldades para ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos e dificuldade para compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesses por pares;</p> <p>B- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades;</p> <p>1- Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipada ou repetitiva;</p> <p>2- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não-verbal, transições, pensamentos, rituais de saudação (mudanças geram sofrimento);</p> <p>3- Interesses fixos e altamente restritos, anormais em intensidade ou foco;</p> <p>4- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente, dor, reação a sons, texturas, cheiros, fascinação por luzes ou movimentos;</p> <p>C- Sintomas presentes precocemente no período do desenvolvimento;</p> <p>D- Sintomas causam prejuízos significativos no funcionamento social e profissional;</p> <p>E- Exclui-se deficiência intelectual ou atraso geral do desenvolvimento</p>

Fonte: APA, 2014 (Adaptado a partir do DSM-5).

Ao nos valermos do uso de quadro com a caracterização desses transtornos, a intenção é apresentarmos as similaridades que podem ser encontradas e o item “B” da deficiência intelectual permite-nos perceber as semelhanças ao transtorno do espectro autista, em especial quanto às perdas sociais, às interações com seus pares e às dificuldades daí advindas, bem como limitações que esses déficits acabam promovendo.

A tomada desse público como sujeito da pesquisa vem ao encontro das dificuldades que esses enfrentam na escola devido a essas limitações comuns em seu desenvolvimento, razão que nos motiva a buscar alternativas para promover um processo de inclusão efetivo, auxiliando a essas pessoas dentro do contexto escolar e as possíveis barreiras que possam enfrentar relacionadas a essas particularidades.

Junto a esses sujeitos, aplicamos um questionário semiestruturado (em anexo) com perguntas que se referem às barreiras atitudinais definidas a partir do estudo de Lima e Tavares (2008). Por meio dos relatos desses sujeitos, temos uma ideia das redes de apoio estabelecidas e suas experiências permitem-nos aportar elementos para construir as bases do guia para auxiliar outros alunos dentro do espaço escolar.

É necessário ouvir o que essas pessoas têm a nos dizer sobre sua vivência; escutar o que elas têm a nos ensinar; conhecer suas histórias, suas trajetórias, para ver para além das aparências, compreender e reconstruir os processos que conduziram até a situação observável. “O estudo das subjetividades requer a expressão plena da pessoa, aquela na qual as emoções aparecem, implicando, na maior parte das vezes, reflexões pessoais” (GONZALEZ-REY; MARTINEZ, 2017, p. 45), razão de utilizarmos de entrevistas com PCD, ou seja, buscar respostas para as angústias e dividir as histórias de sucesso e alegrias.

Para a análise dos dados, utilizamo-nos de análise de conteúdo de Bardin (2011), onde as definições das categorias levaram em consideração a relevância teórica. Ademais, a discussão dos dados foi realizada simultaneamente, utilizando-se dos princípios teóricos da THC, estratégias de compensação, sentido de pertença e barreiras atitudinais.

As entrevistas foram combinadas por meio de contato via WhatsApp realizadas mediante a anuência dos participantes após lido e esclarecido os termos de uso de seus relatos. Cada um dos participantes assinou o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ao participante menor de idade, além do próprio sujeito, foi pedida autorização ao seu responsável.

## 5.1 APLICAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa realizada ocorreu nos meses de janeiro e fevereiro de 2022. Contou com a participação de 8 sujeitos com idades entre 17 e 25 anos constituída por alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e transtorno do espectro autista que já tivessem concluído o ensino fundamental e apresentassem capacidade de *insight*. Definimos o uso do estudo de caso múltiplo para a coleta de dados, tratando-se de uma amostra por conveniência por serem ex-alunos da professora mestranda.

Quadro 3: Representativo dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito	idade	sexo	Tipo de deficiência	Idade do diagnóstico	Nível de escolaridade	ocupação	LOAS	Tipo de entrevista
A1	21	F	DI	7 m	Médio	Estudante	Não	Presenc
A2	19	M	DI	2anos 6m	3º Médio	Estudante	sim	Presenc
A3	25	M	DI	7 anos	Médio	Segurança	Não	Presenc
A4	21	F	DI	9 anos	Fundamental	do lar	Sim	Presenc
B1	17	M	TEA	9 anos	3º Médio	Estudante	Não	Meet
B2	19	M	TEA	16 anos	Pós médio	Estudante	Não	Meet
B3	21	F	TEA	9 anos	1º médio	Estudante	Sim	Mensage
B4	21	M	TEA	6 anos	Fundamental	não	sim	Presenc

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Para manter preservada a identidade dos entrevistados, conforme estabelecido no TCLE, cada sujeito que participou da pesquisa recebeu uma denominação baseada no diagnóstico apresentado. Assim, pessoas com deficiência intelectual (DI) serão designadas pela letra “A” e pessoas dentro do espectro autista (TEA) são identificadas por “B”. A cada letra acrescentamos um número que foi dado conforme a ordem em que foram entrevistados.

Quanto às entrevistas realizadas, a maioria dos sujeitos mostrou-se positiva ao receber a pesquisadora; porém, a mãe do sujeito B3 relatou que, por conta da pandemia, ainda não recebe visitas e também não sai de casa, nem para a escola. Então, combinamos de usar videochamada. Contudo, a menina mostrou-se muito tímida e não conseguiu falar. Tentamos por mensagens de voz e a dificuldade prevaleceu e, ao final, foram utilizadas mensagens escritas trocadas e respondidas diretamente. O sujeito B2, por ser tímido, pediu para realizarmos via Meet. Já o sujeito B1 atualmente se encontra morando em outro estado.

Das entrevistas, tivemos dificuldades com 2 sujeitos, que combinaram o encontro; porém, não compareciam. Um desses foi substituído e o outro, A3, na 3ª

tentativa conseguiu organizar-se para ir, pois ele trabalha e os horários nem sempre eram respeitados pelo seu empregador.

## 5.2 UM POUCO DA HISTÓRIA DE CADA PARTICIPANTE

Quadro 4: Resumo da História de Vida dos Sujeitos Participantes da Pesquisa

A1	Mora no município de Rio Grande com a mãe, o padrasto e a irmã de 3 anos que está sendo avaliada por suspeita de TEA. A1 passou por 4 escolas, sendo que na primeira, foi bastante desacreditada, a mãe não era ouvida e assim optou por trocar, onde a menina sentiu-se amparada e seu processo de aprendizagem transcorreu de forma tranquila. Durante a entrevista A1 disse que estaria se inscrevendo para o processo seletivo do SISU para a universidade federal local, concorrendo a vaga de PCD. Foi selecionada e tão logo saiu resultado compartilhou conosco sua conquista.
A2	Foi aluno da sala de recursos, tem uma família que investe e acredita em seu potencial. Mora com pais e irmã mais velha. A2 em conversa nos conta que se declarou homossexual e recebeu total apoio de sua família. Atualmente está focado no último ano da escola e pretende participar de processo seletivo para ingresso em universidade, preferencialmente pública porque essa tem acompanhamento para PCD.
A3	Bem articulado, atualmente mora sozinho e trabalha, tem uma filha de 4 anos de relacionamento anterior. Recebia LOAS e diz ter interrompido o benefício pois queria trabalhar e sua genitora não aprovava tal atitude pois teria de desistir da assistência. A3 relata que ele recebia, mas não via o valor, pois sua mãe ficava com o cartão bancário, razão dele se irritar e por vontade própria pediu para cancelar o mesmo e assim, começou a trabalhar com carteira assinada ou, na necessidade, pegando alguns “bicos”.
A4	Recebeu atendimento especializado em escola da rede estadual. Neste momento optou por parar os estudos pois está morando com o companheiro, tem uma filha de 1 ano e está grávida. Coloca que, pelo fato de ser desacreditada quanto as suas capacidades para o trabalho, teve de pedir benefício LOAS.
B1	Foi aluno da rede estadual desde 6 anos, recebia atendimento, porém não tinha um diagnóstico específico, na escola, sempre se mostrou agitado e incompreendido, assim, a mãe o troca de escola. Mudaram-se para outro estado em busca de melhores oportunidades, lá participa de alguns projetos para alunos PCD promovidos pela secretaria de educação, dentre eles o surfe. Recentemente foram selecionados para um programa de televisão onde receberam um prêmio em dinheiro para realizar seu projeto que tem como meta viajar o mundo e compartilhar suas experiências em canal do YouTube.
B2	Nosso aluno no ensino fundamental, mas não o tínhamos como aluno PCD, só descobriu seu diagnóstico após o nascimento da sobrinha, que por suas características foi avaliada e recebeu laudo de TEA. O jovem coloca que saber do TEA explicou algumas coisas em seu comportamento, mas que ter ou não, não mudou nada em sua vida. Mora com os pais, a irmã mais velha e a sobrinha de 3 anos. Encontra-se matriculado em curso técnico do IF.
B3	Participava de atendimento em escola da rede estadual, recebeu seu diagnóstico aos 9 anos de idade e sempre foi uma menina quieta, com dificuldades para se relacionar e se comunicar. Mora com a mãe, que também se encontra PCD pelo fato de ter amputado uma perna.
B4	Mora com a mãe e um tio com laudo de esquizofrenia. Apresenta vários problemas relacionados a sua saúde, assim, não está frequentando a escola. Ao sujeito B4, observamos uma certa tristeza e acomodação em suas atitudes, pois é um rapaz inteligente e articulado, que gosta de estudar, gosta do contato com o público, porém desde término do fundamental (2019), não vai à escola e seus relacionamentos ficam restritos ao ambiente familiar.

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).



A descrição acima tem como objetivo contextualizar o leitor sobre cada um dos sujeitos entrevistados. Intentamos com isso facilitar a compreensão de suas atitudes e suas experiências na escola, bem como permitir alguma inferência relacionada à vida pessoal de cada indivíduo.

A partir das entrevistas semiestruturadas com questões pré-estabelecidas no projeto de origem dessa dissertação, passamos à análise de conteúdo conforme enunciada em Bardin (2011).

Da transcrição do material gravado quantificaram-se 40 páginas relacionadas às falas dos sujeitos. Segundo Bardin (2011, p. 38), “tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”. Observamos que alguns dos entrevistados mostraram-se bastante comunicativos, destacando-se os sujeitos B1 e B4, coincidentemente ambos diagnosticados com TEA.

Em média cada encontro teve a duração de 30-40 minutos. Considerando a riqueza do material. A respeito das experiências subjetivas de cada um dos sujeitos, tivemos a preocupação de “a partir desse conjunto de entrevistas, temos o objetivo de inferir algo por meio das palavras, a propósito de uma realidade representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social” (BARDIN, 2011, p.94). Assim, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, temos a pretensão de conhecer a realidade da inclusão das PCD na escola.

De fato, nossa pretensão de “como utilizar a singularidade individual para alcançar o social?” (Ibidem, p. 94) foi uma das questões levantadas por Bardin diante da análise de conteúdo, razão de optarmos por essa metodologia para tratamento dos dados. Diante deste desafio, ou seja, compreender questões sociais a partir da imersão no mundo subjetivo de cada um dos entrevistados, passamos a conhecer e reconhecer no material transcrito o seu conteúdo.

Num primeiro momento, pensamos em construir categorias que se originassem pelas perguntas empreendidas na entrevista; porém, por meio de uma “leitura flutuante”, buscamos os elementos que se apresentassem como de maior relevância e construímos as seguintes categorias: 1-o que é ser pessoa com deficiência; 2-invisibilidade; 3-apelidos/rótulos; 4-rejeição/exclusão; 5-PCD na escola: experiências; 6-acolhimento na turma; 7-sentido de pertença; 8-compensação; 9-apoios e suas implicações.

Para as categorias, observamos a frequência dos temas em cada uma e em todas as entrevistas juntas de modo que a constância, as semelhanças e a

regularidade fizessem-se visíveis. Por categorias, compreendemos “operações de desmembramento do texto em unidades, segundo reagrupamento analógico” (BARDIN, 2011, p. 201).

Observamos que cada sujeito deixa transparecer questões de sua formação, de suas vivências e de suas experiências histórico-culturais, o que nos permite uma “imersão no mundo subjetivo do outro” (Ibidem, p. 96), ou seja:

cada entrevista se constrói segundo uma lógica específica- apoiando os temas, conservando-os ou escondendo-os- há uma organização subjacente, uma espécie de calculismo, afetivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente (BARDIN, 2011, p. 96).

Dessas entrevistas, tivemos acesso ao conteúdo das experiências e pudemos observar a transversalidade temática que aproximou cada um dos sujeitos das categorias que, com auxílio da teoria, analisamos. Assim, passamos para a etapa seguinte, ou seja, a sistematização do conteúdo até chegarmos à interpretação final e fundamentada.

### 5.3 O QUE É SER PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Ao lançarmos essa questão aos entrevistados, tivemos a preocupação de primeiro saber se reconheciam-se como PCD. Uma vez feita essa, passávamos à pergunta: o que é ser PCD? O que é ser pessoa com TEA? O que dependia, obviamente, do sujeito com quem conversávamos, ou seja, qual seu diagnóstico.

Temos sujeitos que colocam que, mesmo sabendo ser pessoa com determinada deficiência, observam que nada mudou em sua condição:

*Eu ser autista não me impede de fazer nada mesmo. Autismo não é uma dificuldade, é uma vida entendeu e não dificuldade; autista, às vezes não é antissocial, a gente não é... A gente é uma pessoa social. Deve ser livremente solta socialmente. (B1)<sup>3</sup>*

*Não mudou nada. Pra mim, não mudou nada na questão de ser ou não autista. A única coisa que mudou foi que eu comecei a perceber certas coisas às vezes que eu não percebia antes que é, por exemplo, essa questão de ser mais travado com as pessoas que eu não conheço. É, e acho que eu*

---

<sup>3</sup> Todo o texto extraído a partir das entrevistas, que representam as falas dos sujeitos, será grafado em itálico: \*- Numa tentativa de respeitar o máximo possível a forma de expressão dos sujeitos entrevistados, suas falas não serão corrigidas.

*também comecei a perceber que eu tenho mais um déficit de atenção, vamos dizer. (B2)*

*Eu acho que é uma coisa normal, porque eu acho que também depende do grau de autismo, né, porque às vezes, por exemplo, eu tenho um grau mais leve então, pra mim, foi mais uma questão das amizades que eu fiz. Então, por exemplo, uma pessoa com um grau maior que o meu, vai ter bem mais dificuldades de ter amizade, de fazer amizade. (B2)*

*Deficiente é ter algumas condições especiais, mas não totalmente diferente de todo mundo, é ser normal, mas com algumas coisas que a gente tem que saber lidar no nosso cotidiano, no nosso dia-a-dia e que, muitas vezes, as pessoas não entendem tal deficiência por não saberem o que é, não saberem lidar com isso. (A1)*

*Eu sou capaz, com certeza, várias vezes, pergunta pra mim, não pergunta pros outros, com certeza, eu sou capaz. Eu sei o que eu faço. (A3)*

*Eu tenho dificuldade de falar com as pessoas e me expressar também. (B3)*

Por outro lado, alguns reclamam que saber do diagnóstico foi algo que trouxe tristeza por anteciparem o preconceito e a discriminação relacionada à condição aferida:

*Ser autista é horrível, sabe, porque você sofre preconceito, você é tarado, é humilhado. Não é legal. (B1)*

*É difícil socializar com as pessoas, entendesse, a gente tenta, mas parece que as pessoas não gostam. Tem gente que prefere fazer bullying, rir, debochar, discrimina. É complicado explicar, entendesse, só quem tá ali que é do nosso jeito, do nosso tipo, sabe o que sente... Dói, dói tu tentar fazer uma amizade e a pessoa te discriminar por tu ser depressiva, por tu ter um dedo torto, por tu, sei lá, sabe, por tu não poder caminhar direito, por tu ter uma deficiência numa perna... Sei lá, é complicado. Então, só quem tem essas coisas e passa por isso sabe como é que é. (A4)*

Ainda tem aqueles entrevistados que relatam que o fato de sua deficiência não aparecer torna o diagnóstico algo complexo por não conseguirem explicar o que tem e como isso os atinge:

*Deficiente, pra mim, é uma coisa complicada, por causa que a minha deficiência não é visível. (A2)*

*Autismo? Ninguém sabia, quase ninguém sabe além da minha família. Então considerando uma varredura completa, se tu pega e olhar cada ponto, talvez eles ficassem irritados pelo modo de agir, mas não por saber que eu era autista, porque ninguém sabia. (B4)*

Face às diferentes percepções apresentadas por cada um dos sujeitos ao definir o que a deficiência significa para ele, observamos o que nos diz Garcia (2016)

quando se refere ao conceito de deficiência, ao enxergar esses diagnósticos muito mais como uma forma de manifestação da diversidade humana. Dessa forma, este autor vai falar do “respeito pela diversidade humana, em que cada um é sujeito da sua história, construindo-a por meio de instrumentos que lhe são apresentados e das relações que se estabelecem neste percurso” (GARCIA, 2016, p. 69). Desta forma, enfatizamos o quanto o social e a maneira de ver as PCD vai determinar não apenas nossa relação com elas, mas a relação delas consigo mesmas.

Considerando que a maioria de nossos sujeitos recebeu o diagnóstico mais tardiamente, ponderamos o que saber de sua especificidade mudou em sua vida.

*Ter um diagnóstico vai mudar a vida, pra se entender melhor, facilita a vida, não muda nada nas relações, mas tu entendendo tu pode procurar ajuda, tipo buscar uma psicóloga que ajude na questão dos relacionamentos, caso isso esteja realmente prejudicando, mas no teu caso, tu criar sistemas de compensação pra lidar com isso. Tu vai aos poucos conhecendo os colegas já ajudam. (B2)*

*Eu ficava triste, com raiva. Eu batia no professor, batia nos professor por causa do autismo. Eu não sabia que eu era autista, quando eu descobri, que eu soube, eu chorei muito rios de lágrimas, por causa que eu não queria ser por causa dos preconceitos, por conta disso. (B1)*

*Se eu fosse professora, eu trataria todos os meus alunos conforme são, todos do mesmo jeito, porque, por mais que seja doente ou tenha deficiência, não significa que a gente é diferente um do outro, entendesse? A gente tem a mesma carne, o mesmo coração, sabe, a gente tem que tratar todo mundo com amor e carinho. Isso eu aprendi bastante depois que eu saí do colégio e depois que eu virei mãe. (A4)*

*Eu me cansei de ficar louco, eu decidi seguir em frente. Remédio eu preciso tomar porque senão eu fico abilolado e se eu tomo eu fico estável, então eu posso pegar e raciocinar com fluidez, então, pode ser que pessoa normal faça isso, então eu tô sendo bem normal. Então tem autista, tem autista que fica com medo, tem autista que imagina coisa que pode machucar do nada e tem que ficar afastando aquilo lá com a mente, aí tem os autista que vai indo tipo os autista que acha que é auto independente (eu posso fazer tudo sozinho). Tem vários tipos de autista... Então, é isso que é ser autista: É ter debilidade mental e saber vencer. Ser um novo você. (B4)*

Cabe aqui colocarmos constatação apontada por Gomes (2018) em que ele aponta que “deficiência intelectual não é uma entidade clínica homogênea, não há um padrão que caracterize os sujeitos” (GOMES, 2018, p. 40). Observa ainda que a mesma é complexa, heterogênea em etiologia e características comportamentais, bem como quanto às necessidades educativas, o que de fato apareceu nos relatos de nossos sujeitos.

Diante das múltiplas apresentações e manifestações da diversidade humana, observamos que “é importante que a inclusão se manifeste nas práticas cotidianas e que nem as marcas do corpo, nem as relações entre as pessoas sejam motivo de exclusão” (RIEGEL, 2020, p. 39) para que esses sujeitos possam sentir-se acolhidos em suas especificidades e, a partir daí, terem respeitados seu modo de ser e sejam investidos em seu potencial para aprender.

#### 5.4 INVISIBILIDADE

Alguns dos sujeitos entrevistados trouxeram relatos apontando a falta de empatia de seus colegas. E mesmo professores quando iam se referir a sua condição de deficiência, muitos foram ignorados em seu direito de assistência e reconhecimento de suas necessidades específicas, o que levou à categoria denominada invisibilidade ou negação da deficiência. Alguns relatos dos entrevistados:

*Disseram você não parece autista. Isso não é bom, não. Isso é preconceito. Tá errado. É meus direitos do autista e meus deveres. Cada um tem direito e cada um tem dever. E assim a gente tem que respeitar. Não é sei lá o que, que tem que assumir. (B1)*

*Fico triste quando colegas me tratam com diferença... queria ser tratada como uma pessoa igual eles. (B3)*

*Ele é especial, muitas vezes era eu que falava isso pros meus colegas por causa que a maioria dos meus colegas não sabia que eu tinha um problema neurológico, isso, e a maioria dos professores não sabia também. Só dizia ali na chamada, “aluno especial”, ou seja, não sabia qual aluno era e qual a especificidade e se ele tinha convulsões ou não. (A2)*

Não enxergar o aluno na sua especificidade é uma forma de não olhar para o PCD e, assim, acabar não assumindo os direitos que ele tem, tal como o sujeito B1 o declarou, tal como observado mais acima.

A esse respeito, Façanha e Fahd (2016) alertam que:

*Não negar a deficiência significa admitir as dificuldades decorrentes dela como também o seu oposto, ou seja, as possibilidades de compensação inerentes a esses déficits que podem ser acionados através de práticas pedagógicas imbuídas do objetivo de mobilizar as potencialidades intactas e de estimular o surgimento de habilidades e competências com relação a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (FAÇANHA; FAHD, 2016, p. 126).*

Se pensarmos que cada indivíduo tem seu jeito particular de estar no mundo, este que é definido, construído por meio de suas relações, observamos que ignorar e não enxergar é uma forma de tornar todos iguais, de pensar práticas voltadas para sujeitos homogêneos, onde a ignorância e a invisibilidade acabam impedindo de buscarem-se meios específicos para permitir a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos.

## 5.5 APELIDOS/RÓTULOS

Observamos com relação aos apelidos que nem todos os participantes afirmam ter tido experiência negativa na escola onde a condição de pessoa com deficiência tenha motivado atitudes que levassem seus colegas a buscar meios ofensivos para referir-se a eles. Observamos também que, dentre os participantes, eles são pessoas cuja personalidade caracteriza-se pela introversão, são quietos, o que poderia ter contribuído para tal resultado, ou seja, dos 8 entrevistados, 4 deles alegam não ter sofrido tal ocorrido na escola.

Daqueles que trazem essa marca negativa, observamos que, o que trouxe mais indicativos de apelidos, foi o sujeito B1, o que poderia ser sugerido devido às suas atitudes mais extravagantes, à sua capacidade de responder e sua dificuldade em seguir regras. Este sujeito apresenta em duas passagens (falas) 5 apelidos que lhe foram dados.

*Quando eu morava no A., me chamavam de babaca. Os moleques me chamavam de veadinho. Ficavam “oh, o demente ali”... Me chamavam de veado porque eu tinha o cabelo comprido. Foi por esse motivo que eu sofri preconceito. (B1)*

*A senhora M., sabe, ela dizia “o C. é meio fora da casinha” e a professora L. ela dizia que eu era especial. (B1)*

O sujeito A2 coloca-nos que o apelido que recebeu nem seria relacionado a sua deficiência, mas a uma condição voltada à questão social, à sua fala, razão por ser chamado de “gaguinho”. O sujeito A3 coloca que recebeu vários apelidos, dentre os quais destaca o “louco”. Quanto ao sujeito A4, percebemos o quanto esses pejorativos marcaram sua identidade e são motivos de dor ainda hoje.

*Fui chamada de quatro olho, surtada, vários... eu sofri muito bullying, né, ela é difícil, ela é complicada. (A4)*

Nos casos de A3, A4 e B1, observamos que os apelidos acabam fazendo referência a doenças mentais: o "demente", o "louco", a "surtada". Aqui claramente encontramos a confusão entre doença e deficiência. Parte-se do pressuposto de uma abordagem médica em que "uma de suas atribuições no decorrer da história da humanidade seria a de exercer a função de normatizar e definir a normalidade" (COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 127). É como se buscando essas denominações estivéssemos atribuindo a esses indivíduos características que os qualificam para serem tratados e mantidos em instituições, quase afirmando que o lugar deles não é na sociedade; não é no convívio escolar.

Segundo os relatos dos entrevistados, receber denominação com conotação negativa gerou dor e sofrimento, e algumas vezes até mesmo condição de impotência. Observamos tal situação na fala de A3:

*Como tu reagiu? Sei lá, não soube explicar o que era... fiquei sozinho, solito.*

Percebemos através das falas dos participantes que essas denominações negativas são geradas nem sempre pela questão da deficiência em si, mas são oriundas dos comportamentos dos sujeitos e muitas vezes sua origem se dá pelos estereótipos construídos socialmente com relação aos estigmas sofridos pelas pessoas com deficiência.

## 5.6 REJEIÇÃO/EXCLUSÃO

Quando o assunto é rejeição, observamos que todos os participantes trazem alguma situação já vivenciada. Algumas dessas vêm de forma velada, nem sempre escancarada, mas atravessada por atitudes de preconceito, ou da busca do sujeito socialmente ideal. Assim, algumas características dos entrevistados são apontadas para determinar a rejeição.

Dentre os participantes, todos trazem exemplos de situação de rejeição.

Quadro 5: Frequência apontada nas entrevistas com relação a situações de rejeição

A 1	A 2	A 3	A 4	B 1	B 2	B 3	B 4
3	1	3	3	6	1	2	1

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Quando ela aparece muito claramente, a ponto de deixarem o sujeito sozinho:

*Já fui bem deixada de lado assim por causa de ser tímida, por causa, por causa das diferenças que eu tinha com as outras crianças. Devido a timidez, sim, tive muita rejeição até pelo fato d'eu não saber as mesmas coisas que eles, na realidade deles, porque não conversávamos sobre isso, então fui muito deixada de lado e muito provocada também. (A1)*

*É que nem me convidavam porque eu era autista, aconteceu muito de quando tinha as festas, né, dia das mães, todas as festas... Páscoa... As professoras mandavam, acho que até tenho o caderno ainda com os bilhetes, as professoras mandavam os bilhetes dizendo que não era pra levar o C., porque ele não ia se comportar, porque ele não ia parar quieto e por isso, por isso e por aquilo e aí, só que daí no outro dia, as crianças falavam: ah, tu não veio na festa não sei o que e tarara... (B1)*

*Já te sentiu rejeitada? Bastante. Como tu ficou? Triste, pra baixo. Eu nunca tive amizade na escola, sabe, todo mundo me rejeitava pelo jeito d'eu ser, as vezes eu era muito calada e as vezes agitada... Também fui rejeitada pela família. É brabo tu sair duma casa onde tu é rejeitado e qualquer coisa tu acha que vai ter amizade e ser rejeitado também, é complicado... (A4)*

*Dói quando se é provocado. Por que tu achas que eu sou sozinho em tempos de colégio? Eu sou sozinho, eu não ando com ninguém, eu não gosto de andar com ninguém por causa disso, porque surge sempre um apelidinho, sempre um mimimi... (A3)*

*Todo mundo debochava de mim me chamando de gaguinho, dizendo que eu era burro, e no segundo ano, quando eu estudava com a professora S. que invés d'eu escrever normal eu escrevia de trás pra frente, alguns colegas riam. (A2)*

Considerando que todos os sujeitos relatam situações em que se sentiram excluídos, apontamos como necessário que se busquem alternativas para erradicar tais atitudes na escola, e são os próprios sujeitos que reclamam a ausência dessas por parte daqueles que poderiam intervir. Diante deste fato, Vale (2020) diz que:

o acolhimento, a autenticidade em auxiliar o aluno, considerando suas diferenças, exercem função de apoio, influenciam o autorreconhecimento desses alunos acerca de suas capacidades, fazendo com que se sintam estimados e valorizados, independentemente de suas diferenças (VALE, 2020, p. 58).

Ou seja, cabe àqueles que estão diretamente ligados ao trabalho, ao contato com as PCD, buscar meios de conhecer as especificidades e as diferentes histórias e acolher, buscando meios efetivos que proporcionem o sentido de pertença e o reconhecimento de seu potencial.



*M. (orientadora educacional) que falava pras professora não me convidar pra ir nas festa pra escola. Era ela, era ela que fazia isso comigo e não as professoras. (B1)*

*Algum colega já saiu de perto por que tu estavas ali? Sim. Como tu te sentiu? Triste. O que poderia ter sido feito pra não acontecer coisas desse tipo? Conversar com os professores pra não deixar acontecer isso. (B3)*

*Talvez dê pra fazer alguma coisa, né, na questão do bullying, só que também é uma coisa meio que inevitável, né? Porque, como eu disse antes, não tem como ficar vigiando uma criança ali todo tempo, toda hora, então é, de qualquer jeito, vai acontecer alguma coisa, vai acontecer essa questão do bullying. (B2)*

Conforme literatura, situações relacionadas à rejeição estão diretamente ligadas ao preconceito. E, a partir daí, podemos observar certo conformismo apresentado por alguns dos entrevistados, quase mostrando a naturalidade, uma “normalização” deste tipo de atitude. “Tudo está justificado na visão clínica do estudante, não é preciso fazer mais nada, pois a explicação do fracasso está na condição do aluno e não na condição da escola” (COSTA; OLIVEIRA, 2019, p. 128).

*Pois é, isso eu não sei bem responder porque era esse tipo de coisa acontece, como posso te dizer, entre as crianças ali, então, por exemplo, às vezes, os professores estão muito ocupados no trabalho que não sei se tem como perceber, ficar toda hora prestando atenção nas crianças. (B2)*

*Eu me senti muito triste, só fiquei revoltado e descobri ano passado, aí fiquei com tanta raiva, só que eu não vou pega e fazer nada de mal, que minha mãe me ensinou que eu não posso fazer nada pras pessoas e eu vou perdoar elas. (B1)*

*Eu ficava muito tímida, então eu quase nunca falava com ninguém e eu percebia que as crianças queriam ficar mais com outras pessoas do que comigo, então até quando eu fui pra outra turma isso ficou muito chato, porque eu fiquei muito sozinha mesmo em trabalho de grupo. Eu tinha que ter, certa vez, fazer porque se não ia rodar. (A1)*

*Chorava, não contava pra ninguém, sempre guardei pra mim... mesmo que eu quisesse contar pra minha mãe, sabe, minha mãe nunca teve tempo. (A4)*

Diante dessas falas percebemos que “o outro, o diferente, passa a ser encarado como um problema a ser aceito por mera alegação legal” (WUO; LEAL, 2020, p. 52). Incluir é aceitar, não apenas por imposição, por medo de sanções, mas aceitar genuinamente, ou seja, abrir espaço para conhecer e buscar meios para auxiliar.

Da forma como estamos incluindo, estamos equivocados, ou seja, mascaramos a realidade e ainda realizamos a integração, onde esperamos que a

própria PCD seja responsável por sua inclusão, e que ele se adapte à realidade. É pior que isso ainda é fazer com que as pessoas com deficiência sintam-se culpadas por provocar reações negativas no outro, como se sua existência fosse ofensiva. É óbvio que discriminamos e segregamos de forma sutil. Na escola observamos atitudes como distanciamento e isolamento, descrença na capacidade desses sujeitos e o não investimento em recursos que venham a facilitar seu processo de aprendizagem.

## 5.7 PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS

Pensamos aqui falarmos das experiências das PCD, em especial na escola, foco de nossa pesquisa. Assim, para começar, observamos que “o objetivo da educação é favorecer o desenvolvimento dos alunos fornecendo mecanismos de compensação para amenizar as diferenças sociais impostas pelas deficiências secundárias” (PRADO; LOZANO, 2020, p. 3). Desse modo, queremos neste ambiente e nos relatos dessas pessoas exemplos de situações que se mostraram positivas e promovessem o desenvolvimento.

Observamos que as experiências apontadas pelos alunos vão desde positivas, onde aprender é algo que os completa, onde conviver com os colegas é importante, onde receber apoio dos professores faz toda a diferença até relatos de aspectos que se mostraram negativos, discriminatórios, preconceituosos, ainda assim, fonte de recursos e de experiências para as PCD.

Para melhor analisar essas vivências na escola, vamos aqui separar considerando aspectos positivos e logo abaixo experiências não tão positivas. Lembrando sempre que é neste contato, por meio das experiências sociais, que irá se processar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Desta forma, observamos que “quanto maior a conscientização acerca da necessidade de tornar os ambientes educativos acessíveis para as PCD, maior será a permanência e o pleno desenvolvimento dessas pessoas” (PÔNCIO, 2019, p. 22).

### 5.7.1 Experiências positivas

Dentre as experiências positivas são destacados aspectos como apoio recebido, respeito a sua condição e seus limites, à amizade e ao acolhimento

recebido na turma, corroborando com pesquisa realizada por Silva (2020) onde a autora percebe que “os conteúdos passaram ao longo da discussão, ou seja, a dimensão dos afetos se sobressai veementemente em conjunto com a aceitação de se sentir parte do grupo” (SILVA, 2020, p. 84). Para nossos entrevistados, muito de suas experiências na escola é observada sob a sua percepção de ser ou não, de fato, incluído.

Relacionado às experiências educacionais, são tantos os relatos, todos dignos de serem registrados, razão porque essa seção pode mostrar-se extensa, mas carregada de afetos e de aprendizado.

*Da 1ª a 4ª série, era um negócio meio tenso comigo assim, mas, depois da 5ª série, depois da 5ª série que eu comecei a me soltar mais, a mudar. Então, dá pra dizer que da 1ª a 4ª série um negócio bem ruim pra mim, mas depois que eu cheguei lá na 5ª série, lá que eu comecei a gostar mais. Eu até ia nos dias de chuva, às vezes, eu ia pra escola, de novo, na questão de ter amigos assim, eu ia, porque eu pensava, porque dia de chuva, dia de chuva, às vezes ia uns 3- 4 do grupo assim, e, às vezes, não ia mais ninguém. Ai ficava o colégio vazio ali e nós ficava ali e o professor, às vezes, nem passava matéria, aí a gente ficava no pátio ali, zoando um com o outro. Então eu gostava. São lembranças, são coisas boas que ficaram. (B2)*

*Tu gostas da escola? Sim, eu me sinto bem. O que mais gostas? A hora da merenda. (B3)*

*Apesar das matérias serem muito difíceis pra mim, que foram difíceis, teve professores que faziam uma prova específica pra mim, que era pra mim entender do meu jeito, que era do meu jeito que eu entendia, ou seja, a prova era diferente, sim, mas era com a mesma explicação que as outras provas. Como a prova de matemática que a professora M. fazia no 9º ano. Isso facilitava, me sentia incluído. (A2)*

*Teve alguns que se negaram a fazer trabalhos comigo, mas teve algumas gurias que faziam trabalho comigo pra me ajudar e teve professores que me protegeram, sim, que me defenderam, porque quando eu fui apresentar um trabalho na frente do pessoal, a professora disse “se alguém rir, vai sair da sala de aula”, e eu acho que tu conhece a professora que era, era a professora L., ela era muito braba, né. E aí teve uma colega minha que riu e a professora ficou furiosa e mandou ela sair da sala de aula. (A2)*

*Como era tua relação com a escola? Ah, era bom, os alunos também era bom. Gostava de ir pro colégio. Até hoje eu vou, se tiver como voltar, eu vou. Tudo, tudo... lá que a gente aprende como a gente vai viver o dia a dia, o aprendizado. Coisa boa o colégio, pela aprendizagem, pelas experiências própria. (A3)*

*Algumas vezes parecia que começavam a pegar leve, às vezes, tentavam me ajudar, mas com naturalidade, porque faziam isso com todo mundo, tipo a professora A., ela ajuda todo mundo. Então ela ia lá e ela sabe o que que eu tenho, né, tu sabe que ela sabe, mas ela nunca me tratou diferente. (B4)*

*Eu gosto de todo o mundo, então, é, eu gosto da escola. Eu gosto de aprender, eu amo fazer piadas, a professora de ciências gostava de mim.*

*(Por que tu gosta da escola mesmo?) Porque tem aprendizado, tem um monte de gente, tem um espaço muito legal. (B4)*

Dos relatos aqui apresentados, podemos depreender que os sujeitos de nossa amostra, consideravam a escola e as experiências que nela tiveram como positivas e significativas. E como legado, pensam numa escola para além dos conteúdos formais; e quando esses atendiam suas necessidades, quando tinham apoio para os trabalhos, sentiam-se aceitos, incluídos e motivados.

### **5.7.2 Experiências negativas**

Diante das experiências que tiveram impacto negativo na vida das pessoas com deficiência, observamos que ainda estamos presos em um modelo padrão de aluno e de ser humano. Valorizamos aspectos relacionados às habilidades cognitivas de modo que estudantes que apresentam déficits nessa área acabam sendo desacreditados e a eles é dedicado pouco investimento.

O diagnóstico de deficiência pode desencadear práticas em que destacam atitudes de rejeição e consequente exclusão do processo educativo, levando essas pessoas a vivências prejudiciais à sua autoestima e à autoconfiança, pois deixam também de acreditar que são capazes de aprender. Relatos semelhantes são destacados por Vale (2020):

*No relato sobre trajetória educacional, as pessoas com diferença funcional destacam vivências em que foram vítimas de preconceito e estigma, procedentes de colegas de sala de aula, professores e outros profissionais da escola. (VALE, 2020, p. 51)*

Muitos dos atores envolvidos com o processo educacional ainda se referem às PCD de forma pejorativa, observando-as a partir da limitação, do defeito, sem ao menos lhes oferecer oportunidade de mostrarem-se sujeitos aprendentes.

Vamos aproveitar esse espaço para dar os exemplos de como as tantas barreiras atitudinais podem manifestar-se nas práticas escolares. Muitas vezes ocorrem sem que a pessoa que a comete perceba sua atitude como algo negativo, mas, conforme os sujeitos entrevistados, suas consequências e as emoções desencadeadas pelas mesmas deixam marcas significativas em seu processo de aprendizagem e na interação com seus pares.

Assim, a cada fala de aluno, logo abaixo apresentamos a barreira atitudinal correspondente.

Quadro 6: Exemplos de Barreiras Atitudinais vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa

<i>Lá na Barra me tratavam, o único colégio me tratava diferente. Pra mim nem falavam nada comigo porque eu era autista, entendeu? Podiam falar um monte coisa porque eu era autista. Ser um autista na escola é muito complicado, até demais, por eu ser autista, tinha muito preconceito comigo. Autismo, pra mim, significou alguns problemas. (B1)</i>
BA: discriminação, substantivação, rejeição: (me tratavam diferente porque eu era autista)
<i>A escola é boa, o que não é bom na escola são as pessoas que fazem preconceito e ficam rindo de pessoas mesmo sabendo se ela tem aquele problema como eu... Deficiente na escola, com uma só palavra? Hmmmm, pra minha mãe, pro meu pai e pros responsáveis lá na escola? Preocupação! Por causa que tu não sabe se o teu filho vai estar bem ou não, se os funcionários vão tratar o teu filho bem ou mal, se os alunos do colégio vão fazer alguma coisa, alguma brincadeira de mal gosto, eu já sofri várias coisas. (A2)</i>
BA: negação (ficam rindo mesmo sabendo que ele tem determinada dificuldade em função da deficiência), discriminação
<i>Quando criança poderia não ter, hmmm, tu tens alguma dificuldade, por isso tu és tímida, por isso que tu é muito devagar pra copiar, por isso tu não consegue correr, então se eu sou mais veloz que tu, eu sou melhor que tu... É essas atitudes que as crianças não medem e que os pais ou responsáveis e a escola deveriam orientar. Deficiente na escola é muito difícil, porque as crianças, os adolescentes não entendem o que a gente tá passando ali, não entendem porque a gente copia devagar, porque que a gente não conversa muito, não tem o mesmo tipo de diálogo que eles têm entre si, então é muito difícil e raramente a gente consegue se situar ali no meio. (A1)</i>
BA: Inferiorização da deficiência “eu sou melhor que tu”, estereótipo “não entendem a deficiência/ a diferença”
<i>Tu te sentias incluído ou excluído? Excluído, depende do dia. Às vezes excluído, às vezes incluído, porque não tinha, por exemplo, como vou te dizer, não tinha coisa certa, sabe, é diferente, sabe. O que é ser deficiente na escola? Aí, aí... é não conseguir fazer as coisas. Fácil não é, entendeu, vai da pessoa, pessoa a pessoa. (A3)</i>
BA: padronização, rejeição
<i>É complicado por causa que as pessoas te olham diferente... Teus colegas te aceitam, no caso aceitavam? Não, nunca me aceitaram, depende da forma da deficiência da pessoa. (A4)</i>
BA: Discriminação, rejeição
<i>Invés de conversar comigo “não C., isso não é legal, isso é errado, e isso, isso...e aquilo. Isso aqui é muito errado” e daí ao invés de falar, sabe o que ela falava? “Vamos ligar pra sua mãe que vai resolver!” Não sei que uma vez que eu vivia chorando pelo jeito que ela fala, eu ia às vez pra sala e eu via a diretora “tô trabalhando, vou te levar pra sala de M. pra ela te acalmar”, ao invés dela vir: “o C., vou te dar um conselho, cê caiu? Cê tá bem?” Ela já falava “não! te vira, azar o seu, ninguém manda cê querer ser assim; agora se vira”. Eu ficava nervoso, eu ficava triste por isso. (B1)</i>
BA: indiferença, negação
<i>Como tu te sentias na escola? Eu me sentia bem, menos com senhora M., com L.me sentia bem, com a D. eu me sentia bem, tudo bem... e não só com as professoras. A senhora M. me dava bala, sabe, aquilo era um veneno pra mim. Ela me comprava. Por conta disso, ela me dava “ah, cê tá comportado? “sim”, aqui tá, toma duas balas. Ai que tá, só que isso aí invés de me acalmar, me deixava ainda mais agitado, era uma armadilha, me deixava mais agitado, eu dava risada. Então ela dizia: “vou ligar pra sua mãe. (B1)</i>
BA: ignorância
<i>Teve uma professora que me apertou no braço. Alguns colegas que fugiam de mim. Teve uma vez que me deram tapas na cabeça e me deixaram escabelada. (B3)</i>
BA: medo, discriminação, negação
<i>Alguns professores antigamente, alguns me tratavam diferente por causa que eu demorava um pouco pra aprender e alguns dos meus colegas não tinham um pouco de paciência pra eu aprender e ajudar no trabalho em grupo e aí ficava um pouco difícil, às vezes eu fazia o trabalho em grupo sozinho pra não ter nenhuma interrupção no trabalho em grupo. (A2)</i>
BA: discriminação, ignorância

<i>Na primeira, eu fui recebida muito bem, fui tratada muito bem pelos professores, pela diretora, hmmm tinha aquele certo distanciamento dos colegas na hora de conversar, fazer grupos, no jogo de caçador não tanto, porque juntava todo mundo, mas se fosse num trabalho de grupo, já era mais difícil de me colocarem junto. Então isso eu não gostava. Me sentia mal, porque era eu sempre que tinha que correr atrás, né, eu que tinha que correr atrás; até tinha um certo colega que eu me dava melhor, fazia os trabalhos da apostila ali todo mundo junto com as mesas, mas eu geralmente me incluía, eu chamava “oh, tem que fazer o trabalho nesse dia”. (A1)</i>
BA: rejeição
<i>Tinha umas vezes que eu ia fazer prova, a professora te dava uma prova diferente pela aprendizagem mesmo, é pela aprendizagem que ela me dava. Ela falou, me levou numa salinha lá “tu vai fazer sozinho”. Também eu só fazia baderna com os alunos, quando era prova mesmo, fazia baderna, “não, tu vem comigo que eu te dou uma prova diferente”... Na hora dava raiva, ah, por que que eu não posso fazer as coisas que eles fazem? Ah, o que que tá acontecendo que, né, o que que tem diferente em mim que eu não posso fazer as coisas que os outros fazem? Ficava pensando essas coisas...até faziam trabalho comigo, mas era sempre com mimimi, sempre com coisinha...(A3)</i>
BA: discriminação, baixa expectativa
<i>Quando eu não conseguia acompanhar, eu tentava matar no peito, e dependendo, se eu não conseguia, eu esperava todo mundo, todos os meus colegas ir embora do colégio, saía assim da sala de aula e pedia ajuda pra professora. Eu sou assim, sei lá, eu sou inseguro, sabe, eu sou inseguro comigo mesmo até hoje. (A3)</i>
BA: padronização
<i>Tinha uma professora lá no teu colégio que eu não gostava muito, não...ela me tratava muito mal, sei lá, ela era diferente comigo do que ela era com as outras pessoas. É complicado tu ter uma professora, um professor que trata um aluno de um jeito e o outro de outro. (A4)</i>
BA: Discriminação
<i>Nunca tive alguém pra fazer trabalho em grupo. Sempre fazia meus trabalhos sozinho, por isso que eu não, por isso que eu tenho pavor de ir pro colégio, vou botar bem assim .Penso em voltar, mas fico com dois coração. Então, sei lá, eu acho que nessa questão, os professor podia prestar mais atenção, sabe, nos aluno, e vê que, se é em grupo, tem que ter o grupo um pra cada um, e escolher o grupo que vai, sabe. É difícil fazer trabalho não sendo em grupo, sendo que a nota vale sendo em grupo. É complicado. (A4)</i>
BA: rejeição
<i>Tinha aula que ia bem, nas outras tudo uma m**. Me sentia excluída, sozinho, não conversava com ninguém, o único tempo que eu tinha era no recreio que eu passava um pouco na sala da minha ex-professora e um pouco com meu primo, que estudava junto comigo. (A4)</i>
BA: rejeição
<i>Quiseram me enfrentar pra poder provar poder. L. aquela garota enchia meu saco todo santo dia, ela pegava, ela fazia de tudo e eu me segurava, porque eu tenho consciência. (B4)</i>
BA: subestimação
<i>Eu não sei se foi rejeição, acho que não seria, é que todo mundo pegava no meu pé, mas é, naquela hora que a mulher, uma professora substituta, e eu fiquei chorando, porque eu falei uma coisa feia sem querer, não era nem palavrão, era alguma coisa que não podia falar. Ela começou a prensar eu contra a parede, eu fiquei eufórico e eu disse “moça eu tenho pânico do medo”, que pânico do medo o quê! Tu tá inventando isso agora! Aí eu saí da sala e fui chorar em outro lugar. (B4)</i>
BA: ignorância, estereótipo
<i>No começo a gente até gosta de ir pra escola, aí depois fica irritante porque é todos os dias, o mesmo lugar, fica com quase tendinite, porque fica escrevendo e a minha mão começa a doer... (e as aprendizagens?) é, eu sempre sonhei muito com sede ao pote, muito alto, eu tava sempre alto, tipo, eu via os negócio, teoria, isso, aquilo, aquele outro, eu queria aprender aquilo, eu queria aprender de lá, mas era como se eu quisesse fazer um processo do topo pra baixo, mas a gente começa de baixo pra cima e nunca ao contrário, aí então, as vezes eu ficava chateado quando era algo bem complexo que exigia bastante raciocínio mental eu dizia “meu, eu quero muito fazer isso, e eu faço como ninguém”, tipo, eu sonho alto, sempre. Atividade na escola pra mim foi sempre desnecessária. (B4)</i>
BA: baixa expectativa, menos-valia

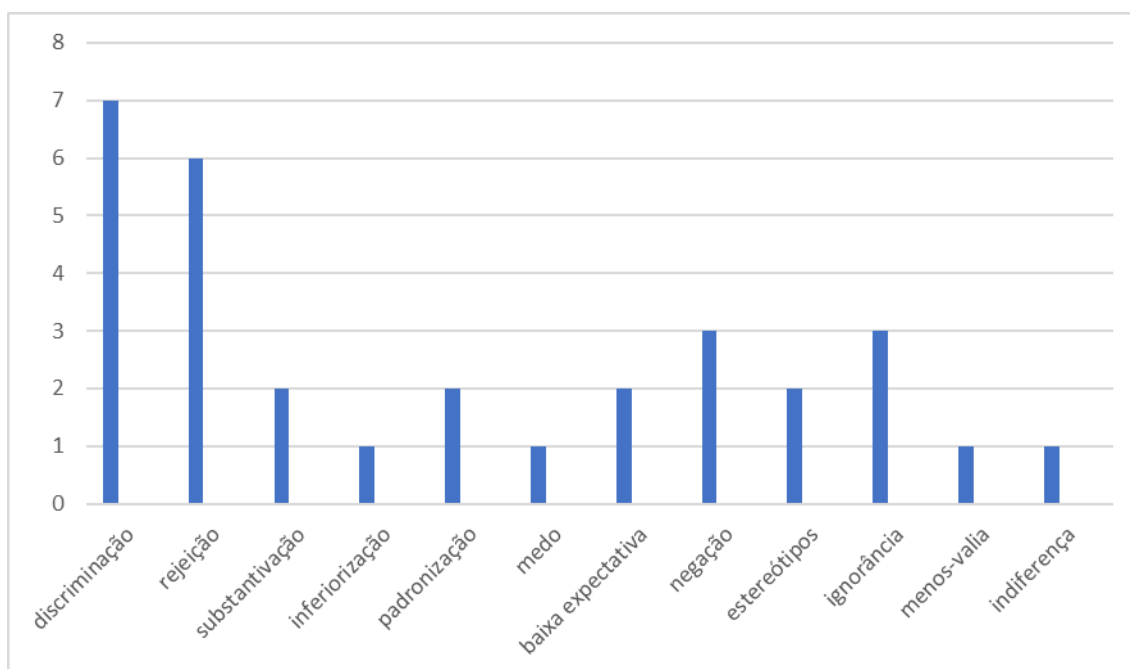
Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Observamos nesses recortes dos relatos de nossos entrevistados exemplos de barreiras atitudinais e tentamos agrupá-las conforme nosso entendimento.

Percebemos que muitas dessas falas trazem exemplos de mais de uma das barreiras e, antecipadamente, já apontamos algumas considerações a esse respeito, pois, conforme percebemos, as atitudes e comportamentos condizentes aos obstáculos atitudinais apresentam-se em situações variadas, e quase nunca vêm sozinhas. Elas se manifestam em conjunto, como, por exemplo, quem discrimina, acaba rejeitando. Nos estereótipos apresenta-se a ignorância; a rejeição.

Conforme o quadro aqui construído, percebemos que uma grande parte dos entrevistados refere-se a situações envolvendo atitudes de discriminação e rejeição. Para melhor ilustrar esses exemplos, construímos um gráfico a partir de nossa interpretação quanto às barreiras.

Gráfico 4: Barreiras atitudinais apresentadas nos relatos



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Percebemos muitos relatos de discursos impregnados de atitudes de preconceito, discriminantes, o *bullying*, falta de compreensão, falta de empatia para com a dor do outro, a dificuldade para ser aceito em grupos, a falta de recursos adequados e a preocupação com a aprendizagem desses sujeitos, o que gera dúvidas sobre sua capacidade, como se a culpa fosse apenas da PCD. Tudo isso gera sofrimento para os alunos de modo que ações urgentes relacionadas às

condutas ofensivas e segregatórias precisam ser postas em prática. Precisamos pensar em práticas educativas que promovam o acolhimento.

Observamos que as experiências por que passaram os alunos e os marcaram de forma negativa estão relacionadas, muitas vezes, à baixa expectativa que o professor deposita no aluno com deficiência, essa muito marcada na fala de B4, tal como relatado por Costa e Oliveira (2019, p. 123): “a baixa expectativa docente para o aprendizado de alunos com deficiência, fomentada pelo foco das limitações”. Observamos que tal ocorrido pode dar-se, pois existe uma dificuldade de o professor reconhecer a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Parece que o aluno é o único responsável pelo seu aprendizado. E quando falamos em PCD, a exigência é a mesma. Carvalho (2018) diz:

A ciência comprovou que as PCD são capazes de aprender, cabendo às instituições se adaptarem às demandas específicas apresentadas, e não o contrário, como se afirmava e ainda persiste, o discurso segregativo, estigmatizado por ser alguém deficiente (CARVALHO, 2018, p. 25).

Ou seja, é fácil manter-se preso a um discurso antigo. A inclusão exige que se busque conhecimento; do contrário, ainda estaremos correndo o risco de privar oportunidades e participação social para esses indivíduos.

## 5.8 ACOLHIMENTO NA TURMA

Participar da escola é participar de todos os espaços. É ter acesso a mais do que a conteúdos. Segundo Vigotski, a escola como espaço social é um ambiente rico em oportunidades. Assim, para este autor, aprendemos pela experiência, mas aprendemos, sobretudo, com o outro, com as ferramentas. E é através da linguagem essa que irá se estabelecer, por meio das relações com o outro. Dessa forma, ao pensarmos nessas relações, observamos a importância da amizade na escola.

Para Vale (2020, p. 60), “ao modificar o espaço por meio do acolhimento e das estratégias positivas, cria-se a possibilidade de gerar novas aprendizagens e promover o sentimento de pertença das PCD em relação ao meio social”. Acolher é uma das tantas estratégias possíveis quando falamos em inclusão, pois percebemos que as experiências sociais, além de promoverem o desenvolvimento, trazem a sensação de bem-estar, de pertencimento. Assim, a forma como se vê a deficiência e, mais especificamente, a pessoa com deficiência, a maneira como ela é tratada,



como se pensa seu processo de aprendizagem, será determinante quando consideramos suas possibilidades.

*Depois da 5ª série, eu fui conhecendo colegas e amigos que eu tenho até hoje, (...) mas depois que eu fui fazendo certas amizades e me soltando um pouco mais, então, de certa forma, eu vejo que isso me ajudou no dia de hoje. Quando consegui fazer amigos que as coisas mudaram, isso faz toda diferença. (B2)*

*E na terceira (escola) por último, que foi o ensino médio, eu me dei muito bem com os professores. Ocorreu sim, situações de bullying, mas já teve um certo aproximamento dos colegas, acolhimento, um certo acolhimento. Hmmmm, podia não me dar muito bem, não conversar com tal colega, mas se tivesse alguma coisa como foi a do bullying, um foi ali falar, por exemplo, se eu precisasse de um casaco, ele me emprestou. Teve um certo acolhimento. (A1)*

*Era pra fazer trabalho em grupo, então eu vou me juntar, aí eu tenho que pensar porque como eu não tinha muito amigo, aí chega uma hora que eu comecei a ter uns amigos. Uns amigo aqui e uns amigo ali... Aí quase toda a sala era meus amigos. Todo mundo gostava de mim, automaticamente depois que passava um tempo, gostava de mim. A gente pegava formava o grupo, trabalhava o que dava aí quando acabava, acabava... tava tudo bem. (B4)*

Os colegas também auxiliavam para que os alunos PCD pudessem reconhecer limites:

*Eu mesmo vejo que o que eu tava fazendo era errado. Eu já vi isso muito acontecer, de a pessoa tá, não digo que a pessoa tá fazendo por mal, mas ela tá passando dos limites em uma brincadeira, aí eu vejo, eu mesmo vi que a pessoa tá passando dos limites, aí eu digo pra ela, “oh, essa brincadeira aí foi errado. (B2)*

Assim, estar num ambiente que estimula as aprendizagens por vezes pode trazer desafios, em especial quando falamos de pessoas com deficiência intelectual. Essas podem ter mais dificuldades para aprender, por isso demandam métodos e técnicas que as auxiliem dentro de suas especificidades. Então, poder contar com os apoios de colegas traz resultados positivos e pode motivá-las a encontrar na escola um ambiente acolhedor e seu por direito.

Aprender é uma relação que se estabelece num determinado espaço social, a família, a escola, a igreja... Aprender é compartilhar conhecimento histórica e culturalmente acumulado; é uma experiência social.

## 5.9 SENTIDO DE PERTENÇA

Dentro desta categoria buscamos elementos indicativos na fala de cada um dos sujeitos. Nem sempre essas pessoas têm propriedade para falar se o ambiente escolar promovia o sentido de pertença. Assim, baseados em informações gerais, traçamos nossa compreensão evidenciada nos sujeitos entrevistados. Lembrando que Wou e Leal (2020, p. 60) dizem que “as manifestações de coleguismo contribuem para o sentimento de pertencimento no grupo, bem como promovem as redes de apoio na escola”. Desta forma, gostaríamos de salientar que a busca deste conceito em cada um dos participantes levou em consideração, sobretudo, o aspecto enunciado acima. Assim, temos:

- A1- O sujeito A1 apresentou algumas dificuldades relacionadas ao sentido de pertença, pois em dada escola parecia estar se relacionando bem com seus colegas, receber apoio e, dentro de seus limites, conseguia participar das atividades, inclusive em trabalhos de grupos. Mas a mesma aponta que em outra escola passou por dificuldades, especialmente *bullying*, e que só tinha amigos na outra turma, como se na própria sala se mantivesse sem muitos apoios. A1 também relata que muitas vezes precisou de intervenção a partir de atitudes de sua mãe, o que nos faz entender sua dificuldade em falar e ser ouvida.

*Essa dificuldade de me manifestar, me expressar, dificultou nas minhas relações. Eu não achava em termos de grupo dentro de sala de aula, eu não era pertencente; no 2º colégio, que sim, eu era pertencente. Sabiam das minhas dificuldades que eu tinha, com esses eu conseguia me abrir. Tive dificuldade tanto com minha deficiência, tanto com provocações, mas fiz amigos verdadeiros lá e tudo o mais, então foi positivo. (A1)*

- A2- O jovem A2 apresenta uma deficiência discreta. Ele é um rapaz quieto, não se expõe, bastante querido por seus colegas, em especial as meninas. Percebe-se que apresenta indicadores de sentido de pertença, o que se mostra por meio de suas relações e na maneira de resolver seus conflitos pessoais, no apoio recebido por esse pequeno grupo que tem auxiliado ele desde início da escolarização.
- A3- Observamos certa oscilação nas respostas deste sujeito com respeito às suas relações na escola: ora parecia ter amigos, ser compreendido,

mas noutros momentos dá a entender a dificuldade em seus relacionamentos, o descaso que observa na escola e com relação a seus professores. Aparentemente é alguém que consegue estabelecer boas relações com seus pares, pessoa bem articulada e extrovertida. Com relação ao sentido de pertença, não foram observados indicadores que nos levem a perceber tal proximidade com a escola e em suas relações.

- A4- O sujeito entrevistado demonstra dificuldades em seus relacionamentos, ter sofrido *bullying* e algumas relações de preconceito que acabaram prejudicando-o no sentido de pertença. Demonstra ter pouco apoio mesmo em casa e apesar de gostar de ir à escola, não se sentia acolhido naquele espaço.
- B1- C. trouxe inúmeras dificuldades vivenciadas ao longo de sua escolarização, especialmente quanto a sentir-se incompreendido, muitas vezes rejeitado devido ao seu jeito de ser, de não encontrar apoio na figura do orientador educacional que, em vez de ajudar, em vez de olhar para ele com empatia, simplesmente ignorava a sua dor e já ligava para a mãe que tinha que vir resolver os problemas.
- B2- O sentido de pertença mostrou-se presente neste caso, pois o menino conseguia relacionar-se com seus colegas e deixa claro o quanto isso foi importante para ele superar as dificuldades da escola e aquelas que estavam diretamente relacionadas ao TEA. *“Os laços de amizade foram importantes na formação, ajudaram a superar.”*
- B3- Não foi possível identificar indicadores do sentido de pertença na fala de A., pois essa menina mostra-se bastante tímida. Seus relacionamentos dão-se a partir do convite de seus colegas, mas não se mantêm, pois quando convidada ao diálogo, a menina fecha-se, o que acaba levando as outras a saírem de perto. Percebemos sim um grande interesse por parte de A. para fazer amigos, para participar das conversas, dos jogos e de sentir-se aceita.
- B4- É um aluno bem extrovertido que utiliza o humor como mecanismo para ser aceito, para disfarçar suas dificuldades e “quebrar o gelo”. Do sentido de pertença, observamos que o fato de não ser alguém muito presente na escola (devido a questões de saúde) acabou prejudicando-o

neste aspecto. Assim, para não sofrer com a ausência de contato social, justifica a não necessidade deste. Quando na escola sempre foi bem aceito pelos grupos. E o fato de gostar de estudar temas relacionados a diversas áreas (ecclético), fazia com que sempre tivesse algo a acrescentar às aulas e, assim, todos o admiravam; portanto, era bem aceito na turma.

Percebemos que o sentido de pertença apresenta-se em todas as relações; porém, nem sempre de forma explícita, nem sempre vivenciado em sua totalidade, por vezes nem percebido por algum dos sujeitos, mas ainda assim desejado. Observamos que o mesmo está diretamente ligado à comunicação e à aceitação no grupo, ou seja, quanto mais os sujeitos interagem com seus pares, mais ele era aceito e sentia-se pertencendo àquele espaço.

#### 5.10 COMPENSAÇÃO

Vigotski traz o conceito de compensação, onde considera esta ação como forma de pessoas com deficiência utilizarem-se de mecanismos para dar conta daquilo que observam como dificuldade, especialmente com relação ao meio, pois, para este autor, as deficiências originam-se no meio, não que ele ignore o defecto, mas, para ele, esse traduz-se como algo em que o indivíduo apresenta necessidades de ferramentas adequadas para apropriar-se do conhecimento e dos aspectos históricos e culturais do contexto em que se desenvolve. Assim, de posse deste conceito, buscamos nos relatos de nossos entrevistados os elementos que se utilizaram para apropriarem-se de seu ambiente e do conhecimento historicamente acumulado.

Desta maneira, observamos que “a compensação seria compreendida como um estímulo para o desenvolvimento de novas capacidades, uma reestruturação das funções. Ela se dá mediante instrumentos culturais e sociais que garantem a pessoa seu pleno desenvolvimento” (WUO; LEAL, 2020, p. 57). Pode ser entendida como caminhos indiretos que auxiliam a PCD, ou outros esquemas; estratégias que são usadas visando diminuir as dificuldades observadas devido à deficiência ou ao transtorno.

Para Garcia (2016, p. 70), “a personalidade reage ao defeito, substituindo e nivelando as funções psicológicas. Essa peculiaridade caracteriza um

desenvolvimento diferenciado, particular, sendo esse determinado pelo social”, de tal modo que a PCD para isso utiliza-se de recursos já existentes desenvolvidos pela sociedade no decorrer da história, mas também desenvolverá mecanismos próprios, acrescidos de suas experiências intrapessoais que se dão nas inter-relações.

*Acho que amizade dentro da escola é tudo, no caso, pra lidar com essas questões de bullying, porque o professor não vai tá ali pra ti defender 100% das vezes. A criança vai crescendo e ela vai se adaptando, pra mim, é mais uma questão de adaptação. Ela vai se adaptando, ela vai fazendo amigos e, quer dizer, não digo que acontece com todo mundo, mas pelo menos comigo foi assim, foi fazendo amigos e dentro dessa roda de amigos, teus amigos te protegiam e tu protegia teus amigos. (B2)*

*É de vez em quando eu tô estudando e tava pensando em outra coisa, mas aí daqui há pouquinho eu me ligo e volto pro estudo. A gente mesmo se chama atenção. Quando pequeno era a mãe que fazia. (B2)*

*Então, eu comecei a melhorar foi quando eu comecei a falar com os outros. Autista não gosta de falar com os outros, mas apresentar a vida deles pros outros ajuda, de um modo tipo, eu não acredito nisso, eu não acredito nisso, e, nossa, eu ainda não acredito nisso. Interagir é bom, e um campo aberto, tipo se sentir livre, porque, às vezes, autismo te coloca dentro daquele casulo que eu já disse, e aquele negócio pode te dar uma claustrofobia (...) mas se tu quer pegar o emocional, se tu quer se acalmar com um autista, respira, relaxa, se concentra, abana tudo de ruim e abraça todo mundo que ama. (B4)*

*Foi os cursos, foi os mecanismos do curso, do curso me deu autoconhecimento, sim, a gente passa por tudo que é barreira nessa vida. Foi ao longo dos curso, das coisas que eu fiz, dos apoio que me incentivaram a motivação, a querer crescer na vida por eu ser essa pessoa que eu sou hoje. Graças aos cursos que eu tomei posse, que eu pude tomar posse, fora esses apoio que eu tive. (A3)*

*Posso fazer o trabalho em casa, do meu jeito, vai ser mais fácil pra mim, profe fala "pode, tranquilo". Daí eu vou, faço em casa e passo. E não é essa a questão, em casa eu faço (...) eu tenho muita dificuldade por ser autista e nos trabalhos, não é isso que me impede de fazer nada do que eu quero na vida, mas os trabalhos são mais difíceis do que parecem por isso... mas é por causa da concentração, na cabeça sempre tem mil coisas, então na sala de aula é muito difícil pra mim, Isso, às vezes, acumula muito tempo da gente... (como pode resolver isso?) É uma coisa de cada vez, né, ai coloca de fazer uma coisa por vez. (B1)*

Como bem colocou o sujeito A3, trata-se de uma questão de autoconhecimento, o que é adquirido com a maturidade dito pelo sujeito B2, ou seja, “a gente vai crescendo”. Mas, se considerarmos que a criança quando chega na escola, ela pode ainda não ter desenvolvido mecanismos de compensação devido à dificuldade para o contato social, para as experiências sociais, podendo, por ignorância do adulto responsável, ser privada dessas experiências. Será a partir de sua vivência na escola com o auxílio do professor que se possibilitará a criança

descobrir-se, autoconhecer-se e buscar com ela o melhor meio de promover a aprendizagem para assim auxiliar na promoção do seu desenvolvimento.

Observando os mecanismos de compensação utilizados por nossos participantes, percebemos o quão variados eles podem ser, e que, para tanto, não existe uma receita; não existe um manual que possa ser empregado pelo professor para tal sujeito que apresenta determinada deficiência. Existem caminhos que facilitam, como no caso, conhecer a pessoa, saber do que ela gosta e como se dá seu processo de aprendizagem, ou seja, quais vias podem possibilitar melhor a forma para compreender determinados conhecimentos.

## 5.11 APOIOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Percebemos pelos relatos a importância dos apoios, especialmente aqueles que vinham dos próprios colegas. Nesta seção vamos apresentar os apoios/recursos defendidos pelos próprios sujeitos. Com relação aos apoios observamos nas entrevistas, temos assim distribuídos:

### 5.11.1 Tipos de apoio

Quadro 7: Tipos de apoio

Sujeito	AEE	Prof. Apoio	SOE	Psicóloga	Prof. aula	colegas	Mãe	Não precisou
A1			X		X		X	
A2					X	X	X	
A3	X				X			
A4	X							
B1		X					X	
B2								X
B3	X			X				
B4	X				X			

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Numa leitura geral, podemos perceber a relevância do serviço de AEE para esses alunos que demandam alguma intervenção mais pontual. Outra observação a respeito dos apoios é a busca na figura da mãe para auxiliar. Também notamos que a busca pelo professor de sala de aula destaca-se. Sendo esse o que se encontra mais perto, poderia dar um apoio mais efetivo.

*Ela (professora de apoio) que fazia isso, às vezes, ela respondia. Ela que me ajudava na prova, quando eu tava muito agitado, ela me botava lá na outra sala, depois me colocava de volta, assim eu me acalmava. (B1)*

*Na escola, tu podes contar com quem? Com a psicóloga e a C. (professora do AEE). (B3)*

*Eu agradeço muito a uma pessoa que se chama L., ela é uma colega muito exemplar e amiga, que me ajudou muito, eu tenho vários professores que me ajudaram. Quando tinha dificuldades eu falava pra minha mãe que eu tinha vergonha de ir até a professora e a minha mãe ia lá conversar com a professora. (A2)*

*Eu ficava sem saber o que fazer, ficava quieta, eu não sabia o que fazer. Se eu tivesse com alguma dificuldade em alguma atividade eu perguntava pro professor, se alguém pudesse me ajudar, me ajudava. Se tivesse que falar pra mãe, falava e ela ia na escola intervir. Na escola L., não tinha sala de recursos pra me ajudar, tinha a orientadora: Eu não estava conseguindo copiar rápido quando ditavam, me doía o braço, então nisso, eu tive que pedir mais ajuda pra me darem mais esse apoio pra poder ter os materiais comigo. Eu tinha que ir atrás assim, eu tinha que ir na orientadora, na direção e me deram esse apoio que toda vez que eu não conseguisse eu fosse e tirava xerox dos cadernos. (A1)*

*Com C. (professora de AEE), sempre que pedia, sempre tava ali. Foi com ela que eu comecei a me abrir. (A3)*

*A minha escala máxima é receber apoio direto, tipo, isso daí já tá perfeito. É o máximo que eu preciso pra aprender. (B4)*

*Contando com Deus, pedindo pra Deus, tendo força, sabe, indo sempre e provando que sou capaz... teve uma professora (AEE) que é meia chatinha, sabe, mas que me ajudou bastante, que me ensinou a não abaixar a cabeça nunca na vida, que é uma coisa que eu aprendi bastante. (A4)*

O que falar dos apoios, o que dizer sobre esse conceito que traz em si todos os sujeitos e práticas que possibilitam o desenvolvimento. Apoios são pessoas e recursos, mas apoio é o que edifica, é base, é esteio. Assim, percebemos, por meio dos apoios trazidos pelos nossos entrevistados, que eles não estão sozinhos na escola. De alguma forma, encontram alguém que possa auxiliá-los em seu processo de apropriação cultural e de interação social.

Por fim, pedimos sugestões para ampliarmos o processo de inclusão para os diferentes alunos PCD que participam da escola.

*O que tu achas que poderia mudar na escola para facilitar a inclusão de alunos PCD? Tratar eles com amor, carinho, respeito, dedicação e ajudar. (B3)*

*Tem que me tratar do jeito que as pessoas tratam os outros, tem que me tratar porque é meu direito. Então a minha dica, a dica de hoje é, que a pessoa muda, não é verdade? A pessoa muda, que a pessoa seja boa, que a pessoa tem criança que ela ensina, que muda. (B1)*

*Orientações dentro e fora da escola. Projetos sociais que ensinem as diferenças entre as pessoas, mas que elas são normais, são iguais, só tem algumas coisas mais traz como diferença, mas que são um ser humano igual a outro; palestras que mostrem não só os alunos, mas aos professores que tem alguns que podem saber de uma coisa ou outra; que tem determinada deficiência que aquele aluno pode ter, por isso que ele tá tão quieto, não copia rápido, não é que ele não goste da matéria que ele não copia, é que ele tem alguma dificuldade. Então palestras, projetos sociais, uma atividade misturando os alunos com deficiência com os que não tenha deficiência, se habituar, se acostumar com o geral. (A1)*

*A diretora, os professores, poderiam mudar isso, sabe, falar não ao bullying, sabe, que é uma coisa que não se faz, ninguém gosta. Dói bastante. (A4)*

*Os professor, se reunir todo o mundo, se reunir todo mundo ali, oh, em sala de aula, abrir o auditório só pra ter uma longa reunião com todo mundo: diretores, professores, alunos, merendeiras, alunos, pais, mães, todo o mundo pra poder falar realmente sobre a situação dos filhos, dos alunos, entendeu, e colocar a situação dos alunos, abrir assim, oh, como se diz, como é o nome disso daí, fazer uma caridade, se abrir, abrir a sala de aula, abrir o auditório, tudo, tudo. (A3)*

*O estado podia colocar tipo um especialista que entenda as crianças com deficiências, tipo o meu que sou mais lento pra entender as coisas, isso iria mudar bastante as coisas assim, as dificuldades e mudou até bastante a minha. (A2)*

Essas falas vão ao encontro daquilo que Sasaki (2009) tem dito:

*Realização de atividades de sensibilização e conscientização, promovidas dentro e fora da escola a fim de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, e estimular a convivência com alunos que tenham as mais diversas características atípicas (deficiências, síndromes, etnias, condição social, etc.) para que todos aprendam a evitar comportamentos discriminatórios (SASSAKI, 2009, p. 6).*

Observamos nas demandas dos alunos especialmente a carência de orientação aos colegas, ou mesmo para os professores, como apontado por A1 e A3, onde enfatizam a necessidade de palestras para professores e alunos, dentro e fora da escola. Em A2 percebemos que sentiu necessidade de um professor especializado que pudesse orientar os demais professores sobre as necessidades específicas dos alunos PCD. Em B1 e B3 temos o direito como fundamental.

Nossos sujeitos reclamam seu espaço e respeito. Por meio de suas falas, observamos que percebem que a inclusão só será efetiva mediante ações voltadas para a informação, mobilização e conscientização.



## 5.12 CONCLUSÃO

A partir das entrevistas aqui analisadas, percebemos uma grande dificuldade nesses alunos de situarem-se dentro do espaço escolar e de sentirem-se compreendidos e respeitados em seus direitos. Muitas vezes deixaram transparecer que os responsáveis pela sua inclusão foram eles mesmos; noutros movimentos, aparentemente, a inclusão só ocorreu porque eles tiveram apoio ou de seus familiares (especialmente a figura da mãe), ou de seus colegas de sala de aula.

Dentre as possibilidades definidas na base teórica deste estudo, observamos que, a partir das categorias analisadas, foi possível reconhecer o sentido de pertença ao grupo vivenciado pelos sujeitos PCD aqui entrevistados, embora em algumas situações atravessados por limites impostos pelas atitudes e comportamentos de colegas que discriminavam e rejeitavam.

Elementos relacionados à compensação ficam evidenciados em muitas das falas aqui transcritas, o que nos permite compreender que os sujeitos entrevistados acabam criando mecanismos que os auxiliam dentro de suas potencialidades para melhor participar e apropriar-se do ambiente à sua volta. Percebemos também que esses mecanismos estão diretamente relacionados aos apoios recebidos, bem como ao sentido de pertença a esse ambiente e à turma em si.

Considerando os aportes teóricos da Teoria Histórico-Cultural, onde a convivência na pluralidade é condição fundamental para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, onde a participação na cultura cria as condições para o desenvolvimento da subjetividade, percebemos que as vivências e as experiências no espaço escolar mostram-se fundamentais para o desenvolvimento desses sujeitos. E, na medida em que se sentem capazes de aprender, motivam-se a buscar meios para empreender e engajar-se no processo. Esses indivíduos tendem a desenvolver-se e participar, ampliando suas oportunidades e suas expectativas, bem como seu desejo de ir adiante, construindo novas alternativas.

Por outro lado, ao observarmos os entraves que se apresentam no ambiente educacional, sobretudo evidenciados nas barreiras atitudinais, pensamos que precisamos ouvir o que as PCD têm a nos dizer e ensinar sobre a inclusão. Assim, “ao dar voz para essas pessoas nos deparamos com a realidade de suas vivências marcadas essencialmente por situações de desigualdade e de exclusão social” (VALE, 2020, p. 56). Pensamos que é conhecendo a realidade que poderemos

buscar ações para modificá-la e não mais mascará-la, por meio de nossas práticas sutis e carregadas de “boa intenção”. Precisamos escancarar a realidade para assim superarmos não só no discurso, mas a atuação concreta, real, doída e verdadeira.

No referencial vigostkiano a deficiência é tratada como uma forma de desenvolvimento humano onde não existe indivíduo sem sociedade, não há intrapsíquico sem o interpssíquico e também o orgânico sem o simbólico. Desta forma, temos que pensar no potencial das pessoas que vivem essa condição está naquilo que mais socialmente é desacreditado que é sua capacidade simbólica, ou seja, o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Conhecer e apoiar os processos de constituição das funções psicológicas superiores em pessoas defectivas permite-nos ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todas as pessoas.

Assim, percebemos que temos muito a avançar neste aspecto; que a inclusão tem tomado um rumo dentro da legislação, mas na prática ainda se encontra aquém deste. Percebemos que incluir ainda se mostra muito mais como determinação, força de lei, mas que, na realidade, a busca por sua efetivação tem sido limitada e, como já apontado, essas limitações esbarram nas atitudes e nas condutas de pessoas; portanto, definimos como básica a eliminação das barreiras atitudinais. Para tanto, a conscientização ainda se mostra como a melhor via, a convivência, a busca de soluções no coletivo, não como atitude particular de um único sujeito.

## 6 RELATO DA APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A aplicação do produto deu-se numa escola da rede estadual onde atua a mestranda. O processo ocorreu após conversa com a direção da escola onde se apresentou o trabalho, seus objetivos e forma de aplicação. Após autorização da escola, conversamos com alguns professores sobre a intenção de tal trabalho. Aqueles que se mostraram receptivos e declararam seu desejo de participação no projeto, foram observados e também participaram da posterior avaliação do produto.

O trabalho foi realizado na semana de conscientização da Síndrome de Down (de 21 à 25 de março de 2022). Nas turmas do currículo por atividades (fundamental 1), trabalhou-se com o “Guia Básico de Convivência na Escola”. Para tanto, o material foi fotocopiado, entregando-se 1 exemplar para cada aluno, onde cada professor pode optar se preferia com ou sem ilustração (a maioria preferiu sem ilustração para que os alunos, na medida em que fossem lendo, ilustrasse à sua maneira).

Este trabalho foi aplicado em 3 turmas. Contou com variações na aplicação, pois em 2 turmas foram as professoras que fizeram a aplicação e 1 das turmas foi a professora mestranda quem aplicou.

Num primeiro momento fazia-se uma sensibilização das turmas diante do tema “semana de conscientização da síndrome de Down”, questionando os alunos se conheciam, se sabiam, permitindo a sua exposição e fazendo-se possíveis correções quando houvesse alguma informação equivocada. A partir deste eixo central, conversamos sobre deficiências e sobre inclusão, como se dá a inclusão, o que podemos fazer para receber os alunos PCD na escola; enfim, permitíamos o relato pessoal e a explanação das diferentes experiências desses estudantes.

Após essa introdução, a professora pesquisadora apresentou o “Guia” e conta como o mesmo foi construído enfatizando a contribuição dos sujeitos PCD para a pesquisa e em seu resultado. Depois disso, cada aluno recebeu um livrinho, podendo manuseá-lo e, posteriormente, efetuou-se a leitura de suas frases. Em geral, foram os próprios alunos que se voluntariaram para realizar a leitura. Após cada página lida, conversávamos sobre o conteúdo e um tempo era destinado para que pudessem ilustrar a mesma. Ao final, cada aluno tinha em mãos o seu guia prático e sugeria-se que mostrassem aos familiares e conversassem sobre o tema também em casa.

Para os alunos do fundamental 2, ou seja, séries finais do ensino fundamental, apresentamos as frases retiradas das falas dos alunos entrevistados, especialmente aquelas que traziam características de discriminação e rejeição. Essas frases foram utilizadas em pequenos cartazes colados nas paredes da sala de aula numa turma de 8º ano.

A aplicação deu-se da seguinte forma: conversamos previamente com a professora da turma que cedeu seu horário para o trabalho. Chegamos na sala de aula, apresentamo-nos e passamos a discorrer sobre o tema “alunos com deficiência e inclusão”. A partir daí mostramos para eles que havia frases distribuídas pela sala, que eles deveriam ler cada uma e ver alguma que lhes chamasse a atenção ficando em frente a essa.

Diante das escolhas, coube a cada aluno manifestar seus motivos e formas de agir diante daquela situação, podendo contar com o apoio da turma para responder. Ao final, após manifestação de todos, buscamos a conclusão do trabalho falando do quanto a escola e as pessoas que fazem parte deste espaço poderiam tornar esse hostil para as pessoas com deficiência. Então, a partir daquele trabalho, poderíamos tornar o ambiente mais acolhedor, tanto para alunos com deficiência como para outros colegas que poderiam estar com dificuldades dentro da turma.

## 6.1 APRECIACÃO/ AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Para o processo de avaliação desta fase do trabalho, contou-se com as seguintes etapas:

- 1- Aplicação do produto “Guia Básico”;
- 2- Aplicação do produto “Instalação”;
- 3- Observar interesse e participação dos alunos;
- 4- Avaliação formal realizada pelas professoras participantes;
- 5- Avaliação realizada por alguns alunos que participaram da aplicação de cada um dos produtos.

Para a qualificação do produto, contamos com a participação de 4 professoras, da orientadora educacional e 4 alunos que assim se dispuseram:

- A orientadora educacional coloca que o produto está pertinente às necessidades da escola. Que sua apresentação poderia ter algo chamativo na frente/capa e sugere alguma figura que tenha representação de pessoas com deficiência para que se antecipe o conteúdo. A orientadora coloca que levou o material para a outra escola em que trabalha para ajudar seus professores.
- A professora C. que trabalha com o 4º ano diz que o material mostra-se adequado e ajudou bastante. Esse trabalho ajuda a enxergar algumas atitudes que se faz sem perceber e que podem ser negativas para os alunos.
- A professora F. responsável pelas turmas de 2º e 5º anos coloca que achou o conteúdo adequado tanto para o 2º quanto para o 5º ano. Observa que está relacionado à realidade dos alunos e que esses puderam contribuir com suas vivências e experiências. Para a professora é importante que os professores entendam como agir com a chegada de alunos PCD e também na convivência. F. sugere que se faça um guia relacionado a cada deficiência especificamente, pois ajudaria em muito.
- Professora V. que trabalha com o 1º ano e com o 5º ano B diz que o guia mostrou-se adequado, que está de acordo com a realidade, muito embora ela observe que em suas turmas os alunos PCD foram acolhidos pelos colegas que estão sempre dispostos a auxiliá-los quando necessário. Para a professora V. esse material fala da inclusão de maneira que os alunos possam entender e que ela achou muito interessante saber que foram alunos PCD que ajudaram a criar esse guia.
- Já a professora A. que trabalha com a turma do 8º ano fala que, às vezes, acabam-se cometendo algumas dessas atitudes até sem querer, sem saber, por isso é muito importante trabalhar-se esse tipo de atividade também com os professores. Com relação à aplicação na turma em que ela atua, considerou necessária, pois são adolescentes que acabam buscando meios para se ofender, trazendo de forma negativa a questão da deficiência.

Buscando a opinião dos alunos para termos uma avaliação do produto, temos:

- Aluna ME do 4º ano - Diz que adorou participar do trabalho. Acha importante falar sobre deficiências na escola, mais ainda sobre preconceito e até sobre o *bullying* porque isso atrapalha os estudos. Do material “Guia” achou bom pra turma e gostou de desenhar.
- Aluno J. -5º ano – *“É bom falar dessas coisas na escola, porque tem uns alunos que gostam de ficar provocando quando a gente não consegue fazer”*. Do material, diz que foi legal fazer, mas que ele não é muito habilidoso com desenho.
- Aluna B. do 2º ano - gostou de participar do trabalho; que é bom que se converse sobre essas coisas, que são necessárias.
- Aluna G. 8º ano - demonstrou grande interesse em participar. Trouxe muitas contribuições durante a aplicação da técnica de “Instalação”. *“Acho que temos que falar sobre discriminação e preconceito dentro da escola, e não é só pras pessoas com deficiência, muitos alunos passam por isso...”* Gostou de participar da atividade, só acha que os colegas podiam ter cooperado mais para que todos pudessem ser ouvidos. Quanto às frases, diz que elas foram ‘pesadas’, mas que é isso mesmo que acontece.

Observamos, por meio dos relatos da avaliação, que o trabalho mostra-se adequado e que possibilitou falar-se sobre as barreiras atitudinais e também sobre a forma de atenuá-las no ambiente educacional. As professoras entrevistadas colocam que o material poderia ser empregado em outras escolas, inclusive a orientadora diz já ter passado um modelo para os professores da escola X.

Consideramos as sugestões apontadas pela professora A. que diz que essa formação deveria estender-se aos professores, uma vez que ignoram que algumas de suas ações podem estar impregnadas por preconceitos, estereótipos, mitos e estigmas. Quanto à sugestão da professora F. em criar um guia específico para cada deficiência, entendemos que a mesma está percebendo a necessidade de falar mais sobre os alunos com deficiência e ter práticas pontuais sobre o trabalho com eles.

Das avaliações dos alunos, depreendemos que o material despertou motivação para falar-se sobre a temática da inclusão e possibilitou buscar sugestões para uma prática em que todos possam sentir-se acolhidos na e pela escola. Da mesma forma, por seus relatos, percebemos que o material está adequado para o nível em que foi aplicado.

Assim, diante do exposto, podemos inferir que o produto educacional intitulado “Guia Básico de Convivência na Escola” mostrou-se apropriado para o contexto em que foi aplicado.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

Ao pensar-se este instrumento, intentamos construir “O guia básico de convivência na escola”, uma ferramenta com os principais problemas relacionados às barreiras atitudinais vivenciadas pelas pessoas com deficiência no ambiente educacional e algumas dicas de como transformar e ressignificar tais atitudes.

Esse guia consta de situações que podem ocorrer na escola com os alunos PCD. Considerando as possibilidades de intervenção e ressignificação, serão ponderadas atitudes positivas para que todos sejam responsáveis pela inclusão. Esse material tem como base os relatos das PCD que aqui foram entrevistadas, bem como das alternativas apontadas por esses sujeitos quanto às situações vivenciadas na escola.

Segundo Batalha (2019, p. 8-9), o produto educacional é:

é um instrumento que se configura numa produção desenvolvida pelo orientador e orientando, totalmente vinculado ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável e utilizável e que a partir de uma proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender.

A construção do produto que aqui será apresentado deu-se a partir da necessidade observada na instituição escolar quando se percebiam ações e atitudes que limitavam a participação plena dos sujeitos com deficiência, gerando problemas que não os relacionados à deficiência. Assim sendo, sua aplicação deve objetivar alternativas para a resolução do problema apresentado.

Diante dos resultados apontados nas entrevistas, surgiram fatos que se referem às barreiras atitudinais, ou seja, atitudes e comportamentos observados pelos alunos entrevistados que suscitavam alguma emoção negativa, tais como tristeza e raiva. Essas atitudes também dificultavam seu processo de aprendizagem e no sentido de pertença.

Considerando as razões acima, passamos à construção do “Guia básico de convivência na escola: Uma escola para todos”. Trata-se de um livreto apresentando questões relacionadas às barreiras atitudinais, exemplos de barreiras e algumas alternativas para trabalhar com essas no ambiente educacional. Neste “Guia”, apresentamos parte teórica, que serve de subsídio para o conhecimento do



professor; e parte prática, com sugestão de atividades para trabalharem-se as barreiras atitudinais na escola. O modelo deste Guia encontra-se nos apêndices desta pesquisa.

## 7.1 CONTEÚDO DO GUIA

Teórico: apresentação, o que são barreiras atitudinais, como elas agem, exemplos de barreiras atitudinais, o que fazer diante das barreiras.

Parte prática: atividades sugeridas: Guia Básico de convivência na escola (ilustrado e sem ilustração), baralho das atitudes e instalação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada aqui estabelecida mostrou-se positiva, pois ajudou a enxergar a realidade por trás das falas de cada um dos indivíduos entrevistados. Embora nem sempre bela, inclusiva e de grandes feitos, ainda assim, relatos de vida, de experiências dignas de serem ouvidas e transcritas, pois abrem espaço para que se veja e busquem-se alternativas para a situação apontada.

Consideramos a base utilizada para nossas análises apropriada e abrangente de modo a aproximar teoria e prática, sobretudo a Teoria Histórico-Cultural que nos permitiu reconhecer o quanto as relações interpessoais fazem-se primordiais para o desenvolvimento dos seres humanos, pois, antes de tudo, são seres sociais, auxiliando no processo de desenvolvimento desses.

Também em Vigotski valemo-nos de sua definição para as deficiências como originadas no meio em que o indivíduo encontra-se inserido, sendo afetado por esse em suas diferentes formas de interação e relações. Assim, quando o meio mostra-se deficiente e não apresenta ferramentas e recursos apropriados para os sujeitos, pode ocorrer aquilo que o referido autor denominou de deficiências secundárias e essas acabam por agravar mais a situação da deficiência em si, pois cria barreiras e limitações ao desenvolvimento das PCD.

Na Teoria Histórico-Cultural e as relações como fundamentais para o surgimento da pessoa, referenciamos base para o sentido de pertença também essencial dentro deste panorama de modo que, ao verificar-se nas entrevistas dos sujeitos a existência de um sentido de pertença, mostra-se positiva para as demais etapas do processo que envolve as PCD dentro da escola uma vez que a pertença origina-se a partir do sentimento de reconhecimento no grupo e essa se apresenta por meio dos apoios e da aceitação, o que vem a promover bem-estar, aumentando a possibilidade desses sujeitos sentirem-se motivados para aprender.

Por outro lado, algumas das experiências apresentadas pelos alunos entrevistados mostraram-se inadequadas, negativas e discriminatórias, quando deixam a entender a falta de apoio e a dificuldade para participarem do processo de aprendizagem. As atitudes e comportamentos que trazem esse caráter negativo e depreciatório direcionado às pessoas com deficiência chamamos de barreiras atitudinais e, como toda barreira, apresentam-se como obstáculos ao pleno

desenvolvimento da PCD. Diante dessas, cabe à sociedade buscar alternativas para minimizar seus efeitos, por vezes devastadores, a fim de facilitar a inclusão escolar.

Considerando a existência dessas barreiras e a necessidade de um trabalho efetivo diante delas, propomo-nos à construção de um produto educacional para ser aplicado nas escolas com vistas a dar suporte e tornar a vivência dos diferentes sujeitos que participam deste contexto positivo e enriquecedor. Assim, o “guia” apresenta algumas alternativas para diminuir as barreiras atitudinais na escola.

Ouvir os sujeitos com deficiência mostrou-se uma experiência que agregou valor ao trabalho, permitindo conhecer a realidade sob outra perspectiva. E, para além disso, é uma tentativa de sensibilizar a sociedade diante do fato que incluir não é tarefa individual, que a PCD não é responsável por buscar meios para participar desses espaços, mas que cabe a todos pensar alternativas onde se respeitem as características individuais e promovam-se atitudes inclusivas e acessíveis.

Assim, diante dessa pesquisa, cabe mencionar que não a enxergamos como concluída, mas promotora de debates que não se encerram em si, promotora de reflexões que permitam ir adiante em busca de alternativas que façam da escola um espaço para todos, ou seja, até chegarmos naquele momento histórico, onde todos e cada um é respeitado em suas especificidades e, quiçá, não mais precisaremos falar em inclusão ou exclusão, em normal ou deficiente, em escola comum ou escola especial; enfim, onde o direito de ser diferente seja o referencial, o real, o pontual. Ao final do trabalho esperamos ter contribuído para ampliarmos o debate em torno de um tema tão apaixonante quanto desafiador.

## REFERÊNCIAS

- ABNT. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (**NBR 9050/2004**). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2004. Disponível em: [http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf) Acesso em: 12 jul 2021.
- ABREU, Diego Candido. Contribuições de Vygotsky para o estudo das emoções: Um diálogo entre a Psicologia e a Linguística Aplicada; **Revista Eletrônica do ISAT**, v.8, jul. 2017; p. 22-41. Disponível em: [https://www.revistadoisat.com.br/numero8/3%20Diego\\_Abreu\\_Vygotsky.pdf](https://www.revistadoisat.com.br/numero8/3%20Diego_Abreu_Vygotsky.pdf) Acesso em: 12 out 2021.
- ABREU, Juliane; RODRIGUES, Kleber. Estigmatização e violência simbólica: processos excludentes no contexto da educação inclusiva. In: Congresso internacional de educação inclusiva -IV CINTEDI- V Jornada Chilena Brasileira de educação inclusiva. **Anais...** dez. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73818> Acesso em: 05 maio 2021.
- AUGUSTO, Maria Angela Mossini. **Experiências de Pessoas com Deficiência no Trabalho**: O papel e a importância da família. 2020. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193469> Acesso em: 05 maio 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 7.ed. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro; São Paulo: Edições 70/ Almedina Brasil, 2011.
- BARROS, João Paulo Pereira; PINHEIRO, Francisco Pablo; Brincadeira e Educação: Considerações a partir da perspectiva histórico-cultural. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.3 n.1, p.68-79, jan.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/17569> Acesso em: 08 dez 2020 e em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17569/1/2012\\_art\\_jppbarrosfphapinheiro.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17569/1/2012_art_jppbarrosfphapinheiro.pdf) Acesso em: 12 out. 2021.
- BATALHA, Eliana Ratto. **Recomendações Técnicas para construção dos produtos educacionais**. Guia (Produto Educacional de Mestrado) - Instituto Federal sul-Rio-Grandense, Capus Pelotas Visconde da Graça, Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, 2019. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/handle/123456789/1644> Acesso em: 15 mar 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm) . Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 08 jun. 2021.

CABRAL, Rosângela; BIANCHINI, Luciane; GONÇALVES, Taisa. Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: Uma interface em construção? **Revista Educação Especial**. V. 31, n. 62, p. 587-602, jul.-set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841/pdf> Acesso em: 05 maio 2021.

CANALES ESCOBAR, Daniel; PEÑA TORRES, Luis. **Escuela: Factores que Impactan en el Sentido de Pertenencia en Dibujos y Relatos de Estudiantes de Séptimo Básico en Cuatro Escuelas Municipales**. Tesis de Licenciatura em Psicología y al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Fac. de Filosofía y Educación, Escuela de Psicología, ago. 2014. Disponível em: [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-5000/UCE5135\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-5000/UCE5135_01.pdf) Acesso em: 05 maio 2021.

CARVALHO, Maria do Rosário. **O acesso de servidores públicos com deficiência na universidade Federal da Paraíba e as barreiras atitudinais no ambiente de trabalho**. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal da Paraíba- Centro de Educação- Programa de Pós- Graduação em políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior- João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15224> Acesso em: 17 jan 2022.

CENCI, Adriane. A Retomada da Defectologia na Compreensão da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski. In: **37ª reunião Nacional da ANPed** [4 a 8 de out. 2015]. [GT 20: Psicologia da Educação]. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt20-3680.pdf> Acesso em: 07 ago 2021.

CENCI, Adriane. **Processos Mediativos e Formação de Conceitos Cotidianos: Implicações nas dificuldades de aprendizagem**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6973> Acesso em: 19 abr 2021.

CENCI, Adriane; DAMIANI, Magda Floriana. Desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural da Atividade em três gerações: Vygotsky, Leontiev e Engeström. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 919-948, set.-dez. 2018. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16594> Acesso em: 19 abr 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43i3.16594>.

CERQUEIRA, Ivanusa; MAIA, Cínthia. Educação Inclusiva e Universidade: Reflexões sobre inclusão de alunos com deficiência. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.8- 2019 p.102-111. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/867/983> Acesso em: 12 out 2021.

CIPRIANO, Samuel de Lima. **O olhar do aluno com deficiência intelectual sobre as aulas de Educação Física**; 2022; Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de

Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física. Natal, RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46543> Acesso em: 21 abr 2022.

COELHO, P.; ABREU, N. Inclusão da Criança com Deficiência Visual em Serviços de Ensino sob a Perspectiva Transformativa do Consumidor. **Consumer Behavior Review**, 1 (Special Edition), p. 49-61, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cbr/article/view/23157/24638> Acesso em: 05 maio 2021.

CORREIA, Maria Aparecida; SARMENTO, Alexandre Guilherme. Representações Sociais sobre as pessoas com deficiência e seu impacto na efetividade da inclusão. **Revista Mundi Sociais e Humanidades** -IF Paraná- Curitiba, PR, V. 6, n. 1, 108, jan./jul. 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21575/25254774msh2021vol6n11353> Acesso em: 17 jan 2022.

COSTA, Daniel e OLIVEIRA, Glaucimara. A cortina de fumaça na inclusão de alunos com deficiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 118-134 jan.-abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/riae.2019.37922> Acesso em: 17 jan 2022.

COSTA, Sueley. **Alunos com Deficiência Física**: Cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar. 2019. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-Pará. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/408> Acesso em: 05 maio 2021.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de Educação Social em Vygotski: Apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Revista Horizontes**, v.36, n.3, p. 145-156, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685> Acesso em: 08 dez 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685> Acesso em: 12 out 2021.

DUSSILEK, Carlos Alberto; MOREIRA, Jaqueline. Inclusão no ensino superior: Uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. **Research, Society and Development**, v. 6, N. 4, p. 317-341, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/rsd-v6i4.124> Acesso em: 17 jan 2022.

ELHAMMOUMI, Muhamed. O Paradigma da Pesquisa Histórico Cultural de Vygotsky: A luta por uma nova Psicologia. In: BARBOSA, Maria Valéria; MÜLLER, Stella; MELLO, Suely (Orgs.) **Teoria Histórico-cultural**: Questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 25-36. *Ebook*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/65277331-Teoria-historico-cultural.html> Acesso em: 12 out 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2> Acesso em: 12 out 2021.

FAÇANHA, Luciano; FAHD, Wilma. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotski: **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**-RESAFE. N. 25, nov/2015-abr./2016, p. 113-133. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.vOi25.4791> Acesso em: 17 jan 2022.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. Curse no Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

FREITAS, César *et al.* Educação de Surdos: Aspectos a se considerar segundo a percepção dos alunos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre sua inclusão em espaço acadêmico. **Revista Pedagógica**: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó., v.23, p.1-22, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5571> Acesso em: 05 maio 2021 DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5571> Acesso em: 12 out 2021.

FREITAS, Clariane do Nascimento de. **Dislexia, Educação Superior e Aprendizagem**: Uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da teoria histórico-cultural. 2019. Tese (doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/18785> Acesso em: 19 abr 2021.

GARCIA, Raquel de Araújo Bomfim. **Acessibilidade no Ensino Superior na perspectiva de alunos com deficiência**: contribuições da Psicologia Escolar a luz da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia); Universidade Estadual de Maringá- Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes- Departamento de Psicologia- Programa de Pós- Graduação em Psicologia. Maringá, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3035> Acesso em: 17 jan 2022.

GOMES, Ruthie Bonan. **“O que que eles pensam?! Eu não sou...Eu sou um ser humano!” Sentidos de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual acerca de suas vivências escolares**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193632> Acesso em: 18 jan 2022.

GONZALEZ-REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade**: Teoria, Epistemologia e Método. Campinas/SP: Alínea, 2017.

GUERRA, Elaine Linhares. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014. Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%20C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf> Acesso em: 06 set 2021.

GUSSI, Suzi Lane Amadeu. **Encaminhamento para ações pedagógicas com base nas vozes das pessoas com deficiência**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, Londrina, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1651> Acesso em: 18 de jan. 2022.

LIMA, Francisco; TAVARES, Fabiana S.S. **Barreiras Atitudinais: Obstáculos à pessoa com deficiência na escola.** 2008 Disponível em: [http://www.deficienciavisual.pt/txt-Barreiras\\_atitudinais.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-Barreiras_atitudinais.htm) Acesso em: 08 ago 2021.

LIRA, Dandara Wanessa Nascimento. **Experiências de Invisibilidade: Discutindo a acessibilidade de estudantes com deficiência na UFPB.** Trabalho de Conclusão de Curso- Monografia (graduação). Universidade Federal da Paraíba- Centro de Educação- Curso de Pedagogia- João Pessoa- PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15233> Acesso em: 16 jan 2022.

LOURENÇO, Mariana. **O Sentido de Pertença de Adolescentes ao ambiente Escolar e sua Interface com o Apoio Social e a Saúde Mental.** 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional), Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde: Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional; São Paulo; Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13374/TeseFinal\\_MarianaLouren%c3%a7o.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13374/TeseFinal_MarianaLouren%c3%a7o.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 12 out 2021.

MACHADO, Brenda; DIAS, Rayla; CONEJERO, Marco. Percepção dos Alunos com Deficiência na Universidade Federal Fluminense em Volta Redonda- RJ em Relação à Inclusão, Qualificação Profissional e Empregabilidade. In: XVII Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. **Anais...** 2020. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22086> Acesso em: 12 out 2021.

MAZERA, Maiara Suelen. **A influência da acessibilidade na autonomia da pessoa com deficiência em uma universidade federal.** Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós- Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216357> Acesso em: 17 jan 2022.

MELO, Laís Venâncio de; ROCHA, Silvia Roberta. Deficiência como privação cultural: concepções e implicações pedagógicas. In: III CONEDU: Congresso Nacional de Educação; 2016. **Anais...** Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20633> Acesso em: 14 jan 2022.

MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion. Percepções dos alunos com deficiência e sem deficiência visual acerca da convivência na escola. **Revista Cocar.** (Programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade do Estado do Pará- Belém do Pará- Brasil), v. 15, n. 33/ 2021 p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4396> Acesso em: 21 abr 2022.

MILAN, Fabricio; SALLES, William; RODRIGUES, Lilian. Educação Física Adaptada como Perspectiva de Inclusão: Percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 15, n. 4, p. 432-451, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649675> Acesso em: 05 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v15i4.8649675> Acesso em: 12 out 2021.



MORGADO, Fabiane *et al.* Representações Sociais Sobre a Deficiência: Perspectivas de alunos de educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.245-260, Abr./Jun., 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/journal/Revista-Brasileira-de-Educacao-Especial-1413-6538> Acesso em: 05 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000200007> Acesso em: 12 out 2021.

MYERS, David. **Psicologia Social**. 10. ed. Tradução: Daniel Bueno, Maria Cristina Monteiro e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Mc Graw Hill Education/Artmed, 2014.

PADILHA, Luana. **Educação Física e Estudantes com Deficiência: Os desafios da inclusão**. 2017. TCC (Licenciatura em Educação Física) Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Desportos, Departamento de Educação Física, Florianópolis, 2017. (Trabalho de conclusão de curso). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184764> Acesso em: 05 maio 2021.

PASSOS, Simone Freneda Camparim. **Eu e tu, nós os diferentes: A percepção dos estudantes com deficiência sobre a inclusão no ensino superior**. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT\\_b5866eb3266eb6e04bc3bdb321722359](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_b5866eb3266eb6e04bc3bdb321722359) Acesso em: 05 maio 2021.

PEREIRA, Wiltiane. **Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior: As vozes dos alunos com deficiência**. 2018. (Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia). Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC- Centro de Ciências Humanas e da Educação, Departamento de Pedagogia, Florianópolis, SC. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000061/0000618a.pdf> Acesso em: 05 maio 2021.

PIBER, Viviane e TONÚS, Daniela. A Pessoa com Deficiência Física e a Inclusão Escolar: Uma visão comparada a dos seus pais/responsáveis. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** Rio de Janeiro, v.1, n. 1, 2017, p 8-27. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/3745> Acesso em: 05 maio 2021.

PÔNCIO, Elis Regina. **Acessibilidade atitudinal nas Instituições de Ensino: o caso do IFRS**. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus porto Alegre. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT- Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/172> Acesso em: 14 jan 2022.

PRADO, Isabelli e LOZANO, Daniele. A inclusão escolar na prática: um paralelo entre a vivência e os documentos normativos. **I simpósio sul-americano de pesquisas em ensino de ciências -SSAPEC-** Mestrado em Ensino de Ciências- Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo, 28 a 30 de outubro de 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SSAPEC/article/view/14421> Acesso em: 17 jan 2022.

RIEGEL, Ariane Berri. **O cotidiano escolar na perspectiva de crianças com deficiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020. Disponível em: <https://educacao.massaranduba.org/wp-content/uploads/2020/08/ARIANE-BERRI-RIEGEL-dissertacao-mestrado-1.pdf> Acesso em: 14 jan 2022.

ROPOLI, Edilene A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : a escola comum inclusiva-** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1) Acesso em: 08 set 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213> Acesso em: 12 out 2021.

RUFINO, M. *et al.* Estratégia de Ensino e Recurso Pedagógico nas Aulas de Educação Física: Uma revisão de literatura. **Revista Científica Fagoc Multidisciplinar.** V. I, n. 2, 2016, p. 17-25. Disponível em: <https://revista.fagoc.br/index.php/multidisciplinar/article/view/112> Acesso em: 05 maio 2021

RUFINO, Mariana *et al.* Estratégias de Ensino e Inclusão de alunos com baixa Visão nas Aulas de Educação Física: Um estudo de caso. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.22, n.1, p. 39-56, Jan./Jun., 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/10707> Acesso em: 05 maio 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p39-56> .

SANTOS, Francianne. **Inclusão Escolar:** O olhar dos alunos com deficiência sobre as aulas de educação física. 2019. Universidade Federal do Amazonas-UFAM- Faculdade de Educação-FACED- Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE- Manaus- AM, 2019 (Dissertação). Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7228> Acesso em: 05 maio 2021.

SASSAKI, Romeu Kamuzi. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI\\_-\\_Acessibilidade.pdf?1473203319](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319) Acesso em: 6 fev 2022.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda; COSTAS, Fabiane. Estudantes Cegos na Educação Superior: O que fazer com os possíveis obstáculos? **Acta Scientiarum. Education.** Maringá, v.39, n. 4, p. 431-440, Out.-Dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28915> Acesso em: 05 maio 2021.

SHIMA BARROCO, Sonia Mari; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o Estudo da Psicologia da Arte: Contribuições para o desenvolvimento humano; **Psicologia e Sociedade** v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/274853080\\_Vigotski\\_e\\_o\\_estudo\\_da\\_psicologia\\_da\\_arte\\_contribuicoes\\_para\\_o\\_desenvolvimento\\_humano](https://www.researchgate.net/publication/274853080_Vigotski_e_o_estudo_da_psicologia_da_arte_contribuicoes_para_o_desenvolvimento_humano) Acesso em: 8 dez

2020 e também em: <https://www.redalyc.org/pdf/3093/309330671004.pdf> Acesso em: 12 out. 2021.

SHUARE, Marta. El Desarrollo Psíquico: Problemas y soluciones. **Interface da Educação**. Paranaíba, V.7, n. 21, p.228-242; 2016 Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1368> Acesso em: 03 dez 2020.

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE-UFPE)**. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco- CE. Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE-UFPE). Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12854> Acesso em 17 jan 2022.

SILVA, Letícia Pamela de Freitas. **“A melhor escola que estudei era a que me respeitava”**: Perspectivas de pessoas com deficiência intelectual acerca de seus processos de escolarização. Dissertação (Mestrado- Programa de Pós- Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2020.tde-05032021-112058> Acesso em: 18 jan 2022.

SILVA NETO, Paulino Joaquim da. **Inclusão da pessoa com deficiência na educação superior: o comitê de inclusão e acessibilidade da UFPB para o acesso e permanência**. 2021- Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior). Universidade Federal da Paraíba- Centro de Educação- Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior; João Pessoa, PB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22374> acesso em 21 abr 2022.

SOARES, Adriany. **Percepção dos Estudantes com Deficiência Visual sobre o não ver e o Aprender na Escola Inclusiva**. 2018. Universidad Nacional Autónoma de Mexico. Disponível em: <https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/5184> Acesso em: 05 maio 2021.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, Luis. La Formación de las Funciones Psicologicas em el Desarrollo Humano. In: BARBOSA, Maria Valéria; MÜLLER, Stella; MELLO, Suely (orgs.). Teoria Histórico-cultural: Questões fundamentais para a educação escolar. Marília: **Oficina Universitária**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 37-56. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2> .

SPERANZA, Marina. **Sentimento de Pertença de Adolescentes na Interface com a Saúde Mental**: Uma revisão de escopo. 2021. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Universidade Federal de São Carlos- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde- Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, São Carlos, (dissertação). Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14158> Acesso em: 05 maio 2021.

TRENTO, Sabrina; ARAÚJO, Michell; DRAGO, Rogério. Educação Física Escolar: Narrativas e inclusão em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Educação**

**Especial em Debate**, v. 3, n. 06, p. 67-83, Jul./Dez. 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/23627> Acesso em: 05 maio 2021.

TULESKI, Silvana. A Unidade do Psiquismo Humano para Vigotski e a Desagregação desta na Esquizofrenia. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.35, Brasília, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/23306> Acesso em: 08 dez 2020.

UNESCO & MEC- Espanha. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação na área das necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, junho de 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf) Acesso em: 18 mar 2021.

VALE, Carina Aparecida. **Ações docentes na educação básica e o ingresso de alunos com diferença funcional no ensino superior**. Dissertação (Mestrado-Programa de Pós-Graduação em Psicologia), Universidade Federal de São João del-Rei; São João del-Rei, 2020. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/ppgpsi/dissertacoes.php> Acesso em: 18 jan 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas da Defectologia**. v.1. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zóia Prestes & Elizabeth Tunes. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Organizadores: Michel Cole *et al.* Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia: Edición em lengua Castellana**. Visor, Madri, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância: Ensaio psicológico, livro para professores**. Tradução e Revisão teórica: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WOU, Andrea Soares; LEAL, Daniela. Pela voz do outro: A construção social da deficiência na escola. **Revista Psic. da Ed.**, São Paulo, 51, 2º sem. de 2020, pp. 51-62. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p51-62> Acesso em 17 de jan. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

### Anexo 1: Entrevista

**1- Já recebi algum rótulo/apelido por causa da minha deficiência?**

( ) sim ( ) não

caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**2- Já presenciei alguma situação em que algum colega demonstrou medo por causa de minha deficiência?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**3- Já me senti rejeitado devido a minha condição?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**4- As pessoas me trataram como diferente? Como se eu fosse menos capaz ou mesmo como se minha condição não interferisse, não alterasse nada?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**5- Já vivenciei situação onde alguém respondia por mim ou me ajudou sem ao menos perguntar se eu precisava daquele apoio/ajuda?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**6- Me compararam a outras pessoas com a mesma deficiência ou mesmo a outras pessoas deficientes, como se todos fossemos iguais, desconsiderando minha condição de indivíduo?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**7- Deixaram de exigir algo de mim ou de me ensinar algo, apesar de eu ser capaz de aprender/fazer?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**8- Já usaram de palavras/termos para se referir a minha deficiência por outros nomes na tentativa de não a mencionar?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

**9- O fato de estar incluído já me trouxe alguma situação desconfortável, tipo professor me ignorou, me protegia de forma desnecessária ou os colegas me ignoravam ou se negavam a realizar algum trabalho comigo?**

( ) sim ( ) não caso sim, como eu reagi.....

O que poderia ter sido feito.....

por quem?.....

## **Anexo 2: Entrevista- questões abertas**

- 1- Como é/era tua relação com a escola? O que influencia(va) nisso?
- 2- O que é ser deficiente?
- 3- O que é ser deficiente na escola?
- 4- Em geral, como me sentia na escola? Justifica.
- 5- Em minha experiência na escola, com quem podia contar?
- 6- Quando tinhas alguma dificuldade na escola (dificuldade nas atividades, para chegar em algum lugar, nos relacionamentos com os colegas e/ou professores) o que fazias?
- 7- O que achas que poderia mudar na escola para facilitar a inclusão de alunos com deficiência?

### Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**Projeto de Pesquisa:** Alunos com deficiência na escola: Um olhar a partir da Teoria Histórico Cultural e do sentido de pertença

**Instituição realizadora da Pesquisa:** Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

**Pesquisador responsável:** Mestranda Maria Cristina Miritz Silva

**Objetivos:** Compreender o processo de inclusão a partir da perspectiva de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista utilizando como base a Teoria Histórico Cultural e o sentido de pertença

#### Procedimentos a serem utilizados:

A pesquisa será produzida a partir de dados coletados por meio de entrevistas com alunos e ex-alunos que apresentam deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Para isso, será solicitado que o sujeito responda a um questionário relacionados a temática da inclusão escolar e suas experiências.

Os dados coletados serão utilizados para tabulação e posterior análise. Há o comprometimento do pesquisador em não divulgar os nomes dos sujeitos dessa pesquisa e nem mesmo informações que possam vir a expô-los, garantindo o sigilo e privacidade absoluto de seu anonimato.

Além disso, o sujeito da pesquisa terá os esclarecimentos desejados e a assistência adequada, se necessária, antes e durante a realização da pesquisa.

Desde já agradeço sua colaboração e atenção frente a pesquisa aqui apresentada.

Pelotas, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

\_\_\_\_\_  
*Nome do sujeito da pesquisa*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do sujeito da pesquisa*

\_\_\_\_\_  
*Assinatura do Pesquisador*

**Anexo 4: Termo de Autorização dos Responsáveis para Participação em  
Projeto**



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DOS RESPONSÁVEIS PARA PARTICIPAÇÃO EM  
PROJETO**

**Projeto de Pesquisa:** Alunos com Deficiência na Escola: Um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural e do Sentido de Pertença

**Instituição realizadora da Pesquisa:** Instituto Federal de Ensino, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

**Pesquisador responsável:** Mestranda Maria Cristina Miritz Silva

**Objetivos:** Compreender o processo de inclusão a partir da perspectiva de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista utilizando como base a Teoria Histórico-Cultural e o sentido de pertença.

Eu, \_\_\_\_\_ (nome do responsável),  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (parentesco) de  
\_\_\_\_\_ (nome do estudante). Autorizo o  
mesmo a participar da pesquisa “Alunos com Deficiência na Escola: Um olhar a partir da Teoria Histórico-Cultural e do Sentido de Pertença”. Autorizando o uso de seus relatos para fins de comprovação e documentação de pesquisa, desde que o mesmo não venha ser identificado sob quaisquer circunstâncias.

Pelotas, \_\_\_\_ janeiro de 2022



## Anexo 5: Autorização Institucional

**Anexo : Termo de Autorização da escola para aplicação do Produto  
Educativo**



### **AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, Maristela Machado da Silveira, abaixo assinado, responsável pela direção da EEEF Dr Armando Fagundes, autorizo a realização da aplicação do produto educacional intitulado Guia Básico de Convivência na Escola: Uma escola para todos. A ser conduzida pela mestrandia Maria Cristina Miritz Silva do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na educação.

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos do trabalho, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante da presente proposta de estudo e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa envolvidos, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

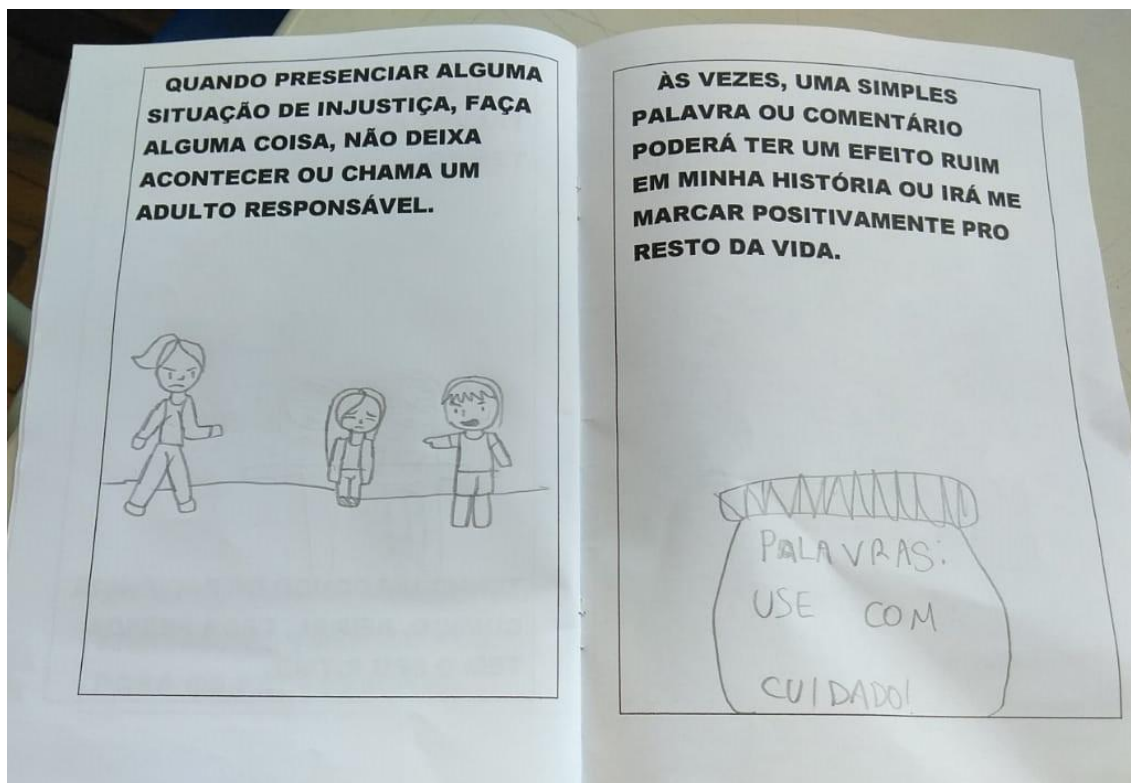
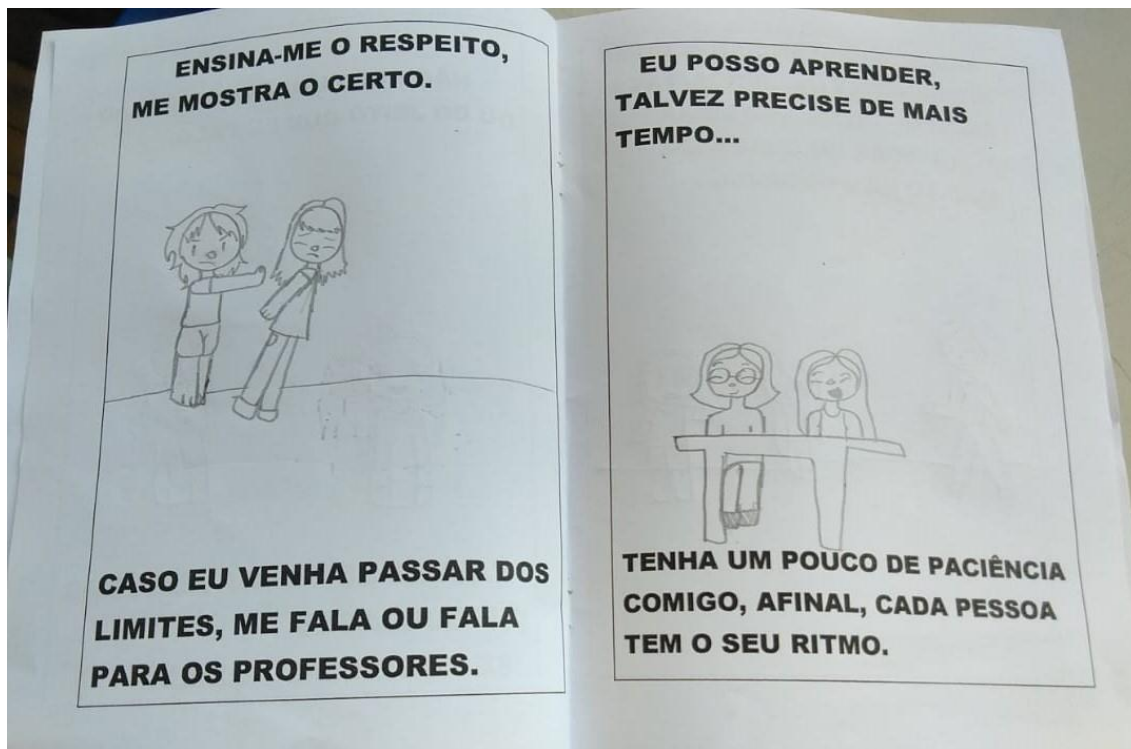
**Data, assinatura e carimbo do responsável institucional**

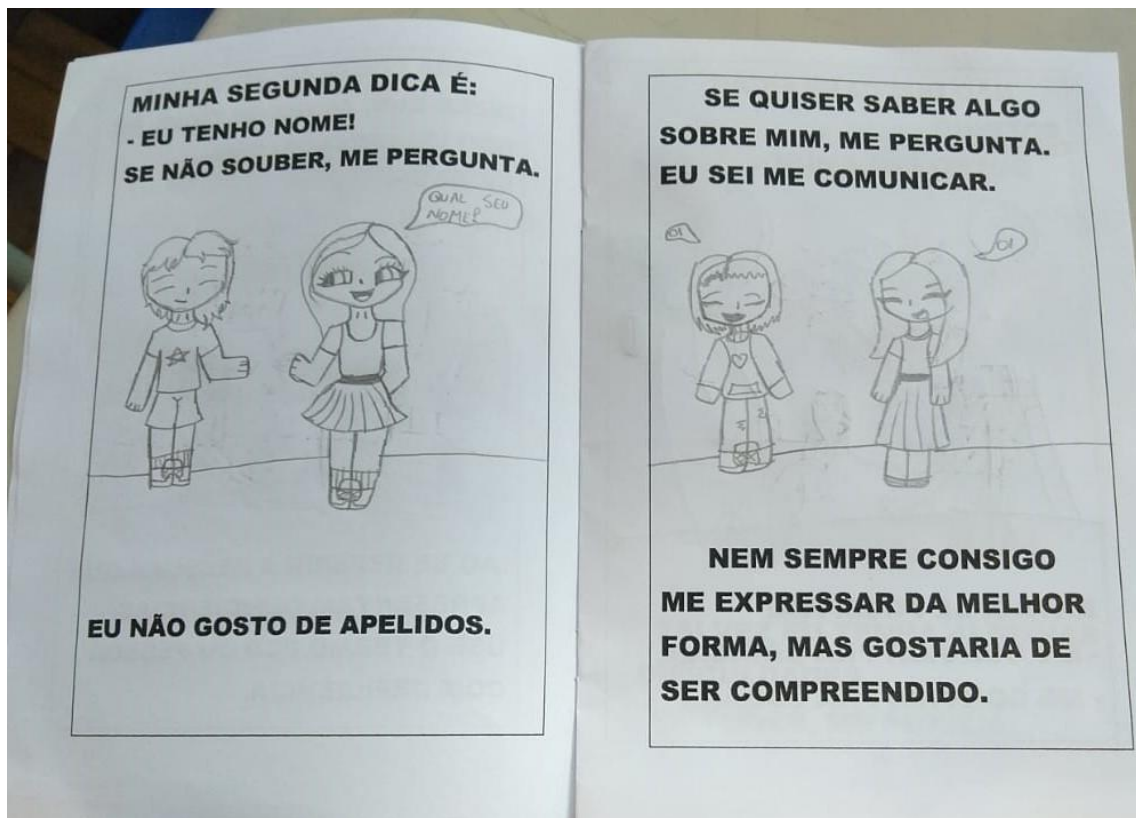
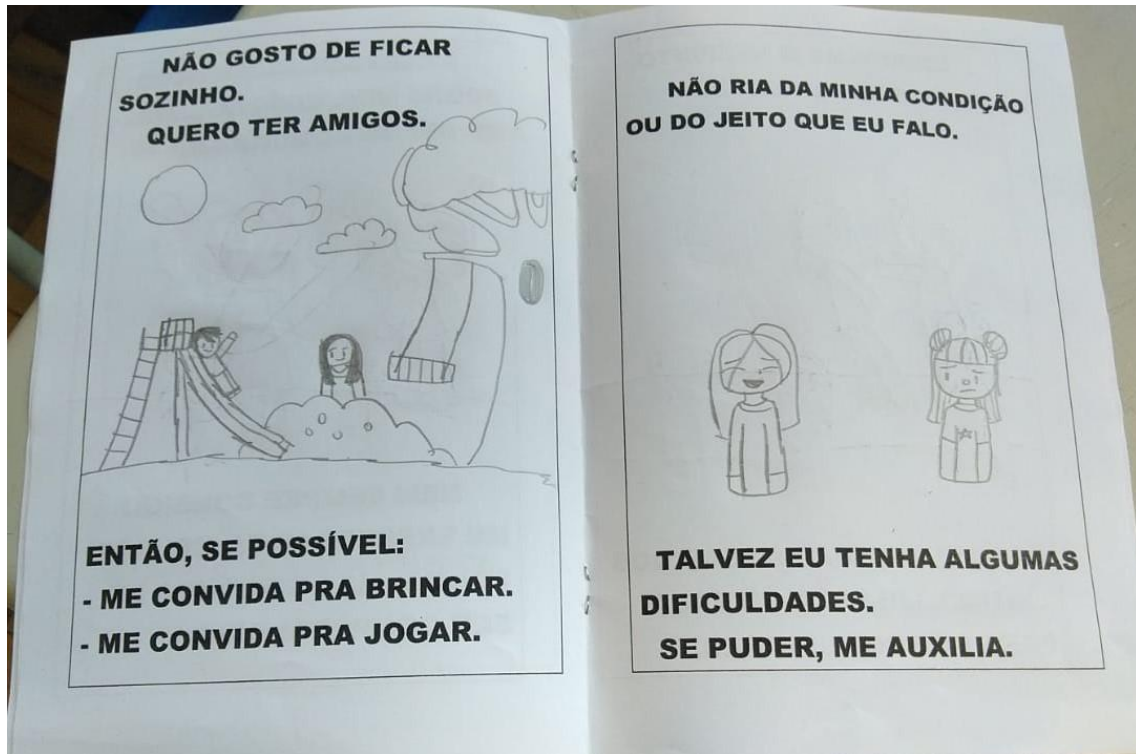
  
Maristela Machado da Silveira  
Diretora  
Id.F. 2622319/01

*Pelotas, 21 de março de 2022*

**Anexo 6 – Aplicação do produto – Guia sem ilustração**

Livreto com desenhos realizados pela aluna do 5º ano.





## APÊNDICES



**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**

**CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA**

Me. Maria Cristina Miritz Silva

Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

2022

# Sumário

Apresentação .....	3
Introdução .....	4
O que são barreiras atitudinais? .....	5
Como elas agem? .....	6
Exemplos de barreiras atitudinais .....	7
O que fazer diante das barreiras atitudinais .....	10
Atividades sugeridas para trabalhar-se as barreiras atitudinais dentro da escola .....	12
Guia básico .....	12
Baralho das atitudes .....	13
Instalação .....	14
Baralho das atitudes .....	26
Instruções .....	26

# Apresentação

Este material é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada **ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O SENTIDO DE PERTENÇA**, da aluna Maria Cristina Miritz Silva, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação, sob orientação do professor Dr. Raymundo Carlos Ferreira Filho.

# Introdução

Este material foi construído a partir de entrevistas realizadas com ex-alunos do ensino fundamental com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde esses sujeitos relatam sobre sua relação com a escola e com seus colegas, em especial o que dificultou em seu processo de inclusão.

Com base nas análises das entrevistas elaborou-se este guia que tem por objetivo servir de base para o trabalho docente diante das barreiras atitudinais, promovendo assim, um ambiente mais acessível tanto para alunos PCD como outros grupos em situação de exclusão.

Assim, esperamos estar contribuindo com a construção de uma escola para todos, articulando teoria e prática a partir da reflexão.



## O que são barreiras atitudinais?

Barreiras atitudinais, segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15), são “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”, ou seja, acabam limitando a participação e, desta forma, geram exclusão.

A exclusão vivenciada por esses sujeitos na escola desencadeia emoções como tristeza, raiva, solidão e sentimento de inferioridade, interferindo diretamente no sentido de pertença desses e logo, prejudicando seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

## Como elas agem?

Ao se definir o status de “normal” e o desviante observamos que um certo distanciamento, o isolamento e estigmas passam a se estabelecerem nas relações entre as pessoas com deficiência e as demais reforçando assim o caráter especial e segregador vivenciado no ambiente educacional (RIEGEL, 2020, p.20) e social. Pôncio (2019) nos lembra que algumas pessoas apresentam uma percepção equivocada com relação às pessoas com deficiência, pois enxergam as mesmas considerando apenas as limitações e assim acabam por externar atitudes estigmatizantes, estereotipadas e discriminatórias contra as PCD, sem ao menos oferecer uma oportunidade para conhecer seu potencial e a pessoa que ela é.

Para Silva (2012), as barreiras se apresentam em três dimensões, envolve cognições, afetos e ações, assim, elas são construções sociais que se deram ao longo da história da humanidade; são processos que ocorrem por meio da aprendizagem e das emoções que manifestam em contato com a PCD, e são expressas em nossas ações e linguagem.

## Exemplos de barreiras atitudinais

Baseados nos estudos de Silva (2012) como exemplo de barreiras atitudinais temos:

**Preconceito:** conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade na dimensão dos afetos contra a PCD.

**Discriminação:** significa separar, distinguir

**Estereótipo:** generalizações rígidas, enfatizam o que há de similar entre as PCD

**Rejeição:** recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da sua deficiência, não se dá devido ao medo, nem por ignorância de como agir; não se deve a experiência anterior, é só recusa.

**Negação:** é quando se nega a existência ou limite decorrente da deficiência;

**Ignorância:** desconhecimento que se tem da deficiência, das habilidades e potenciais daquele sujeito. Falta de informação positiva; dificuldade de pensarmos a diferença.

**Substantivação:** PCD são chamados de “deficiente” como se fosse incapaz, ineficiente, imperfeito, ou seja, não nos relacionamos com a pessoa, mas sim com o seu rótulo. Despersonaliza, deteriora a autoestima.

**Adjetivação ou rotulação:** uso de rótulos ou atributos depreciativos em função da deficiência.

**Propagação:** suposição de que a existência de uma deficiência pressupõe outras (ex. surdo que não fala tem deficiência intelectual).

**Generalização:** conclusão que se faz a partir da experiência que se tem de um indivíduo ou grupo com deficiência.

**Padronização:** efetivação de um serviço do mesmo modo para todos PCD, a partir da experiência com um indivíduo PCD.

**Particularização:** entendimento de que PCD atuam de modo específico por causa de sua deficiência, justificando assim, a segregação em espaços especiais como se precisasse de recursos muito distintos que divergem da comunidade em geral.

**Medo:** receio de dizer ou fazer algo errado diante da PCD, desconhecimento, desprovido de razão sobre PCD

**Baixa expectativa ou subestimação:** juízo antecipado e sem fundamento de que a PCD é incapaz de fazer algo, atingir uma meta.

**Inferiorização da deficiência:** constituída por meio de comparação pejorativa das PCD aos não PCD.

**Menos valia:** avaliação depreciativa das potencialidades, ações e produções das PCD

**Adoração do herói ou superestimação:** supervalorização de ações e atitudes dos PCD, não pelo que atingiram, mas porque dela se esperava algo inferior

**Exaltação do modelo:** comparação entre PCD e outros sujeitos dando vantagens às PCD como modelo a ser seguido.

**Compensação:** quando se favorece, privilegia e paternaliza a PCD com algum bem ou serviço.

**Dó ou pena:** expressão ou atitude piedosa. Uso de diminutivos, proteção desmedida.

**Superdotação:** evita-se que sofram, experienciem insucessos ou dificuldades. Impede que PCD experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem e de produção.

## O que fazer diante das barreiras atitudinais

Observamos que as ferramentas mais efetivas para diminuir os efeitos das barreiras atitudinais de nossa sociedade tem como base ações relacionadas à acessibilidade e a inclusão, mas uma inclusão de fato, onde realmente se enxergue a PCD e suas necessidades e seu potencial.

Incluir significa acolher a diversidade, possibilitar espaços para que os sujeitos possam se expressar em toda a sua potência, incluir é promover o incentivo à participação dos sujeitos na produção do saber a eles destinados, é ressignificar as representações instituídas socialmente.

Cabe a sociedade executar as modificações necessárias considerando os possíveis cometimentos que venham a trazer déficits para o desenvolvimento, sejam da ordem do físico, sensorial, intelectual.

Pensando nos estigmas porque passam as pessoas com deficiência, cabem ações que levem a sensibilização e conscientização de modo a estimular a convivência entre as pessoas onde se busque evitar comportamentos discriminatórios e atitudes de preconceito.

De forma prática, cabe ao professor ou a qualquer membro da sociedade, não se omitir diante de situação relacionada a atitude ou comportamento de preconceito e/ou discriminatório, assim, são momentos como esses que possibilitam a reflexão, a conversa e a desmitificação de algumas das barreiras apontadas acima. Também sugerimos que a sensibilidade para não expor a vítima de forma desnecessária, pois, nesses casos, corre-se o risco do sujeito se envergonhar e se calar para não mais passar por situação vexatória e porque tal ação faria com a vítima viesse a se sentir culpada, fragilizada ao ser exposta.

## *Atividades sugeridas para trabalhar-se as barreiras atitudinais dentro da escola*

Diante das barreiras atitudinais algumas ações foram pensadas para promover a conscientização e modificação nas atitudes.

### Guia básico

**Sugerimos esse recurso para ser aplicado no nível educação infantil e fundamental 1.**

Considerando algumas das barreiras apontadas por nossos sujeitos da pesquisa, pensamos na elaboração de um guia básico de convivência na escola. Neste livreto, aqui disponibilizado em 2 formatos, ou seja, com ilustração e sem ilustração, representam-se situações práticas vivenciadas no contexto educacional. Colocamos em dois formatos pois assim, o professor pode escolher o que melhor se adapte ao nível de sua turma.

Este material encontra-se ao final deste livreto, de forma a facilitar sua impressão e consequente utilização.



## Baralho das atitudes

### **Indicado para nível fundamental 2**

A partir das diferentes barreiras atitudinais observadas que podem ocorrer na escola, construímos um baralho intitulado “como me sinto/como me sentiria”.

Essas cartas estão numa caixinha ou colocadas viradas para baixo, cada aluno pega uma e fala em voz alta para todos ouvirem, após leitura, deve sugerir formas de ressignificar aquela atitude, podendo para tanto, contar com a ajuda dos colegas.

Outra variação possível para uso deste baralho é no trabalho individualizado com as PCD, assim, facilitaria para que pudessem falar de situação vivenciada, caso já tivessem passado. De modo que, o terapeuta/professor especializado poderia auxiliar a ressignificar as emoções.

O modelo deste material encontra-se ao final deste livreto, para ser destacado e utilizado sugerimos que sua impressão seja em papel vergê ou cartolina considerando a gramatura.

Foram deixados modelos de carta em branco para que o professor tenha um espaço em que possa colocar alguma situação específica que possa estar acontecendo em seu ambiente.

## Instalação

### **Indicado para nível fundamental**

Aqui podem ser utilizadas as frases do baralho das atitudes ou outras, conforme as demandas específicas de cada turma.

Considerando as diferentes barreiras atitudinais sugere-se ao professor que copie 1 exemplo em folha tamanho ofício, essas folhas devem ser coladas na parede de uma sala de aula. Pede-se aos alunos que leiam silenciosamente cada uma das folhas-attitudes, escolha aquela que quiser, que faça sentir alguma emoção, pode ficar mais de um aluno na mesma folha, depois o professor pede para que os alunos justifiquem suas escolhas, que traga sugestões de como combater aquela barreira, e se não conseguir que peça ajuda aos colegas.

# Guia Básico

DE CONVIVÊNCIA  
NA ESCOLA

**Uma escola para todos**

[versão **COM** ilustrações]

Produto Educacional do PPGCITED-IFSUL-CAVG  
Educação Especial e Inclusão Escolar  
Orientador professor Raymundo Carlos Ferreira Filho  
Mestranda Maria Cristina Miritz Silva  
Pelotas, 2022

**Pra começar, eu quero dizer  
que, antes de tudo, eu sou  
uma pessoa, uma criança.**



**Ao se referir a pessoas que apresentam  
deficiências use o termo PCD  
ou Pessoa Com Deficiência.**

**Minha segunda dica é:  
- Eu tenho nome!  
Se não souber, me pergunta.**



**Eu não gosto de apelidos.**

**Se quiser saber algo sobre mim, me pergunta. Eu sei me comunicar.**



**Nem sempre consigo me expressar da melhor forma, mas gostaria de ser compreendido.**

**Não gosto de ficar sozinho.  
Quero ter amigos.**



**Então, se puderes:**  
**- Me convida pra brincar.**  
**- Me convida pra jogar.**

**Não ria da minha condição  
ou do jeito que eu falo.**

**RESPEITO**



**Talvez eu tenha algumas dificuldades.  
Se puder, me auxilia.**



**Ensina-me o respeito, me  
mostra o certo.**



**Caso eu venha passar dos limites, me  
fala ou fala para os professores.**

**Eu posso aprender, talvez  
precise de mais tempo...**



**Tenha um pouco de paciência comigo,  
afinal, cada pessoa tem o seu ritmo.**

**Quando presenciar alguma situação de injustiça, faça alguma coisa, não deixa acontecer ou chama um adulto responsável.**



**Às vezes, uma simples palavra ou comentário poderá ter um efeito ruim em minha história ou irá me marcar positivamente pro resto da vida.**



**Por fim,  
Meu lugar é  
Em todo o lugar!**



# Guia Básico

DE CONVIVÊNCIA  
NA ESCOLA

**Uma escola para todos**

[versão **SEM** ilustrações]

Produto Educacional do PPGCITED-IFSUL-CAVG  
Educação Especial e Inclusão Escolar  
Orientador professor Raymundo Carlos Ferreira Filho  
Mestranda Maria Cristina Miritz Silva  
Pelotas, 2022

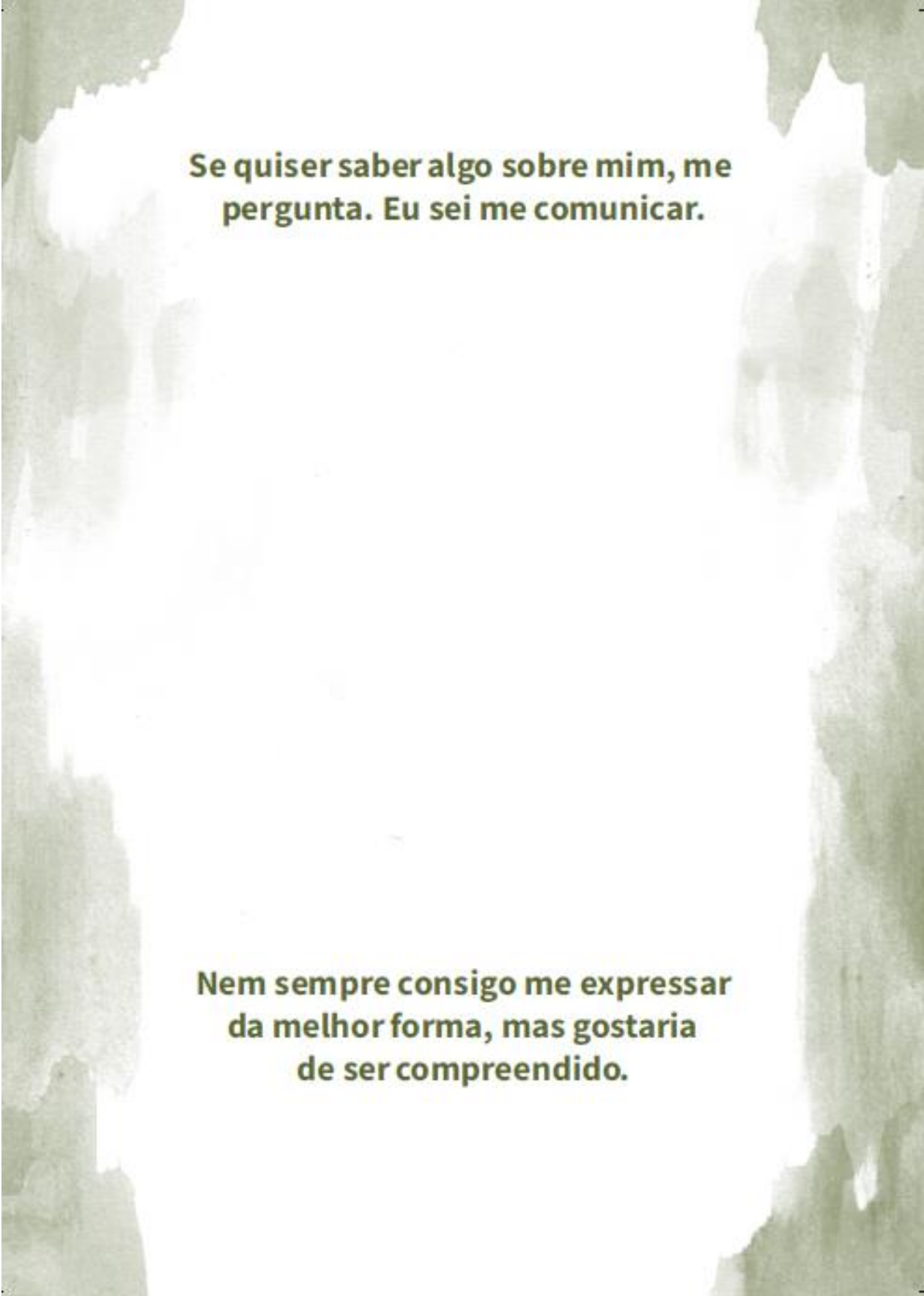
**Pra começar, eu quero dizer  
que, antes de tudo, eu sou  
uma pessoa, uma criança.**

**Ao se referir a pessoas que apresentam  
deficiências use o termo PCD  
ou Pessoa Com Deficiência.**

**Minha segunda dica é:  
- Eu tenho nome!  
Se não souber, me pergunta.**

**Eu não gosto de apelidos.**





**Se quiser saber algo sobre mim, me  
pergunta. Eu sei me comunicar.**

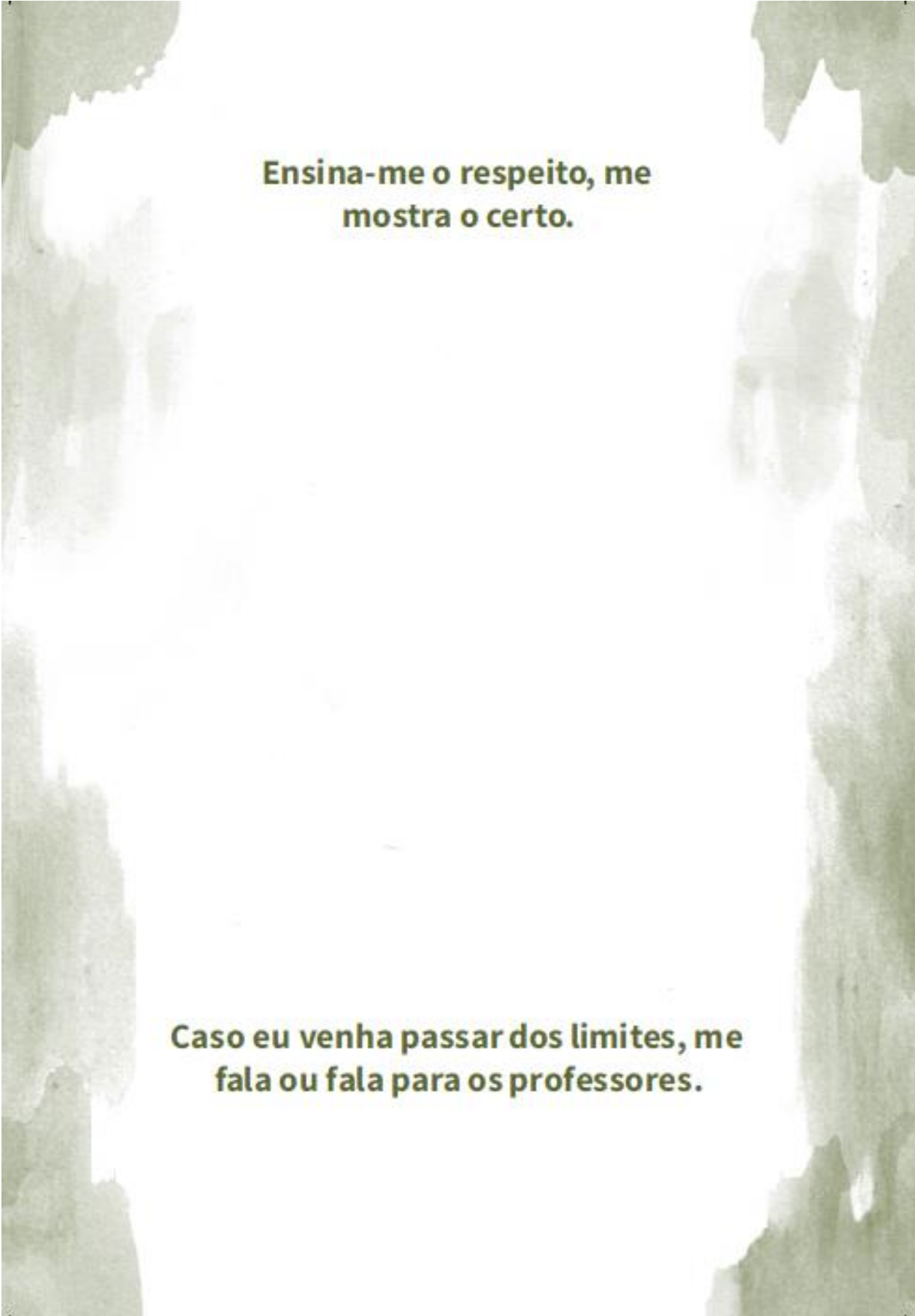
**Nem sempre consigo me expressar  
da melhor forma, mas gostaria  
de ser compreendido.**

**Não gosto de ficar sozinho.  
Quero ter amigos.**

**Então, se puderes:**  
**- Me convida pra brincar.**  
**- Me convida pra jogar.**

**Não ria da minha condição  
ou do jeito que eu falo.**

**Talvez eu tenha algumas dificuldades.  
Se puder, me auxilia.**



**Ensina-me o respeito, me  
mostra o certo.**

**Caso eu venha passar dos limites, me  
fala ou fala para os professores.**




**Eu posso aprender, talvez  
precise de mais tempo...**

**Tenha um pouco de paciência comigo,  
afinal, cada pessoa tem o seu ritmo.**

**Quando presenciar alguma situação de injustiça, faça alguma coisa, não deixa acontecer ou chama um adulto responsável.**

**Às vezes, uma simples palavra ou comentário poderá ter um efeito ruim em minha história ou irá me marcar positivamente pro resto da vida.**



**Por fim,  
Meu lugar é  
Em todo o lugar!**



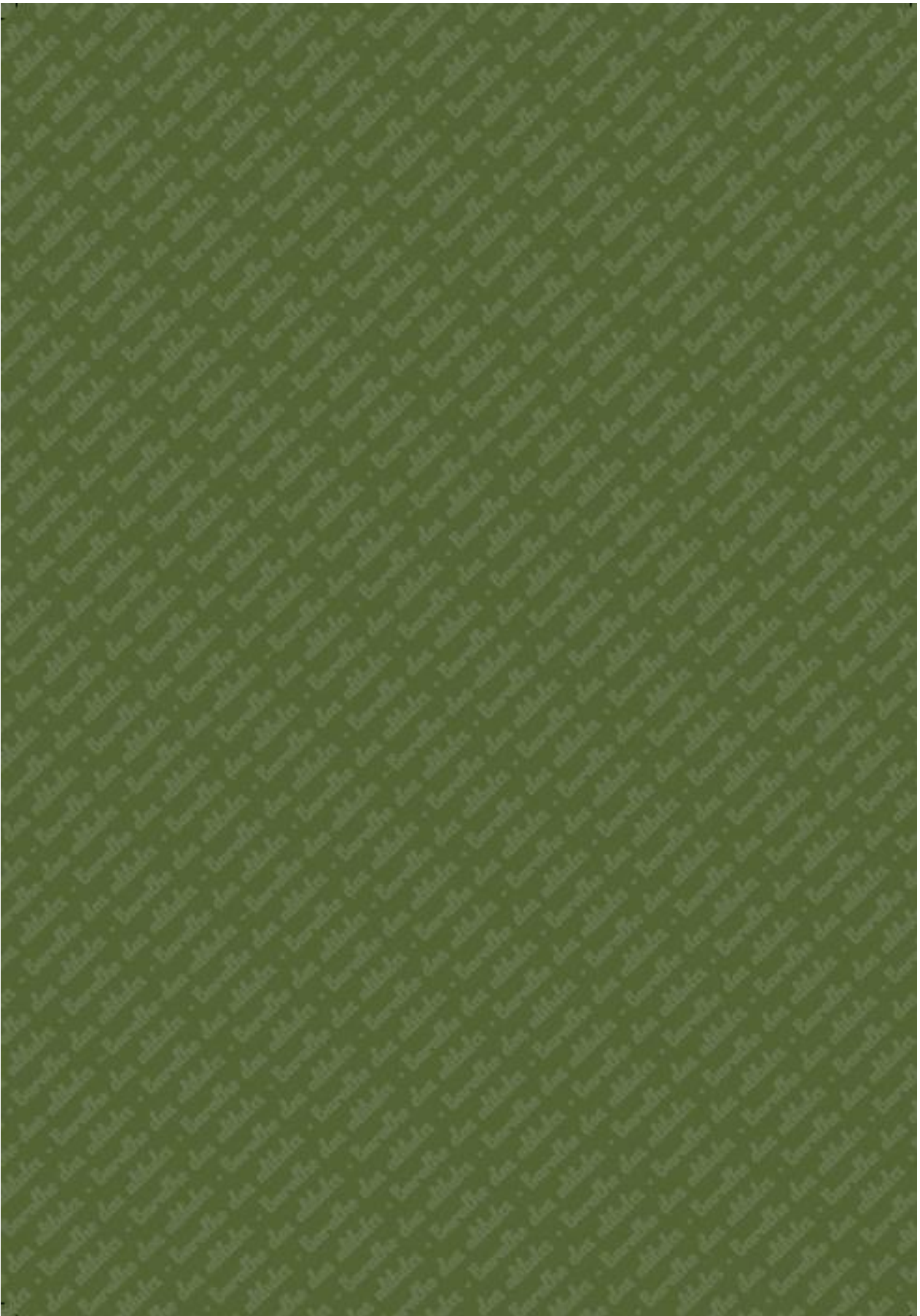
# Baralho das atitudes

## Instruções

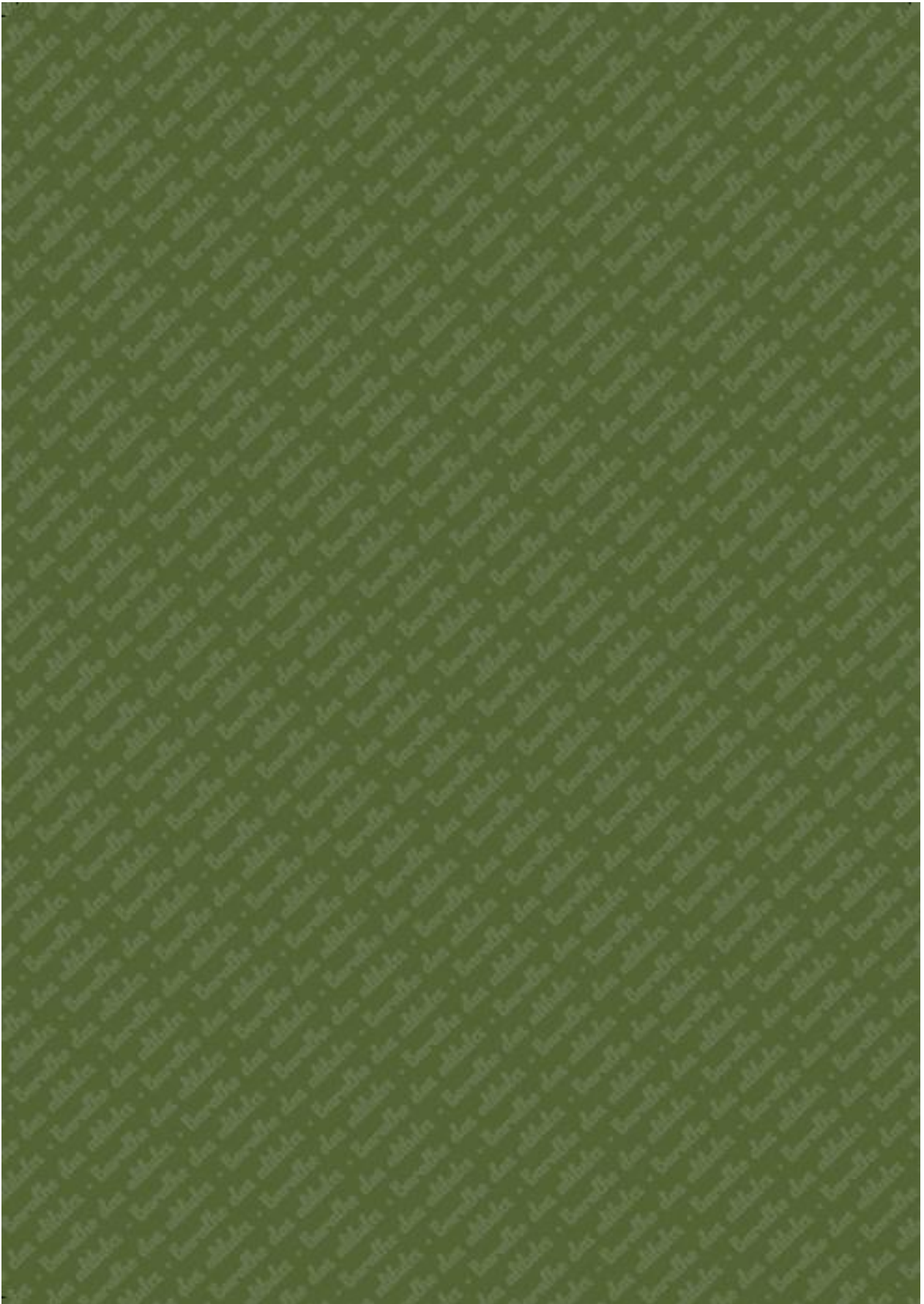
1. Imprima as próximas páginas no modo **FRENTE E VERSO**. Devido ao número de cartas, o baralho foi dividido em páginas múltiplas, que são intercaladas com uma padronagem que servirá como **verso** das cartas.
2. Recorte cada uma das cartas, preferencialmente com estilete e régua nas laterais e com tesoura nos cantos arredondados.


Observação: este baralho utiliza o tamanho padrão Bridge Size (57mm x 89mm).














**Ele é só cego,  
pode aprender  
igual a todos,  
não precisa de  
adaptação.**



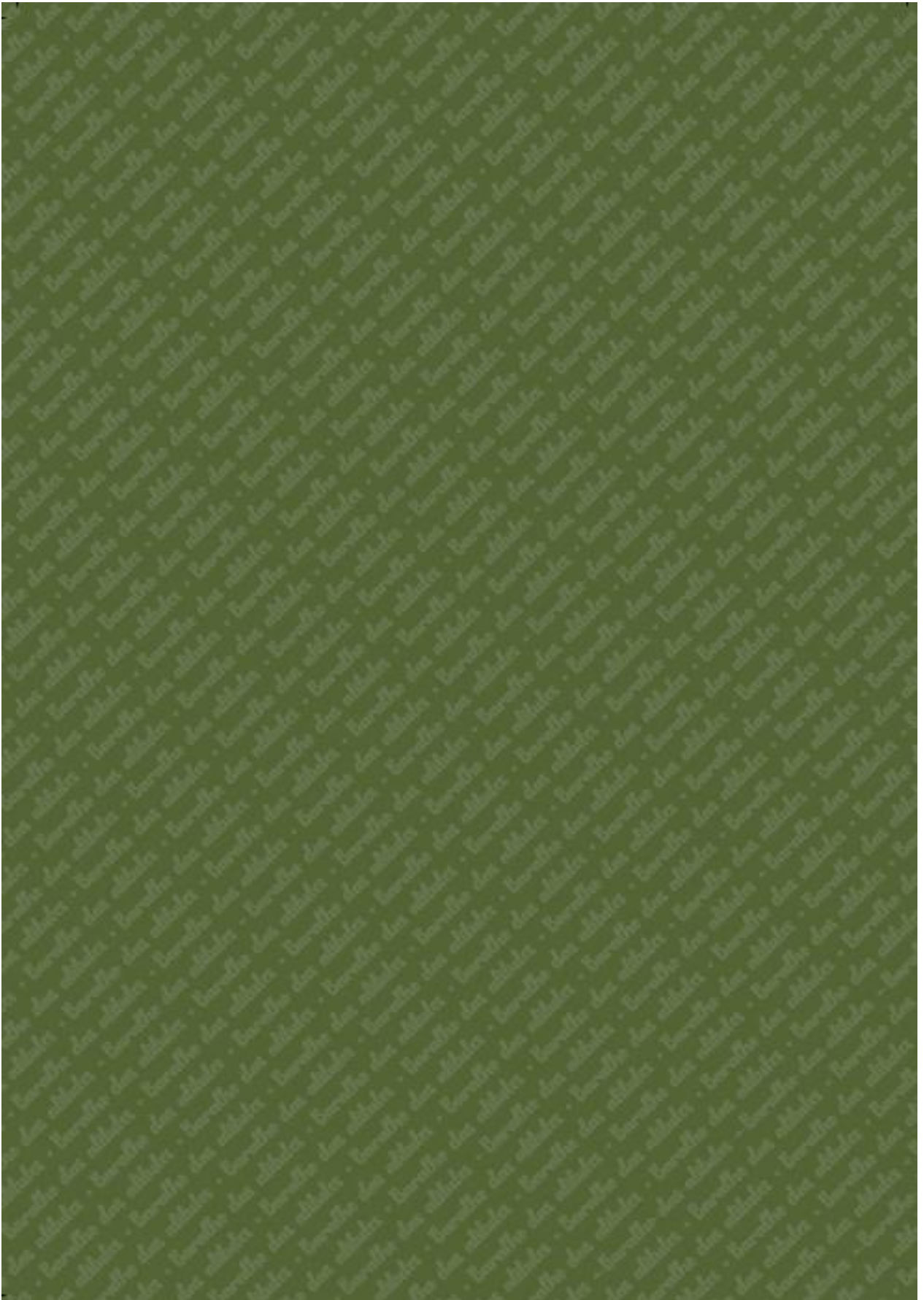
**Pro Fulano  
não adianta  
passar isso, ele  
não aprende  
mesmo.**

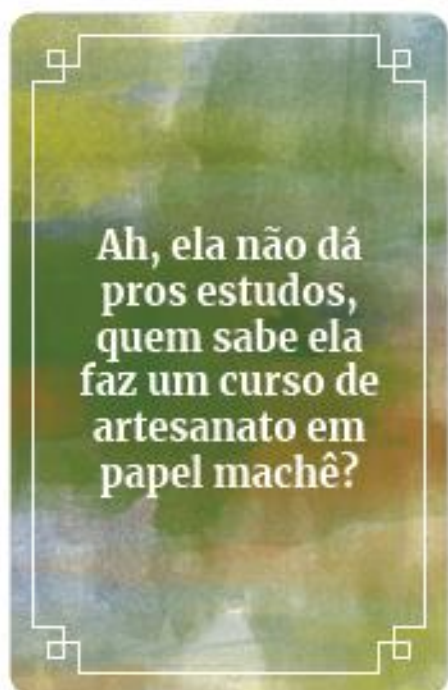


**A tua prova é  
diferente, tu  
nem precisa  
fazer, já estás  
passado  
mesmo.**

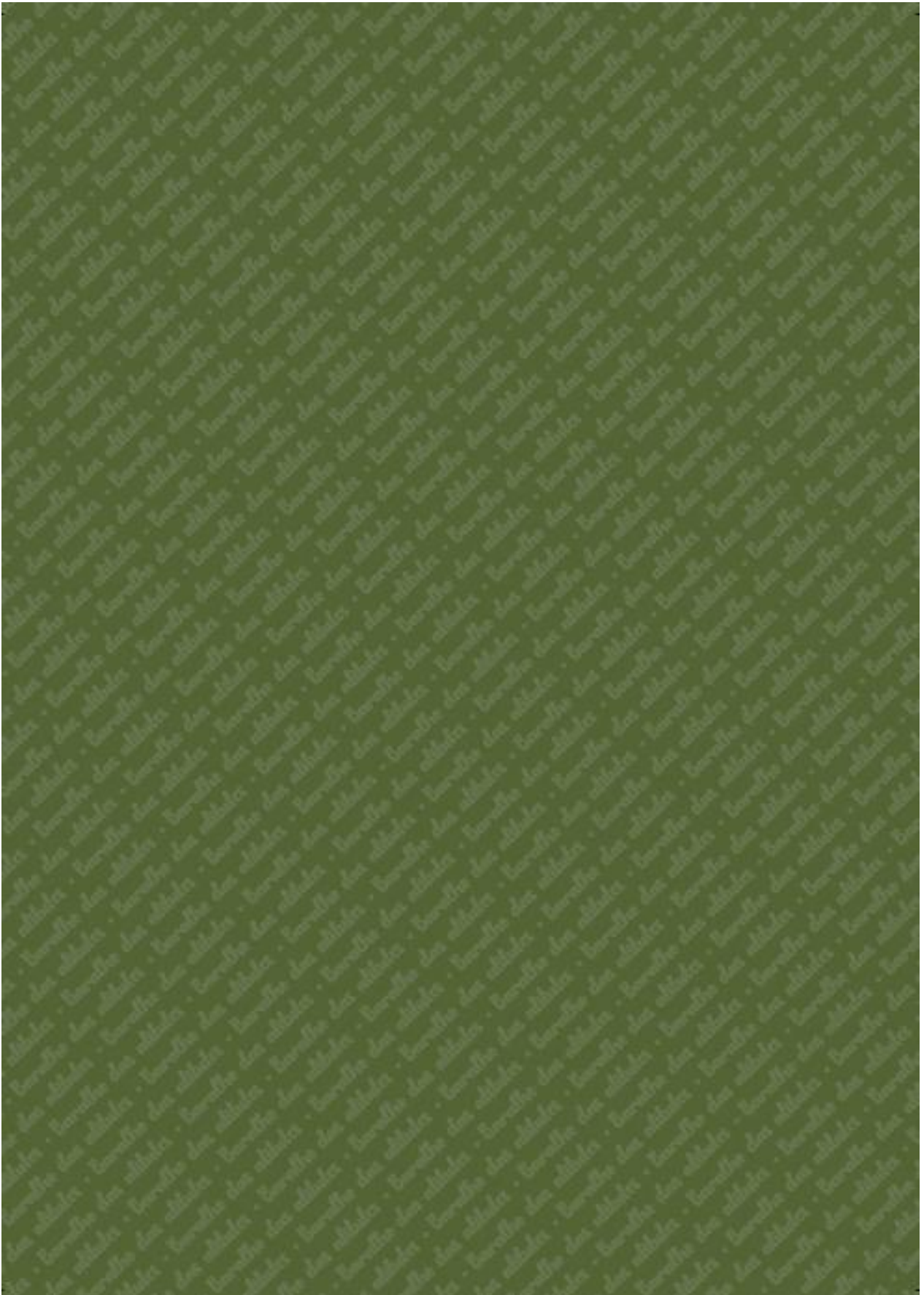



**O teu trabalho  
não está tão  
bom, mas  
como tu tem  
deficiência...**














**Só podia ser  
hiperativo! Já vi  
tudo...**



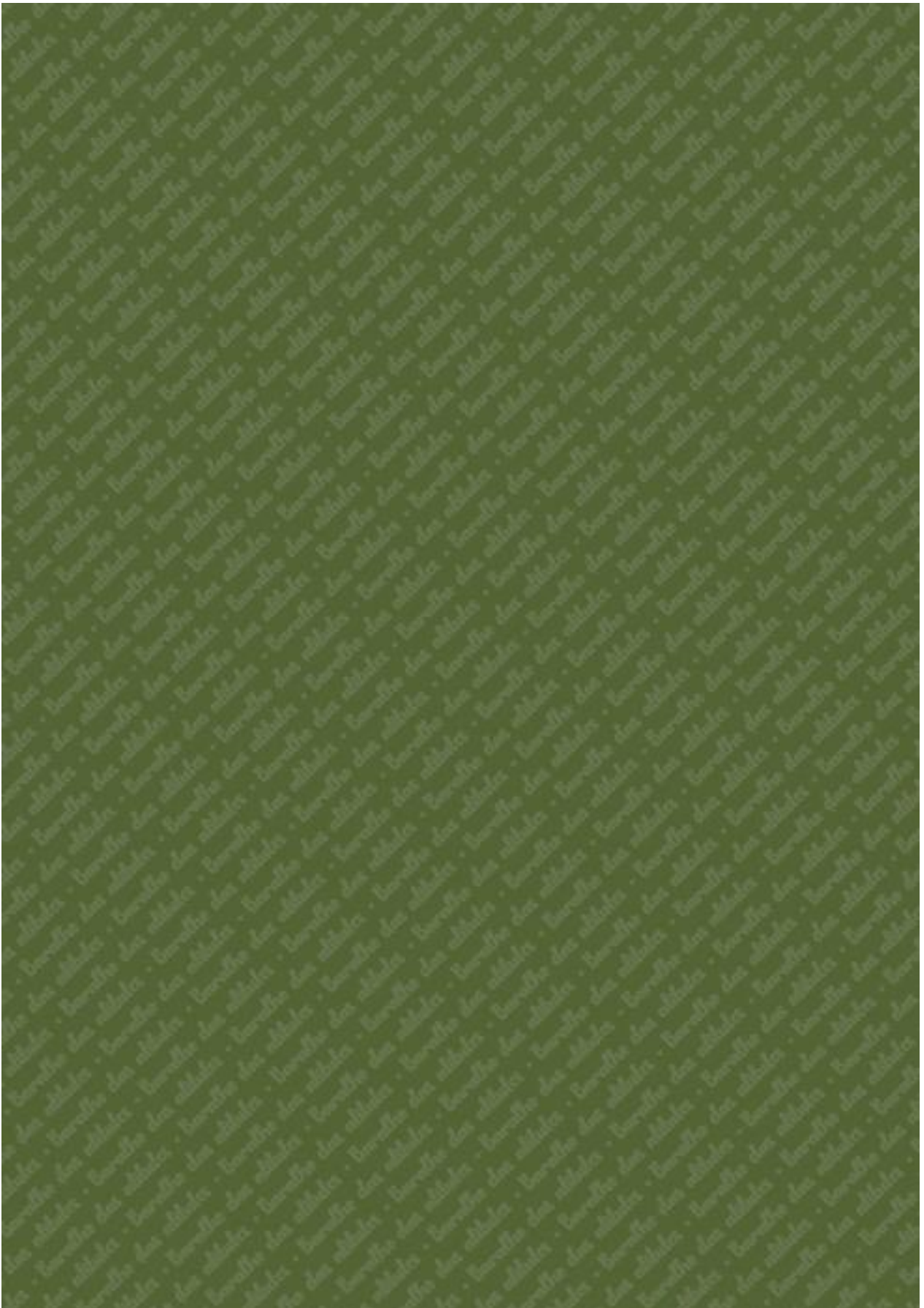
**Então, queria  
ser incluído?  
Tratado igual?  
Então que se  
vire!**




**Credo! Como  
a Fulana é  
“lentinha” deve  
ser deficiente!**

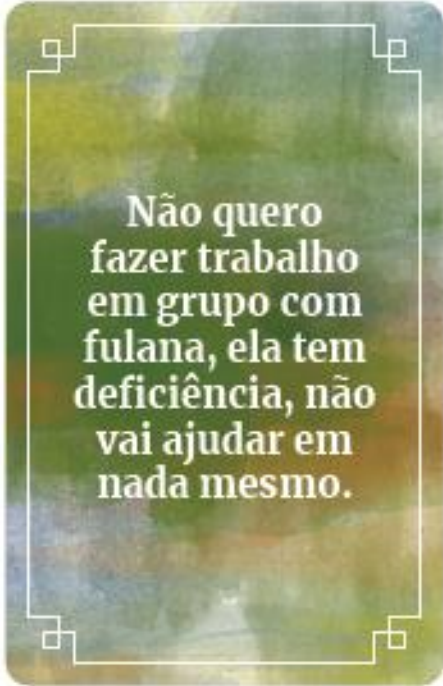


**Se você não se  
comportar, vou  
ter que chamar  
a sua mãe pra te  
levar embora!**







Então, tá  
aprontando de  
novo, hein! Se  
machucou? Te  
vira, azar o seu!



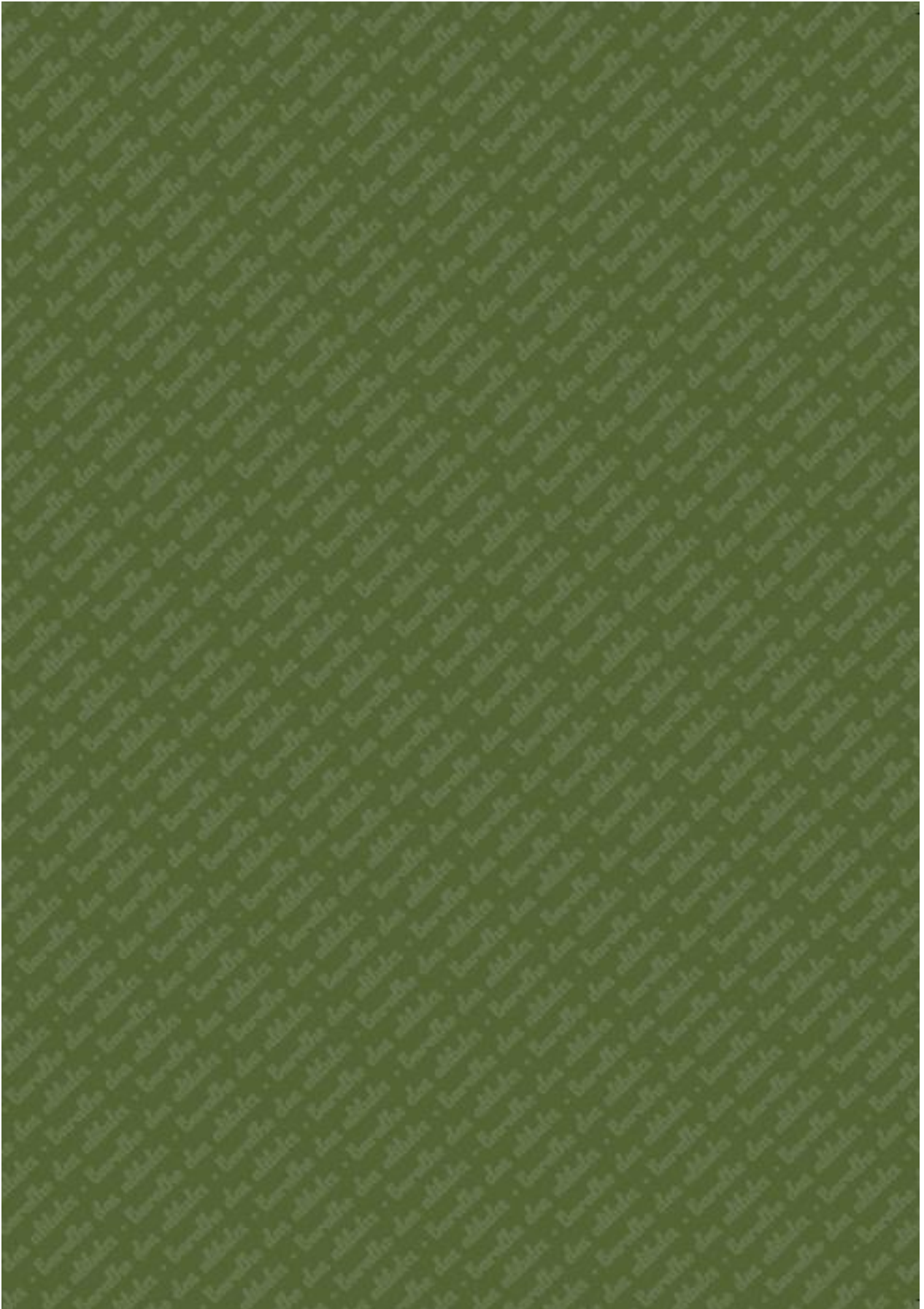
Não quero  
fazer trabalho  
em grupo com  
fulana, ela tem  
deficiência, não  
vai ajudar em  
nada mesmo.



Deficiente,  
você? Nem  
parece! Acho  
que tu tá  
fingindo!



É tão bonitinha!  
Que pena que é  
deficiente!



## Elaboração, distribuição e informações

### **INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE**

Programa de Pós-Graduação em Ciências e

Tecnologias na Educação — PPGCITED

Av. Ildefonso Simões Lopes, 2791- Bairro Arco-Íris - Pelotas/RS

CEP: 96060-290

Telefone (53) 3309-5550

<http://ppgcited.cavg.ifsul.edu.br/mestrado/>

### **Elaboração**

Me. Maria Cristina Mirtz Silva

Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Júnior

### **Projeto gráfico e diagramação**

Lucas Pessoa Pereira

[lucaspessoapereira.com.br](http://lucaspessoapereira.com.br)

### **Revisão**

Prof. Dr. Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

### **Ilustrações do guia**

@yusufdemirci

[freepik.com/yusufdemirci](https://www.freepik.com/yusufdemirci)