

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

THE ROLE OF SCHOOL IN CONSTITUTING THE IDENTITY OF PERSONS WITH DISABILITIES

Kacyely da Silva Martins¹

Zélia Medeiros Silveira²

Resumo: O trabalho analisou o papel da escola na constituição da identidade das pessoas com deficiência, apontando suas possibilidades e limites. Para atender a esses propósitos, o estudo aborda a concepção de deficiência produzida a partir do século XIX, a partir das discussões de Skliar e outros autores que compreendem a deficiência como uma construção social, definida a partir das relações estabelecidas no contexto sociocultural. Além do estudo teórico, foi realizada também uma pesquisa de campo, por meio da entrevista narrativa com duas mulheres com deficiência: uma graduada em Psicologia e outra cursando a graduação em Psicologia. Os resultados apontaram que a escola tem um importante papel na constituição da identidade das pessoas com deficiência, uma vez que é um dos mais significativos grupos sociais que as/os sujeitos integram no decorrer de suas vidas. Ela tanto pode contribuir para a constituição de um sujeito autônomo e confiante, que reconhece sua potência, quanto para construção de indivíduos inseguros que se veem como deformados. Nesse sentido, a escola pode tanto acolher as pessoas em sua subjetividade, quanto excluí-la dos seus processos formativos. Portanto, é urgente discutir a concepção de inclusão que passa nas escolas e no imaginário dos professores.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Identidade; Escola; Inclusão.

Abstract: The work analyzed the role of school in constituting the identity of people with disabilities, pointing out their possibilities and limits. To meet these purposes, the study addresses the conception of disability produced since the 19th century, based on discussions by Skliar and other authors who understand disability as a social construction, defined based on relationships established in the sociocultural context. In addition to the theoretical study, field research was also carried out, through narrative interviews with two women with disabilities: one graduated in Psychology and the other studying for a degree in Psychology. The results showed that the school has an important role in constituting the identity of people with disabilities, since it is one of the most significant social groups that the subjects integrate throughout their lives. It can either contribute to the creation of an autonomous and confident subject, who recognizes their power, or to the construction of insecure individuals who see themselves as deformed. In this sense, the school can either welcome people in their subjectivity

¹ Graduada em Psicologia pela UNESC. kacielymartins@unesc.net

² Professora da UNESC. Doutora em Educação. zms@unesc.net

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.- Curso de Pedagogia- UNESC

or exclude them from its training processes. Therefore, it is urgent to discuss the concept of inclusion that permeates schools and the imagination of teachers.

Keywords: people with disability, school, identity, inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa o papel da escola na constituição da identidade das pessoas com deficiência. Para tanto, inicia-se discutindo a concepção de deficiência produzida a partir do século XIX, com base nas ideias de autores que compreendem a deficiência como uma construção social, definida a partir das relações estabelecidas no contexto sociocultural.

Além do estudo teórico, também foi realizado um estudo de campo, por meio da entrevista com duas mulheres com deficiência. O objetivo dessa pesquisa foi analisar, entre outros aspectos como foram estabelecidas as relações interpessoais e pedagógicas com os profissionais das escolas e com os colegas, quais os recursos pedagógicos foram utilizados para atender às necessidades específicas dessas mulheres, e se elas se sentiram respeitadas em suas diferenças.

2 A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

A concepção de deficiência que temos atualmente não é algo natural, mas produzida socialmente. Apesar de reconhecermos que as diferenças são inerentes à condição humana, ao longo da história, tem havido a busca pela homogeneização dos corpos, das mentes, da cultura, por parte daqueles que se consideram “normais”.

As teorias eugenistas, que surgiram no século XIX, contribuíram para fortalecer o capacitismo. Conforme Vendramin (2019) argumenta que o capacitismo se baseia na crença de que as pessoas com deficiência são naturalmente menos capazes devido a sua divergência dos padrões corporais estabelecidos. Em outras palavras, se um corpo é desviante da norma, ele é considerado insuficiente. Essas teorias eugenistas, ao valorizarem determinado conjunto de características como superior a outras, estabelecem uma separação entre aqueles que são vistos como mais fortes e os “outros”, que são mais fracos.

Além das dicotomias entre força e fraqueza, capacidade e incapacidade, outras oposições como saúde/doença e normal/anormal ganham destaque, influenciando a compreensão da deficiência a partir de um modelo médico. Esse modelo exerce uma forte influência na sociedade, considerando a deficiência como um problema que precisa ser curado, tratado ou medicalizado.

Nesse contexto, o padrão normativo estabelecido a partir das teorias eugenistas no século XIX, dita as características que são desejadas nos seres humanos. Como resultado, aqueles que não se enquadram nesse modelo padronizado passaram a ser vistos como “anormais”, “defeituosos”. Essa perspectiva levou a um movimento de busca pela “limpeza social”, resultando na criação de instituições, como manicômios, que segregavam as pessoas com deficiência, transtornos mentais, e em situação de rua, entre outras condições que não se adequavam aos padrões de características desejadas para serem consideradas sujeitos comuns. Essas instituições tinham o discurso de reabilitação para posterior ressocialização.

Dessa forma, as pessoas com deficiência eram enclausuradas e segregadas do mundo exterior, vivendo em instituições cerradas com muros altos e portas trancadas, simplesmente por serem “diferentes” do padrão considerado “normal”. Além disso, nessas instituições elas eram privadas de identidade e eram invisibilizadas.

Conforme Goffman (1961) descreve, as pessoas com deficiência eram mantidas em “instituições criadas para cuidar de pessoas que, segundo se pensa, são incapazes e inofensivas” (GOFFMAN, 1961, p. 16). Nesses ambientes os sujeitos eram considerados como um todo homogêneo e desta forma, eram controlados, sendo forçados a realizarem atividades em conjunto, no mesmo local, sob vigilância e autoridade. (GOFFMAN, 1961).

Nessa mesma linha de ideias, Skliar (2015) afirma que a exclusão das pessoas com deficiência, iniciou com teoria da evolução humana de Darwin, pois, segundo os seus princípios, apenas os mais fortes de uma espécie sobrevivem. Assim, para garantir a manutenção de uma humanidade fortalecida, considerava-se necessário procriar entre aqueles que não possuíam um tipo de “defeito” visível, a fim de eliminar progressivamente a deficiência.

Ao traçar uma linha histórica da concepção de deficiência, Formozo (2008), desta que no período nazista existia a esterilização de mulheres com deficiência física ou intelectuais e

auditivas, com o intuito de impedir sua reprodução e criar, por meio da eugenia, uma raça pura. Sobre esse assunto Skliar (2015) pronuncia que os fundamentos das teorias eugenista e do evolucionismo levam a crença de que espécies superiores possuem vantagem e são capazes de obter corpos “perfeitos”.

Com base na premissa de existir dois lados opostos, o “defeito” e o “perfeito” e na busca pelo que é considerado o “melhor” do ser humano, observa-se que os defeitos não são aceitos, especialmente quando são perceptíveis, como no caso das pessoas com deficiência visual ou deficiência física, ou na comunicação, como a surdez ou a deficiência intelectual.

Com isso, é possível questionar como ocorre a construção da identidade das pessoas com deficiência. Se existe a tentativa de controlar as identidades das pessoas ditas “normais”, como se dá a construção da identidade daqueles que não se encaixam nessa categoria?

De acordo com Silva, Hall e Woodward (2014), a identidade é construída por meio da diferença, ou seja, uma pessoa constitui e compreende sua identidade ao se diferenciar das outras pessoas em suas relações. No entanto, os autores afirmam que surgem problemas nessa distinção quando, por exemplo, alguém nega a característica do “outro”. Negar a característica de outra pessoa implica negar a liberdade de sua existência, desacreditar das possibilidades do outro e não permitir que o outro seja diferente de nós mesmos. Isso representa uma negação de sua alteridade.

O termo alteridade significa, de acordo com o dicionário Michaelis (2020), “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro”. Conforme definido pelo dicionário online Significados (2019), a alteridade representa o estudo das diferenças, refletindo a qualidade ou estado do que é o outro, do diferente, considerando que os sujeitos mantêm relações de interação e dependência mútua. A alteridade envolve a habilidade de se relacionar com empatia, por meio do diálogo e da valorização das diferenças e das diversas culturas, reconhecendo que uma cultura não exclui a outra. Dessa forma, é possível reconhecer o outro como um ser singular.

Porém, enquanto as diferenças são essenciais para a construção da identidade dos indivíduos, também há a ocorrência de exclusão e criação de corpos considerados “outros”, que são estigmatizados e negados, tornando-se invisíveis e sendo percebidos como corpos

“desviantes” que precisam de intervenção. Isso torna a discussão sobre identidade ainda mais complexa.

Atualmente, segundo Hall (2001), as pessoas vivenciam uma identidade fragmentada, ou seja, o indivíduo é constituído por diversas identidades que podem ser sendo elas contraditórias. Um exemplo disso é o sujeito pós-moderno, que apresenta comportamentos e atitudes inconsistentes na sua vida pessoal em comparação com o que é divulgado nas redes sociais e mídias. Essas posturas dificultam a construção de sua identidade e sua relação com a alteridade.

Além disso, negar a alteridade é uma forma de afirmar a “diferença” no outro e a “normalidade” em si mesmo. Ao negar a diferença do outro, o sujeito busca aumentar a aceitação de seu próprio corpo e reafirmar a sua identidade. Conforme afirmado por Silva, Hall e Woodward (2014), nega-se qualquer parte dos “outros”, daquele que é diferente em si.

Ao negar as diferenças, busca-se uma forma de dominar corpos a fim de fazê-los iguais. Sobre esse tema, Foucault (2014, p. 134) menciona que, durante a época clássica, o corpo foi descoberto como um objeto de poder, passando a ser visto como o “corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam”.

O bom corpo, portanto, é aquele que é rápido, eficiente e obediente. Isso leva a uma homogeneização dos corpos igualmente, excluindo a multiculturalidade¹. Nesse contexto, as pessoas com deficiência são constantemente alvos de uma “inclusão” que busca disciplinar seus corpos.

Além disso, é importante destacar que, com a crescente influência das mídias, a percepção do corpo como algo a ser controlado se ampliou. Nas redes sociais, propagam-se comentários, muitas vezes anônimos, sobre o corpo que é considerado mais aceitável, bonito e feliz, bem como as atitudes e comportamentos que são vistos como positivos. São compartilhados, principalmente, momentos felizes e conquistas, o que pode gerar nos outros um sentimento de fracasso e inadequação por não se encaixarem nessas normativas. É propagado um ideal de vida perfeita que pode ser alcançado seguindo com uma receita: faça isso e você será feliz, aja dessa forma e encontrará a felicidade. Porém, esse ideal não é verdadeiramente alcançado, e muitos podem sentir-se culpados.

Dessa forma, percebe-se que a sociedade impõe padrões rígidos e excludentes em relação ao corpo, o que pode gerar pressões e frustrações, mas pessoas que não se enquadram nesses padrões.

De acordo com Caniato (2008), cria-se um processo de estandarização³, que leva a homogeneização de características e costumes, resultando na aniquilação e exclusão da subjetividade e a singularidade das pessoas que não se encaixam nesses padrões.

Essa negação da diferença, acaba por desconsiderar as subjetividades individuais e as identidades construídas a partir de histórias e experiências passadas, incluindo as conexões com pessoas significativas para os indivíduos.

A alteridade deficiente raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas própria (SKLIAR, 1999, p. 17)

Com isso, quando se fala de uma pessoa com deficiência, os demais aspectos de sua vida passam a ser ignorados e quando se tratam de tabus como sexualidade e identidade de gênero, o debate é ainda mais escasso. Da mesma forma, as singularidades, os aspectos pessoais e profissionais na vida da pessoa com deficiência não são percebidos, a deficiência costuma ser caracterizada como uma desgraça para a pessoa com deficiência, uma infelicidade para a família e um sacrifício dos profissionais que trabalham com ela. (SKLIAR, 1999).

SKLIAR (1999) destaca a importância de superar os estereótipos e preconceito relacionado à deficiência, e reforça a necessidade de uma abordagem mais humanizada e inclusiva em relação às pessoas com deficiência.

3 A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE NORMALIZAÇÃO

Como mencionado anteriormente, existe uma busca incessante por disciplinar o sujeito, visando torná-lo um “corpo útil” e negando a sua alteridade. Essa tentativa de domínio acontece

³ Adoção de uma cultura diferente daquela em que o sujeito se constituiu. Costumes, crenças e história dos antepassados são deixados para trás e o sujeito se adapta a uma cultura considerada “melhor”, negando-se as diferenças.

através de várias estruturas e instituições, incluindo famílias, prisões, conventos e escolas. Diante desse contexto, é de extrema importância discutir a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar e questionar se de fato as instituições de ensino realmente estão empenhadas em promover a formação integral do ser humano, tal como preconizam os documentos regulatórios nacionais.

Autores como Lockman, Klein e Henning (2008) compreendem que as escolas funcionam como dispositivos de normalização, cujo objetivo é “moldar, ajustar, enquadrar e normalizar os sujeitos que desviam de uma medida comum” (LOCKMAN; KLEIN; HENNING, 2008, p. 253). Essa dinâmica de normalização afeta todas as formas de diferenças, mas é especialmente às pessoas com deficiência.

As pessoas com deficiência são frequentemente alvo de estratégias para se “encaixarem” nos padrões estabelecidos pelo currículo, conforme alertam Lockman, Klein e Henning (2008). Existe a percepção de que há um “problema” com esses sujeitos, que precisa ser removido ou minimizado para que possam ser aceitos como corpos úteis e produtivos, conforme mencionado anteriormente, visto que a deficiência ainda carrega o estigma de incapacidade.

Segundo as autoras, a escola, muitas vezes, se torna um espaço de reabilitação e correção, em vez de um ambiente de aprendizagem. Isso ocorre pois se utiliza de estratégias com objetivo de corrigir e normalizar os sujeitos. Isso ocorre porque se acredita que todas as pessoas aprendem da mesma forma, e aqueles que apresentam dificuldades em se adequar ao padrão exigido necessitam de intervenções e tratamentos específicos. Diante disso, surge a seguinte reflexão: como se constrói a identidade dessas pessoas? Como é viver diariamente acreditando que precisa ser diferente do que se é e se encaixar em padrões inatingíveis?

Essa forma de compreender a deficiência leva o indivíduo considerado “desviante” a ter uma visão negativa de seu próprio corpo e identidade. Conforme observado por Skliar (1999), a deficiência é vista pela sociedade como uma perda, seja da visão, da comunicação, da mobilidade, da capacidade de andar, da inteligência, entre outros aspectos. Dessa maneira, as pessoas com deficiência são percebidas como isoladas, vivendo em meio a solidão e ao silêncio. Exerce-se o controle de seus corpos, mentes e linguagem, na tentativa de torná-los semelhantes ao padrão existente, preparando-os para ser mão de obra barata no mercado de trabalho, legitimando a crença sobre sua “incapacidade”.

Somado a isso, de acordo com Caiado (2014), o sistema educacional e a educação especial estão pautados no neoliberalismo, cujo objetivo é a formação para o trabalho. Portanto, o sistema educacional segue os interesses ditados pela economia, ou seja, seu objetivo é a formação de um trabalhador ágil e produtivo para o mercado de trabalho, visando a produção e o lucro.

Além disso, para alcançar esse objetivo, nas escolas são ensinadas as atitudes “esperadas” e as consideradas “indesejadas” desde a infância, sem espaço para a subjetividade. Desde cedo as crianças são disciplinadas a ficar sentadas em cadeiras enfileiradas e em silêncio.

Com a crença da deficiência implica em impossibilidade, algumas instituições de ensino utilizam termos como “criança especial”, que sugerem fragilidade, para justificar sua matrícula em uma instituição de ensino “especial”, visto que não se enquadram no padrão de normalidade desejável para assumir com competência as demandas do mercado de trabalho.

Por essas razões, a educação especial passa a adotar um discurso mais voltado à caridade, beneficência e a medicalização, em vez de se preocupar com a pedagogia. Esse discurso é marcado por “técnicas discriminatórias e segregacionistas”, como apontado por SKLIAR (1999, p. 17). Por isso, segundo Skliar (1999), na educação especial, o sujeito é representado por aquilo que lhe falta, seja em relação ao seu corpo, mente ou sua linguagem, sendo moldado pelos discursos e práticas normativas. Além disso, existe uma tendência de homogeneizar as características das pessoas com deficiência. Por exemplo, acredita-se que todos os cegos possuem um tato extremamente desenvolvidos ou que todas as pessoas com deficiências intelectuais possuam ritmo de aprendizagem lento. Essa generalização desconsidera a diversidade de habilidades individuais que cada pessoa com deficiência pode ter.

Por isso, Skliar (2003) adverte que há, na pedagogia atual, um discurso de inclusão do “outro”, que vem sendo produzido como um sujeito com “necessidades educativas especiais”. Esse discurso diz que um lugar inclusivo aceita a “diversidade”, que é na verdade compreendida como um problema que surge na existência desse “outro” ou na “sua experiência de ser o outro” (SKLIAR, 2003, p. 42).

O autor diz que existem três possíveis formas de compreender a pedagogia: a primeira ideia é a de que o outro deve ser anulado; a segunda sobre a concepção do outro como “hóspede

da nossa hospitalidade” e a terceira maneira diz sobre o outro que reverbera permanentemente. Sobre o modo de compreensão do outro como hóspede da nossa hospitalidade, o autor pronuncia

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se “reforma” e/ou se “auto-reforma”; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo “colorido”, oferecer-lhe um lugar vago, escolariza-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo (SKLIAR, 2003, p. 46)

Diante disso, surge uma crença na necessidade de cura daqueles que são vistos como diferentes dos "outros". Essas pessoas são dominadas pelo grupo que, segundo Skliar (2003), está preso em uma mesmice, com apenas alguns fragmentos de sua identidade sendo aceitos.

Como resultado, a identidade das pessoas com deficiência torna-se fragmentada e controversa, uma vez que o sujeito se vê pressionado a se adequar ao conceito de normalidade. Isso gera polaridades conflitantes entre o que o sujeito realmente é e o que espera dele.

Segundo a orientação de Formozo (2008), a escola desempenha um papel fundamental na construção da identidade do sujeito. É no ambiente escolar construção, que ocorrem importantes interações sociais, como a formação de amigos, relacionamentos amorosos, comunicação e trocas de experiências. Por isso, é crucial que cada sujeito se sinta acolhido e pertencente ao grupo escolar, pois isso contribuirá para o desenvolvimento da autoconfiança, fortalecendo sua autoestima e construindo sua identidade.

Com a intenção de compreender como essas questões se manifestam no cotidiano escolar das pessoas com deficiência, realizou-se uma pesquisa de campo com duas pessoas com deficiência. Vamos então, para discussão dos resultados deste trabalho.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma pesquisa de campo de cunho exploratório e com abordagem qualitativa. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se da entrevista narrativa, a partir dos depoimentos orais, memórias, o que nos permitiu situar os

sujeitos de pesquisa como atores e autores de suas histórias de vida e não como meros informantes.

Além disso, uma pesquisa que faz uso da narrativa, como no caso das “histórias orais”, apresenta como foco o sujeito e como fonte, as fontes orais. De acordo com Rosseto (2005), trata-se de uma pesquisa que

[...] busca entender o sujeito sob o seu próprio ponto de vista, buscando compreendê-lo a partir de suas próprias experiências e vivências, privilegiando o olhar dessa pessoa dirigido à sua história. [...] nas pesquisas que utilizam essa metodologia, o narrador ocupa o lugar de sujeito, participe da investigação realizada” (ROSSETO, 2005, p.133).

Os sujeitos investigados foram 2 (duas) mulheres com deficiência, que frequentaram a educação básica; uma cega (nome fictício: Julia) e a outra com tetraplegia (nome fictício: Luiza). A entrevista foi realizada via google meet devido a pandemia da Covid-19, sendo gravada para posterior análise.

Ao investigá-las, foi possível compreender as possibilidades concretas da sua constituição como pessoa e as múltiplas relações que estabelecem em seu contexto de vida. Seguimos para apresentação de seus depoimentos, iniciando com Júlia e na sequência com Luiza.

4.1 RELATOS DAS ENTREVISTADAS

Júlia relatou que ingressou na escola aos 10 anos de idade, pois quando tinha 7 anos, seus pais procuraram uma escola, mas foram informados que a instituição não estava preparada para receber uma criança “cega”. Por isso, Júlia aprendeu a ler e a escrever com seus pais. Somente aos 10 anos, foi matriculada em uma escola regular, que também tinha uma classe de educação especial. Foi lá que aprendeu o Braille e a se locomover utilizando a bengala.

Na educação especial, Julia encontrou pessoas com deficiência que estavam concluindo o ensino médio, se preparando para ingressar no ensino superior e no mercado de trabalho. Essa experiência foi um marco em sua vida, pois compreendeu que era possível traçar planos para o futuro, apesar de sua cegueira.

Os estudos e a interação com os colegas proporcionados pela educação especial foram essenciais tanto para o desenvolvimento cognitivo, quanto emocional de Julia. Nesse ambiente ela pôde construir sua identidade, ter seus próprios e desejos. Quando concluiu o ensino fundamental I, aos 14 anos, Júlia entrou para o EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Após concluir essa etapa, ela passou para o ensino médio em uma escola regular, mas ainda frequentava a educação especial, embora dedicasse mais tempo à sala de aula regular, pois tinha adquirido maior independência.

Sobre suas relações interpessoais com os colegas, Julia acrescentou:

Uma criança com deficiência [...] sempre haverá um momento em que ela ficará mais à parte, como no intervalo. Uma criança no intervalo quer (e deve querer) correr, brincar e uma criança com deficiência visual vai ter uma limitação [...] na hora do intervalo eu ia para o lanche e [...] quando tinha alguém na sala de educação especial eu ia para lá [...] era o lugar em [...] que eu podia interagir (JULIA).

Júlia destacou uma questão importante sobre a sua relação com os colegas de classe: embora participasse ativamente dos trabalhos de grupo em sala de aula, essas interações não se estendiam além dessas atividades específicas.

No ensino médio, Júlia estava na mesma faixa etária que seus colegas, o que contribuiu para uma melhor interação com eles nas atividades em grupo. Aos poucos ela começou a se sentir mais integrada e “encaixada” no grupo.

Apesar de tudo isso, um adolescente/jovem com deficiência sempre vai ter um momento da vida dele que ela vai parar e pensar: eu não sou igual, não posso fazer isso ou vai se esquivar em algum momento de alguma atividade, e isso acontecia [...] eu pensava: [...] será que vai ser assim sempre será que [...] vou ser aceita nesse mundo de pessoas sem deficiência (JULIA).

Julia complementa dizendo que todo adolescente tem “questionamentos” sobre sua identidade, mas quando a pessoa tem uma deficiência “esses questionamentos existem com mais frequência e eles tem um motivo concreto para existirem “[...] nós falamos: [...] todas as pessoas são iguais. Sim, todas as pessoas são iguais, dentro de suas diferenças, a gente precisa se deparar com essa realidade” (JÚLIA).

Ao ser questionada sobre como percebe seu corpo e como se sente como uma pessoa com deficiência, Julia responde que se vê como um ser humano e diz “sou resultado de minhas Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

escolhas, do que eu fiz com o que poderia ter sido feito de mim [...] [...] vivi em uma família que me dizia “você não pode fazer certa coisa de certa forma, mas a gente pode encontrar uma outra forma de você fazer a mesma coisa”.

Na escola, Júlia enfrentou diversos desafios e teve que se empenhar muito para se adaptar. Ela precisou fazer adaptações nos materiais utilizados, como na disciplina de matemática, por exemplo, onde precisava adequar as imagens às suas condições. Mesmo com obstáculos, Julia conseguiu memorizar toda a tabela periódica, mesmo não estando disponível em formato Braille. Já a língua portuguesa era mais acessível para ela, pois não havia imagens e ela gostava de ler. Contudo, Julia não participava da aula de educação física, pois os professores alegavam que não estarem preparados para atender uma estudante com deficiência visual. Essa falta de inclusão na educação física limitava a sua participação nas atividades esportivas e prejudicava sua integração plena com os demais alunos.

Uma questão interessante levantada por Júlia é que ela decidiu buscar no teatro uma forma de lidar com sua timidez e isso contribuiu para seu desenvolvimento, proporcionando uma sensação de liberdade. Ela copiava seus textos em Braille e os decorava. Antes das peças, ela explorava os espaços onde ocorreriam as apresentações. Nessa época, Júlia ainda possuía um pouco de visão e conseguia identificar onde as pessoas iriam ficar e se havia algum obstáculo à sua frente. Após as apresentações, os professores responsáveis pela peça, forneciam feedback a Julia, destacando seus erros e acertos, para que ela pudesse corrigi-los em outra oportunidade.

Julia mencionou que se sentia incluída na escola, pois os materiais utilizados eram adaptados de acordo com as suas necessidades. Além disso, os professores da sala de aula regular recebiam orientação dos professores da classe especial, o que proporcionava maior segurança a todos.

É importante destacar que, em seu relato, Julia enfatiza a necessidade da pessoa com deficiência demonstrar “segurança”, e não se vitimizar. Embora ela mesma não tenha adotado uma postura de se colocar diante das pessoas como “coitadinha”, Julia vivenciou diversos preconceitos dentro e fora da escola. Ela ilustra ao mencionar: “Se eu cair em um buraco, as pessoas vão dizer que isso aconteceu porque eu sou uma pessoa com deficiência, que o

problema está em mim, não no buraco inadequado no meio de uma calçada, pois sou uma pessoa que não enxerga, deveria estar acompanhada” (JULIA).

Esse relato evidencia a necessidade de combater estereótipos e preconceitos associados à pessoa com deficiência. Julia destaca que a sociedade muitas vezes tende a culpar a pessoa pela falta de acessibilidade, em vez de reconhecer as barreiras existentes e a necessidade de um ambiente inclusivo para todos.

Julia registrou que mesmo nos dias atuais, quando utiliza o transporte público para ir ao trabalho, as pessoas ao seu redor frequentemente fazem perguntas como “está indo passear”?, como se ela não pudesse estar indo trabalhar ou realizar atividades produtivas. Isso reflete a visão limitada que algumas pessoas têm em relação às capacidades e possibilidades das pessoas com deficiência, assumindo erroneamente que uma deficiência anula sua capacidade de contribuir de forma significativa para sociedade.

Ela também destaca que a deficiência muitas vezes é tratada como uma doença, um problema, como se precisasse ser curada ou fosse contagiosa. Por esse motivo, Júlia optou por não usar óculos escuros para esconder seus olhos, pois assim as pessoas podem presumir que ela enxerga, já que não veem seus olhos. Essa escolha revela o desejo de Júlia de combater estereótipos e desafiar as percepções limitadas que as pessoas têm em relação à deficiência visual.

Júlia relata que seu médico a informou sobre a possibilidade de realizar uma cirurgia nos olhos, mas deixou claro que seria apenas por motivos estéticos, sem impacto na sua funcionalidade visual. No entanto, ela optou por não realizar a cirurgia, pois sentiu que não precisava esconder sua deficiência. Embora tenha sido um processo difícil e que a incomodou por um longo tempo, Júlia destaca que essa decisão é pessoal, pois se trata do seu próprio corpo.

A escolha de Júlia em não realizar a cirurgia é um exemplo de empoderamento e auto aceitação. Ela reconhece que sua deficiência faz parte de sua identidade e não sente a necessidade de modificar sua aparência para se adequar a padrões estéticos impostos pela sociedade. Essa decisão destaca a importância de respeitar a autonomia e a autodeterminação das pessoas com deficiência em relação às escolhas relacionadas ao seu próprio corpo.

É importante destacar que Júlia é graduada em Psicologia e hoje atende como psicóloga em um setor da Universidade responsável pela inclusão dos acadêmicos com deficiência. Essa

informação demonstra o percurso de Julia que superou desafios e conquistou sua graduação, tornando-se uma profissional engajada na promoção da inclusão no ambiente acadêmico.

Em relação a Luiza, a segunda entrevistada, ela compartilha que foi alfabetizada com 7 anos, sendo a primeira criança com deficiência a se alfabetizar, pois “naquela época⁴ não se era visto como algo normal um deficiente físico ser alfabetizado ou conviver em sociedade normalmente”. Apesar disso, ela foi colocada em uma turma regular, embora os professores e a direção tenham demonstrado relutância em aceitá-la. “Eles “queriam apenas fazer um teste, para ver como eu reagia na sala e como as crianças se comportariam comigo” (LUIZA)

Nessa situação merece destaque o receio da escola em atender uma criança que não estava de acordo com os padrões estabelecidos e habitualmente aceito pela instituição. Era alguém que precisava ser “testada”, pois por ser considerada um “problema”, poderia prejudicar as outras crianças. Ou seja, a escola aceita a criança com deficiência, desde que se comporte de forma semelhante ao grupo, não causando estranhamentos.

Para Luiza se matricular na primeira série de uma escola regular, a mãe de Luiza foi buscar auxílio judicial. Após concluir o primeiro ano do ensino fundamental, a família de Luiza precisou se mudar para outra cidade, o que resultou em sua frequência numa escola especial, localizada dentro de uma clínica que oferecia diversos atendimentos como fisioterapia e atendimento psicológico. Ela cursou do segundo ao quinto ano nesta instituição. Assim, dos 9 aos 12 anos Luiza permaneceu nessa escola onde também fazia tratamento com diferentes profissionais. Dos 12 em diante voltou para a escola regular pois “[...] na clínica só tinha até a quinta série, tive que voltar para a classe regular em outra escola”. (LUIZA).

Desse modo, aos 12 anos ingressou na sexta série, em uma escola municipal, onde enfrentou diversas dificuldades, uma vez que não contava com um profissional de apoio para auxiliá-las em suas necessidades diárias. Devido a sua condição de tetraplégia, ela dependia de ajuda para ir ao banheiro, acomodar-se na cadeira de rodas e se locomover. Nesse período, ela ainda não possuía uma cadeira de rodas motorizada, o que tornava o deslocamento ainda mais desafiador.

Apesar de a escola possuir rampas adaptadas, os profissionais rejeitaram sua presença em sala de aula e se recusaram a contratar um segundo professor. Como resultado ela reprovou

⁴ Referiu-se ao ano 2000.

naquele ano, e acredita que isso se deve a falta tanto de um segundo professor, quanto ao fato de ter passado por uma cirurgia, precisando ficar afastada das atividades escolares.

A solicitação de um segundo professor para auxiliar Luiza em suas necessidades motoras, como acompanhá-la ao banheiro ou a outros espaços da escola, tem como objetivo garantir sua inclusão e bem-estar. Embora Luiza não necessite de adaptações pedagógicas, uma vez que sua cognição está preservada, a falta desse suporte resultou em consequências indesejáveis para ela. Diante da ausência de um segundo professor ou de um monitor para auxiliá-la nas idas ao banheiro, Luiza passou a utilizar fraldas, o que a fez sentir-se envergonhada e humilhada.

No contexto descrito, é importante ressaltar a importância de proporcionar um ambiente inclusivo e adequado às necessidades individuais dos estudantes. A presença de um segundo professor ou monitor teria sido fundamental para garantir a autonomia de Luiza em sua rotina diária, respeitando sua dignidade e promovendo sua independência. Ao não oferecer o suporte necessário, a escola negligenciou um aspecto essencial da inclusão e causou constrangimento a Luiza.

No ano seguinte, em 2006, finalmente foi contratada uma segunda professora para auxiliar Luiza. No entanto, a falta de recursos adequados na escola, como uma mesa adaptada para cadeiras de rodas, ainda apresentava desafios. Luiza descreve que escrevia com o caderno no colo ou a segunda professora escrevia para ela. Isso resultava em realizar as atividades em casa, pois a estrutura física da escola não atendia plenamente suas necessidades. Essa situação persistiu até sua oitava série.

Somente quando Luiza chegou à oitava série conseguiram providenciar uma mesa maior, na qual ela poderia colocar sua cadeira de rodas e apoiar o caderno para escrever. Com esse recurso, ela pôde realizar as atividades com a ajuda da segunda professora. Em 2007, aos 16 anos, Luiza concluiu o ensino fundamental. Posteriormente, ela decidiu retornar à primeira escola onde foi alfabetizada, pois já conhecia os professores e acreditava que seria mais fácil se adaptar novamente. No entanto, enfrentou novos desafios, pois as escolas estaduais de sua cidade não disponibilizavam um segundo professor. Isso levou Luiza a ter que usar fraldas e depender da boa vontade de seus colegas para auxiliá-la.

No início do ano, Luiza passou por um assalto, o que a levou a interromper seus estudos. Ela ficou parada durante um ano e, quando tentou retornar, o evento traumático ainda estava recente e afetava sua capacidade de concentração, resultando em uma nova reprovação escolar. Além disso, a família precisou se mudar novamente, desta vez para um local distante de escolas e com falta de transporte público adequado para a locomoção de Luiza. Assim, ela acabou morando nesse lugar por sete anos, sem oportunidade de estudar ou receber tratamentos psicoterápicos e fisioterápicos.

Somente na metade do ano de 2016, Luiza teve a chance de mudar para outro estado e finalmente voltar a estudar no ano seguinte, em 2017. No entanto, sua experiência na nova escola também apresentou desafios. Luiza relata ter enfrentado dificuldades com uma colega que não compreendia suas necessidades e reivindicava que ela fosse avaliada da mesma forma que os demais alunos, insistindo para que ela realizasse a prova por escrito, como os outros. No entanto, Luiza precisava fazer a prova oralmente devido às suas limitações físicas.

Além disso, ao questionar o professor responsável pela organização da formatura sobre como ela entraria com sua cadeira de rodas, recebeu a resposta de que utilizariam uma rampa. No entanto, uma colega afirmou que não subiria a rampa usando salto, o que acabou levando a turma a subir pela escada enquanto Luiza se sentiu excluída ao ter que utilizar a rampa sozinha.

Luiza relata que, devido à grande diferença de idade entre ela (que era adulta) e seus colegas (adolescentes), não conseguiu criar vínculos de amizade durante os trabalhos em grupo. Embora tenha participado dessas atividades, a falta de afinidade e interesses comuns dificultou a formação de amizades significativas. Esse aspecto ressalta a importância de considerar não apenas as necessidades físicas, mas também as necessidades sociais e emocionais dos estudantes durante o processo de inclusão.

Quando questionada sobre sua experiência de inclusão, Luiza destaca a importância de uma inclusão responsável, que vá além de simplesmente afirmar que a escola é inclusiva. Para ela, a inclusão deve ser acompanhada pelo suporte adequado, incluindo recursos físicos e materiais, para garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso igualitário à educação.

Ela enfatiza que a inclusão escolar vai além da infraestrutura física e requer a preparação dos professores. Em sua experiência escolar, Luiza realizava todas as atividades previstas no currículo, exceto as de educação física, pois não havia adaptação das atividades para suas

necessidades. Isso indica a importância de capacitar os educadores para que possam oferecer suporte e adaptações adequadas às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

No que diz respeito à participação em atividades coletivas, como teatros ou outras atividades culturais, Luiza menciona que não participava devido à vergonha que sentia, mas também devido à falta de esforço dos professores em incluí-la nessas atividades. Essa falta de inclusão em atividades extracurriculares pode reforçar o sentimento de exclusão e limitar o pleno desenvolvimento e participação dos estudantes com deficiência.

Ela enfatiza que a inclusão escolar vai além da infraestrutura física e requer a preparação dos professores. Em sua experiência escolar, Luiza realizava todas as atividades previstas no currículo, exceto as de educação física, pois não havia adaptação das atividades para suas necessidades. Isso indica a importância de capacitar os educadores para que possam oferecer suporte e adaptações adequadas às necessidades individuais dos estudantes com deficiência.

Luiza expressa uma visão negativa de seu próprio corpo e revela sentir-se deformada devido às cicatrizes e parafusos resultantes das diversas cirurgias que passou ao longo de sua vida. Ela compartilha que está acima do peso e não se sente como uma mulher "normal". Esses sentimentos de insatisfação e inadequação em relação ao corpo são compreensíveis, considerando as experiências desafiadoras e as limitações físicas que Luiza enfrenta diariamente.

Ao mencionar que se questiona sobre o propósito de sua existência antes de dormir todas as noites, Luiza revela um sentimento de desesperança e busca por um sentido maior em sua vida. Ela expressa o desejo de ser livre, mas sente-se aprisionada em seu próprio corpo, dependendo da boa vontade das pessoas para ter acesso a oportunidades e inclusão.

Luiza expõe as dificuldades que ela enfrenta ao lidar com sua deficiência, tanto no âmbito físico quanto no emocional. Seu relato serve como um lembrete de que a inclusão não deve se limitar apenas a aspectos físicos e educacionais, mas também deve abordar o bem-estar emocional e mental dos indivíduos com deficiência. É importante criar um ambiente de apoio e compreensão, promovendo a auto aceitação e o respeito pela diversidade de corpos e experiências.

4.2 O QUE OS DADOS REVELARAM

A conversa com essas mulheres revelou questões fundamentais para a compreensão do papel da escola na constituição da identidade das pessoas com deficiência. Ao realizar um estudo teórico para a construção deste texto, percebemos que a deficiência, e a própria pessoa com deficiência, tem sido historicamente compreendida como sinônimo de incapacidade, algo a ser corrigido ou consertado.

Essa percepção resultou em uma abordagem medicalizada da deficiência, em que o foco está em medicar o corpo e a vida da pessoa para que ela se aproxime o máximo possível de um padrão considerado "normal" e socialmente aceito. Conforme Skliar (1999) observa, a deficiência é frequentemente representada como um corpo que precisa ser controlado, tratado, curado e transformado em um corpo perfeito. Esse paradigma médico coloca a deficiência como uma condição a ser superada ou corrigida, com o objetivo de se aproximar do ideal de normalidade estabelecido pela sociedade.

O corpo-objeto passa a ser visto como indesejável, por não se encaixar nos padrões de um corpo dócil, descrito por Foucault (2014), o corpo produtivo e controlável. No caso de Luiza, a mesma não se sentia uma “mulher normal”, pois aprendeu em suas relações sociais que seu corpo não é bonito e, portanto, é objeto de vergonha. E assim, na medida que não aceita seu corpo, fica aprisionada nele.

Outra questão importante que aparece nos relatos de Luiza, são os entraves que a escola impõe para sua aceitação, inclusive para sua matrícula. O que nos parece é que as diferenças assustam as pessoas e, para se sentirem seguras passam a negá-las. Contudo, negar a permanência de Luiza em sala de aula não exclui as diferenças existentes na turma. Entretanto, sua diferença era muito difícil de ser controlada, pois estava escancarada em seu corpo, acomodado em uma cadeira de rodas, que a impossibilitava inclusive realizar suas necessidades básicas de forma independente. Seguindo esse ponto de vista, Skliar (2003) coloca que a mesmice da escola proíbe a diferença no outro, ou seja, duas “coisas” diferentes não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo.

Ademais, conduzir Luiza ao banheiro é um direito que lhe assiste. Não basta respeitar a diferença, é necessário reconhecê-la em sua plenitude. Não é a pessoa com deficiência que deve

se ajustar ao currículo escolar, mas a escola que deve adequar a sua proposta a singularidade de todos que dela participam. Para incluir, é necessário romper com a padronização; reconhecer as diferentes formas de ser e existir no mundo em um espaço de acolhimento e pertencimento.

Essa colocação vem ao encontro das ideias de Vigotski (1997), autor que, apesar de não ter sido referenciado nesse texto, subsidia as ideias daqueles que foram citados. Para Vigotski (1997), as pessoas com deficiência não se desenvolvem menos, mas de modo diferente, apresentam outras vias para se relacionar com o mundo. Nas palavras de Vigotski (1997, p. 03), “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por uma deficiência, não é menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é uma criança, mas desenvolvida de outro modo”. Desse modo, as bases do desenvolvimento são as mesmas para as crianças sem deficiência e as com deficiência.

No entanto, o que se pode perceber tanto na realidade escolar, quanto nas respostas de Luiza, é que muitas escolas e professores, têm uma baixa expectativa em relação à aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Ancorada na ideia de limitação dos sujeitos, a escola justifica o fracasso escolar das crianças, ou seja, os baixos resultados, como consequência das dificuldades dos alunos e não do seu projeto educativo. Assim, os mesmos devem aprender a superar a deficiência para ser igual aos demais.

No entanto, percebemos também, que Julia foi marcada mais pelas experiências positivas do que pelas negativas. Isso se deve também ao fato de que Julia foi educada para a autonomia. Não era vista por suas impossibilidades, mas sim pelas possibilidades.

Com isso, reforçamos as ideias de Vigotski sobre a deficiência, compreendida por ele como possibilitadora da construção de novos saberes, que se tornam possíveis a partir da interação com o outro e com os recursos tecnológicos disponíveis no meio social. Desse modo, considera a deficiência como propulsora de novas relações sociais, que podem ser estabelecidas pela compensação, ou seja, a lesão orgânica pode ser, justamente, o lugar da produção de novas possibilidades. Segundo Vigotski (1997), se por um lado a deficiência “enfraquece o organismo, mina suas atividades” (p.233), por outro, “age como um incentivo para aumentar o desenvolvimento de outras funções no organismo; ela ativa, desperta o organismo para redobrar atividades” (p.233), as quais compensarão o defeito e superarão a dificuldade.

Face a tudo que foi colocado até aqui, é possível dizer que a escola contribuiu para a construção da identidade tanto de Julia, quanto de Luiza. Julia apesar de ter vivido situações de exclusão, foi ensinada a perceber suas possibilidades, desde cedo pelos pais, e depois na escola. Já Luiza viveu momentos de exclusão mais marcantes, principalmente quando na escola, precisou retroceder ao uso de fraldas. Isso a desqualificou como pessoa e a mesma não teve condições emocionais de lutar contra isso. Situações como estas, contribuíram para construção de sua baixa autoestima e rejeição do seu próprio corpo, sentindo-se prisioneira dele.

O que se pode perceber também é que, apesar de todos os desafios enfrentados pelas entrevistadas, as duas ingressaram no ensino superior. Julia já concluiu o curso de Psicologia e Luiza ainda cursa Psicologia. Acreditamos que suas experiências pessoais irão contribuir muito para a construção desse campo do saber, e para repensar a inclusão das pessoas com deficiência tanto na escola, quanto na sociedade como um todo.

5 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa, pudemos compreender que as pessoas com deficiência possuem corpos de difícil dominação por serem diferentes do padrão aceitável, visto que são percebidas social e historicamente, por aquilo que lhes falta. Ademais, nossa sociedade está alicerçada pela padronização e normalização dos comportamentos, e, nesse sentido, contribui para apagar e excluir a subjetividade.

A partir desse ponto de vista, a escola tem um importante papel na construção da identidade das pessoas com deficiência, visto ser este um dos mais significativos grupos sociais que a criança participa. Ela tanto pode contribuir para a constituição de um sujeito autônomo e confiante, que perceba sua potência, quanto constituir pessoas inseguras que se percebam como deformadas/erradas.

Uma escola que nega a alteridade da pessoa com deficiência pode gerar muito sofrimento, e contribuir para a constituição de uma pessoa frágil e insegura, que a acompanhe ao longo de sua vida. Por isso, é necessário discutir a concepção de inclusão que perpassa nas escolas e no imaginário dos professores. O “defeito” não pode suprimir a pessoa, e cada qual, tem sua singularidade, seu jeito de ser e estar nesse mundo.

É necessário, portanto, que as instituições educacionais promovam uma abordagem inclusiva, que vá além da simples adaptação física ou curricular. É preciso criar um ambiente que valorize a diversidade, que respeite as necessidades individuais e que promova a participação plena e igualitária de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações.

REFERÊNCIA

ALTERIDADE. In Dicionário online Michaelis. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/alteridade/>>. Acesso: 12 de abr. de 2020.

ALTERIDADE. In: Dicionário online – significados. Porto: 7 graus, 2019. Disponível em: <significados.com.br/alteridade/>. Acesso em: 12 de abr. de 2020.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2014. 148 p.

CANIATO, Angela Maria Pires. **A subjetividade na contemporaneidade: da estandarização dos indivíduos ao personalismo narcísico**. SILVEIRA, AF., et al., org. Cidadania e participação social [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 5-22. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/hn3q6>>. Acesso em: 6 de março de 2020.

FORMOZO, Daniele de Paula. **Currículo e educação dos surdos**. 2008. Dissertação (pós-graduação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188280>>. Acesso: 18 de jun. de 2020

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Ed. 42. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 302 p.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1961. 316 p. Disponível em: <<https://app.uff.br/slab/uploads/Manicomios-prisoas-e-conventos.pdf>>. Acesso: 13 de jun. de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 102 p.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Madalena; HENNING, Paula. Educação inclusiva: dispositivo de normalização da alteridade surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, p. 249-267. Jul-dez. de 2008. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c20c/bb6ee254dba1fd1d34814cceb737db63c6.pdf?_ga=2>.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

17813817.1252132892.1592066244-1204632416.1592066244>. Acesso em: 13 de jun. de 2020

ROSSETO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188487/ROSSETTO%20Elisabeth%202009%20%28tese%29%20UFRGS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 26 maio 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. 136 p.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e realidade**, v. 24, n. 1, p. 15-32. Jul./dez. de 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>>. Acesso em 20 out 2020.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de vista**, Florianópolis, n 5, p. 37-49. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244/4251>>. Acesso: 16 out 2020.

SKLIAR, Carlos. Normalidad-Patologia. In: **Dialéctica de los conceptos en educación**. CARRERAS, Juan Sáez; ALBERT, Manuel Esteban. Editorial UOC: 2015, p. 109-123.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos**, 2019. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>>. Acesso: 25 de jun. de 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - V: fundamentos de defectología**. Moscú: Editorial Pedagógica. 1983.