

A construção do conceito de deficiência por estudantes sem deficiência, a partir de suas histórias de vida

Vanessa Cristina Paulino¹, Katia Regina Moreno Caiado²

Resumo:

Dentre os discursos em defesa da inclusão escolar, consta o que prevê a viabilização do reconhecimento e a valorização da diversidade entre os educandos. Entendendo esse aspecto como relevante para a construção da identidade sobre a diversidade, objetivou-se apresentar e analisar a percepção de cinco estudantes sem deficiência, matriculados no 5º ano do ensino fundamental, a respeito da construção do conceito de deficiência, a partir de suas experiências de vida: escolar e familiar. Para a coleta de dados, foram utilizados dois roteiros de entrevistas, posteriormente transcritas e textualizadas, obtendo-se subeixos temáticos. Dentre os resultados, viu-se que a maioria dos participantes entendeu que as características físicas, aparentes ou não, são os aspectos mais relevantes para identificar e para classificar a deficiência. Reitera-se a relevância dos mediadores, seja no contexto familiar, seja no escolar, já que podem contribuir para modificar/construir atitudes mais favoráveis em relação ao tema em estudo.

Palavras-chave: educação especial; inclusão; História Oral; estigma; deficiência.

1 Técnica em Assuntos Educacionais do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar.

2 Professora adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/Sorocaba).

The construction of the concept of disability by students without disability from their life stories

Vanessa Cristina Paulino, Katia Regina Moreno Caiado

Abstract:

The recognition and appreciation of diversity among students is fundamental to the defense of school inclusion. Understanding this aspect as relevant to the construction of identity on diversity we aimed to present and analyze the perception of five students without disabilities enrolled in the 5th year of primary school about the concept of disability from their experiences in school and family contexts. From two transcribed interview scripts we create subthemes. Our results showed that for the majority of participants the physical characteristics are the most relevant to identify and classify disability. We reiterate the importance of intermediaries, whether in the family or school contexts, since they can contribute to modify / build favorable attitudes toward the subject being studied.

Keywords: special education; inclusion; Oral History; stigma; deficiency.

1 Introdução

Uma sociedade que prima pela inclusão tem como pressuposto o incentivo e a valorização do convívio entre a diversidade de pessoas. Tal princípio originou-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, mas somente passou a ser legitimado internacionalmente, em especial no âmbito educacional, após a Declaração de Salamanca, de 1994 (BRASIL, 1997). Vale lembrar que essa concepção acompanha o movimento da história da humanidade; entretanto, o processo educacional de pessoas com algum tipo de deficiência nem sempre foi respaldado por esse princípio.

Em determinadas sociedades primitivas, a pessoa com deficiência ou com alguma diferença não era percebida como humana; assim, podia ser ignorada, rejeitada e até mesmo considerada como possuída por “maus espíritos”, o que a impedia de receber qualquer tipo de atendimento educacional ou de outra natureza. Na fase seguinte, a da segregação institucional, principalmente a posterior ao início do cristianismo, a pessoa com deficiência passa a ser atendida em instituições religiosas ou filantrópicas; todavia, sem qualquer participação no serviço recebido. Concepção de serviço que, de certo modo, deu origem ao modelo de algumas escolas especiais ainda existentes. Nesse paradigma, de acordo com Aranha (2000), a sociedade compartilhava a ideia de que as pessoas com deficiência teriam um melhor atendimento se estivessem institucionalizadas. Sobre esse pressuposto, Omote (2005) acrescentou que as pessoas com deficiência saíram de situações e de atendimentos que destinavam formas extremas de exclusão até às iniciativas que tentavam evitar esse tipo de tratamento. Especialmente com o advento científico, foram tomadas as primeiras ações nessa direção, apoiadas no paradigma de serviços. A integração, pressuposta por esse paradigma, visava preparar o aluno para o convívio em sociedade. No âmbito escolar, esse preparo acontecia em instituições ou em classes especiais, de modo que o estudante com deficiência passasse a “funcionar” como os demais, tidos “normais” (ARANHA, 2000). Mesmo após ter sido integrado, a partir da comprovação de sua capacidade pelos testes de inteligência que surgiram nesse período, se o estudante encontrasse obstáculos em acompanhar o ensino, poderia - frequentemente - retornar aos atendimentos preparatórios, corretivos, nas instituições ou nas classes especiais.

Apenas a partir do final da década de 1980, início de 1990, esse modelo de serviço passou a ser questionado por instituições sociais e por organizações de pessoas com deficiência, principalmente no que concerne à escolarização, pois não permitia efetiva participação, com plena igualdade de oportunidades, da pessoa com deficiência. Desse modo, como referido, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997) foi o marco inicial das discussões sobre os pressupostos da inclusão. Diversos países, também o Brasil, acataram as recomendações desse documento, instituindo leis e decretos que contemplaram especialmente o contexto escolar. Esses, em virtude da abordagem inclusiva, pressupunham o atendimento às necessidades da diversidade de alunos,

tenham eles deficiência ou não. Ao contrário do paradigma anterior, o aluno não tem de se adequar às demandas do contexto escolar; este, entretanto, deve estar preparado para receber e para atender as necessidades de todo e qualquer aluno, o que faz com que a inclusão deixe de ter qualquer sentido de benevolência, pois constitui um direito. Conforme Aranha (2000), a inclusão fundamenta-se no convívio entre a diversidade para a garantia dos direitos à igualdade. Karagiannis, Stainback e Stainback (1999) entenderam que esse convívio, na escola, pressuposto pela inclusão, tende a favorecer não apenas aos alunos com deficiência, mas também àqueles sem deficiência, pois, por meio da aprendizagem com a diferença, terão benefícios sociais e acadêmicos importantes para a vida em sociedade. Contudo, apontaram que somente será favorável se forem tomadas providências para que os alunos com deficiência tenham suas necessidades especiais atendidas. Nos EUA, por exemplo, a parcela da sociedade que defendia a educação inclusiva, mas com a manutenção do contínuo de serviços, dos mais especializados e segregados aos mais inclusivos e em conformidade com o nível de comprometimento do estudante, teceram críticas à Inclusão Total, com referência a argumentos como o prejuízo que a inclusão poderia representar aos estudantes sem deficiência (FERGUSON; FERGUSON, 1998, apud MENDES, 2006). Com isso, verifica-se a existência de divergências sobre a temática.

No Brasil, especialmente a partir de 2003, houve um movimento político intenso, mais fundamentado no princípio da Inclusão Total, por meio de investimentos que objetivaram subsidiar os sistemas educacionais a se tornarem inclusivos. No ano de 2008, foi elaborada a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresentou inovações quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialmente no que concerne às condições da sua oferta e à definição do público.

Apesar dos pressupostos legais e filosóficos da inclusão, e, com isso, da matrícula crescente dos estudantes com deficiência na classe comum, sabe-se que há pouco ou quase nenhum suporte que garanta efetivamente o sucesso acadêmico desse público; todavia, o movimento pela educação inclusiva, especialmente por, no Brasil, ter sido socialmente construído, possibilitou a inserção desse debate no cenário acadêmico, político e público, de modo que as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas e atendidas como cidadãs. Desta feita, pensando na construção de uma sociedade inclusiva, entende-se como imperativo pontuar que vários âmbitos devem ser modificados, dentre os quais Omote *et al.* (2005) ressaltaram que a principal e urgente alteração reside no meio social, no que diz respeito às atitudes sociais frente à diferença e à convivência comum.

Em virtude da relação entre as atitudes sociais frente à inclusão e os conceitos de desvio e de estigma, pondera-se relevante traçar algumas considerações a respeito dos mesmos. No que compete à construção do conceito de desvio e de estigma, Omote (2004) citou que a diversidade de características não pode ser considerada vantagem

ou desvantagem *a priori*, visto que vai depender das respostas de sucesso ou de fracasso, conforme as demandas sociais. Para ilustrar, o autor retomou as interpretações que as diferenças ocuparam em cada contexto histórico, como a relatividade nos tratamentos oferecidos. Isto porque o significado atribuído a uma característica, a um comportamento ou a uma afiliação grupal relaciona-se com a combinação de três fatores: “[...] o portador ou o ator, a audiência ou o juiz e as circunstâncias sob as quais o julgamento ocorre.” (OMOTE, 2004, p. 290).

Então, o desvio, como fenômeno social - problema que deixa de ser pessoal e passa a ser social - é criado quando o atributo ou o comportamento não está em conformidade com as expectativas sociais, que adquirem força de normas e, por conseguinte, impõem consequências consideradas de risco para o coletivo. Tais desvios dão lugar a categorias e serviços cada vez mais voltados ao atendimento de necessidades específicas, de modo que a pessoa desviante passa a ser socialmente marcada como inferior, por meio de um estigma. O termo teve sua origem na Grécia antiga, quando algumas pessoas eram sinalizadas fisicamente para indicar sua inferioridade moral. Já na atualidade é conferido como resultado do descrédito social, a partir de uma marca socialmente construída, inerente à sociedade contemporânea (OMOTE, 2004).

Assim, presume-se importante avaliar a construção social do conceito de deficiência e a percepção de pessoas sem deficiência a respeito da educação inclusiva, por fazerem parte desse processo, especialmente a partir de suas histórias de vida.

Com vistas a respaldar essa proposta, serão expostos estudos que tratam da trajetória escolar de pessoas com deficiência, assim como os que versam sobre a percepção da pessoa sem deficiência a respeito da educação inclusiva.

No que se refere à escolarização de estudantes com cegueira, Caiado (2006), a partir da história de vida temática, apresentou a construção da identidade e os caminhos socialmente percorridos na ausência da visão. Selecionou para seu estudo pessoas com, no mínimo, 18 anos, com ausência da visão anterior ao período de alfabetização em Braille e oriundas de diferentes lugares sociais. Foram agendadas entrevistas sem questões pontuais, apenas que versassem sobre a infância e as lembranças escolares e familiares. A partir da textualização e da categorização dos depoimentos, a pesquisadora organizou a análise nos seguintes eixos: o direito à educação pública; a relação entre educação especial e o trabalho; os serviços educacionais especializados; a função da palavra na ausência da visão; a pobreza na raiz da exclusão escolar (CAIADO, 2006). Destacam-se, no eixo “a função da palavra na ausência da visão”, a relevância e a necessidade de interação com o grupo social, de acordo com relato que segue: “Eles me aceitaram muito bem, levavam-me para passear no intervalo. Para eles foi uma novidade ter uma colega deficiente, para eles era diferente. Quando fui para a 4ª série, com aquele professor que não me aceitava, os alunos já eram completamente diferentes”.

Caiado (2006) chama a atenção para o distanciamento entre o ideário aporte legal que trata da educação inclusiva e a realidade evidenciada nos discursos, mas concorda que a existência e a divulgação do mesmo são fundamentais para a participação e para a organização social das pessoas com deficiência. O que, como exposto, tem sido fundamental para conquistas e garantias de direitos a esse público.

Batista e Enumo (2004) realizaram um estudo com vistas a descrever e a analisar a interação social entre três alunos com deficiência intelectual, matriculados na 1ª série do ensino fundamental, e seus colegas. Para a coleta, foram utilizados testes sociométricos com escolhas e rejeições para a realização de brincadeiras e tarefas escolares. Também foram feitas filmagens dos estudantes com deficiência intelectual, cada qual no seu momento do recreio. Os resultados indicaram que os estudantes com deficiência intelectual são menos aceitos e mais rejeitados do que os seus colegas sem deficiência e, ainda, que permaneciam sozinhos a maior parte do recreio, visto que apresentaram dificuldades para iniciar, para manter e para finalizar contato social. As rejeições demonstradas pelas crianças sem deficiência relacionavam-se aos comportamentos considerados inadequados, emitidos pelos colegas com deficiência, os quais podem ser explicados pela reduzida exposição deles às situações sociais mais amplas. Com esses resultados, fica evidente a relevância da interação social, pressuposta pela inclusão, para a apropriação de repertórios sociais mais adequados ao contexto escolar e social pelas crianças com deficiência.

Tessaro *et al.* (2005), com o objetivo de investigarem a inclusão escolar de estudantes com deficiência, analisaram a percepção de alunos sem deficiência a respeito desse processo. Foram participantes 20 estudantes com experiência inclusiva e 20 sem. Como procedimento, os pesquisadores utilizaram um questionário composto por três questões abertas que versavam sobre as seguintes temáticas: opinião sobre inclusão escolar, dificuldades envolvidas nesse processo e sentimentos relacionados à inclusão. Os participantes revelaram acreditar na inclusão escolar, mas citaram dificuldades, com destaque para a discriminação social. Apesar disso, a maioria indicou sentimentos positivos quanto à inclusão escolar.

Lacerda (2006) relatou a experiência inclusiva de um estudante com surdez, que contava com a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, a partir da perspectiva dos envolvidos: alunos, professores e intérprete. Os resultados indicaram carências relacionadas a adaptações curriculares, estratégias de ensino e restrita participação do estudante com surdez nas atividades. Destaca-se, nesse relato, a percepção de alunos ouvintes a respeito da experiência inclusiva vivenciada. Foram entrevistadas duas estudantes, colegas de sala do aluno surdo. Os dados revelaram que elas percebem a relação com o estudante com surdez de maneira positiva, ao citarem que ele conta com vários amigos. Entretanto, Lacerda (2006) alertou para a supervalorização dessas relações, já que é fundamentada em julgamentos superficiais e acrílicos, isto porque as próprias estudantes avaliaram alguns comportamentos do

colega como estranhos, e ainda desconsideraram a língua de sinais como um recurso de comunicação. Entende-se a relevância desses apontamentos, pois, em uma análise superficial a respeito da percepção das colegas ouvintes, se poderia chegar a conclusões precipitadas sobre a participação e o acolhimento do estudante surdo no contexto regular comum, visto que, conforme cita Lacerda (2006, p. 173), “[...] os aspectos mais difíceis da relação são ocultados, aparecendo apenas nas entrelinhas, percebidos como menos importantes”.

Ohl *et al.* (2009) realizaram um estudo sobre a trajetória escolar de estudantes com e sem deficiência a partir de entrevistas semidirigidas, com base nos temas preconceito, inclusão escolar e deficiência. Obtiveram como resultados as seguintes problemáticas: preconceito, restrito preparo dos professores e necessidade de modificações no contexto escolar. No entanto, destacaram a interação entre os pares e a realização de atividades em grupos como lembranças significativas. As autoras evidenciaram, nos entrevistados com e sem deficiência, a negação da existência de preconceito no contexto escolar inclusivo, de acordo com o que segue:

Em muitos momentos da entrevista, pareceram estar em uma situação de não enfrentamento, possivelmente negando situações ruins vivenciadas com alunos e professores por meio da busca de justificativas para as situações compreendidas, pelas entrevistadoras, como preconceituosas. (OHL *et al.*, 2009, p. 248).

Devido ao exposto e considerando-se a relevância de estudos que versam sobre a educação inclusiva, que tratam não apenas da percepção de professores e alunos com deficiência, mas também de estudantes sem deficiência, os quais igualmente têm vivenciado esse processo em construção como parte de suas histórias de vida, tem-se como questão de pesquisa: qual a percepção de estudantes sem deficiência a respeito do processo educacional inclusivo, a partir de suas experiências de vida? Assim, este trabalho teve como objetivo geral descrever e analisar a percepção de estudantes sem deficiência a respeito do processo inclusivo, a partir de suas experiências de vida escolar e familiar.

2 Procedimentos metodológicos

Em virtude do objetivo desta investigação e de seu embasamento teórico, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, descritiva, com referência na História Oral temática. Isto porque a abordagem descritiva possibilita a exposição de características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza (GIL, 1991; VERGARA, 2000). A História Oral como opção metodológica deu-se pelo interesse em registrar experiências humanas a respeito de um assunto. Conforme Freitas (2002), a História Oral pode ser dividida em (1) tradição oral, como o testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra; (2) história de

vida, entendida como a reconstituição do passado, efetuada pelo próprio indivíduo, sobre a sua trajetória de vida, podendo abranger a totalidade de sua existência; e, por fim, (3) *história temática*, que tem caráter temático e realizável com um grupo de pessoas. Por ser temática, diferente da história de vida, não contempla a totalidade da existência do informante. Fernandes e Gomes (2003) evidenciaram que a quantidade de informações advindas desse gênero da História Oral permite a identificação de divergências e de convergências, bem como de evidências de uma memória coletiva. Ainda sobre esse procedimento, de acordo com Caiado (2006), a literatura aponta que a sua opção representa uma posição política. Isto tanto por poder privilegiar e valorizar a construção social dos historicamente excluídos quanto por ressaltar a história da elite ou de questões de mercado, já que a opção política desse procedimento reside “[...] na concepção de mundo que o pesquisador expressa, nas perguntas que faz, no diálogo que mantém com o conhecimento socialmente produzido.” (CAIADO, 2006, p. 44).

2.2 Participantes

Foram participantes cinco crianças sem deficiência, matriculadas no 5º ano do ensino fundamental, que serão identificadas como: Daniel, Joana, Lígia, Lucas e Olívia. Para a seleção, foram considerados os seguintes critérios: não possuir diagnóstico de deficiência, conforme dados da instituição responsável; estar matriculado no 5º ano do ensino fundamental; ter ao menos um colega com deficiência frequentando a mesma sala de aula; apresentar, de acordo com critérios do professor, habilidades comunicativas.

2.3 Local de realização da pesquisa

A coleta de dados aconteceu em uma sala de aula do 5ª ano de uma escola da rede municipal de ensino fundamental de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo, que possuía matrícula de estudantes nas condições descritas.

2.4 Equipamentos

A fim de se obterem informações referentes às expressões verbais dos participantes, foi utilizado um gravador de áudio digital e um computador, para o registro e a análise dos dados.

2.5 Instrumentos

Para a coleta, utilizou-se (1) um roteiro de entrevista para caracterização dos estudantes. Também levando-se em conta o fato de esta pesquisa ser caracterizada como descritiva, baseada na História Oral temática, teve-se como instrumento (2) um roteiro de entrevista semiestruturado com os seguintes temas: diferença, deficiência, inclusão, experiências inclusivas anteriores, família, conhecimento sobre deficiência, conhecimento sobre o colega com deficiência, papel do professor, papel dos suportes,

características do colega com deficiência, aprendizagem e relações sociais. A entrevista foi utilizada por possibilitar a apreensão de informações subjetivas dos participantes, tais como nível de conhecimento, atitudes, crenças, sentimentos, opiniões, concepções, expectativas e percepções (MANZINI, 2004; SELTZ; WRIGHTSMAN; COOKE, 1987). Sendo semiestruturada, devido às perguntas abertas e ao roteiro elaborado previamente, possibilita ao pesquisador orientar-se e direcionar a sua condução (MANZINI, 2003).

Sobre a entrevista com crianças, Carvalho et al. (2004) pontuaram ser pouco comum, visto que essas eram consideradas incapazes de falar sobre suas preferências, avaliações e concepções. Os autores apresentaram situações-exemplo ou casos, com destaque para aspectos problemáticos, limitadores e facilitadores sobre o uso da entrevista com esse público. Mencionaram como primeiro limitador o uso de graduações nas perguntas estruturadas como pouco adequado para determinadas faixas etárias, sendo que podem incorrer em respostas induzidas ou inconsistentes. Ainda identificaram que o controle social é um dos determinantes na relação entre o que é verbalizado e o comportamento expresso por crianças de cinco anos. Esse aspecto, identificado também em entrevistas com adultos, pode ser controlado com a inserção de perguntas circunscritoras, mais concretas, especialmente no que tange às entrevistas não estruturadas; com vistas à análise qualitativa, os autores indicaram o uso de recursos disparadores, como vídeos. Compreende-se então que a entrevista com crianças, quando para a obtenção de percepção ou de concepção, minimiza os problemas relativos à confiabilidade dos dados, embora ainda possa haver a influência da desejabilidade social das respostas, como acontece nas entrevistas relacionadas à descrição de comportamentos.

2.6 Aspectos éticos

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, para que os cuidados éticos e legais fossem tomados (BRASIL, 2012). Após a aprovação do referido Comitê, foi solicitada, mediante a apresentação dos objetivos do trabalho, à Secretaria Municipal de Educação da cidade selecionada, a autorização para a realização da coleta de dados. Com a autorização desse órgão e indicada a Unidade Escolar, foi feito contato com os dirigentes da escola, com o professor dos alunos, com seus familiares e, por fim, com os próprios estudantes, para que fossem explicados os objetivos, os riscos e os benefícios do estudo e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento.

2.7 Estudo piloto

Em vistas à adequação dos instrumentos construídos para esta investigação e com o intuito de testar o equipamento para o registro, foi realizado um estudo piloto com

uma criança que atendia aos critérios de seleção dos participantes, considerando os cuidados éticos mencionados. O piloto aconteceu na residência da criança, local onde foram aplicados os instrumentos anteriormente explicitados. Após sua análise, foram efetuados ajustes na sequência das questões do roteiro e feitos acréscimos de temas ao mesmo, tais como: concepção sobre inclusão, importância do conhecimento sobre a deficiência do colega e o impacto dessa informação na interação com o colega com deficiência. Notou-se ainda que, por se tratar de entrevista com crianças, conforme já indicado por Carvalho et al. (2004), foram obtidas respostas curtas e diretas, aspecto que reiterou a necessidade de cuidados e de estratégias especiais, tais como o uso de disparadores e a familiaridade com o entrevistador, com o fim de motivar a participação. Desse modo, a pesquisadora frequentou por uma semana letiva as aulas da sala de matrícula dos participantes selecionados, com o intuito de estabelecer vínculo com os mesmos. Além dos aspectos citados, a partir da realização do piloto, verificaram-se a validade e a relevância das informações obtidas pelo roteiro de entrevista para caracterização dos estudantes quanto aos objetivos da pesquisa. Por fim, avaliou-se que o gravador de áudio digital, utilizado durante a entrevista com o estudante, foi adequado para o registro dos dados.

2.8 Coleta de dados

A pesquisa aconteceu em duas etapas: (1) caracterização do estudante, por meio de aplicação, aos responsáveis, do roteiro de entrevista para caracterização; (2) História Oral temática, momento em que, individualmente, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os cinco estudantes sem deficiência selecionados.

2.9 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados fundamentou-se no referencial teórico citado ao longo deste artigo. Os dados advindos da primeira etapa foram sistematizados com o intuito de criar um perfil dos participantes e de identificar possíveis variáveis que pudessem contribuir com as discussões (sistematizados no Quadro 1).

Quadro 1 – Descrição dos alunos participantes

Personagens Entrevistados	Idade	Composição familiar	Experiências escolares anteriores	Pessoas com deficiência na família
Daniel	8	Mãe, padrasto e irmã	Sim	Sim (tia avó – cegueira e surdez)
Joana	9	Pai, avó, avô, tio e tio	Sim	Sim (irmã e tio – deficiência física)
Lígia	9	Mãe, avó e irmão	Sim	Sim (tio – cadeirante)
Lucas	9	Tia, irmão, irmã, primo e primo	Sim	Sim (irmão – surdez)
Olívia	9	Avó e prima	Sim	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo Quadro 1, vê-se que o grupo eleito para participar deste estudo tem, de certo modo, perfis análogos, especialmente quanto a experiências escolares anteriores com estudantes com deficiência, bem como a presença de membro com deficiência na família. Outro aspecto relevante são as várias configurações de família, já que nenhuma delas é tradicional, patriarcal ou nuclear, o que reforça o novo cenário dessa instituição no país (ALVES, 2009).

Já os dados obtidos na etapa 2 foram transcritos, textualizados e apresentados aos participantes para possíveis ajustes. Após a devolutiva, foram retirados dos discursos eixos e subeixos temáticos (Quadro 2), com base na literatura e nos objetivos que nortearam esta pesquisa, com vistas a garantir a coesão da análise (CAIADO; 2006).

Quadro 2 – Eixos e subeixos temáticas

Eixos	Subeixos
Construção do conceito de deficiência	Características que indicam deficiência
	Respeito e valorização das diferenças existentes entre as pessoas
	Família e escola: convívio com pessoas com deficiências
	Preconceito e exclusão
Colega com deficiência	Problemas de comportamento
	Aprendizagem e desenvolvimento
	Relacionamento interpessoal
	Severidade da deficiência
	Expectativas pessoais e relacionadas ao colega com deficiência
Escolarização do colega com deficiência	Estrutura, funcionalidade e organização da escola regular comum
	Atividades pedagógicas
	Adaptação curricular
	Proteção e cuidado ou atendimento às necessidades
	Ensino colaborativo
	Colega tutor
	Escola regular ou escola especial
	Sugestões para melhorias na inclusão escolar

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste texto relatório, serão apresentados e discutidos os subeixos somente do eixo temático “construção do conceito de deficiência”.

3 Resultados e discussões

Os dados obtidos serão apresentados a partir do eixo temático “construção do conceito de deficiência” e subeixos identificados – características que indicam deficiência; respeito e valorização das diferenças existentes entre as pessoas; família e escola: convívio com pessoas com deficiências; preconceito e exclusão – pelos respectivos trechos dos depoimentos. Posteriormente, os mesmos serão discutidos

com referência no embasamento teórico antes elucidado.

3.1 Construção do conceito de deficiência

Esse eixo versará sobre os relatos dos participantes que indicam como se deu a construção do conceito de deficiência, os quais, com base na literatura, serão relacionados com as suas histórias de vida, assim como com a evolução histórica desse conceito.

3.2 Características que indicam deficiência

Historicamente, determinadas características foram e são eleitas como marcas que representam inferioridade ou virtude para determinada sociedade. Como parte desse entendimento, vê-se como indispensável investigar o processo de julgamento e de interpretação das características às quais são atribuídos desvio e deficiência pelas pessoas sem deficiência (OMOTE, 1994).

A esse respeito, verificam-se, nos relatos dos participantes, características que indicam deficiência, conforme segue:

Deficiência na perna, no braço, pessoa que nasce com um probleminha na cabeça. Eu ouvi falar também, não sei se é verdade, pessoas que nascem sem braço, sem perna. E essas são as que conheço. (Olívia).

Eu acho que é quando a criança tem um probleminha no coração ou em uma parte do cérebro. (Lígia).

Pelo jeito da pessoa andar ou pelo jeito da pessoa falar. (Lígia).

Deficiência, quando uma pessoa nasce diferente da gente, que metade do cérebro funciona e metade não. (Joana).

Com referência nesses excertos, verifica-se que Olívia, Lígia e Joana entendem que as características físicas, aparentes ou não, são os aspectos mais relevantes para identificar e para classificar uma pessoa com deficiência, em conformidade ao que aponta Goffman (1988) sobre o estigma, como sendo uma marca socialmente construída, atribuída às pessoas com características que contrariam as expectativas normativas de uma sociedade. Destaca-se, então, que a desvantagem de uma característica vai depender do possuidor e da audiência, conforme pontuou Omote (1994), assim como do conceito de normalidade. Isto posto, identifica-se nos depoimentos anteriores o predomínio de uma perspectiva de deficiência fundamentada no modelo biomédico, ao contrário dos que seguem:

Deficiência é o que uma pessoa pode ter de diferente, da relação com as outras crianças. Tipo o João, ele não fala igual à gente, ele não escreve igual à gente e só, porque o resto ele sabe fazer e muito. (Daniel).

Uma pessoa deficiente, que não sabe escrever, tipo a Maria, é de cadeira de rodas, mas não sabe falar. (Lucas).

Eu penso que, dos meus amigos, eu penso que eles são legais. Tipo o Caio, ele tem dificuldade para escrever, eu vou lá e ajudo ele. Ele quer escrever uma carta para a professora eu ajudo ele. (Lucas).

As concepções de Daniel e de Lucas a respeito da deficiência foram relacionadas às demandas escolares e sociais, tais como a realização de atividades de escrita e de fala, o que as aproxima de um entendimento mais funcional de deficiência, visto que é considerada desvantagem a impossibilidade de realização de atividades, e não uma característica do colega com deficiência. Nessa direção, faz-se alusão ainda à distinção entre os modelos biomédico e social de deficiência, ao se ponderar a evolução histórica do conceito, que se fundamentou em princípios como inutilidade, pecado, divindade, incapacidade produtiva e portador de doença, com base no modelo biomédico, para tentativas de não atribuir à pessoa ou à sua diferença funcional as desvantagens e as consequentes restrições à participação social (OMOTE, 1994; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; PEREIRA, 2009). Contudo, apesar da evolução do conceito de deficiência, foi somente a partir do movimento culminado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas que o termo passou a ser compreendido e difundido em função da relação entre as questões biológicas e ambientais. Por conseguinte, o conceito de deficiência foi legitimado como social posteriormente à publicação, em 2001, da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que, ao contrário da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que apenas classifica os impedimentos do corpo, indica os critérios que possibilitam mensurar as barreiras e consequentes restrições à participação (PEREIRA, 2009). Tais informações indicam o quanto essa mudança no juízo sobre a deficiência é recente na história da humanidade, de modo que ainda implica o imaginário, assim como os serviços e atendimentos ofertados para esse público.

Na direção do modelo social, uma das crianças, Joana, ainda distingue o conceito de deficiência do de doença, o que remete a iniciativas isoladas, iniciadas no século XII, de diferenciar o tratamento ofertado às pessoas com deficiência (PESSOTI, 1984) daquele destinado às pessoas com doença, já que, na Idade Média, com o apogeu do cristianismo, na fase denominada segregação institucional, quem possuía deficiência, ao ser concebida humana, dotada de alma - apesar de, em alguns casos, tida como pecadora - passa a acessar atendimentos caritativos, só que em asilos e em

manicômios (PESSOTI, 1984).

E síndrome de Down não é uma doença, porque cada um nasceu de um jeito, você tem cabelo liso, eu tenho cabelo enrolado, um pode ser chato, o outro pode ser legal, a gente não pode discriminar as pessoas, a gente não pode fazer nada com as pessoas, pois são do mesmo jeito da gente. (Joana).

No Brasil, no final do século XIX, foi inaugurado o primeiro hospital psiquiátrico, o Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia. Posteriormente, com o advento da industrialização, com a abolição da Escravatura, com a Proclamação da República, com a imigração europeia e a migração de ex-escravizados e de camponeses, tem-se uma concentração desordenada e não planejada no espaço urbano, o que resultou na criação de projetos higienistas e, por conseguinte, higienistas mentais e eugênicos, por parte dos republicanos e da elite dominante, com o propósito de garantir a ordem social, o progresso e a modernização da nação (MANSANERA; SILVA, 2000). No campo das deficiências, esses projetos tinham como foco prevenir o surgimento de desordens físicas, psíquicas e mentais e combater as suas causas. Devido ao ideário de que tais desordens estavam relacionadas apenas à hereditariedade, os conhecimentos da eugenia, como ciência genética e social, foram agregados ao movimento higienista, impactando em medidas radicais, tais como a esterilização e a proibição de determinadas uniões, na tentativa de purificar a “raça” (SOUZA; BOARINI, 2008). A deficiência intelectual poderia ser concebida como psicopatia, tratada, na época, nos manicômios judiciais, os quais tinham como público, ainda,

a) os amoraes constitucionais, “loucos Moraes”; b) os epiléticos sem ataques ou com poucos ataques, que durante suas crises mataram pais ou filhos; c) os débeis mentais e imbecis; d) os maníacos; e) os paranóides; f) os perversos sexuais; g) os alcoólicos crônicos; e h) os que simulavam ter distúrbios mentais. (MANSANERA; SILVA, 2000, p. 131-132).

Para finalizar as observações sobre o modelo social de deficiência, acrescenta-se um trecho do depoimento de Lucas:

Deficiente é uma pessoa que tem um probleminha, mas tem que ser ajudada, pois com pessoas ajudando pode melhorar esse problema e ela vai poder escrever e entender melhor as coisas. Isso que eu acho que é deficiência. (Lucas).

Lucas reconhece a diferença do seu colega, todavia, admite que, com os apoios adequados, ele teria condições de responder às demandas sociais e acadêmicas. A despeito desses apontamentos, menciona-se que há uma preocupação com a simplificação das diferenças das pessoas com deficiência, atrelada ao discurso de que a diversidade faz parte da normalidade, dado que algumas diferenças exigem identificação e atendimentos para que seja de fato garantido o direito à equidade de oportunidades. Sobre isso, Omote (2004) entende ser primordial o desmonte de mitos e de estereótipos que geram inferioridade; sobretudo concorda que algumas limitações,

algumas dificuldades e alguns impedimentos não podem ser normalizados com base no discurso da igualdade. No âmbito legal, menciona-se a Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil por meio do Decreto 3956/2001 (BRASIL, 2001), que tem como meta eliminar toda forma de discriminação. Apesar disso, prevê que a diferenciação com base na deficiência, que tenha como finalidade promover a integração social e o desenvolvimento pessoal, além de não ser considerada uma forma de discriminação, ainda é recomendada.

3.3 Respeito e valorização das diferenças existentes entre as pessoas

Apesar das divergentes concepções anteriores sobre as características que podem indicar deficiência, observa-se que há um consenso nos depoimentos das crianças acerca da valorização e do respeito que deve existir frente às diferenças das pessoas:

As pessoas têm suas diferenças, tudo [...] só que também elas têm que ser respeitadas por causa das suas deficiências. (Olívia).

Eu acho legal, porque pessoas iguais, não é legal, porque a gente pode fazer uma coisa errada e a outra também, por isso que não é bem legal ser igual a outra pessoa. Quando eu faço alguma coisa igual eu tento desfazer. (Daniel).

Porque cada pessoa tem uma diferença, e assim, se as pessoas fossem iguais não ia ter graça, então existe essa diferença. Vamos supor, eu chamo Lígia, aí tem um monte de gente que chama Lígia também, aí existe essa diferença pra não ficar tudo igual. (Lígia).

Assim, porque ninguém nasceu igual, cada um tem sua dificuldade, sua diferença, cada um tem o seu tipo. Como o João, ele tem o tipo dele, é uma pessoa super inteligente, adoro ele. A Maria, ela não pode falar, mas eu amo a Maria. A gente tem uma diferença assim, não somos todos iguais, cada um tem sua diferença. (Joana).

Olívia, Daniel, Lígia e Joana concordam que as diferenças individuais fazem parte da constituição da sociedade, e que, por isso, cada pessoa tem seu valor, propício ao que indica a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem como um de seus princípios o “respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade.” (BRASIL, 2009, p. 04).

Esses dados corroboram ainda o estudo de Tessaro *et al.* (2005), em que estudantes sem deficiência mencionaram sentimentos positivos quanto à inclusão social, apesar de reconhecerem a existência da discriminação. Tal sentimento contribuiu significativamente para a construção de atitudes sociais positivas frente à inclusão (OMOTE, 2005) e tem como uma das variáveis de sua ocorrência experiências anteriores com pessoas com deficiência, o que é ratificado pelos próximos relatos,

sobre as relações familiares e escolares com tal público.

3.4 Família e escola: convívio com pessoas com deficiências

A linguagem como um instrumento sócio e culturalmente construído permite à criança ser incorporada à cultura, aos seus significados e ao fazer das coisas acumuladas historicamente (LURIA, 1988). Vygostsky (2008) cita que o repertório da criança é constituído por conceitos espontâneos e científicos. Apesar disso, os conceitos espontâneos são pouco questionados, havendo pouca consciência deles por parte das crianças. Já os científicos são elaborados a partir da colaboração de um adulto ou de outro mediador, o que favorece ainda a consciência dos cotidianos. Os cotidianos, por sua vez, podem ser tidos como antecessores aos científicos, sendo que permitem a sua formação. Nessa direção, podem-se verificar os percursos conceituais, do cotidiano ao científico, e a relevância dos mediadores, professores e familiares, para que as crianças construíssem conceitos positivos a respeito sobre a deficiência.

Minha prima, minha tia, minha vó. Elas falam que deficiente nasce com probleminha. Isso é o que todas falam, mas de formas diferentes, a professora fala [...] já estudei (colegas com deficiência) no segundo ano, no terceiro e no pré (Educação Infantil) também. Foi como estudar com pessoas normais, mas com um probleminha a mais. Só que eles não davam problema, eles não davam trabalho, obedeciam à professora, mas ao mesmo tempo deficiente. Entendeu? Era assim. (Olívia).

Soube na primeira vez quando o João chegou na nossa classe. O João e a Maria. Aí a professora Priscila (professora da turma no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental) falou para a gente o que era deficiência, aí eu tive uma noção[...] várias pessoas, na rua, por exemplo. Aqui na escola tinha também um menino no 4º ano que ele era deficiente, e eu gostava dele, porque ele era engraçado [...] Por que ele fazia brincadeiras. Tinha uma pessoa com deficiência na minha família, só que ela morreu. Ela era a mãe do meu avô. Ela era cega e não falava, cega e muda [...] eu achava diferente e estranho [...] minha família tratava ela bem, do mesmo jeito que uma pessoa comum. Acho importante saber o que é deficiência por que em toda a nossa vida vai ter alguém com deficiência ao nosso lado. (Daniel).

O estudante Daniel menciona as impressões que tinha a respeito de sua tia com surdocegueira; ele a considerava diferente e estranha, o que é habitual, visto que as diferenças incomuns, inesperadas e bizarras atraem a atenção do expectador, bem como podem provocar, num primeiro momento, temor e desconfiança (OMOTE, 1994).

Quando o João mudou para nossa escola. Os meus amigos, a professora Priscila e a professora Sofia. Já estudei com o Diego. Ele não sabia andar, nem falar, mais ou menos igual ao João, Ele era do parquinho (Educação Infantil) da minha sala. Na minha família tem uma pessoa que não fala nem ouve, meu irmão Jorge. Usa a Libras. (Lucas).

Lucas cita a escola como responsável pelas suas informações e pelos primeiros contatos com pessoas com deficiência. Ressalta-se, nesse caso, que Lucas, ao ser

indagado se o irmão com surdez tinha deficiência, responde inicialmente que não, e depois, que “mais ou menos”. Tal ponderação reitera o movimento social das pessoas com surdez e de seus familiares, os quais consideram que a surdez é uma diferença cultural, de língua, e não uma deficiência ou uma desvantagem. Consideram-se minorias, sobretudo dentro de uma “normalidade” que apresenta diferenças, como as pessoas indígenas (BERGAMO; SANTANA, 2005). Certamente o irmão com surdez de Lucas, por ser usuário das Libras, ao responder às solicitações e ao participar de seu contexto social, não é sentenciado como menos capaz por seus familiares.

Eu tenho uma prima e ela tem síndrome de Down. Eu não sou prima dela de sangue mesmo, mas ela é minha prima, eu fui aprendendo com ela o que é deficiência. A minha mãe falou assim pra mim, que a deficiência a gente nunca pode dar risada, que fazer isso é muito triste. A minha avó falou também que quando ela era pequena e estudava em uma escola tinha uma pessoa, uma menina e um menino, eles eram gêmeos, só que eles tinham um problema, eles não sabiam ler nem escrever e, assim, as pessoas ficavam dando risada deles. Então ela falou que a gente nunca pode ficar julgando a pessoa pela cor ou pelo jeito que ela é. Meu tio, ele era caminhoneiro e sofreu um acidente de caminhão, aí ele fraturou a coluna e anda de cadeira de rodas. A gente se dá muito bem, não sofre nada e ele também nunca foi discriminado por isso. (Lígia).

Lígia comenta sobre vivências com pessoas com deficiência no seu cotidiano, assim como conversas com a avó; carregadas de valores, foram fundamentais para a evolução positiva do seu conceito de deficiência. Com referência aos fragmentos das falas das crianças, foi possível identificar o processo de formação do conceito de deficiência, pautado nas particulares histórias de vida. Inicialmente, pelo contato cotidiano propiciado pelas interações sociais no contexto escolar inclusivo, como também no familiar, e, então, o aprimoramento do conceito, possibilitado pela mediação dos adultos, de familiares ou professores.

O relato que segue, da estudante Joana, além de ilustrar essa construção, ainda evidencia as mudanças que podem ser proporcionadas na avaliação a respeito da pessoa que possui algum desvio:

Tem a minha irmã, assim, se ela vai falar alguma coisa ela trava a língua e a perninha dela nasceu assim, torta. Eles (pais) me disseram que é normal uma pessoa nascer assim, só que quando ela nasceu eu não aceitava isso, eu xingava, eu queira que minha irmã fosse normal, como eu, não entendia isso. Devagarzinho minha mãe foi me ensinando o que era isso, meu pai sentava comigo e falava. Eu fui aprendendo, eu aceito ela do jeito que ela é e não do jeito que eu queria que ela fosse. Do jeito que ela é, é tudo pra mim, na minha vida [...] Ela tem um ano e ela é muito especial. Não é porque a gente quer que uma pessoa nasça assim, que ela vai nascer assim, então ela nasceu como tinha que nascer. É isso que eu acho especial nas pessoas especiais [...] Estou muito feliz de saber sobre as crianças deficientes, melhorou muito saber o que é pessoa com deficiência, porque eu vinha para a escola, o José vinha conversar comigo e eu deixava ele de lado, aí meu pai sentou comigo e falou assim: Nossa, Joana, mas por que você é assim? Sentou comigo e começou a falar de crianças deficientes e eu fui aprendendo a gostar, minha mãe também, porque eles falam cada dia mais sobre crianças deficientes pra mim. Antes eles vinham falar e eu tapava o ouvido. A professora fala o que é deficiência pra

gente, pra gente tratar o João bem, foi falando, falando até que a gente aprendeu. Aí a gente foi aprendendo, eu fui pesquisando mais na internet. (Joana).

Joana, além de modificar a sua concepção a respeito das pessoas com deficiência, pela convivência e pela mediação de adultos, mostra-se engajada na busca por informações sobre o assunto. Ainda sobre a construção desse conceito, cita-se a opinião dos entrevistados frente a situações de preconceito e de exclusão.

3.5 Preconceito e exclusão

Não podemos ter sofrimento de bullying. O bullying tem que acabar. Porque prejudica as outras pessoas, deixa as outras pessoas magoadas e as outras pessoas pensam: ah eu sou assim, não gostam de mim e tal e tal. Então, não acho certo isso. Todos nós temos diferenças, só que todos temos que respeitar a diferença dos outros. Porque por dentro a gente é a mesma pessoa. Isso que eu penso. (Olívia).

Olívia faz referência ao *bullying* sofrido por pessoas com deficiência e ao respeito e à valorização que deve haver quanto às diferenças individuais. Joana, além disso, relata com indignação situações de violência física ou psicológica a que foram submetidas crianças com deficiência, tanto no seu contexto escolar quanto no familiar.

[...] então não tem como a gente falar assim: porque ele nasceu deficiente a gente não pode gostar dele, porque tipo, um amigo meu falou que não gosta das pessoas deficientes, que odeia eles, ele judia do meu amigo, taca pau na cabeça dele porque ele é deficiente. (Joana).

A mãe da minha amiga não gosta que ela saia na rua, porque ela tem síndrome de Down. E síndrome de Down é [...] ela tem vergonha de sair na rua com a menina, porque os outros dão risada. A menina gosta de ficar na rua brincando, só que ela não deixa [...] porque as pessoas que têm síndrome de Down, eles entendem sim, então porque não podem sair na rua? (Joana).

Como mencionado, com base na história, as pessoas com deficiência foram socialmente descartadas, rejeitadas e excluídas. Não obstante, pesquisas recentes indicam que alguns desses procedimentos ainda são vigentes. Em um estudo realizado por Barbosa et al. (2008), a partir do relato de mães de crianças com deficiência, vê-se que, devido a rejeições sociais, é comum a família assumir a mesma postura e, por vezes, devido a sentimentos como o de vergonha quanto à diferença do filho, prefere não o expor publicamente, conexo ao vivenciado por Joana. Apesar de recorrente, tais restrições à participação social podem chegar a situações extremas, como a privação da liberdade, por meio de contenções com cordas e ataduras, ou ao isolamento em espaços insalubres, sem qualquer tipo de estímulo. Há ainda relatos em que são administradas doses exageradas de medicamentos e álcool (BRASIL, 2002; WILLIANS, 2003; CRUZ; SILVA; ALVES, 2007). Dessa forma, e em virtude da lamentável relação entre violência e deficiência - deficiência como consequência da violência, deficiência

gerada por maus tratos e negligência parental ou violência devido à deficiência - são imperativos serviços de prevenção e de atendimento nas áreas de saúde, educação e assistência social para as pessoas com deficiência e seus familiares.

4 Considerações finais

Neste relato, objetivou-se apresentar e analisar a percepção de estudantes sem deficiência a respeito do processo inclusivo, no que diz respeito à “construção do conceito de deficiência”, a partir de suas experiências de vida: escolar e familiar.

A opção pela utilização de procedimentos de coleta relativos à História Oral temática mostrou-se eficaz aos objetivos pretendidos, visto que se pôde conhecer a compreensão das crianças participantes a respeito do tema estudado, já que compõem esse processo em construção, e ainda pelo fato de, no momento de responderem à entrevista poderem resgatar elementos das suas histórias de vida e refletirem sobre a temática. Ainda sobre os procedimentos, o uso de entrevista com crianças, tomados os cuidados indicados pela literatura, como familiaridade com o pesquisador, possibilitou a obtenção de relatos cientificamente relevantes quanto ao seu conteúdo, pela quantidade e pela qualidade das informações, representando uma memória - atual - coletiva.

Como exposto na introdução teórica, a perspectiva de inclusão social e, por conseguinte, educacional, por ser relativamente recente, tem oportunizado aos estudantes sem deficiência, partícipes desse processo, construir e exercitarem atitudes sociais mais assertivas em relação à deficiência e à inclusão social e escolar, diferente do vivido em décadas recentes.

Com alguns relatos, nota-se que há ainda um vínculo estreito entre o estigma da deficiência e características físicas aparentes, presentes nesse público, apesar de concepções que relacionam esses conceitos às exigências de cada contexto.

Foi eventual a opinião de que as pessoas com deficiência merecem respeito, que devem ser valorizadas por suas particularidades, assim como críticas a atitudes de desrespeito e de discriminação. Somente um participante citou o estranhamento diante de diferenças extremas, o que é indicado como constante pela literatura. Apesar disso, dados depoimentos/vivências dos participantes remetem a períodos em que eram legitimadas situações de exclusão, de violência e até mesmo de abandono de pessoas com deficiência.

Algumas das experiências retratadas, apesar de nem todas intencionais, podem ser admitidas de sucesso para a construção de atitudes sociais positivas frente à deficiência e à inclusão escolar. Então, reitera-se, para tal propósito, a relevância dos mediadores, seja no contexto familiar, seja no escolar, já que podem contribuir para modificar/construir atitudes mais favoráveis em relação aos temas em questão.

Com o exposto até o momento, por serem eles, os estudantes, crianças com e sem deficiência que estão presentes e tecendo essa recente história sobre a escolarização inclusiva, depreende-se que devem ser mais ouvidos, bem como atuarem ativamente nas tomadas de decisões.

Finalmente, avalia-se que os resultados da análise dessas Histórias Orais temáticas podem ser úteis para reflexões sobre a construção real do processo educacional inclusivo, apesar de serem necessários outros estudos com uma parcela mais significativa de estudantes sem deficiência, pertencentes a realidades diversas.

Referências

ALVES, R. R. Família patriarcal e nuclear: conceito, características e transformações. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA UFG/UCG, 2., 2009. *Anais...* Goiânia: UFG/UCG, 2009.

ARANHA, M.S.F. A inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: UNESP-Marília Publicações, 2000. p. 1-09.

BARBOSA, M. A. M.; CHAUD, M. N.; GOMES, M. M. F. Vivências de mães com um filho deficiente: um estudo fenomenológico. *Acta paul. enferm.* [online], v. 21, n. 1, p.46-52, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0103-21002008000100007&pid=S0103-21002008000100007&pdf_path=ape/v21n1/pt_06.pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2014.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 9, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2013.

BERGAMO, A.; SATANA, A. P. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. *Violência intrafamiliar: orientações para prática em serviço*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

_____. *Decreto nº 3.956*, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2008

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica13desetembro.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

_____. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm >. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____. Ministério da Saúde. *Resolução nº 466*, de 12 de Dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-196-e-466-comparacao/at_download/file>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2006.

CARVALHO, A. M. A. *et al.* O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 9, n. 2, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jun. 2013.

CRUZ, D. M. C. da; SILVA, J. T.; ALVES, H. C. Evidências sobre violência e deficiência: implicações para futuras pesquisas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 1, p. 131-146, abr. 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2013.

FERNANDES, L. A.; GOMES, J. M. M. Relatórios de pesquisa nas Ciências Sociais: características e modalidades de investigação. *ConTexto*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 1º sem. 2003.

FREITAS, S. M. de. *História oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

STAINBACK S.; STAINBACK W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed. 1999. p. 21-34.

LACERDA, C.B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, ago. 2006

LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTYSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. *Psicologia em estudo*, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINI, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004. *A pesquisa qualitativa em debate*. Bauru: SIPEQ, 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <<http://www>>

A construção do conceito de deficiência por estudantes sem deficiência, a partir de suas histórias de vida

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 ago. 2012.

OHL, N. G. *et al.* Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 13, n. 2, dez. 2009.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, p. 65-73, 1994. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2014.

_____. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

_____; OLIVEIRA, A. A. S. de; BALEOTTI, L. R.; MARTINS, S. E. S. de O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

_____. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-48, 2005.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

PEREIRA, R. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homempadrão. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, v. 16, n. 3, p. 715-728, 2009.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOKE, S. W. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 4. ed. São Paulo: E.P.U., 1987.

SOUZA, M. L. de; BOARINI, M. L. A deficiência mental na concepção da liga brasileira de higiene mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, ago. 2008.

TESSARO, N. S. *et al.* Inclusão escolar: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 9, n. 1, jun. 2005.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WILLIAMS, L.C.A. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, p. 141-154, 2003.

Recebido em: 01/06/2016

Aprovado em: 16/09/2017