



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras - IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**DISCURSOS E LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DF.**

**Mayssara Reany de Jesus Oliveira**

**Brasília/DF**  
**2020**



**Universidade de Brasília – UnB**  
**Instituto de Letras - IL**  
**Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP**  
**Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

**Maysara Reany de Jesus Oliveira**

**DISCURSOS E LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DF.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Sociedade.

**Orientadora: Maria Izabel Santos Magalhães**

**Brasília/DF**  
**2020**

**DISCURSOS E LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DISTRITO  
FEDERAL.**

**Mayssara Reany de Jesus Oliveira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Língua Portuguesa e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: *Linguagem e Sociedade*, defendida em 17 de julho de 2020. Aprovada pela banca examinadora constituída pelas professoras:



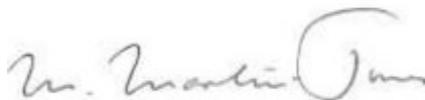
---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Izabel Santos Magalhães  
Universidade de Brasília(UnB)- Presidente



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana de Freitas Dias  
Universidade de Brasília(UnB)- Membro efetivo interno



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Marilyn Martin-Jones  
University of Birmingham, United Kingdom. Membro efetivo externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Francisca Cordélia de Oliveira Silva  
Universidade de Brasília (UnB)- Membro suplente interno

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Od Oliveira, Mayssara Reany de Jesus  
DISCURSOS E LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DISTRITO  
FEDERAL. / Mayssara Reany de Jesus Oliveira; orientador  
Maria Izabel Santos Magalhães. -- Brasília, 2020.  
200 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --  
Universidade de Brasília, 2020.

1. Deficiência Intelectual. 2. Capacitismo. 3. Educação  
Inclusiva. 4. Discurso. 5. Letramentos. I. Santos  
Magalhães, Maria Izabel, orient. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, força criadora de todo o universo, amor soberano e indescritível.

Ao meu núcleo familiar e porto seguro: meu marido e minha filha, por entenderem minha ausência em vários momentos nesses últimos dois anos e por estarem ao meu lado, me trazendo paz e amor.

À minha família de origem, especialmente à minha Mãe, que dedicou a sua vida a cuidar dos filhos, razão pela qual pude chegar à Universidade. Sei que, mesmo não tendo trilhado o mesmo caminho acadêmico, ela desbravou o caminho da vida para que eu pudesse ir além do que ela pôde. Sou grata aos meus irmãos, Emanuel, Samuel e Rafael por terem sido fonte de inspiração para esta pesquisa e, principalmente, por me ensinarem o poder da singularidade de cada ser Humano. Também sou grata à minha querida irmã, Zaine, que sempre esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis desse percurso. À minha avó, Alexandrina, pela presença, pelo cuidado e pelas orações.

Aos meus amigos Aline, Vivian, Camila, Michele, Rosane, Rafael, Marcos Acléssio, Marta, Hilda, Patrícia e Rosilene, por me apoiarem e incentivarem a continuidade do meu processo formativo.

Aos(às) participantes desta pesquisa que dividiram suas histórias de vida e que sempre se empenharam para que eu entendesse a realidade em que vivem. Essa pesquisa só foi possível porque eles(as) desejaram compartilhar suas experiências. Meu agradecimento especial à participante Dália que ilustrou a dissertação com tanto talento e dedicação.

À minha amiga Julia, grande encontro que o mestrado me proporcionou. Desde que cheguei à UnB, você foi uma grande referência e um grande apoio. Com você aprendi tanto, minha amiga, obrigada por tornar esse espaço mais acolhedor e divertido.

À dona Zenith, primeiro por presentear o mundo com minha amiga Júlia e, depois, por ter o cuidado e a atenção de ler os textos desta dissertação, ainda quando estavam no fluxo de pensamento.

Às minhas amigas Gina e Vanessa, presentes que recebi também nessa caminhada, agradeço pelas conversas e pelo apoio mútuo do nosso grupo. No último ano, nossas conversas e o suporte foram essenciais para a conclusão desta “Dirce”.

Ao Wellington Pedro, pela amizade, conselhos e por fazer a gentileza de traduzir o resumo da dissertação para o espanhol.

À Girlane e Jandira, minhas colegas de orientação, pelos encontros e pelas trocas importantes que aconteciam no grupo de pesquisa.

À Professora Izabel, minha orientadora, por indicar leituras preciosas e provocar em mim reflexões tão profundas. Sei que os encontros não acontecem por acaso e nosso encontro serviu para ampliar minha visão de mundo.

À professora Juliana de Freitas Dias por compartilhar seus conhecimentos no meu percurso formativo, por representar uma inspiração acadêmica e pessoal, além de aceitar participar da Banca Examinadora.

À professora Marilyn Martin-Jhones por representar serenidade e sabedoria, pelas trocas preciosas durante o curso de inverno da UnB, pela inspiração e por participar da Banca Examinadora.

À professora Francisca Cordélia Oliveira, a quem tive o prazer de encontrar desde a faculdade, minha ex-orientadora, por quem guardo profunda admiração, por participar da Banca Examinadora.

À professora Ana Beatriz Barbosa de Sousa, pelas contribuições durante a qualificação.

À professora Maria Luiza Coroa, pelas conversas, principalmente durante o SIELP, e pelas importantes reflexões sobre a docência.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, por conceder o afastamento remunerado, imprescindível para a realização desta pesquisa.

Se a deficiência é produzida no encontro de uma sociedade pouco sensível com determinadas diferenças, a gente tem, aqui, uma questão para resolver, uma questão histórica para resolver. Qual é o nosso lugar, qual é o meu lugar nessa luta e qual é o lugar de vocês? Então quem luta no campo da luta das pessoas com deficiência? Só as pessoas com deficiência? Porque se essa luta ficar só com a gente, a gente não vai andar. Porque enquanto a gente tiver lutando, outra parte vai está produzindo a deficiência e aí não vamos sair do lugar. A luta é pelo encontro, a luta se dá no encontro, é pelo encontro, é pela transformação dos encontros. E, principalmente, por uma disponibilidade de nos abirmos para nos transformarmos, incluindo o risco de nos encontrarmos com uma parte muito monstruosa de nós mesmos (ALVES, 2019, 18min40s).

Rio abaixo, rio adentro, rio afora<sup>1</sup>

Penetro no campo sagrado de suas terras. E caminho conforme seu lume. Vejo através de seus olhos antigas dores coloridas agora de esperança. Cheiram futuro em trabalho de parto.

Nas duas margens do rio, aprumo em embarcação segura. Desenhada com o primor de sábia mulher. Navego em pedaços encurvados de águas plenas. E sinto, como ela, pela pele da linguagem sensível, o caminho do rio abaixo, onde ouvimos as vozes que choram a diferença, a exclusão, a dor... É pedaço de rio que se quer deixar passar até chegar no mar pra se desmanchar em nova malha.

Continuo em viagem delicada. E o barco me leva rio adentro. Me misturo com terreno mais cristalino e tomo parte em luta por um mundo melhor. Junto com a sábia, me recuso a olhar com outros olhos que não sejam os da força. Há muito regenerarei meu campo de visão pra focar nas belezas da jornada.

E é quase no fim da viagem que vamos juntas de verdade. Descemos rio afora. Transbordamos tantos saberes, sentires e seres que não cabemos mais dentro de nós. Nem dentro de um barco. Olhamos as duas margens da viagem e vemos um novo laço. Fluido, leve, encantado. Tomamos assento na terceira margem da existência. E ali sorrimos e criamos a nova ciência, aquela que versa sobre seres humanos.

De Juliana Dias Freitas(2020) para Mayssara Reany

---

<sup>1</sup> Escrito pela professora, participante da Banca, Juliana Dias Freitas, e lido no dia da defesa da dissertação. Inseri esse trecho como um convite de leitura à dissertação.

## RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar de que forma a trajetória de família e as relações sociais do contexto escolar influenciam os letramentos de pessoas com deficiência intelectual. A motivação para esta pesquisa surgiu da minha trajetória pessoal, como irmã de três pessoas com deficiência; e profissional, como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal. No contexto da educação inclusiva de uma escola pública de Ensino Médio no Distrito Federal, realizei pesquisa etnográfico-discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e ao projeto de pesquisa “Trajetória de Famílias e a Escola Inclusiva: Discursos, Letramentos e Crítica Social”, coordenado pela professora doutora Maria Izabel Santos Magalhães e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A escola participante desta pesquisa está localizada em uma área de vulnerabilidade social e os/as participantes são estudantes com deficiência intelectual, mães e docentes. A pesquisa de cunho etnográfico privilegiou espaços de fala para as pessoas com deficiência intelectual. Desse modo, a geração de dados e as macrocategorias emergidas deles têm como foco a participação dos/das estudantes. As escolhas metodológicas são: observações iniciais de pesquisa, observações participantes (tanto de sala de aula quanto de outros espaços escolares), notas de campo escritas em vinhetas, entrevistas semi-estruturadas e coleta digital de artefatos (*Status* de *WhatsApp* dos/das estudantes com deficiência intelectual). Os pressupostos teóricos que ancoram o presente estudo são Modelo Social (GUIDENS; SUTTON, 2017) de interpretação da deficiência, Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e a Teoria Social do Letramento (ROJO; MOURA, 2019; STREET, 2012, 2014; MAGALHÃES, 2012; ROJO 2009; KLEIMAN, 2001; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). A discussão sobre como as representações ideológicas (deficiência intelectual como loucura, sinônimo de não aprendizagem, problema e preguiça) podem limitar os eventos de letramentos do ambiente escolar é uma das principais contribuições deste estudo. Situada na Linguística, especialmente nos estudos de ADC, esta pesquisa ressaltou a importância de nomear a violência simbólica (BOURDIEU, 1989) sofrida pelas pessoas com deficiência. O ponto inicial foi a identificação do problema social na representação depreciativa da deficiência intelectual e da educação inclusiva. Assim, entre as análises, abordo como o capacitismo (ALVES, 2019; CAMPBELL, 2001), preconceito direcionado às pessoas em razão da deficiência, problema social que é discursivamente representado pelos/pelas estudantes, docentes e familiares, influencia os letramentos de estudantes com deficiência intelectual. Outro aspecto discutido na pesquisa está relacionado ao uso de aplicativos de comunicação, como *WhatsApp*, e sua contribuição para novos letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual e para o estreitamento de relações (familiar e educacional) dos/das estudantes com deficiência intelectual. Entre as contribuições dessa análise, destaco o uso do *Status* do *WhatsApp* como recurso de expressão e protagonismo dos/das estudantes.

Palavras-chave: Capacitismo. Deficiência Intelectual. Letramentos. Discurso. Educação Inclusiva.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyse how family history and social relationships in the school context influence the literacies of people with intellectual disabilities. The motivation for this research came from my personal trajectory, as a sister of three disabled people and as a public school teacher in the Federal District. In the context of inclusive education in a public high school in the Federal District, I carried out an ethnographic-discursive research project (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). This research was linked to the Postgraduate Program in Linguistics at the University of Brasília and to the research project “Trajectory of Families and the Inclusive School: Discourses, Literacies and Social Criticism”, coordinated by Professor Maria Izabel Santos Magalhães. It was approved by the Research Ethics Committee. The school participating is located in an area of social vulnerability and the research participants were students with intellectual disabilities, mothers and teachers. The ethnographic research privileged speech spaces for people with intellectual disabilities. The methodological choices were: initial research observations, participant observation (in the classroom and in other school spaces), field notes written in vignettes, semi-structured interviews and the collection of digital artefacts (the WhatsApp status of students with intellectual disabilities). The theoretical framework that anchored the present study drew together three areas of theory-building: The Social Model of Disability (GUIDENS; SUTTON, 2017), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) and the Social Theory of Literacy (ROJO; MOURA, 2019; STREET, 2012, 2014; MAGALHÃES, 2012; ROJO 2009; KLEIMAN, 2001; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). One of the main contributions of this study lies in its findings on how ideological representations (e.g. intellectual disability as madness, as synonymous with not learning, problems and laziness) can limit literacy events in the school environment. Based on Linguistics, especially on CDA studies, this research highlighted the importance of naming the symbolic violence (BOURDIEU, 1989) suffered by people with disabilities. Thus, the starting point was the identification of the social problem inherent in the derogatory discursive representation of both intellectual disability and inclusive education. During the data analysis, I showed how ableism (CAMPBELL, 2001; ALVES, 2019), prejudice directed towards people due to disability, is discursively represented by students, teachers and family members. I also revealed its influence on the literacies of students with intellectual disabilities. Another aspect discussed in this M.A. thesis related to the use of communication applications, such as WhatsApp and their contribution to the development of new literacies by the students with intellectual disabilities and to the strengthening of their relationships with family and school. Among the contributions of this study, I highlight the use of WhatsApp Status as a resource for building students’ capacity to communicate in writing and for making space for student agency.

Keywords: Ableism. Intellectual Disability. Literacies. Speech. Inclusive Education.

## RESUMEN

El propósito de este estudio es analizar cómo la trayectoria familiar y las relaciones sociales en el contexto escolar influyen los letramientos de las personas con discapacidad intelectual. La motivación para esta investigación provino de mi trayectoria personal, como hermana de tres personas con discapacidad y profesional, como maestra de la red pública de enseñanza en el Distrito Federal. En el contexto de la educación inclusiva en una escuela pública de Enseñanza Media en el Distrito Federal, realicé una investigación etnográfica-discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Esta investigación está vinculada al Programa de Posgrado en Lingüística de la Universidad de Brasilia y al proyecto de investigación "Trayectoria de las Familias y la Escuela inclusiva: Discursos, Letramientos y Crítica Social", coordinado por la maestra doctora Maria Izabel Santos Magalhães y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación. La escuela que participa en esta investigación se encuentra en un área de vulnerabilidad social y los participantes de la investigación son estudiantes con discapacidad intelectual, madres y maestros. La investigación etnográfica privilegió espacios de habla a las personas con discapacidad intelectual. De ese modo, la generación de datos y las macro categorías surgido de ellos se centran en la participación de los estudiantes. Las opciones metodológicas son: observaciones iniciales de investigación, observaciones participantes (tanto del aula como de otros espacios escolares), notas de campo escrituras en viñetas, entrevistas semiestructuradas y recopilación de artefactos digitales (*Status de WhatsApp* de estudiantes con discapacidad intelectual). Los supuestos teóricos que anclan el presente estudio son El Modelo Social (GUIDENS; SUTTON, 2007) para la interpretación de la discapacidad, el Análisis del Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) y la Teoría Social del Letramiento (ROJO; MOURA, 2019; STREET, 2012, 2014; MAGALHÃES, 2012; ROJO 2009; KLEIMAN, 2001; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). La discusión sobre como las representaciones ideológicas (discapacidad intelectual como locura, sinónimo de no aprendizaje, problemas y pereza) pueden limitar los eventos de letramientos en los ambientes escolares es una de las principales contribuciones de este estudio. Situada en Lingüística, especialmente en estudios de ADC, esta investigación destacó la importancia de nombrar la violencia simbólica (BOURDIEU, 1989) que sufren las personas con discapacidad. El punto de partida fue la identificación del problema social en la representación peyorativa de la discapacidad intelectual y la educación inclusiva. Por lo tanto, entre los análisis, abordé cómo el capacitismo (CAMPBELL, 2001; ALVES, 2019), prejuicio hacia las personas debido a la discapacidad, un problema social que está representado de manera discursiva por estudiantes, maestros y familiares, influye los letramientos de los estudiantes con discapacidad intelectual. Otro aspecto discutido en la investigación está relacionado con el uso de aplicaciones de comunicación, como *WhatsApp*, y su contribución a los nuevos letramientos de estudiantes con discapacidad intelectual y al fortalecimiento de las relaciones (familiares y educativas) de los estudiantes con discapacidad intelectual. Entre las contribuciones de este análisis, destaco el uso del *Status de WhatsApp* como un recurso para la expresión y el protagonismo de los estudiantes.

Palabras clave: Capacitismo<sup>2</sup>. Discapacidad Intelectual. Letramientos. Discurso. Educación Inclusiva.

---

<sup>2</sup> prejuicios a los discapacitados.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1 - Educação das pessoas com deficiência até o início dos anos 1970</i>	25
<i>Figura 2 - Percurso de luta e de conquistas das pessoas com deficiência</i>	29
<i>Figura 3 - Matrícula dos/das estudantes com deficiência do ano de 2007 ao ano de 2018.</i>	46
<i>Figura 4 - Lentes reflexivas</i>	55
<i>Figura 5 - Linha cronológica do desenvolvimento da pesquisa</i>	64
<i>Figura 6 - Espaços da observação participante</i>	73
<i>Figura 7- Print da tela de atualização de Status do WhatsApp</i>	84
<i>Figura 8 - Unindo as Teorias</i>	87
<i>Figura 9 - Teoria Social do Discurso</i>	90
<i>Figura 10 - Representação dos atores sociais no discurso: rede de sistema</i>	99
<i>Figura 11 - Modalidade epistêmica</i>	102
<i>Figura 12 - Modalidade deontica</i>	103
<i>Figura 13 - Práticas de letramento e práticas sociais</i>	105
<i>Figura 14 - Eventos de letramento</i>	107
<i>Figura 15 - Luzes e ajuste de foco</i>	112
<i>Figura 16 - Questionamento das identidades construídas para as pessoas com deficiência intelectual</i>	136
<i>Figura 17 - Interação entre familiares no WhatsApp</i>	158
<i>Figura 18 - Atualização de Status de Dália</i>	163
<i>Figura 19 - “Somos Anormais”</i>	164

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 - Conquistas normativas após 1988</i>	35
<i>Quadro 2 - Funcionamento Intelectual e Comportamento Adaptativo – definição</i>	48
<i>Quadro 3 - Estudantes com deficiência intelectual que participaram da pesquisa</i>	63
<i>Quadro 4 - Familiares que participaram da pesquisa</i>	63
<i>Quadro 5 - Docentes que participaram da pesquisa</i>	63
<i>Quadro 6 - Relato sobre a entrada no campo de pesquisa</i>	66
<i>Quadro 7 - Relato sobre a relação com a comunidade participante</i>	69
<i>Quadro 8 - Relato sobre a delimitação do tema</i>	70
<i>Quadro 9 - Vinheta sobre Oficina realizada na CRE</i>	78
<i>Quadro 10 - Vinheta sobre anotações de campo no ambiente WhatsApp</i>	79
<i>Quadro 11 - Vinheta escrita no ambiente WhatsApp.</i>	80
<i>Quadro 12 - Roteiro de Entrevista dos/das estudantes</i>	82
<i>Quadro 13 - Roteiro de Entrevista dos/das familiares</i>	82
<i>Quadro 14 - Roteiro de Entrevista com Docentes</i>	83
<i>Quadro 15 - Principais contribuições dos integrantes do grupo pioneiro da ADC</i>	88
<i>Quadro 17 - Modos de operação da ideologia</i>	95
<i>Quadro 16 - Significados do discurso propostos por Fairclough (2003)</i>	97
<i>Quadro 18 - Função das orações nos significados do discurso</i>	101
<i>Quadro 19 - Respostas dos/das estudantes (entrevista individual) sobre o que consideram ser a inclusão</i>	114
<i>Quadro 20 - Relatos de capacitismo, “bullying”, no ambiente escolar</i>	121
<i>Quadro 21 - Relações entre colegas de turma</i>	129
<i>Quadro 22 - Relações entre estudantes e professores</i>	134
<i>Quadro 23 - Você se considera uma pessoa com deficiência?</i>	137

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>
ABRASCO	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
ADC	Análise de Discurso Crítica
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANC	Assembléia Nacional Constituinte
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CCP	Conselho de Classe Participativo
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência DF Distrito Federal
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EEAA	Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem
EM	Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LC	Linguística Crítica
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
NEL	Novos Estudos do Letramento
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PRONAS/	Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde
PCD	da Pessoa com Deficiência
SEE	Secretaria de Estado de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSL	Teoria Social do Letramento
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília

## LISTA DE SÍMBOLOS

### Convenções de Transcrição de Dados de Entrevista (Baseadas em, MAGALHÃES, 2000 e SARANGI, 2010, com adaptações)

Descrição	Símbolo correspondente
Interrupção no fluxo da fala	/
Pausa na fala	...
Fala simultânea	[ ]
Ênfase	Letra MAIÚSCULA
Repetição	-Entre hífens-
Turno de fala	Número
Informação para compreensão do áudio, como gestos e emoções	(Entre Parênteses)

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2. TRAJETÓRIA DE LUTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> .....	<b>23</b>
2.1. Educação das Pessoas com Deficiência até o final da década de 1970.....	24
2.1.1. A segregação das Pessoas com Deficiência: Institucionalização.....	25
2.1.2. O Modelo médico-clínico de interpretação da Deficiência e a Inclusão como Integração.....	27
2.2. Direitos das Pessoas com Deficiência na legislação, uma história de luta.....	29
2.3. Conquistas normativas após 1988.....	35
2.4. Modelo Social de interpretação da Deficiência.....	41
2.5. Educação Inclusiva.....	43
2.6. Deficiência Intelectual.....	48
2.6.1. Definição e considerações sobre a Deficiência Intelectual.....	48
2.6.2. Invisibilidade e Estigma Social.....	49
2.6.3. Família e Escola: as relações da pessoa com deficiência intelectual.....	52
<b>3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
3.1. Apontamentos sobre a pesquisa qualitativa.....	56
3.2. Etnografia e Análise de Discurso Crítica.....	56
3.2.1. Minha trajetória nesta etnografia.....	58
3.3. Campo de Pesquisa.....	61
3.4. Participantes da Pesquisa.....	62
3.5. Técnicas de pesquisa: percurso e apontamentos.....	64
3.5.1. Entrada no campo de pesquisa – Observações iniciais.....	65
3.5.1.2. Ética na observação inicial.....	67
3.5.1.3. Relação pesquisadora x comunidade participante.....	68
3.5.1.4. A construção do projeto de pesquisa.....	69
3.5.1.4.1. Delimitação do tema e das questões de pesquisa.....	70
3.5.1.4.2. Escolha das técnicas para coleta de dados.....	71
3.5.1.4.3. Escolha dos participantes da pesquisa.....	72
3.5.2. Observação Participante.....	72
3.5.2.1. Observações do Conselho de Classe Participativo.....	74
3.5.2.2. Observações da Sala dos/das professores(as).....	75
3.5.2.3. Observações da Sala de Recursos.....	76
3.5.2.4. Observações da Sala de aula.....	77
3.5.2.5. Oficina de Adequação Curricular – CRE.....	77
3.5.2.6. Observação dos eventos festivos.....	79
3.5.3. Notas de Campo no aplicativo WhatsApp.....	79
3.5.4. Entrevista semi-estruturada.....	81
3.5.5. Coleta digital de artefatos via WhatsApp.....	83
3.6. Triangulação/Cristalização dos dados.....	84
<b>4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>86</b>
4.1. Análise de Discurso Crítica.....	87
4.1.1. Dialética do discurso.....	89
4.1.2. Hegemonia, poder e ideologia.....	92
4.1.3. Os significados do discurso.....	96
4.1.4. Discurso como ação.....	98
4.1.5. Discurso como representação.....	99

4.1.6. Discurso como identificação .....	102
4.2. Teoria Social do Letramento: conceitos-chave .....	105
4.2.1. Letramentos escolares.....	108
4.2.2. Ambiente virtual e novos letramentos .....	110
<b>5. REPRESENTAÇÕES E LETRAMENTOS DOS/DAS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL .....</b>	<b>112</b>
5.1. Reorientações da educação inclusiva .....	113
5.1.1. Relações sociais do ambiente escolar – estudantes com deficiência intelectual e colegas de turma	118
5.1.2. Ambiente escolar, relatos de capacitismo e a importância da educação para os direitos humanos	119
5.1.3. Importância de todos os educadores no combate ao capacitismo .....	123
5.1.4. 5.1.4. Representação da luta das mães na trajetória escolar dos filhos.....	125
5.1.4.1. A ameaça do ensino especializado como instrumento de coação .....	125
5.1.5. Relações entre estudantes colegas de turma– ambiente da sala de aula.....	128
5.1.6. 5.1.6. Relação entre estudantes com deficiência intelectual e professores .....	133
5.2. Representações da Deficiência Intelectual.....	136
5.2.1. Representações da deficiência intelectual pelos/pelas estudantes e identidade.....	137
5.2.2. Deficiência intelectual como problema/ sinônimo de não aprendizagem.....	139
5.2.3. Representação da deficiência intelectual como loucura.....	141
5.2.4. Representação da deficiência intelectual como preguiça.....	145
5.3. Letramentos.....	150
5.3.1. Representações e implicações das relações de poder nos letramentos de estudantes com deficiência intelectual.....	150
5.3.2. Trajetória familiar dos/das estudantes e letramentos .....	151
5.3.3. Letramentos escolares dos/das estudantes com deficiência intelectual .....	154
5.3.3.1 “Química só é legal quando a gente vai para o laboratório” .....	157
5.3.4. Letramentos digitais no ambiente WhatsApp .....	157
5.3.4.1. <i>WhatsApp</i> : contribuição para os letramentos de estudantes com deficiência intelectual.....	158
5.3.4.2. <i>WhatsApp</i> como expressão – atualização de <i>Status</i> .....	161
5.3.4.3. <i>WhatsApp</i> e as relações sociais entre familiares.....	167
5.3.4.4. <i>WhatsApp</i> e as relações sociais entre família e escola .....	168
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>170</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>
<b>8. APÊNDICE A – TCLE – ESTUDANTES E FAMILIARES.....</b>	<b>189</b>
<b>9. APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES.....</b>	<b>191</b>
<b>10. ANEXO A- PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.....</b>	<b>194</b>
<b>11. ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SEDF PARA A PESQUISA.....</b>	<b>199</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os direitos das pessoas com deficiência foram conquistados com muita luta e ativismo político. Se, no atual cenário político do nosso País, a palavra ativismo representa desconfiança, principalmente no que diz respeito ao campo educacional, sem a organização e a persistência das pessoas com deficiência no passado, não teríamos, hoje, nem mesmo a materialização discursiva dos direitos das pessoas com deficiência. Esse movimento iniciado na década de 1970 (LANNA JUNIOR, 2010) foi precursor de significativas conquistas legais. Desse modo, considero que o movimento político das pessoas com deficiência tornou possível a educação inclusiva como política de Estado.

Como resultado das mudanças normativas do Brasil, no Distrito Federal (DF), desde 2003, a Lei nº 3.218 instituiu a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública. A referida legislação também atribuiu às escolas a responsabilidade de definir em seu projeto político pedagógico o sistema de apoio especializado, as adaptações curriculares (termo usado em 2003), os procedimentos e os instrumentos de avaliação, e a organização específica no que diz respeito ao funcionamento da escola para o atendimento às necessidades educacionais especiais (termo usado na legislação mencionada) dos/das estudantes com deficiência. Apesar dos avanços no que diz respeito à legislação, as práticas docentes e discentes observadas no contexto da educação inclusiva ainda não condizem com a política idealizada nas normativas. Transcorridos dezessete anos desde a publicação dessa lei, ainda é possível perceber a fragilidade do sistema educacional no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem das pessoas com deficiência, especialmente em relação às pessoas com deficiência intelectual, recorte desta pesquisa.

Quando me refiro à fragilidade do sistema educacional, quero destacar os aspectos estruturais que precisam ser melhorados, tais como, quantidade de estudantes por turma, quantidade de profissionais para o atendimento educacional dos/das estudantes, e, não, à política de educação inclusiva de maneira geral. Por ser irmã de três pessoas com deficiência intelectual e professora da rede pública do DF, tenho interesse em pesquisar o contexto da educação inclusiva desde a minha graduação. Minhas inquietações pessoais e profissionais levaram-me a empreender esta pesquisa.

Acompanhar a trajetória da minha família foi imprescindível para ampliar a minha visão de mundo, a escrita desta pesquisa não poderia deixar de trazer as lembranças das situações vividas pelos meus irmãos no contexto escolar. Assim como afirma Berger (2001), isso não faz de mim menos cientista, ousou dizer que isso é o que me aproxima mais do

compromisso ético de pesquisar com a esperança de provocar fissuras, ainda que pequenas, ao representar a deficiência sob a ótica contra hegemônica.

Assim, este estudo etnográfico-discursivo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade de Brasília e ao projeto de pesquisa, “*Trajetória de Famílias e a Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social*”, coordenado pela professora Maria Izabel Santos Magalhães. Os pressupostos teóricos que ancoram esta pesquisa são: o modelo social de interpretação da deficiência (GUIDENS; SUTTON, 2017), a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) e a Teoria Social do Letramento (ROJO; MOURA, 2019; STREET, 2012, 2014; MAGALHÃES, 2012; ROJO 2009; KLEIMAN, 2001; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Compreendo que muitas questões nortearam o trabalho que aqui desenvolvo, entretanto, foi com base na etnografia, escolha metodológica que fiz para este estudo, que as questões de pesquisa foram delineadas. Após observações iniciais do campo de pesquisa, surgiu a questão de pesquisa principal: de que forma a trajetória das famílias e as relações sociais do contexto escolar influenciam as práticas de letramento das pessoas com deficiência intelectual? Do mesmo modo, surgiram as perguntas:

1. Como se dão as representações da educação inclusiva, tendo como foco as falas de estudantes com deficiência intelectual e, de modo secundário, as perspectivas das mães e de docentes.
2. Como se dão as representações da deficiência intelectual, tendo como foco as falas de estudantes com deficiência intelectual e, de modo secundário, as perspectivas das mães e de docentes.
3. Como o uso de aplicativos de comunicação, como *WhatsApp*, pode contribuir para novos letramentos e para o estreitamento das relações (familiar e educacional) dos/das estudantes com deficiência intelectual?

Com o propósito de compreender *de que modo a trajetória das famílias e as relações sociais do ambiente escolar influenciam as práticas de letramento das pessoas com deficiência intelectual*, objetivo central desta pesquisa, realizei um estudo etnográfico de dois anos que resultou nesta dissertação. Acredito que uma das principais contribuições deste estudo é a focalização das vozes das pessoas com deficiência intelectual para responder às perguntas de pesquisa. Desse modo, enfatizo que os/as demais participantes da pesquisa são importantes para o entendimento do contexto da educação inclusiva, mas a centralidade é conferida às pessoas com deficiência intelectual. Além disso, para responder às questões,

tanto principais quanto secundárias apresentadas, organizei esta dissertação em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Por isso, discorro sobre cada um deles aqui.

O capítulo 2 é reservado à contextualização da educação inclusiva no Brasil. Nesse capítulo, apresento a educação das pessoas com deficiência desde o período imperial até a atualidade. Ao explicar a conjuntura, discorro sobre a influência do modelo clínico-médico de interpretação da deficiência e suas implicações para as pessoas com deficiência. Além disso, discuto a importância do movimento de luta das pessoas com deficiência, a partir de 1970, para a conquista das normativas brasileiras. Elaborei um quadro com as principais normativas relacionadas às pessoas com deficiência, com hiperlink de acesso, para que os leitores e as leitoras possam consultar os direitos conquistados pelo movimento com maior facilidade. É importante ressaltar que incluí principalmente as vozes das pessoas com deficiência com o objetivo de oferecer espaço de representatividade. Assim, as principais citações são transcrições de documentários organizados pelas pessoas com deficiência.

Ainda no capítulo 2, debato a importância do Modelo Social Da Deficiência, tendo como suporte as vozes das pessoas que participaram do movimento político das pessoas com deficiência e abordo a definição de deficiência intelectual proposta pela *American Association on Intellectual Developmental Disabilities* (AAIDD). Além disso, discuto estigmas sociais e relações familiares das pessoas com deficiência intelectual, aspectos que são retomados no capítulo 5, reservado às análises.

O caminho metodológico desta pesquisa é discutido no capítulo 3. Nesse capítulo, explico a etnografia-discursiva, junção da etnografia e da Análise de Discurso Crítica. Para isso, faço apontamentos iniciais sobre a pesquisa qualitativa (HEATH; STREET, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; VAN MAANEM, 1988), tanto no que diz respeito à etnografia tradicional (MALINOWSKY, 1967) da qual me distancio, quanto no que concerne à etnografia crítica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006; THOMAS, 1993; CAMERON *et al*, 1992) na qual este estudo está situado. Nesse capítulo, explico minha trajetória de pesquisa<sup>3</sup>, de modo reflexivo (RICHARDSON, 2018; ETHERINGTON, 2004; BERGER, 2001), e apresento o campo de pesquisa, uma escola de ensino médio da rede pública do DF, e os/as participantes: estudantes com deficiência intelectual, mães e educadores.

---

<sup>3</sup> Na organização da dissertação, optei por apresentar o capítulo metodológico antes dos pressupostos teóricos para privilegiar o entendimento sobre minha posição como pesquisadora, do meu lugar de fala e de que perspectiva eu dialogo com os pressupostos teóricos.

Com o objetivo de estabelecer diálogo entre as escolhas metodológicas e, a narrativa sobre o desenvolvimento desta pesquisa, descrevo cada passo e explico a relação entre cada acontecimento e as escolhas que fiz: observações iniciais de pesquisa; observação participante; notas de campo feitas no aplicativo *WhatsApp*, vinhetas (CREESE; TAKHI; BLACKLEDGE, 2017), e, por fim, na análise dos dados, a triangulação/cristalização de dados (FLICK, 2018; RICHARDSON, 2018). Na construção das seções, intercalo vinhetas escritas no campo de pesquisa com o diálogo teórico sobre a metodologia de pesquisa.

No capítulo 4, discuto os pressupostos teóricos que ancoram esta pesquisa, a Análise de Discurso Crítica (ADC) e Teoria Social de Letramento (TSL), em combinação com o Modelo Social de Interpretação da Deficiência, discutido no capítulo 2. Ao construir o capítulo 4, tive como objetivo norteador, escrever as teorias de modo didático, trazendo conceitos que fossem relevantes para o entendimento das análises (capítulo 5). Por esse motivo, optei por esquemas visuais (figuras e quadros) e por inserir exemplos no decorrer das subseções. Desse modo, ao relacionar o conceito teórico com exemplos encontrados em minha pesquisa, compreendo que é possível diminuir o nível de complexidade de conceitos relevantes e propor reflexão sobre o que será indicado nas análises.

Cabe ressaltar que a discussão sobre como as teorias (ADC, TSL e Modelo Social da Deficiência), dão suporte às análises dos dados perpassa todo o capítulo 4. Entretanto, para apresentar as teorias, inicio a explanação com a gênese da ADC e a explicação de conceitos que também serão debatidos na TSL, como ideologia, poder, hegemonia, relações de dominação. Além disso, explico cada categoria discursiva utilizada para a análise dos dados. Depois, faço a relação entre ADC e TSL nesta pesquisa, principalmente no que diz respeito à importância das representações para os letramentos, além de explicar conceitos importantes para o entendimento dos letramentos, como práticas de letramento e eventos de letramento. Para finalizar, discuto sobre letramentos escolares e sobre ambiente virtual e novos letramentos.

No capítulo 5, analiso os excertos das entrevistas dos/das participantes. Para isso, combino a triangulação metodológica e a triangulação de perspectivas (falas de estudantes com deficiência intelectual, mães e docentes). Como observei anteriormente, o foco da pesquisa são os estudantes com deficiência intelectual; desse modo, selecionei excertos dos/das estudantes de acordo com as macrocategorias que se apresentaram (recorrências nas entrevistas, conversas informais, análise de *Status* do *Whatsapp*), de modo que os/as demais participantes compuseram o plano de fundo, o contexto, das análises, e os excertos das falas

apareciam para ajudar a compreender as macrocategorias que surgiram das análises de dados dos/das estudantes e, também, dos objetivos de pesquisa.

Desse modo, no capítulo 5, há três seções que dividem cada macrocategoria: representações da educação inclusiva (relações entre estudantes com deficiência e colegas de turma, professores e ambiente escolar de modo geral); representações da deficiência intelectual (loucura, sinônimo de não aprendizagem e problema), letramentos de estudantes com deficiência intelectual (letramentos escolares, letramentos digitais, *WhatsApp* e relações no ambiente virtual). As análises abordam influência das representações, tanto da educação inclusiva quanto da deficiência intelectual para os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual. Além disso, com base nas falas das mães e dos/das estudantes, é possível depreender alguns fatores que influenciam os letramentos desses estudantes.

Ao final da dissertação, nas considerações finais, discuto as questões de pesquisa e as principais contribuições deste estudo, além de desenhar possibilidades de futuras pesquisas.

## 2. TRAJETÓRIA DE LUTA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL



Fonte: Ilustração criada por Dália, estudante participante da pesquisa.

Este capítulo destina-se à recuperação da história de luta das pessoas com deficiência, à conceituação da deficiência intelectual e à discussão sobre educação inclusiva. No decorrer da história da humanidade, a população com deficiência, sobretudo no que diz respeito à pessoa com deficiência intelectual, sofreu com a segregação e com as representações discriminatórias feitas sobre ela (ARAÚJO, 2017; FERREIRA, 2015; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2011; VILELA, 2016; THOMA; KRAEMER, 2017). Infelizmente, é preciso recontar, sob um novo prisma, parte desta história como forma de denúncia para o que ainda ocorre. Entretanto, optei por, também, destinar este espaço à narrativa de luta das pessoas com deficiência no *nosso País*. Afinal, grande parte das conquistas que temos, com relação aos direitos das pessoas com deficiência, é resultado da organização e da mobilização social. Por esse motivo, não farei uma recuperação histórica exaustiva sob o prisma da discriminação social sofrida pelas pessoas com deficiência. No meu entendimento, isso seria estabelecer a pessoa com deficiência como sujeito subalterno (SPIVAK, 2010), ou seja, aquele ou aquela cuja voz não pode ser ouvida.

A representação hegemônica da deficiência precisa ser questionada, por isso tenho o propósito de evidenciar a trajetória de luta das pessoas com deficiência no Brasil. Assim como aponta Mignolo (2008, p.4), “a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender”. Desse modo, dar visibilidade à trajetória de luta de um grupo minoritário, sobre

o qual se tecem as mais subalternas narrativas, é um caminho decolonial de desaprender o lugar de subalternidade que foi conferido às pessoas com deficiência e de ressignificar o lugar ocupado por elas. Por esse motivo, a escolha do recorte histórico para contextualizar a educação das pessoas com deficiência no Brasil surgiu como caminho para viabilizar o que estabeleci como meta para esta parte do trabalho: evidenciar a trajetória de luta da pessoa com deficiência e não apenas o histórico de sofrimento e discriminação social.

Algumas citações foram feitas a partir de transcrição de entrevistas dadas em documentários. Para facilitar o acesso ao arquivo, optei por inserir o *hiperlink* em nota de rodapé. Dessa maneira, afirmo que a repetição do endereço de *hiperlink* em mais de uma nota de rodapé é intencional, pois considero importante facilitar o acesso aos vídeos, já que meu intuito é dialogar com a comunidade de mães, pais, estudantes, professores. Afinal, defendo que o conhecimento produzido na Universidade deve ser construído e compartilhado para além da academia.

## **2.1. Educação das Pessoas com Deficiência até o final da década de 1970**

A educação brasileira passou por transformações durante a história, assim como o sistema econômico e político do nosso Brasil (colonizado, explorador de mão de obra escrava e último país a tornar a escravidão ilegal). Como afirma Goergen (2012), a educação popular teve início à medida que era conveniente e para a subsistência do sistema dominante, “pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como direito” (GOERGEN, 2012, s/n). Se a educação popular teve uma trajetória de negligenciamento ou pouco investimento público, a educação das pessoas com deficiência não foi diferente.

A organização da educação das pessoas com deficiência em nosso País pode ser percebida sob três aspectos: a reclusão, marcada pela segregação das pessoas em instituições; a integração, associada ao modelo médico-clínico de interpretação da deficiência; e, a inclusão, como direito e imperativo do Estado (THOMA; KRAEMER, 2017). Não pretendo aqui estabelecer uma divisão temporal desses três processos, por entender que ainda temos um longo caminho a percorrer para que possamos garantir a inclusão dos/das estudantes com deficiência e, também, por saber que a reclusão e a integração ainda acontecem em *nosso País*.

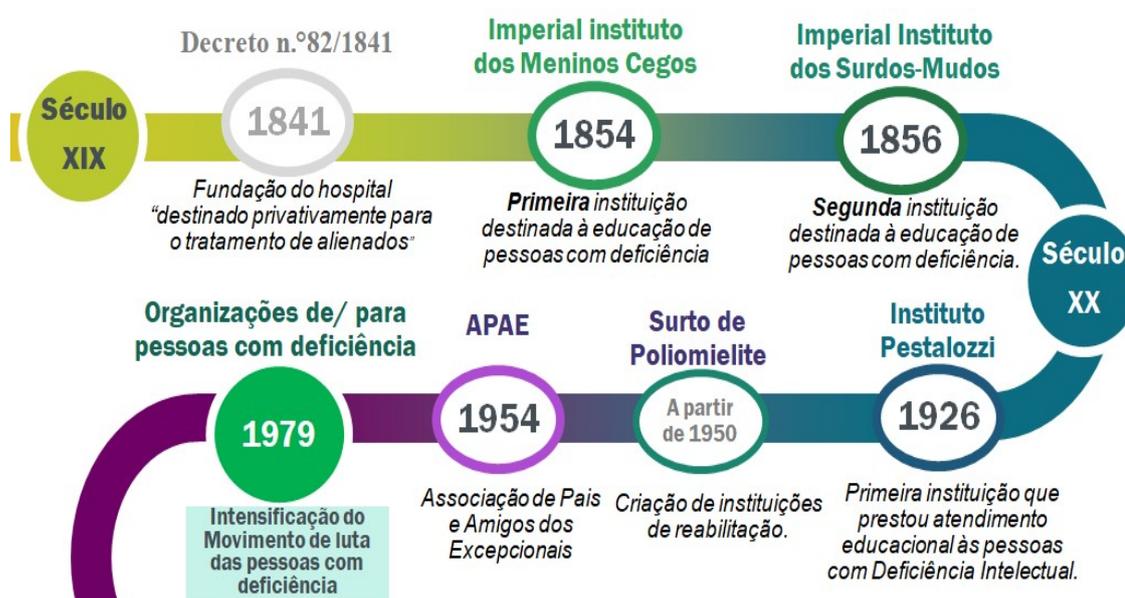
O primeiro marco referente à educação das pessoas com deficiência aconteceu no século XIX, antes desse período, nas mais diversas culturas, as pessoas com deficiência eram

exterminadas, em razão de diferentes crenças higienistas (JANNUZZI, 2012; MARTINS, 2015). A figura 1 mostra o percurso da educação para as pessoas com deficiência no Brasil, do século XIX ao século XX. Como aponta Jannuzzi (2012), a educação no *nosso País*, de modo geral, sempre foi negligenciada. A exploração do trabalho escravo e as características predominantemente rurais do *nosso País* no século XIX acentuaram o desinteresse do Estado pela educação do povo brasileiro. Nesse período, a educação era um privilégio que não se estendia à classe operária.

### 2.1.1. A segregação das Pessoas com Deficiência: Institucionalização

As diversas concepções sobre a deficiência impediram que a educação dessas pessoas fosse uma realidade antes do século XIX. Durante o século XIX e até meados do século XX, no Brasil, a educação das pessoas com deficiência era voltada apenas para as pessoas surdas e para as pessoas com deficiência visual. Ainda assim, essas pessoas eram afastadas dos seus lares e viviam em instituições. Enquanto, em 1854, as pessoas com deficiência visual tiveram acesso à educação institucionalizada, e, em 1856, os surdos foram contemplados com o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, as pessoas com deficiência intelectual eram internadas em hospícios, como foi o caso do Hospício Dom Pedro II. Ao elaborar a figura 1, inseri o decreto n.º.82, de 1941, não por tratar da temática de educação das pessoas com deficiência, mas para esclarecer o tratamento destinado às pessoas com deficiência intelectual naquela época.

Figura 1- Educação das pessoas com deficiência até o início dos anos 1970



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lanna Junnior, 2010.

A criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamim Constant (1854), foi o marco inicial para a educação de pessoas com deficiência no Brasil. Dois anos depois, em 1856, a segunda instituição destinada à educação desse público foi criada, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos<sup>4</sup>, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Até a metade do século XX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado para que recebessem incentivos educacionais que visavam à superação das dificuldades relacionadas ao mundo educacional e do trabalho eram a cegueira e a surdez (LANNA JÚNIOR, 2010).

Considero que as concepções sobre a deficiência intelectual na antiguidade (MARTINS, 2015), e até mesmo em período muito recente<sup>5</sup> em *nosso País* (ARBEX, 2013), foram responsáveis pelo atraso na educação para as pessoas com deficiência intelectual. O decreto de n.º82 de 12 de julho de 1841 criou o primeiro hospital para internação dos chamados “alienados” (redação do texto legal). Essas pessoas, por um longo período, foram segregadas e não tiveram qualquer amparo do Estado; ao contrário disso, eram aprisionadas.

Apenas com a organização da sociedade civil, um século depois da criação do Instituto Benjamim Constant e do INES, teve início a educação das pessoas com deficiência intelectual, por meio da criação do Instituto Pestalozzi, em 1926 e, posteriormente, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954. Essas duas Instituições são as primeiras a estabelecer atividades direcionadas à educação das pessoas com deficiência intelectual.

Apesar da possibilidade de educação para pessoas com deficiência intelectual, havia poucas instituições para atender a demanda: apenas oito unidades da APAE e dezesseis unidades da Pestalozzi, (LANNA JÚNIOR, 2010). Dessa forma, as pessoas eram retiradas dos seus lares para frequentarem as instituições. Com relação ao Estado, havia na legislação da época a previsão de destinação de recursos para as instituições; ainda assim, a responsabilidade do Estado era entendida como secundária, já que não havia política pública voltada para as pessoas com deficiência.

---

<sup>4</sup> “Não se usa mais o vocábulo ‘mudo’ como complemento da identificação de surdos, já que, na maioria absoluta das vezes, o fato de não falar está relacionado ao não conhecimento dos sons e à consequente impossibilidade de repeti-los, e não a uma doença que impeça a fala” (LANNA JUNIOR, 2010, p.20).

<sup>5</sup> Um exemplo de que as pessoas com deficiência intelectual demoraram a conquistar o direito à educação é o caso do relato de ARBEX (2013) sobre o Hospital de Neuropsiquiatria Infantil, localizado no município de Oliveira, Minas Gerais. As crianças com deficiência intelectual eram abandonadas na instituição e sofriam todo tipo de violência. Segundo a autora, o hospital, do município de Oliveira, foi fechado em 1976 e as crianças foram encaminhadas para o Hospital Colônia, no município de Barbacena. Os relatos são lastimáveis, por isso opto por não reproduzi-los aqui. Em 1979, Hiran Firmino publicou uma série de reportagens de denúncia intitulada “*Nos porões da loucura*”.

A ausência do Estado e a reduzida quantidade de instituições para a educação de pessoas com deficiência intelectual fortaleceram a “política manicomial” do Período Imperial até a Ditadura Militar. Como dito anteriormente, as instituições que atendiam pessoas com deficiência visual, auditiva e física não eram suficientes para atender à demanda, assim, essas pessoas também eram abandonadas nas ruas, recolhidas pelo estado e encaminhadas aos manicômios. Em nome do controle social e da ordem, dezenas de milhares de pessoas foram exterminadas. No Hospital Colônia, no município de Barbacena, em Minas Gerais, calcula-se que aproximadamente sessenta mil pessoas foram “assassinadas<sup>6</sup>” pelo Estado brasileiro (ARBEX, 2013).

A figura 1(p.24) indica que o percurso da educação das pessoas com deficiência esteve delimitado às instituições até o ano de 1979. As instituições atendiam estudantes de várias localidades, isso fazia com que essas pessoas fossem isoladas do convívio escolar. Em alguns casos, as famílias mudavam de endereço para não manter contato com as pessoas com deficiência, o que denota a segregação vivida por essas pessoas.

A partir de 1979, a precariedade no atendimento às pessoas com deficiência e o uso de tratamentos desumanos e autoritários nos manicômios começam a ser denunciados nacionalmente e, também, no exterior.

### ***2.1.2. O Modelo médico-clínico de interpretação da Deficiência e a Inclusão como Integração***

Como mostra a figura 1(p.24), em 1950, *nosso País* viveu um grande surto de Poliomielite (LANNA JÚNIOR, 2010; MAIOR, 2010). Como consequência desse surto, várias instituições foram criadas para “reabilitar” pessoas que sofreram sequelas da doença. Para Izabel Maior (2010), em documentário<sup>7</sup> produzido sobre a história de luta das pessoas com deficiência, as clínicas de reabilitação trabalhavam com a perspectiva de adequar a pessoa com deficiência à sociedade. Em outras palavras, a tentativa era de alcançar o padrão mais próximo da “normalidade” e não de discutir a inclusão dessas pessoas na sociedade. O surgimento dessas clínicas e os estudos voltados para pessoas com deficiência na área da

---

<sup>6</sup> Alguns pacientes recebiam eletroconvulsoterapia até a morte. (ARBEX, 2013). No meu ponto de vista, o uso indiscriminado de remédios e de choques nos pacientes, além das condições desumanas das instalações do Hospital Colônia, configura negligência e assassinato dessas pessoas.

<sup>7</sup> O documentário foi produzido com base nos depoimentos de pessoas que participaram do movimento de luta das pessoas com deficiência (LANNA JÚNIOR, 2010). O link para acesso direto é: <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>.

saúde contribuíram para a difusão do modelo clínico médico e para o modelo de integração da pessoa com deficiência.

Sob a ótica da integração, a pessoa com deficiência deve "se adaptar aos espaços e tempos pensados para a maioria" (THOMA; KRAEMER, 2017, p.37). Desde a criação dos centros de reabilitação, na década de 1950 até os anos 1990, o modelo de integração era majoritário. Para Gilberto Frachetta (2014)<sup>8</sup>, em depoimento para o documentário, *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*, o conceito de reabilitação, difundido a partir de 1950, era puramente médico e ignorava os fatores psicossociais, como o trauma psicológico de lidar com a limitação. Desse modo, para ele, ensinar a pessoa a usar uma cadeira de rodas, por exemplo, é importante, mas é preciso considerar os fatores psicossociais que se modificam quando uma pessoa passa a ter deficiência ao longo da sua vida. Para Thoma e Kraemer (2017):

O processo de esquadrihar, dispor, ordenar, avaliar, mensurar os corpos daqueles tidos como "excepcionais" constitui-se a partir da organização da média. A média age como dispositivo da norma, e é por meio dela que se estabelecem as normalidades. Média e norma, como sinônimos, constituem o sujeito normal, ou seja, aquele que está inserido nas possibilidades, nas condições e características necessárias a um bom desenvolvimento da espécie humana. (THOMA; KRAEMER, 2017, p.39)

O conceito de normalidade abordado pelas autoras era resultado da tentativa de desenvolver nas pessoas com deficiência a capacidade de se adequar ao que a sociedade esperava. A partir do final dos anos 1970, as pessoas com deficiência organizam-se em busca de uma sociedade mais justa, que não as enxergasse por suas limitações, mas que fosse capaz de promover igualdade, que nas palavras de Boaventura Santos constitui-se no "direito a ser igual sempre que a diferença nos inferioriza" e no direito de ser "diferente sempre que igualdade nos descaracteriza (SANTOS 2010, p. 313-314)". No próximo tópico, discutirei a importância do protagonismo das pessoas com deficiência e da organização da sociedade para a conquista de direitos.

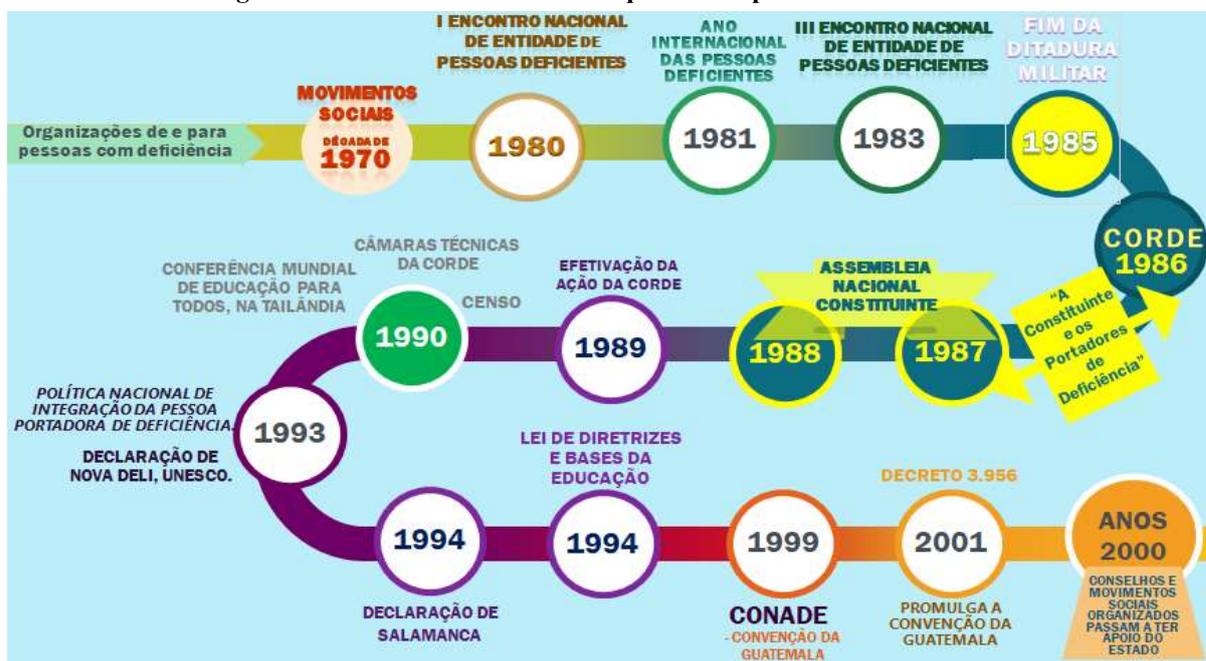
---

<sup>8</sup> A citação foi transcrita do documentário "Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência", aos 3min52seg. O documentário foi produzido pela Secretaria do Estado de Direitos Humanos da Pessoa com Deficiência de São Paulo-SEDPcD-SP, em parceria com a TV Cultura e retrata parte da história do movimento social e político das pessoas com deficiência em defesa de seus direitos no Brasil. Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bN44QENPWBA>

## 2.2. Direitos das Pessoas com Deficiência na legislação, uma história de luta

Após séculos de silenciamento e sofrimento, ao final da década de 1970, as pessoas com deficiência, motivadas pelos múltiplos movimentos sociais de resistência à Ditadura, organizam-se e iniciam a luta em oposição ao modelo médico de interpretação da deficiência e em busca de direitos. A figura 2(p.28) mostra os principais acontecimentos desde o final da década de 1970 até o início dos anos 2000. O percurso de luta das pessoas com deficiência rendeu para nós brasileiros a garantia de muitos direitos e mudanças na sociedade.

Figura 2 - Percurso de luta e de conquistas das pessoas com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Lanna Júnior, 2010 e no documentário, *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência* (2014).

A tensão política vivida pelo *nosso País* ao final da década de 1970 e os diversos movimentos de resistência<sup>9</sup> à Ditadura Militar são o plano de fundo para o início da luta das pessoas com deficiência, mas não há reconhecimento na literatura dessa luta. Como afirma Crespo<sup>10</sup> “o movimento dos deficientes, na literatura sobre os movimentos sociais, é o etc” (CRESPO, 2010, A.12min49seg). Assim, a organização das pessoas com deficiência para a

<sup>9</sup> Os movimentos de resistência à Ditadura Militar ficam mais evidenciados no período compreendido entre 1973 e 1985 (SCHWARCZ, L.;STARLING,H.,2015). Ainda assim, é na década de 80 que a população toma as ruas em defesa de eleições diretas, o movimento conhecido como “Diretas Já!”.

<sup>10</sup> Em 2010, juntamente ao livro *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*, foi lançado um documentário com o depoimento dos diversos protagonistas dessa história de luta. Ana Maria Lia Crespo deu o seu depoimento para a construção do documentário, a referência utilizada está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>.

sociedade surgiu da necessidade de debater sobre a discriminação sofrida por elas. Canrobert Caires, afirma que havia uma mobilização do movimento para incluir a mídia:

Aí começamos a questionar a legislação, que não tinha nenhuma. E começamos a ter uma atuação bastante grande. É, entramos em contato com a Rede Globo, queríamos ver de perto como ela ia abraçar essa campanha. Queríamos acompanhar os filmes para que não fossem filmes apelativos, passar uma outra visão pra eles porque , até aquele momento, o que se falava de pessoa com deficiência era o pessoal, assim da AACD, o pessoal da APAE. (CAIRES, 2014, 0min28seg)<sup>11</sup>

A interpretação da deficiência, influenciada pelo modelo médico, era pautada na limitação e a pessoa com deficiência não tinha direito de ser ouvida, considero que ainda hoje é assim. O documentário, *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*, destaca muitas vozes que corroboram essa afirmação. Destaco a fala de Ana Rita de Paula:

A gente tava lutando para que a nossa voz fosse respeitada, né? Então, muitas vezes, antes do movimento, quem falava pelas pessoas com deficiência eram as instituições, eram as famílias, não é? E os médicos, os profissionais, as pessoas com deficiência nunca eram consultadas, né? Então o movimento tinha muito forte isso, a necessidade de dar a voz para as próprias pessoas com deficiência (PAULA, 2014, 2min16seg)<sup>12</sup>.

Com a motivação da qual fala Paula (2014), em 1980, as pessoas com deficiência organizaram o Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Deficientes, termo usado à época. As pessoas de diversas associações de pessoas com deficiência, que antes atuavam apenas em suas localidades, reuniram-se em Brasília para discutir as questões relativas a elas. Célia Leão (2014) acredita que o primeiro encontro nacional fortaleceu o movimento das pessoas com deficiência no ano de 1981, ano declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional das Pessoas Com Deficiência. Segundo Crespo (2010), em documentário, *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência*, o encontro de 1980 foi fundamental: ela conta que as associações organizaram-se utilizando cartas e telefonemas. Na atual conjuntura, podemos imaginar o trabalho que tiveram esses protagonistas para que o encontro acontecesse. No mesmo documentário, Romeu Sasaki diz que mesmo sem haver comunicação entre as capitais a respeito das ações que eram desenvolvidas nas entidades, no

<sup>11</sup> Em 2014, a Secretaria de Estado do Direito das Pessoas com Deficiência – SEDPCD, de São Paulo, em parceria com a TV Cultura, publicou o documentário *Da invisibilidade à Cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*. a referência utilizada está na parte 2, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LeTZrT0bvXy>.

<sup>12</sup> Transcrição feita da parte 3 do documentário *Da invisibilidade à Cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*. Conteúdo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tWASzfJ2TbY>.

encontro nacional percebeu-se que as associações tinham os mesmo questionamentos. Para Sasaki (2014) isso era uma afirmação de que não havia coincidência nesse alinhamento e que o devido tempo havia chegado.

Outro marco da luta das pessoas com deficiência é o ano de 1981. A ONU, desde 1976, havia decretado que o ano de 1981 seria o ano internacional das pessoas deficientes<sup>13</sup>. A inserção das questões relativas às pessoas com deficiência na pauta de discussões mundial deu visibilidade a diversos movimentos. Além disso, Sasaki (2014), diz que a inserção do termo “pessoa” foi importantíssima para a trajetória do movimento das pessoas com deficiência.

Quando a ONU decretou, em 1976, que 1981 seria o ano internacional das pessoas deficientes, foi pela primeira vez no mundo, na história da pessoa com deficiência, que a pessoa, até então essas pessoas eram chamadas de os deficientes, ou os inválidos, os incapacitados, os deficientes. Foi a ONU que introduziu a palavra pessoa. (SASSAKI, R., 2014, 19min09seg)<sup>14</sup>

Ainda no ano de 1981, por recomendação da ONU, o governo brasileiro cria a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Crespo (2010) aponta que o movimento das pessoas com deficiência reivindicou que a comissão fosse composta por membros que representassem o movimento, já que as pessoas escolhidas pelo governo não eram envolvidas com a causa das pessoas com deficiência. Assim, foram enviadas cartas ao presidente e foi feito contato com a mídia para que divulgasse a reivindicação do movimento. Em resposta à solicitação, o governo brasileiro nomeou José Gomes Blanco, representante do movimento, no Rio de Janeiro, para participar da comissão.

Além das ações voltadas ao ano internacional das pessoas com deficiência, em 1981, houve a realização do II Encontro Nacional de Entidade de Pessoas Deficientes e o I Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, em Recife-PE. As especificidades de cada deficiência começaram a ser discutidas e, nesses encontros, as pessoas com deficiência intelectual, chamadas àquela época de deficientes mentais, eram representados por pais e responsáveis (LANNA JÚNIOR, 2010).

---

<sup>13</sup> O termo foi usado à época, mas não é mais usado por representar a deficiência como uma limitação do indivíduo. Atualmente, o termo utilizado é pessoa com deficiência, o conceito de deficiência será abordado na seção Modelo social da deficiência, p.40 deste trabalho.

<sup>14</sup> Romeu Sasaki, hoje pesquisador da área de inclusão, ganhou bolsa de estudos da ONU e estudou nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha. Por esse motivo, recebia as publicações da organização. Em entrevista (LANNA JÚNIOR, 2010), ele informa que teve o papel de discutir os documentos da ONU nas reuniões do Movimento das Pessoas com Deficiência. A citação direta foi transcrita do documentário *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>.

Para Celso Zoppi (2014), no documentário, *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*, o ano de 1981 representou um divisor de águas na trajetória de luta do movimento das pessoas com deficiência:

81 foi um ano divisor de águas, porque eu entendo que ele serviu para basicamente dois fins. Primeiro para a pessoa com deficiência tomar consciência de que ela tinha de ser protagonista nas conquistas e na luta, nessa transformação da sociedade que a gente queria. E, não menos importante, a concentração na população de que a pessoa com deficiência não era, não tinha de ser tratada, nem com paternalismo nem ser marginalizada, ela tinha de ser integrada à sociedade. (ZOPPI C. 2014, 3min23segundos)<sup>15</sup>

Em 1983, ocorreu o 3º Encontro de Entidades de Pessoas Deficientes, em São Bernardo dos Campos - SP. Nessa época, cada área de deficiência estava organizada nacionalmente e fazia seu trabalho específico, e, ao mesmo tempo, os representantes das diversas áreas uniam-se em uma luta comum. Celso Zoppi (2014), no documentário, *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência- parte 3*, considera que, foi a coalizão de 1983 que proporcionou a chegada das reivindicações à Constituinte de 1988. Para Lanna Júnior (2010) “O debate sobre a criação da Federação Nacional consistiu na discussão mais polêmica do Encontro, até mesmo pelo impacto que traria para a organização do movimento” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.46). Ainda que as discussões sobre paridade tenham sido o grande embate do terceiro encontro, em São Bernardo do Campo, nota-se que o movimento das pessoas com deficiência ficou mais organizado e mais certo das ações que precisaria desenvolver a cada ano.

Em 1985, o presidente José Sarney instituiu o Comitê Nacional para Educação Especial, com o objetivo de estabelecer uma política de ação conjunta à educação especial e de integrar as pessoas com deficiência à sociedade. Um dos apontamentos feitos pelo comitê foi a sugestão da criação de uma coordenadoria. Após a sugestão e pressão do movimento das pessoas com deficiência, o decreto nº. 93.481, de 29 de outubro de 1986, que cria a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), é publicado. Ainda que a CORDE seja efetivada apenas em 1989, com a criação da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a criação da coordenadoria, em 1986, indica que as várias ações das pessoas com deficiência trouxeram ganhos. A criação da CORDE marcou o reconhecimento do interesse público em relação aos direitos da pessoa com deficiência, que, agora, não se restringiria a ações de instituições privadas.

---

<sup>15</sup> Citação transcrita da terceira parte do documentário *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*. Material disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWASzFJ2TbY>.

Com o fim da ditadura militar, em 1985, iniciou-se um processo de elaboração de estudos para um novo texto constitucional (BUENO, 2012). A Comissão provisória de Estudos Constitucionais iniciou os trabalhos em 1986 e a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) foi instaurada em fevereiro de 1987. Desde o ano de 1986, o movimento político das pessoas com deficiência já realizava debates em âmbito nacional, conforme aponta Lanna Júnior (2010):

Os debates no âmbito nacional sobre a nova Constituição tiveram início já em 1986, mesmo antes da instalação da ANC. Um importante fator que fomentou essas discussões foi a presença de Paulo Roberto Guimarães, militante do movimento das pessoas com deficiência desde o final da década de 1970 e membro da Comissão Organizadora do *1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes*, realizado em 1980, no Ministério da Cultura. Em 1986, Paulo Roberto era responsável pelo “Programa de Cultura e Portadores de deficiência” e organizou um ciclo de encontros, durante o segundo semestre de 1986, em 11 capitais brasileiras. Paulo Roberto Guimarães foi o cidadão “não parlamentar” que mais pronunciamentos fez durante as audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte (LANNA JÚNIOR, 2010, p.64).

As mobilizações iniciadas em 1980 até o ano de 1985 permitiram a organização da pauta necessária para o grupo de pessoas com deficiência. Nesse sentido, as ações, os encontros regionais e nacionais, fortaleceram o movimento de luta e indicaram as prioridades do movimento para a construção da Constituição Cidadã de 1988. Sobre esse assunto, Canrobert Caires (2014)<sup>16</sup> pontua o seguinte:

81 foi ótimo e coincidiu com a nossa história porque permitiu, o período intermediário de 1981 a 1988 para que a gente se conscientizasse, para que a gente se mobilizasse, para que, na Constituinte de 88 a gente tivesse realmente argumentos e o mínimo de lucidez para, realmente, ter uma participação muito ativa e efetiva como nós tivemos em 88 (CAIRES,C.,2014, 5min55seg).

A articulação das pessoas com deficiência durante a ANC foi fundamental para a redação da Constituição Federal de 1988. Assim como pontuou CAIRES (2014), entendo que além das garantias afirmadas pelo texto constitucional, a trajetória do movimento político das pessoas com deficiência foi importante para a construção da cidadania, uma vez que essas pessoas transformaram suas histórias e a história de centenas de brasileiros e brasileiras. Destaco aqui os trechos nos quais é possível perceber a influência direta dessa história de luta

---

<sup>16</sup> Citação transcrita do documentário, *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência- parte 3*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tWASzfJ2TbY>.

no texto da nossa Carta Magna, publicado no Diário Oficial da União, no dia cinco de outubro de 1988:

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...) IV - promover o bem de todos, **sem preconceitos** de origem, raça, sexo, cor, idade e **quaisquer outras formas de discriminação**.

Art. 5º. **Todos são iguais perante a lei (...)**

Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

(...) XXXI- **proibição de qualquer discriminação** no tocante a salário e critérios de admissão **do trabalhador portador de deficiência**<sup>17</sup>.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

(...) II - cuidar da **saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência**;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

(...) XIV - **proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência**.

Art. 37. A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte:

(...) VIII - a **lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência** e definirá os critérios de sua admissão.

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

(...) IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a **garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência** e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...) III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência**, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§1º- O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos:

<sup>17</sup> O termo “pessoa portadora de deficiência”, inserido no texto constitucional, não é considerado adequado, o termo adequado é pessoa com deficiência. O pesquisador Sasaki (2003) explica que o termo foi muito utilizado dos anos de 1986 até 1996, mas que não é considerado correto por estabelecer uma relação de temporalidade, como se a pessoa com deficiência pudesse em algum momento deixar de “portar” a deficiência, como um objeto que carrega.

(...) II - criação de **programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência** física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

(...) §2º- A lei disporá sobre normas de **construção** de logradouros e edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir **o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência**.

Art. 244. A lei disporá sobre a **adaptação dos logradouros**, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, 2º. (BRASIL, 1988, S/N)

Entendo o texto constitucional destacado como reconhecimento, por parte do Estado, da cidadania das pessoas com deficiência e do compromisso público de promover políticas em defesa dos direitos dessas pessoas. Depois de séculos, finalmente as pessoas com deficiência estavam sob a responsabilidade do Estado e, não, apenas das instituições de caridade. Na próxima seção, farei um breve resumo sobre as conquistas alcançadas depois de 1988.

### 2.3. Conquistas normativas após 1988

Após a publicação da Constituição de 1988, houve muitas conquistas no âmbito normativo. Elaborei um resumo no qual indico o ano, número da legislação e detalhamento referente ao assunto abordado pelo documento. Meu propósito é usar este espaço, também, para facilitar o acesso à legislação voltada às pessoas com deficiência. Dessa forma, incluí o link de acesso direto ao documento. Ao clicar no texto destacado em azul, é possível acessar a página na qual está publicado o texto original.

**Quadro 1 - Conquistas normativas após 1988**

Ano	Tipo de Legislação e número	Detalhamento
1989	Lei Nº. 7853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm</a>
1990	Lei Nº. 8069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm</a>

1993	Lei Nº. 8.687	Retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8687.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8687.htm</a>
1994	Lei Nº. 8.899	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm</a>
1995	Lei Nº. 8.989	Dispõe sobre isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física e aos destinados ao transporte escolar, e dá outras providências. Redação alterada pela Lei nº 10.754, de 31.10.2003. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8989.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8989.htm</a>
1996	Lei Nº. 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm</a>
1999	Decreto Nº. 3.298	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm</a>
2000	Lei Nº. 10.048	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm</a>
2000	Lei Nº. 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm</a>
2000	Decreto Nº. 3.691	Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3691.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3691.htm</a>
2001	Lei Nº. 10.072	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10072.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10072.htm</a>
2001	Lei Nº. 10.216	Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10216.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10216.htm</a>
2001	Decreto Nº. 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm</a>
2001	Resolução Nº. 2 CNE/CNB	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf</a>
2001	PORTARIA Nº 8	Reserva cinco por cento das vagas de estágio em órgãos públicos às pessoas com deficiência. <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port8.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port8.pdf</a>

2001	Parecer CNE/CEB Nº. 17/2001	Dispõe sobre Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais e outros temas. <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf</a>
2002	Lei Nº. 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm</a>
2002	Portaria Nº. 2.678	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. <a href="https://www.fn-de.gov.br/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002">https://www.fn-de.gov.br/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002</a>
2003	Portaria Nº. 3.284	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. <a href="http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.7_-_portaria_nde_g_3.284-03_-_acessib.pdf">http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.7_-_portaria_nde_g_3.284-03_-_acessib.pdf</a>
2004	Lei Nº. 10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm</a>
2004	Decreto Nº. 5.085	Define as ações continuadas de assistência social. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5085.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5085.htm</a>
2004	Decreto Nº. 5.296	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm</a>
2005	Lei Nº. 11.126	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111126.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111126.htm</a>
2005	Lei Nº. 11.133	Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm</a>
2005	Decreto Nº. 5.626	Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm</a>
2006	Decreto Nº. 5.904	Regulamenta a Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-</a>

		<a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf">2006/2006/decreto/d5904.htm</a>
2006	Portaria MEC Nº. 976	Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf</a>
2007	Decreto Nº. 9.094	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm</a>
2007	Decreto Nº. 6.214	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm</a>
2008	Decreto Legislativo Nº. 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm</a>
2008	MEC/SEESP	Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf</a>
2009	Resolução Nº. 4 CNE/CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf</a>
2009	Parecer Nº. 13 CNE/CEB	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf</a>
2009	Decreto Nº. 6.949	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. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm</a>
2009	Decreto 7.037	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm</a>
2010	Decreto Nº.	Regulamenta a Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010, que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do

	7235	uso da talidomida. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm</a>
2010	Nota Técnica SEESP/GAB /Nº. 9	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. <a href="https://www.mpba.mp.br/system/files/force/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_9_de_outubro_2010.pdf?download=1">https://www.mpba.mp.br/system/files/force/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_9_de_outubro_2010.pdf?download=1</a>
2010	Nota Técnica SEESP/GAB /Nº. 11	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=5294-notatecnica-n112010&amp;category_slug=maio-2010-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=5294-notatecnica-n112010&amp;category_slug=maio-2010-pdf&amp;Itemid=30192</a>
2011	Decreto Nº. 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm</a>
2011	Decreto Nº. 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm</a>
2012	Lei Nº. 12.711	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Lei de cotas nas Universidades). <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm</a>
2012	Lei Nº. 12.715	Institui Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência, entre outros assuntos. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm</a>
2012	Lei Nº. 12.764	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm</a>
2013	Decreto Nº. 7.988	Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica - PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD). <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7988.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7988.htm</a>
2014	Decreto Nº. 8.638	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-</a>

		<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2014/decreto/d8368.htm">2014/2014/decreto/d8368.htm</a>
2015	Lei N°. 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm</a>
2017	Decreto N°. 8.954	Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm</a>
2017	Lei N°. 13.585	Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13585.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13585.htm</a>
2018	Decreto N°. 9.451	Regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm</a>

Fonte: Elaborado pela autora.

Considero que um dos principais ganhos advindos com a legislação foi a criação e o fortalecimento dos conselhos, em nível nacional, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), estadual e municipal, pois, eles são instrumentos para a interação entre sociedade civil e governo. Para Jannuzzi (2012) os conselhos surgem após o ano de 1988 e foram organizados nos municípios e estados, “como estratégia de repartição de responsabilidades por parte do governo e do lado da sociedade civil como meio de fazer valer seus direitos” (JANNUZZI, 2012, p.22).

O movimento iniciado ao final da década de 70 e intensificado no decorrer dos anos, concedeu mais que direitos às pessoas com deficiência, ensinou-lhes sobre o exercício da cidadania. Nas palavras do historiador Idari Alves da Silva (2014):

A cidadania, ela é construída. Você não dá uma porção de cidadania pra uma pessoa, né? Não se mede cidadania por quilo, metro, né? É por conquista! Então, eu ousou dizer mais, que se a cidadania fosse um parto, seria, com certeza, à fórceps. Não tem outra forma, é sofrido, é dolorido, mas quando nasce, é lindo! (SILVA, 2014,39min50seg) <sup>18</sup>

Concordo com o que disse Idari Silva (2014), pois foi preciso muita luta para chegarmos, como país, ao estabelecimento de tantas normativas. É preciso avaliar, também,

<sup>18</sup> Trecho transcrito do documentário, *Da invisibilidade à cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*. Conteúdo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PxDuyiRv8M>.

que a legislação não é suficiente para promover justiça social, é preciso vigilância dos cidadãos para que as normativas sejam cumpridas. A etapa da legislação parece ter sido vencida, assim como considera a pesquisadora Izabel Maior, em depoimento gravado para o programa “Café Filosófico”, em 2014. Para ela, a nossa legislação é uma das melhores do mundo. “O Brasil está entre os países que têm as melhores leis para as pessoas com deficiência. Guardem o que eu disse: as melhores leis e decretos, mas, não, as melhores práticas, as melhores ações.” (MAIOR, 2016,43min14seg).

As conquistas normativas, sem dúvida, foram importantíssimas para o entendimento da deficiência e, inclusive, são frutos da reinterpretção da deficiência, que é resultado do movimento de luta das pessoas com deficiência. Não quis limitar o quadro 1 apenas às conquistas no campo educacional, pois entendo que todas as conquistas elencadas contribuíram para o modelo de educação inclusiva estabelecido nas normativas.

Na próxima seção, explico o modelo social de interpretação da deficiência, o qual será usado como base para este estudo.

## **2.4. Modelo Social de interpretação da Deficiência**

Entendo que o protagonismo das pessoas com deficiência foi responsável pela evolução do conceito e da interpretação da deficiência. Na intenção de discutir a mudança no tratamento das pessoas com deficiência no decorrer da história, cogitei elaborar um texto que indicasse a nomenclatura utilizada pela sociedade para definir esse grupo de pessoas (MARTINS, L., 2015; MARCHESI, 2004). Entretanto, assim como expliquei no início deste capítulo, meu propósito é usar este espaço para mostrar as mudanças ocorridas em razão da luta das pessoas com deficiência. Por isso, acredito que a história deve ser contada com o intuito de promover maior engajamento das pessoas com deficiência e, não, discriminação a elas.

O conceito e a interpretação da deficiência têm sofrido alterações no decorrer dos tempos. Por um longo período, as pessoas com deficiência foram reduzidas à ótica do paradigma médico de interpretação da deficiência (HARLOS, 2012). Nesse período, a interpretação da deficiência era embasada apenas nos conhecimentos advindos das Ciências da Saúde e não havia abordagem dos aspectos sociais da diversidade humana; o foco dos estudos estava nas limitações individuais. Assim, a sociedade acreditava que a causa dos maiores problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência era sua limitação física/intelectual. Em oposição a essa interpretação, surge o Modelo Social da Deficiência

(GIDDENS;SUTTON, 2017) como resultado das críticas feitas pelo Movimento das Pessoas Com Deficiência<sup>19</sup> ao modelo médico/clínico.

A deficiência, porém, deixou de ser compreendida como um problema individual, mas passou a ser tratada em termos de barreiras sociais enfrentadas pelas pessoas lesionadas para que consigam participar plenamente da sociedade. A deficiência seria, portanto, a negação da **cidadania** plena e uma forma de discriminação (GIDDENS; SUTTON, 2017, p.273, grifo no original).

A perspectiva social de interpretação da deficiência é base para análise dos dados desta pesquisa. Sobre o conceito de deficiência, ressalto o trecho retirado do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, assinado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007:

A deficiência é um conceito em evolução e [...] resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (BRASIL, 2009, n.p).

A interpretação dos aspectos sociais da deficiência é importante, uma vez que a limitação individual não pode ser entendida por si só como deficiência. Portanto, a percepção da deficiência pode ser reduzida ou aumentada em razão da sociedade na qual a pessoa vive. Lúcio Coelho David, em depoimento para o documentário, *História do movimento político das pessoas com deficiência*, de 2010, define, com base em sua experiência o conceito social da deficiência:

Eu costumo falar que a minha deficiência aumenta e diminui de acordo com o meio ambiente em que eu estou. Apesar de andar, se você me colocar num lugar cheio de escada, sem corrimão, certamente a minha deficiência vai aumentar, mas se me botar num lugar cheio de rampas de fácil acesso, em condições acessíveis, a minha deficiência cai, às vezes pode até zerar. Então, não sou eu só que sou deficiente, o meio ambiente também é! (DAVID, 2010,45min37seg)<sup>20</sup>.

Considero, portanto, que o conceito de deficiência abordado pela sociedade\_ antes meramente focado na lesão sofrida pelo indivíduo e nas restrições estabelecidas nos diagnósticos médicos, e, hoje, entendida como resultado da interação entre pessoa e sociedade\_ não é uma questão de mudança apenas na nomenclatura; a evolução do conceito

<sup>19</sup> Em 1970, houve movimento de origem norte-americana *Independent Living Movement* (HARLOS, 2012) e, no Brasil, o movimento tinha como lema “Nada sobre Nós sem Nós” (SIQUEIRA, 2010).

<sup>20</sup> Citação transcrita do documentário *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência*. Link para acesso ao documento: <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>

de deficiência indica o resultado de um histórico de luta de pessoas que já foram muito violadas socialmente. Recupero, aqui, a fala da médica e pesquisadora, Izabel Maior, em 2016, em vídeo publicado no canal do *Café Filosófico*, sobre as limitações da sociedade que impõe barreiras às pessoas:

A deficiência não é o aspecto biológico. A deficiência é o resultado da interação entre essa pessoa e o conjunto da sociedade. E essa interação, se não encontra barreiras, estamos nos melhores dos mundos, no mundo inclusivo, no mundo que é o mundo para todas as pessoas. Se essas pessoas encontram barreiras, esse mundo não é ideal, é o mundo que as exclui, é o mundo que não se prepara, que não pensa naquilo que é universal, não entende que os direitos humanos são de todos e não entende que nós podemos usar recursos que já seriam pra qualquer tipo de pessoa, desde o nascimento até a sua idade madura (MAIOR, 2016, 27min52seg)<sup>21</sup>.

Para Beyer (2005), a análise do paradigma sociológico da deficiência é definida por um processo de atribuição social. Assim, desloca-se o olhar do indivíduo para o grupo social e a deficiência é interpretada por meio da reação do grupo social. “A forma como o grupo reagir à situação de deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual” (BEYER, 2005, p.92).

## 2.5. Educação Inclusiva

A partir da década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Melo, houve uma pressão internacional de organismos, como, o Banco Mundial, a UNICEF e a UNESCO, para que houvesse melhorias nos índices educacionais. Com o interesse de receber empréstimos internacionais, o Brasil adota o lema “Educação para Todos” (THOMA; KRAEMER, 2017, p.37).

Nesse contexto, os documentos produzidos em eventos internacionais, como, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram diretamente a formulação de políticas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência. Ainda assim, a *Política Nacional de Educação Especial*, publicada em 1994, indica explicitamente que o processo de “integração institucional” é destinado aos/às estudantes que podem acompanhar as atividades programadas para o ensino comum. Nessa

---

<sup>21</sup> Citação transcrita do vídeo “Deficiências e Diferenças –Izabel Maior”. Acesso ao arquivo: [https://www.youtube.com/watch?v=jOKD5mIMJsM&list=PLionvYkHTJbPdjI03EZ0ior\\_3WAqgSFSb&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=jOKD5mIMJsM&list=PLionvYkHTJbPdjI03EZ0ior_3WAqgSFSb&index=2).

perspectiva, o estudante é quem precisaria se adequar à escola e, não, a escola é que deveria ser inclusiva.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394, no capítulo V, evidencia o compromisso do Estado em estabelecer preferência ao atendimento dos “educandos com necessidades especiais” na rede pública regular de ensino. Ainda na década de 90, o Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/89, estabelece como compromisso do poder público:

III- Incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habilitação, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 1999, p.1)

No final da década de 90, ao menos no estabelecimento das normativas, o Estado demonstrou assumir o compromisso de inclusão e não apenas de integração. Outro momento importante para o estabelecimento da política da educação inclusiva aconteceu em 2001, com a publicação do Plano Nacional de Educação – PNE; o documento explicita: “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p.53).

Em 2003, com o objetivo de promover a transformação do sistema de ensino em sistemas inclusivos, o Ministério da Educação – MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Thoma e Kraemer (2017) comentam que, durante o período do governo Luís Inácio Lula da Silva, entre 2002 e 2010, vários documentos produzidos tinham o objetivo de orientar ações para a promoção da educação inclusiva. Um exemplo disso é a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e vigente até os dias atuais, da qual destaco o conceito de educação inclusiva:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Em 2009, com a publicação do decreto 6.949, o Brasil promulga a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, da ONU, que fora realizada

em Nova *York*. No decreto, não só o conceito de deficiência é redefinido, como o Estado reafirma o compromisso de promover a inclusão social das pessoas com deficiência, nos mais diversos aspectos, como acessibilidade, direito à vida, direito à informação, à educação, à saúde, entre outros. No Artigo 24 do referido decreto, consta:

(...) Estados Partes assegurarão que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009, S/N).

Com a publicação do Decreto 6.949, o Estado brasileiro assume o compromisso de garantir que a cidadania das pessoas com deficiência seja efetivada em todos os espaços. O documento preconiza que para garantia do direito à educação inclusiva, é preciso que se façam adaptações que contemplem a necessidade individual.

Em 2015, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, foi promulgada a Lei Brasileira da Inclusão – LBI nº 13.146. Considero que a quantidade de temas da legislação, bem como o detalhamento dos múltiplos processos para a inclusão das pessoas com deficiência traduzem a importância da luta das pessoas com deficiência nas últimas três décadas com verdadeiro primor. Assim, no que diz respeito à educação inclusiva, a legislação define que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e destaca procedimentos para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na rede pública e privada de ensino. Desse modo, destaco o seguinte trecho:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

(...)V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos/das estudantes com

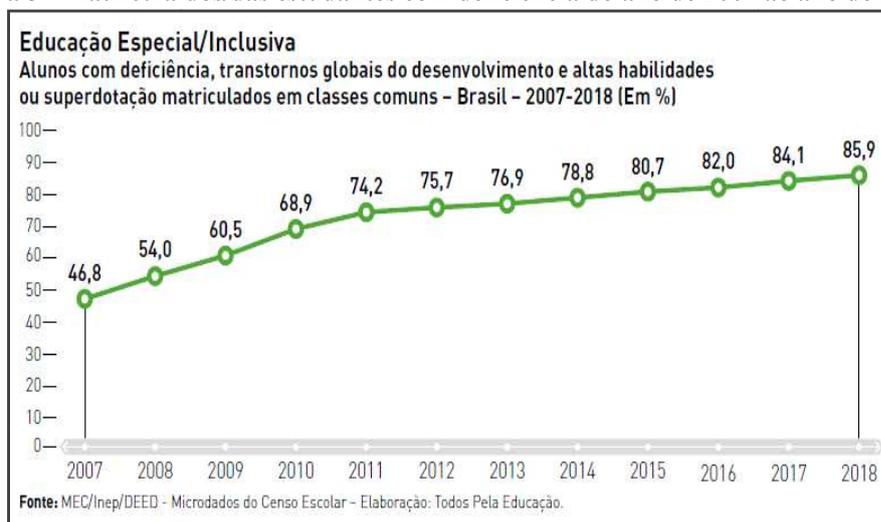
deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

(...)XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; (BRASIL, 2015, S/N).

Entendo que *nosso País* avançou em relação à legislação, o que está muito relacionado à participação organizada das pessoas com deficiência. A garantia legal permitiu o aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns, como indica gráfico do Anuário de Educação Básica (2019, p.50):

**Figura 3 - Matrícula dos/das estudantes com deficiência do ano de 2007 ao ano de 2018.**



Fonte: MEC/Inep/DEED- Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação.

Entretanto, as condições de acesso e permanência dos/das estudantes da zona rural são inferiores aos/às estudantes da zona urbana, o que anuncia a reprodução das desigualdades sociais em nosso País. O Censo Escolar (2018) demonstrou, segundo o Anuário de Educação Brasileira (2019), que apenas 17,9% das escolas da zona rural tinham dependências físicas adequadas para estudantes com deficiência, enquanto que na zona urbana o percentual aferido foi 44,2%. Além disso, 16,1% das escolas da zona rural têm salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado, enquanto que na zona urbana o percentual é de 31,5%.

É preciso considerar que o orçamento destinado à Educação precisa acompanhar a evolução da legislação, do contrário, a educação inclusiva não será uma realidade em *nosso País*, principalmente no que diz respeito à zona rural. Considero que o aumento no número de matrículas é importante, denotando um distanciamento da segregação antes vivida por essa

parcela da população. Mesmo assim, não conseguimos ainda resolver questões básicas de infraestrutura para garantir o acesso dos/das estudantes à escola.

O conjunto de medidas elencadas na LBI é fundamental para a efetivação da educação inclusiva. Assim, diante do crescente número de estudantes com deficiência matriculados no sistema de ensino, torna-se imprescindível pensar que o acesso aos espaços educativos cria novos desafios na luta pela inclusão, dentre eles a permanência dos/das estudantes nos contextos de educação, garantido a eles o direito de desenvolvimento e aprendizagens de qualidade. Diante disso, entendo que, entre as medidas individualizadas, deve estar o respeito ao tempo de aprendizagem dos/das estudantes. Infelizmente, na condição de pesquisadora e docente, percebo que a quantidade de estudantes por turma e, por conseguinte, a quantidade de turmas para cada docente impossibilita que a educação seja inclusiva, mesmo para as pessoas sem deficiência.

Por fim, entendo que a educação da pessoa com deficiência intelectual marca outra desigualdade em relação às pessoas com deficiência. Sobre isso, Maior (2016) diz:

A questão da educação eu acho que é uma situação quase resolvida. Porque hoje não se imagina uma pessoa com deficiência física que não esteja na escola comum. Eu acho que não se imagina mais uma pessoa com deficiência visual que não esteja na escola comum. Desde que você tenha ali, de novo, os recursos de acessibilidade dentro dos recursos pedagógicos, a mesma coisa com uma pessoa com deficiência auditiva. Qual é o nosso problema hoje em dia? É dar valor às pessoas com deficiência cognitiva<sup>22</sup>, quem tem deficiência intelectual ainda está muito desvalorizado pela sociedade. Acredita-se que, acreditava-se, vamos usar o passado, que uma pessoa com deficiência, com Síndrome de Down, portanto deficiência intelectual, que era chamada até de deficiência mental, na terminologia, a partir da convenção mudou, é, essa pessoa não seria capaz de nada, ela teria de ser tutelada o tempo todo, ela não aprende nada, ela não faz nada. O Brasil tem hoje vinte e dois, vinte e três pessoas com Síndrome de Down que já passaram pela universidade (MAIOR, 2014, 22min12seg).

Embora tenhamos alguns casos de estudantes com deficiência intelectual que tenham acesso ao ensino superior, na educação básica, a discriminação e a falta de conhecimento ainda são fatores impeditivos para inclusão dos/das estudantes com deficiência intelectual. Para abordar melhor esse assunto, destino a próxima seção para a discussão acerca da deficiência intelectual.

---

<sup>22</sup> O termo deficiência cognitiva pode ser entendido aqui como sinônimo de deficiência intelectual.

## 2.6. Deficiência Intelectual<sup>23</sup>

Se as demais pessoas com deficiência (visual, auditiva e física) são alvos de preconceito na nossa sociedade, a pessoa com deficiência intelectual é ainda mais atingida por concepções retrógradas e desumanas. Embora seja o meu objetivo dar espaço aos relatos não subalternos dessas pessoas, meu compromisso ético em apontar os aspectos que apresentam regularidade, ou seja, que se repetem, do campo de pesquisa fez-me analisar as relações discriminatórias encontradas como possibilidade de reflexão crítica dessas representações. Ressalto que a análise mais aprofundada das representações da deficiência intelectual é feita no capítulo 5. Esta seção destina-se à conceituação de deficiência intelectual; às considerações observadas no campo de pesquisa sobre os estudantes que experienciam essa deficiência; e, às relações dessas pessoas no ambiente escolar e familiar.

### 2.6.1. Definição e considerações sobre a Deficiência Intelectual

Utilizo neste texto a definição de deficiência intelectual proposta em 2010 pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que apresenta a seguinte definição: a deficiência intelectual se inicia antes dos dezoito anos de idade e se expressa por limitação significativa no funcionamento intelectual(a) e, pelo menos, em dois aspectos do comportamento adaptativo(b).

**Quadro 2 - Funcionamento Intelectual e Comportamento Adaptativo – definição**

<p><b>O FUNCIONAMENTO INTELECTUAL</b>, também chamado de inteligência - refere-se à capacidade mental geral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> aprendizado;</li> <li> raciocínio;</li> <li> solução de problemas.</li> </ul>
<p><b>O COMPORTAMENTO ADAPTATIVO</b> refere-se à coleção de habilidades conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li> Habilidades conceituais: linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número; e auto-direção;</li> <li> Habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), solução de problemas sociais e a capacidade de seguir regras / obedecer a leis e evitar ser vitimizado;</li> <li> Habilidades práticas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagem / transporte, horários / rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone.</li> </ul>

Fonte: Elaborado com base na definição de deficiência intelectual da AAIDD. Acesso em: <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition>.

<sup>23</sup> Desde 2004, quando a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde aprovaram a Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual, iniciou-se, um movimento nacional que substituiu oficialmente o termo deficiência mental pelo termo deficiência intelectual.

É importante entender que a opção pela utilização do termo intelectual, em substituição ao termo mental, não é uma simples questão de terminologia. Como aponta Sasaki (2011, s/n) a substituição do adjetivo *mental* por *intelectual*, assumida oficialmente por diferentes países desde 2004, é sustentada por duas razões maiores:

A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo "intelectual" por referir-se ao funcionamento do intelecto como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre "deficiência mental" e "doença mental", dois termos que têm gerado confusão há décadas, principalmente na mídia.

De acordo com o Censo do IBGE<sup>24</sup>, 2010, 0,9% da população entre 0 e 14 anos tem deficiência intelectual. As pessoas com deficiência fazem parte de um grupo minoritário; por esse motivo, assegurar os direitos daqueles com deficiência intelectual é uma tarefa árdua, já que o Estado ainda não desenvolveu políticas públicas suficientes para garantir isonomia para essa parte da população.

### **2.6.2. Invisibilidade, Estigma Social e Capacitismo<sup>25</sup>**

Para mim, a participação das pessoas com deficiência intelectual na luta das pessoas com deficiência por intermédio dos pais (LANNA JÚNIOR, 2010) denota silenciamento dessas pessoas na nossa sociedade. Percebo que as pessoas com deficiência intelectual sofrem maior capacitismo, em relação ao grupo de pessoas que experienciam as diferentes deficiências, e considero que o preconceito sofrido pelos/pelas participantes da minha pesquisa pode ser resultado da violência sofrida por essas pessoas na história da humanidade (ARAÚJO, 2017).

Fiona Campbell (2001, p.44) conceitua o capacitismo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um determinado tipo de eu de corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, espécies típicas e, portanto, essenciais e totalmente humanas.” Para ela, sob a ótica capacitista a “deficiência, então, é lançada como um estado diminuído de ser humano”. Entendo que a lógica capacitista é alimentada pelo modelo médico de interpretação da deficiência, sob o entendimento da deficiência como limitação e, não como condição social

<sup>24</sup> Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5647>. Acesso em 03 de fevereiro de 2018.

<sup>25</sup> Capacitismo é a palavra utilizada para nomear o preconceito sofrido pelas pessoas em razão da deficiência, retomo esse assunto no capítulo 5.

Opto por não realizar uma minuciosa explanação sobre as variadas formas de capacitismo para não fazer deste espaço mais um lugar destinado a relatos influenciados por sentimentos de subalternidade. No entanto, preciso recuperar alguns termos percebidos no campo de pesquisa para discutir a necessidade de desenvolver estratégias de combate ao preconceito.

Durante as observações de pesquisa, percebi em diversas situações, e também, ouvi dos/das estudantes, em entrevistas gravadas, alguns termos utilizados de forma pejorativa (doidinho, louco, maluco) para fazer referência aos/às estudantes com deficiência intelectual. O fato de alguns estudantes serem representados como “doidinhos”, “loucos”, “malucos” pela comunidade escolar pode ser relacionado à herança indesejada de políticas higienistas em *nosso País* e no mundo. O mito do padrão de normalidade alimenta o imaginário social de que as pessoas que se desviam do suposto padrão devem ser entendidas como loucas. Para entender melhor a “raiz” do capacitismo na fala de diversas pessoas durante minha pesquisa, investiguei sobre as políticas de saúde mental do *nosso País*. Documentários como, *Em nome da razão*, de Helvécio Ratton<sup>26</sup>; *o Holocausto brasileiro*-documentário sobre o Hospital Colônia, dirigido por Armando Mendz e Daniela Arbex<sup>27</sup>; e o documentário da TV Brasil, *Loucura e liberdade: saúde mental em Barbacena*<sup>28</sup>; foram base para entender as práticas que um dia forjaram a estrutura social que hoje constrange também os estudantes com deficiência intelectual.

Assistir ao documentário sobre o Hospital Colônia, localizado em Barbacena-MG, foi impactante e, em certa proporção, causou-me desesperança, já que a atual política brasileira regrediu no que diz respeito às políticas de saúde mental. A bandeira da desinstitucionalização (contrária às políticas de internação compulsória de pessoas em instituições), levantada no documentário pelos entrevistados, psiquiatras e enfermeiras, agora parece não ter a devida importância para o poder público, já que, em 2019, foi divulgada a nota técnica Nº 11/2019-CGMAD/DAPES/SAS/MS que estabelece nas mudanças nas políticas de saúde mental do nosso País. A Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) divulgou uma avaliação sobre a nota técnica nº. 04, em 20 de fevereiro de 2019:

---

<sup>26</sup> O documentário foi filmado no Hospital Colônia de Barbacena em 1979, a produção é considerada um marco na luta antimanicomial e para a Reforma Psiquiátrica. Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PeXjSSs4q2k>.

<sup>27</sup> Documentário inspirado no livro “O Holocausto Brasileiro”, escrito por Daniela Arbex. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y6yxGzIXRVg&t=618s>.

<sup>28</sup> Em 2015, a equipe de reportagem da TV BRASIL exhibe entrevista com antigos pacientes do Hospital Colônia e com a escritora, Daniela Arbex. Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6zaOfJpOZMk>.

A desinstitucionalização é um processo árduo que exige, sim, a destruição das clausuras, dos desejos de manicômio e das sanhas de lucro com o sofrimento alheio. Desinstitucionalizar é reintegrar pessoas que, por violência histórica, passaram a morar nos manicômios longos anos da sua vida, mas é também impedir reinternações repetidas. Desinstitucionalizar é, sobretudo e ainda, acabar com espaços que estimulem e favoreçam a institucionalização (ABRASCO, 2019, S/N).

O Brasil, por oitenta anos, viveu um dos momentos mais vergonhosos de sua história, segregou e matou cerca de sessenta mil pessoas, isso tudo apenas no Hospital Colônia. Por isso, saber que a segregação foi a maneira encontrada pelas famílias como solução para o problema que acreditavam ter com as crianças com deficiência intelectual, como foi o caso dos meninos de Oliveira, que foram transferidos para o Hospital Colônia, causou-me profunda revolta.

As manchas históricas de negligência e maus tratos com as pessoas com deficiência, em especial a deficiência intelectual, são muitas no Estado brasileiro. A construção social do conceito de deficiência é influenciada também pelas memórias de dor, negligência e sofrimento causadas pela ausência de políticas humanizadas de saúde mental.

Percebo que ainda há muita discriminação da sociedade com relação às pessoas com deficiência intelectual. Essa herança indesejada pode ser entendida como resquício das políticas manicomiais e das narrativas construídas pelo isolamento das pessoas com deficiência. Outra razão é apontada por Ferreira (2015):

No período em que os homens produziam sua existência a partir da natureza, a limitação intelectual não se configurava como deficiência, uma vez que a atividade física predominava sobre a cognitiva. Foi a partir do capitalismo que essa posição se alterou pela demanda de mão de obra que elevasse a produtividade, tornando-se requisito, então, o intacto funcionamento intelectual. Assim, o corpo deficiente é insuficiente, no mínimo, por dois motivos. Primeiro, porque do corpo é exigido o uso e desgaste físicos intensivos, visando a produtividade; segundo, pela imposição de uma estética corporal hegemônica para atender aos interesses econômicos, relegando o corpo a uma matéria prima comparável a qualquer mercadoria que gera lucro (FERREIRA, 2015, p.103).

Acrescento que a perspectiva de inclusão para a pessoa com deficiência intelectual é menor do que para os grupos que vivenciam as outras deficiências, já que o foco da expectativa escolar, tradicionalmente, está justamente relacionado às dificuldades dessas pessoas. Infelizmente, pela dinâmica da estrutura das nossas escolas, e pela ausência de individualização do ensino, a perspectiva de fracasso escolar é forte. Além disso, como considerou Izabel Maior (2016), a pessoa com deficiência intelectual ainda é muito

desvalorizada pela sociedade, uma vez que nossa sociedade supervaloriza a produção intelectual. É preciso, portanto, repensar as políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência intelectual, sobretudo, no que diz respeito à escola.

O estigma social e o desconhecimento sobre a deficiência intelectual são barreiras que precisam ser enfrentadas pelas pessoas com deficiência intelectual (VILELA, 2016) e, também, por seus familiares. No próximo tópico, pontuo sobre a importância das relações familiares para a inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

### ***2.6.3. Família e Escola: as relações da pessoa com deficiência intelectual***

A percepção da deficiência intelectual é um fator que altera o ambiente familiar. A primeira alteração que ocorre é a decepção sobre o filho sonhado, idealizado pelos pais. Assim como aborda Vilela (2016):

Quando nasce uma criança com problemas, as chances de os bebês imaginados pelos pais sobreviverem são mínimas. A deficiência, e principalmente a intelectual, mata o filho idealizado. Afinal, na nossa expectativa durante a gravidez só cabe uma possibilidade: que a criança seja normal (VILELA, 2016, p.36).

Não é apenas a decepção do filho idealizado que pesa sobre uma família da qual faz parte uma criança com deficiência, digo que as mães sofrem uma pressão social maior em relação aos pais. Lau Patrón (2018, A),<sup>29</sup> em uma palestra para o canal TEDX, explica que as mães de crianças com deficiência são isoladas do convívio social dos/das familiares e amigos. A observação do meu campo de pesquisa fez-me perceber que as mães são as que mais são presentes na vida escolar das (os) filhas (os) quando há uma situação de deficiência. Vilela (2016) escreve que geralmente é a mãe quem assume o papel de acolher a criança para que ela adquira confiança nos adultos. Patrón (2018, B, p.246), ao relatar seu dia a dia no hospital, escreve: “Na enfermagem, só mulheres, quase nenhum homem. Dentro dos boxes, nenhum pai, só mães”. Ainda sobre esse assunto, Patrón (2018, B, p.1138) desabafa sobre a desigualdade de gênero em relação aos cuidados com o filho: “Por que ele tem opção e eu não? Por que ficar aqui é tão óbvio para mim, e para ele existe uma escolha? Um direito de não se sentir preparado”.

---

<sup>29</sup> “Lau Patrón é publicitária, escritora e mãe do João Vicente, um menino sorridente e portador de uma síndrome raríssima auto-imune, de causa genética chamada SHUa”, informação retirada da sinopse do vídeo, *A solidão das mães especiais*, disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=9eyCmr7At04>.

Diante de tantos obstáculos para educar uma criança com deficiência intelectual, as (as/os) mães/pais podem apresentar três maneiras distintas de ação: o abandono, explícito (institucionalização) ou implícito (sem investimento de afeto e dedicação para superar limitações); a superproteção ou a negação (VILELA, 2016). Essas situações evidenciam a influência do estigma social nas relações familiares da pessoa com deficiência intelectual. Não encontrei no meu campo de pesquisa situações de abandono, entretanto, percebo que a superproteção e a negação são uma realidade.

A superproteção/infantilização de uma pessoa, independentemente do fator de ter ou não deficiência intelectual, pode causar prejuízos no que diz respeito ao funcionamento intelectual, principalmente, no que diz respeito ao comportamento adaptativo. Portanto, a superproteção/infantilização traduz-se em limitação social. Ao observar as aulas nas turmas inclusivas, percebi que alguns docentes utilizam-se desse artifício e acreditam que é positivo demandar apenas atividades nas quais os (as) estudantes com deficiência intelectual sentem-se confortáveis em realizar. Essas atividades limitam a aprendizagem e, por vezes, frustram os estudantes.

A negação também é uma atitude que atrapalha o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, uma vez que implica imposição de expectativas idealizadas em razão do conceito da “normalidade”. Quando isso acontece, comparações são estabelecidas e a subjetividade da pessoa é ignorada. Os pais podem indicar a negação do conhecimento da situação de deficiência dos seus filhos, cobram deles que “ajam de acordo com sua idade”, que sejam capazes de resolver problemas que envolvem o comportamento adaptativo, sem que para isso ofereçam suporte para que as limitações sejam superadas. Em sala de aula, a negação pode legitimar posturas como a ausência de adequação curricular e gerar falas como “ela (e) precisa se esforçar mais”, “esta (e) estudante é preguiçosa (o)”.

O respeito à subjetividade e a consciência de que cada ser humano é único devem pautar as relações. Não se deve super proteger e, nem tão pouco, negar a deficiência da pessoa com deficiência intelectual. Para que a escola e a sociedade sejam inclusivas, é preciso fornecer recursos para que as pessoas possam desenvolver-se com dignidade. Sobre isso, Mendes e Picolo (2013) explicam que o modelo social se opõe ao discurso colonizador do saber normativo e apontam uma atitude desejável para a relação com as pessoas com deficiência:

[A]penas quando as pessoas com deficiência forem capazes de indicar o caminho para o qual concorre objetivamente a dialética de seu desenvolvimento é que poderão despertar para a consciência do próprio

processo, e isto implica uma suspensão de tudo o que foi anteriormente dito e feito sobre ser deficiente na sociedade (MENDES; PICCOLO, 2013, p.473).

Para que a inclusão, tanto social quanto escolar, seja possível, é preciso repensar as relações. Assim como diz Ferreira (2015), precisamos sair da zona de conforto e estabelecer relações que não estejam limitadas apenas à tolerância. Percebo, com as observações do campo de pesquisa, que o(a) estudante com deficiência intelectual tem baixa autoestima e, muitas vezes, isso pode ser desencadeado em razão de relações centradas no processo de infantilização ou, até mesmo, de negação da deficiência experienciada pelo estudante.

No capítulo 3, discorro sobre o caminho metodológico desta pesquisa, no que diz respeito à escolha do tipo de pesquisa e, também, às implicações reflexivas da minha história de vida nas escolhas metodológicas.

### 3. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo é explorar a abordagem escolhida para esta pesquisa, qualitativa, transdisciplinar, com o foco no método etnográfico-discursivo (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). Inicialmente, faço alguns apontamentos sobre a pesquisa qualitativa (HEATH; STREET, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; VAN MAANEM, 1988). Em seguida, apresento um resumo sobre etnografia convencional (MALINOWSKI, 1967) e etnografia crítica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006; CAMERON et al, 1992; THOMAS, 1993) para explicitar o método etnográfico-discursivo. Por entender minha posição como pesquisadora e por saber que ela é influenciada pela minha trajetória de vida, explico a minha trajetória e em quais aspectos ela influencia minha pesquisa, bem como é influenciada pelo ato de pesquisar (MAAN, 2016; ETHERINGTON, 2004; MATSUKA; CID, 2004; BERGER, 2001; FREIRE, 1989). No decorrer do texto, faço inserção de alguns relatos, vinhetas e notas de campo com o objetivo de explicar as técnicas de pesquisa utilizadas.

**Figura 4 - Lentes reflexivas**



Fonte: Ilustração criada pela participante Dália.

Descrição: A figura 4 mostra duas mulheres conversando e, a partir das palavras que saem da boca de uma delas, se formam óculos no rosto da outra. O significado da figura está diretamente associado ao conceito de reflexividade que será desenvolvido neste capítulo.

### 3.1. Apontamentos sobre a pesquisa qualitativa

Para Schwandt (2006), a pesquisa qualitativa surgiu como reação e oposição às práticas anteriores de pesquisa (quantitativas). A etnografia surge de uma preocupação de entender “o outro” em seu contexto social. A investigação dos processos sociais e o significado das experiências das pessoas fazem parte do objetivo de conhecer “o outro” em profundidade. Dessa forma, a pesquisa qualitativa etnográfica é uma atividade que “localiza o observador no mundo”, e, com base em um conjunto de práticas materiais e interpretativas, dá visibilidade a esse mundo pesquisado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

Cabe estabelecer que a escolha desta metodologia é política. Ao contrário da pesquisa positivista, que pressupõe neutralidade por parte do(a) pesquisador(a), entende-se que “toda pesquisa etnográfica é inerentemente interpretativa, subjetiva e parcial. O que importa é que os pesquisadores estabeleçam as regras que guiarão como eles farão o trabalho” (HEATH; STREET, 2008, p. 45).<sup>30</sup> Ainda nesse sentido, Van Maanen (1988) diz: “Etnografias são politicamente mediadas, uma vez que o poder de um grupo sobre outro está sempre envolvido” (VAN MAANEN, 1988, p.4).

### 3.2. Etnografia e Análise de Discurso Crítica

A história da etnografia convencional expõe um modo colonial de pesquisa, no qual os indivíduos são vistos como “o outro” (o pesquisado), em posição de significativa subalternidade (SPIVAK, 2010). O pesquisador<sup>31</sup>, portanto, é considerado autoridade e seu saber sobrepõe-se aos saberes da comunidade participante – em uma relação assimétrica de poder – na qual a subalternidade dos indivíduos pesquisados valida a autoridade do pesquisador(a) (geralmente homem e branco), tal qual relatam Denzin e Lincoln (2006, p.15): “esse outro era o outro exótico, uma pessoa primitiva, não-branca, proveniente de uma cultura estrangeira considerada menos civilizada do que a cultura do pesquisador(a).”

Um exemplo disso é a obra póstuma *Um diário no sentido estrito do termo*, de Malinowski (1967). Nessa obra, é nítida a posição do pesquisador em relação à comunidade participante: “de modo geral, meus sentimentos para com os nativos decididamente tendem para ‘exterminar’ os brutos” (MALINOWSKI, 1967, p.103). Em outro trecho, o pesquisador desumaniza a comunidade participante: “[v]ejo a vida dos nativos como totalmente destituída

---

<sup>30</sup> Todas as traduções deste artigo são minha autoria.

<sup>31</sup> Especificamente nesse trecho, opto por marcar o gênero, de modo proposital, para indicar o que havia de mais comum nas pesquisas etnográficas convencionais.

de interesse ou importância, algo tão distante de mim como a vida de um cão” (MALINOWSKI, 1967, p.195).

Em oposição à etnografia convencional, a qual assume o *Status quo*, e na tentativa de usar o conhecimento para a mudança social, a etnografia crítica está engajada com o fortalecimento dos espaços de voz dos/das participantes da pesquisa (THOMAS, 1993). Desse modo, a etnografia crítica assume o compromisso ético de contestar o *status quo*. Como explica Kincheloe e McLaren:

Ainda que a etnografia crítica leve em conta a relação entre libertação e história, de um jeito diferente da etnografia convencional e mesmo que sua tarefa hermenêutica seja colocar em dúvida o condicionamento social e cultural da atividade humana e as estruturas sociopolíticas predominantes, não alegamos que seja suficiente para reestruturar o sistema social. Porém, a nosso ver, este é certamente um começo necessário (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 300).

Assumir o compromisso de contestar o *status quo* é, também, contestar as relações de poder outrora estabelecidas entre pesquisador(a) e os/as participantes da pesquisa. Para isso, considero o planejamento do projeto de pesquisa fundamental para o desenvolvimento do trabalho de campo. O esforço em construir o desenho desta pesquisa foi contínuo, já que as observações iniciais feitas no campo contribuíram para os ajustes necessários com relação às técnicas de coleta/geração de dados.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a etnografia é uma atividade situada que localiza o observador ou observadora no mundo e consiste em um conjunto de práticas que transformam o mundo em uma série de representações. Assim como observa Magalhães (2000), os métodos mais adequados para o estudo do discurso devidamente contextualizado são os etnográficos: da junção da Análise de Discurso Crítica com a etnografia, surge o método etnográfico-discursivo (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017). É preciso, portanto, que a pesquisa seja “com” e não apenas “sobre” a comunidade participante (CAMERON *et al*, 1992), não apenas durante o trabalho de coleta/geração de dados, mas em todo o percurso de pesquisa.

A Análise de Discurso Crítica (ADC) está situada na tradição qualitativa interpretativista. Diante disso, estabelecer uma relação transdisciplinar (categorias linguísticas e categorias sociais) entre a ADC e a pesquisa etnográfica é o objetivo do método etnográfico-discursivo. Com base em Magalhães, Martins, e Resende (2017), a etnografia discursiva é parte do que se denomina pesquisa qualitativa.

[...] na pesquisa qualitativa é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 30).

Para que seja possível analisar o tecido social, é preciso tempo e estudo para entender o contexto da pesquisa. Especialmente na instituição escolar, é preciso analisar o impacto das relações de poder sobre os/as participantes da pesquisa; sobre essas relações, ver capítulo 4.

### **3.2.1. *Minha trajetória nesta etnografia***

A natureza ontológica dos estudos críticos do discurso (RESENDE, 2009) e a escolha política pela metodologia etnográfico-discursiva, junção da etnografia crítica (CAMERON *et al*, 1992; THOMAS, 1993) e da análise de discurso crítica (FAICLOUGH, 2003; CHOULIARACK e FAIRCLOUGH, 1999), estabelecem o caráter posicionado do(a) pesquisador(a) e afastam a representação estabelecida pelo positivismo acerca da neutralidade do pesquisador na pesquisa. Por isso, escolho, antes de detalhar os aspectos metodológicos deste estudo, explicitar minha trajetória pessoal com o objetivo de esclarecer em quais aspectos ela influencia meu olhar sobre o tema desta pesquisa.

Além do caráter posicionado do(a) pesquisador(a) na pesquisa, uma característica dos estudos etnográfico-discursivos é a reflexividade. Steve Mann (2016), explica a reflexividade da pesquisa como um processo interminável. O autor argumenta que aprendemos mais sobre a pesquisa quando compartilhamos nossas experiências. Portanto, para ele, a reflexividade envolve o exame de como as suposições, as crenças e o aparato conceitual do(a) pesquisador(a) afetam a dinâmica da pesquisa, especialmente das entrevistas. Mann diz ainda: “a reflexividade está mais explicitamente ligada à influência de si e do pesquisador sobre a pesquisa e seus resultados, bem como a influência da pesquisa no pesquisador” (MANN, 2016, p.43).

Na tentativa de suscitar o processo reflexivo, Etherington (2004) indica quatro questões que devem ser levantadas para que o(a) pesquisador(a) desenvolva a perspectiva reflexiva; são elas:

1. Como minha história pessoal me levou a me interessar por esse tópico?
2. Quais são meus pressupostos sobre o conhecimento neste campo?
3. Como estou posicionado em relação a esse conhecimento?

4. Como meu gênero / classe social / etnia / cultura influencia meus posicionamentos em relação a este tópico / meus informantes? (ETHERINGTON, 2004, p.11).

Acredito que muito antes da minha entrada no campo de pesquisa, ou até mesmo da confecção do projeto norteador deste estudo, meu olhar sobre a inclusão das pessoas com deficiência foi influenciado por minha trajetória familiar. Considero que a etnografia é uma forma de enxergarmos o mundo pelas lentes do outro. Nesse sentido, a convivência com minha mãe e com os meus irmãos fez com que eu percebesse o mundo da pessoa com deficiência intelectual pelas “lentes” de irmã (mais velha) e, também, de filha, ao ouvir as representações da minha mãe sobre a maternidade e sobre as dificuldades de educar cinco filhos, três deles com deficiência intelectual, em um contexto de pobreza e negligência do Estado. Assim como Thomas (1993) explica, a etnografia é um trabalho árduo e demanda, antes de tudo, interesse do pesquisador pelo tema de pesquisa.

Dessa maneira, meu processo formativo teve início com a minha educação familiar, muito antes de entrar no ambiente escolar, minha leitura de mundo precedeu a leitura da palavra (FREIRE, 1989) em relação ao meu tema de pesquisa. Assim, em alguns momentos, fiquei emocionada ao ler artigos, como o de Matsukura e Cid (2004), que estudaram a realidade dos irmãos mais velhos de crianças com deficiência. A identificação com os relatos desse artigo e com os relatos dos/as participantes desta pesquisa intensificou a dificuldade emocional nesta pesquisa, mas, ao mesmo tempo, viabilizou *insights* que só foram possíveis por que minha trajetória deu-me insumos para que pudesse enxergar o tema com maior profundidade, de vários lugares.

Iniciei a explanação pela lente familiar, não por mera ordem cronológica na minha trajetória, mas por entender que essa lente constituiu minha identidade docente, desde a formação no período de graduação. Desse modo, quando iniciei meu trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, tive acesso à lente de docente. Foi nesse contexto que, influenciada por minha trajetória familiar, busquei formação sobre a inclusão escolar da pessoa com deficiência e iniciei os estudos sobre o tema. Primeiramente, no curso de Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); depois, em especialização oferecida em parceria entre UnB e SEDF, de letramentos e práticas interdisciplinares, na qual realizei estudo de caso sobre as postagens de pessoas com deficiência intelectual no *Facebook* (OLIVEIRA, 2015).

Ainda sobre a lente de docente, preciso explicar que o exercício da docência na escola na qual realizei minha pesquisa influenciou positivamente minha relação com os/as

participantes da pesquisa. Heath e Street (2008) explicam que pode ser extremamente difícil para o(a) etnógrafo(a) estar em um campo conhecido. Entendo que a dificuldade em realizar a pesquisa na escola onde trabalhei por seis anos como docente estava ligada à redefinição do meu lugar no campo de pesquisa; o lugar de pesquisadora é diferente do lugar de professora. Minha participação como educadora era muito ativa e os estudantes que não estavam participando diretamente da pesquisa continuaram a procurar minha ajuda para resolver algumas questões com a gestão. Eu escutava os estudantes e dizia a eles que estava ali realizando um trabalho de pesquisa, e explicava em detalhe meu interesse. Depois de aproximadamente um mês de observações iniciais, os estudantes já tinham entendido. Não é meu objetivo aqui assumir uma postura neutra, como já observei anteriormente. Ainda assim, considero que foi preciso muita reflexividade para que eu entendesse meu papel de pesquisadora na comunidade que eu tanto conhecia.

Ao passo que senti dificuldade durante a pesquisa em ressignificar meu lugar, tive o privilégio de ter acesso a informações importantes sobre o cotidiano escolar, em razão da minha relação com a comunidade escolar. Por conhecer muitas pessoas do campo, fui incluída nos grupos de *WhatsApp* de professores e estudantes, o que possibilitou um olhar expandido para o campo de pesquisa.

Sei que as consequências da segregação e da discriminação sofridas pelas pessoas com deficiência no decorrer da história do *nosso País* (Capítulo 1) ainda podem ser observadas no campo de pesquisa. O silenciamento das famílias, em razão do isolamento social e das diversas maneiras de discriminação sofridas, ainda que como maneira de proteção, marca uma posição de subalternidade, tanto das pessoas com deficiência quanto dos seus familiares. Diante desse contexto, entendo que meu lugar de pesquisadora da universidade é um fator de distanciamento em relação às famílias, já que dividir sua história em razão de um estudo não parece atrair as pessoas.

O lugar conferido aos(as) pesquisadores(as) no decorrer da história estabeleceu representações sobre o conhecimento do(a) pesquisador(a) como autoridade em razão do seu conhecimento acadêmico. Em alguma medida, esse conhecimento, destacado da realidade social, afasta ainda mais os/as participantes da pesquisa. Desse modo, defendo que o compartilhamento da minha trajetória de vida com os/as participantes da pesquisa, bem como nesta dissertação, seja entendido como exercício de reflexividade. Portanto, assim como afirma Berger (2001, p.513) “não significa que eu não sou uma cientista social e não vejo as coisas através das lentes do meu treinamento científico social. Essa lente faz parte de quem eu sou, e essa é a lente que me permite analisar e tirar conclusões sobre meu trabalho de campo.”

Entendo, portanto, que minha interpretação do campo de pesquisa é atravessada pelas lentes que adquiri no decorrer da minha trajetória e que essas lentes também fazem parte de quem sou como pesquisadora. Assim, considero a autoetnografia defendida por Berger (2001) como uma maneira de contestar o histórico colonialista do *nosso País* e, porque não dizer, a forma de fazer pesquisa. Desse modo, com o objetivo de contestar essa relação desigual, tive muitas conversas informais, antes mesmo de construir o projeto. Nesse momento, dividi com os/as participantes da minha pesquisa a minha história de irmã, filha e docente a fim de que entendessem o meu propósito de estudo e de que se sentissem participantes desse momento de pesquisa e não apenas sujeitos.

Esta etnografia, portanto, teve três momentos de maior relevância: inicia-se desde a minha infância, com o convívio com meus irmãos e com a minha mãe; continua no meu processo de formação e atuação docente; e, por fim, materializa-se em pesquisa acadêmica e resulta na presente dissertação.

### **3.3.Campo de Pesquisa**

O campo de pesquisa é o Centro de Ensino Médio Girassol<sup>32</sup>, escola da rede pública do Distrito Federal. A escola atende aproximadamente 1300 estudantes em três turnos. Dispõe dos seguintes serviços de atendimento à estudante: biblioteca, dois servidores fazem o atendimento nos três turnos; sala de recursos, apenas uma servidora atende todos os estudantes; há uma segunda vaga que não é preenchida há três anos; serviço de orientação educacional; nos últimos seis anos, a escola contava com uma servidora readaptada para realizar o atendimento dos/das estudantes; apenas no ano de 2019, a instituição recebeu duas orientadoras educacionais concursadas para a função; e laboratório de informática, sem especialista para atender os estudantes.

Em relação à estrutura física, a escola conta com dezesseis salas de aula, com modelo de sala ambiente para cada disciplina; duas quadras poliesportivas, uma delas coberta, com estrutura de vestiário e depósito de materiais para a prática de educação física; sala de professores; sala de coordenação; sala para o serviço de orientação escolar; sala para atendimento especializado; laboratório de informática, equipado com 24 computadores; laboratório de química equipado; laboratório de física equipado; biblioteca, com grande acervo de livros e quatro computadores para uso dos/das estudantes; sala de múltiplas funções, geralmente utilizada para exibir filmes, comportando aproximadamente oitenta

---

<sup>32</sup> Utilizo nome fictício por razões éticas.

estudantes; sala para a mecanografia, com três máquinas de reprodução e um computador; uma sala de apoio, utilizada para atendimento dos/das estudantes pela gestão e coordenação escolar; copa para uso dos servidores; secretaria; sala de direção/vice-direção; três salas de assistência; cantina escolar, onde é servido o lanche coletivo; depósito de gêneros alimentícios; sala dos servidores que cuidam da conservação e limpeza, com depósito de materiais e dois banheiros; almoxarifado; quatro banheiros para uso de estudantes, sendo dois para cada gênero; dois banheiros de uso dos/das professores(as), sendo um para cada gênero; pátio coberto; guarita; e estacionamento de uso privativo dos servidores.

A escola está localizada em área de vulnerabilidade social, o que justifica ainda mais a escolha da metodologia etnográfico-discursiva, dada a característica crítica da pesquisa (MAGALHÃES, 2000).

### **3.4.Participantes da Pesquisa**

Os/as participantes da pesquisa são estudantes com deficiência intelectual, familiares (um familiar de cada estudante) e docentes. As observações iniciais de pesquisa foram importantes para a formação do grupo de participantes. As conversas informais com estudantes e familiares despertaram o interesse de sete famílias em participar da pesquisa.

Em relação aos servidores da escola, após conversas em reuniões coletivas, 25 servidores, indicaram interesse, preenchendo o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Ouvi todos os servidores que indicaram interesse; entretanto, selecionei apenas 8 deles para transcrever as entrevistas. A escolha foi motivada pelas entrevistas dos/das estudantes que mencionaram positiva e negativamente algumas disciplinas mais que outras. Desse modo, para evitar a arbitrariedade da escolha, os/as participantes foram selecionados pelos dados gerados com os estudantes. Cabe ressaltar que, apesar de selecionar alguns participantes para transcrever os dados, as conversas informais e entrevistas não inseridas na pesquisa compõem o contexto do campo e, do ponto de vista do interpretativismo, são relevantes para o ajuste do meu olhar de pesquisadora. Algumas conversas e entrevistas resultaram em notas de campo para compreensão das regularidades encontradas no campo.

Entendo que a disparidade de interesse na participação é também influenciada por questões de poder em relação ao ambiente escolar. Acredito, portanto, que docentes e servidores sentem-se mais autorizados a falar do que estudantes e familiares.

**Quadro 3 - Estudantes com deficiência intelectual que participaram da pesquisa**

Estudante	Idade	Série
<b>Amarílis</b>	18 anos	2º do Ensino Médio- A
<b>Violeta</b>	21 anos	2º do Ensino Médio- B
<b>Jasmim</b>	18 anos	2º do Ensino Médio- A
<b>Dália</b>	18 anos	2º do Ensino Médio- A
<b>Tales</b>	19 anos	3º do Ensino Médio- D
<b>Nardo</b>	18 anos	2º do Ensino Médio- B
<b>Margarida</b>	20 anos	3º do Ensino Médio- D

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 4 - Familiares que participaram da pesquisa**

Familiar	Parentesco	Participante que compõe o grupo familiar	Profissão
<b>Flora</b>	Mãe	Amarílis	Doméstica
<b>Rosa</b>	Mãe	Margarida	Dona de Casa
<b>Iolanda</b>	Mãe	Violeta	Doméstica
<b>Melissa</b>	Mãe	Jasmin	Vendedora
<b>Lis</b>	Mãe	Dália	Dona de Casa
<b>Rosângela</b>	Mãe	Tales	Téc.Enfermagem
<b>Açucena</b>	Mãe	Nardo	Dona de Casa

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 5 - Docentes que participaram da pesquisa**

Docente	Idade	Formação	Atuação	Tempo de Docência	Atuação no CEM Girassol
<b>Amapola</b>	47 anos	LP-AEE	Docente	26 anos	18 anos
<b>Acácio</b>		Filosofia	Docente	10 anos	02 anos
<b>Carla</b>	30 anos	LP	Docente	11 anos	02 anos
<b>Luma</b>	25 anos	Matemática	Docente	05 anos	02 anos
<b>Alisson</b>	29 anos	Ed.Física	Docente	01 ano	01 ano
<b>Zara</b>	22 anos	Arte	Docente	01 ano	01 ano
<b>Íris</b>	39 anos	História	Coordenadora	21 anos	14 anos
<b>Saramago</b>	31 anos	Biologia	Gestor escolar	13 anos	07 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria das mães dos(as) não têm trabalhos formais, com carteira assinada, em função dos cuidados que têm com os(as) filhos(as). Em função do recorte da pesquisa, não abordarei em profundidade as questões de gênero que aparecem nos dados. Entretanto, o quadro 04, prenuncia a agência das mães na educação dos(as) filhos(as) com deficiência intelectual, assim como foi mencionado no capítulo 2 e será abordado no capítulo 5. Na próxima seção, apresento o percurso da pesquisa que desenvolvi no Centro de Ensino Médio Girassol nos anos de 2018 e 2019.

### 3.5. Técnicas de pesquisa: percurso e apontamentos

Figura 5 - Linha cronológica do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 5 é um retrato do percurso metodológico que trilhei nos últimos dois anos de realização da pesquisa. A primeira etapa compreende as observações iniciais, iniciadas no primeiro semestre de 2018, que foram essenciais para a construção do projeto de pesquisa construído no segundo semestre de 2018. Após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 2019, iniciei a segunda etapa da pesquisa com a geração de dados com observação participante, coleta de artefatos, entrevistas semiestruturadas e, por fim, análise de dados com base na triangulação. Tanto durante o ano de 2018, quanto durante o ano de 2019, tive conversas informais com os/as participantes da pesquisa e elaborei notas de campo e vinhetas sobre o campo de pesquisa. No ano de 2018, minhas anotações auxiliaram o processo de construção do projeto de pesquisa. Em 2019, as notas de campo e as vinhetas foram importantes para a análise dos dados. Nas próximas seções, detalho cada etapa do percurso metodológico.

A reflexividade, no que diz respeito à escolha das técnicas de pesquisa, indica que o trabalho de pesquisa não é fruto de engessamento e que a escolha das técnicas é norteadada pelo contexto de pesquisa. Assim, um exemplo de alteração no planejamento que fiz inicialmente foi em relação aos grupos focais. Havia previsto utilizar essa técnica, mas percebi que seria melhor conversar com cada um dos/as participantes de modo separado. Nas próximas seções, detalho o percurso metodológico.

### ***3.5.1. Entrada no campo de pesquisa – Observações iniciais***

Defino como observações iniciais de pesquisa as visitas informais que fiz ao campo de pesquisa antes do início da coleta/geração de dados. Nesta seção, explico a importância desse procedimento para minha relação com os/as participantes da pesquisa e para a construção do projeto de pesquisa (delimitação do tema, definição das questões de pesquisa e escolha dos/as participantes).

Ainda que parte das pesquisas acadêmicas siga agendas já estabelecidas por outros pesquisadores, é relevante contar com a participação da comunidade na delimitação do tema de pesquisa, já que os/as participantes da pesquisa também têm suas agendas. Sem o devido contato com a comunidade, as dúvidas com relação à delimitação do tema podem ser inquietantes. Acerca disso, Magalhães (2013) diz que: “uma atitude mais indicada ao nosso tempo é conhecer as demandas de um determinado grupo social e escolher um tema de estudo que possa significar uma contribuição para o grupo” (MAGALHÃES, 2013, p. 355).

Em 2018, ao participar de algumas atividades abertas à comunidade, tive contato com os estudantes e com os/as docentes da escola. Fui convidada para eventos e para algumas coordenações pedagógicas que tinham como foco a inclusão dos/das estudantes com deficiência intelectual. As visitas ao campo possibilitaram o ajuste de questões pensadas anteriormente, como diz Angrosino (2009):

Aos poucos, à medida em que adquire mais experiência no campo de pesquisa o pesquisador pode começar a distinguir as questões que parecem importantes e concentrar-se nelas, prestando proporcionalmente menos atenção às coisas de menor importância (ANGROSINO, 2009, p.56).

As observações iniciais de campo mostraram-se muito pertinentes para o método etnográfico-discursivo. Não só por elucidarem o processo de desenho do projeto de pesquisa, mas, sobretudo, para que as demandas da comunidade investigada fossem abordadas. Desse modo, minha aproximação com a comunidade, antes da elaboração do projeto, revelou-se como possibilidade de oferecer espaço, no campo acadêmico, para a discussão de questões sociais que eram relevantes para aquele grupo. Sobre isso, Denzin e Lincoln dizem: “[n]ossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Além do que foi mencionado, é importante dizer que as observações iniciais de pesquisa dialogam com os pressupostos da pesquisa etnográfico-discursiva. Aproveitar o tempo de planejamento da pesquisa para estar próxima à comunidade de pesquisa foi a

maneira de conhecer em profundidade os(as) participantes da pesquisa. Assim como observam Nelson *et al* (1992), na voz de Denzin e Lincoln (2006, p.18), “a escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do seu contexto e do que o pesquisador pode fazer naquele cenário”.

Assim como explica Angrosino (2009), o ajuste do pesquisador ao campo de pesquisa leva algum tempo. É preciso distinguir as questões que são importantes, sobretudo na perspectiva da etnografia discursiva; a definição é possível por indução (PARDO, 2015) e não por dedução. O quadro, a seguir, contém um relato da primeira observação que fiz no campo de pesquisa.

#### **Quadro 6 - Relato sobre a entrada no campo de pesquisa**

Por estar afastada para estudos, fiquei sem contato com a escola na qual lecionava por cerca de um mês. Ao retornar, agora como pesquisadora, percebi que meu olhar para as mesmas questões que havia mencionado no pré-projeto, apresentado para seleção do mestrado, tinha mudado. Os acontecimentos no campo de pesquisa pareciam bem mais amplos do que tinha imaginado, senti então a necessidade de observar mais o campo para definir o projeto. As questões que havia levantado tinham relação com o papel que ocupava naquele momento, o papel de docente. Para estudar a inclusão dos/das estudantes diagnosticados com deficiência intelectual, preciso observar o dia-a-dia deles(as) e formular questões de pesquisa que tenham relevância para eles(as). Alguns estudantes me reconheceram em razão de terem estudado comigo e ficaram interessados em conhecer a pesquisa, outros ainda não tiveram contato comigo. Durante o intervalo da aula, pude conversar com a professora na Sala de Recursos e conheci mais estudantes que poderiam participar da pesquisa, se tivessem interesse. A professora da Sala de Recursos conversou comigo sobre o dia a dia do seu trabalho e fez a minha apresentação ao grupo de estudantes: — “A professora Mayssara está fazendo uma pesquisa aqui na escola sobre inclusão, vocês podem conversar com ela”. Algumas perguntas surgiram já no primeiro contato; naquele momento, eu senti dificuldade em ocupar o lugar de pesquisadora, por sentir muita identificação com a prática docente. Quando ouvi os estudantes reclamarem dos/das professores(as), não direcionei minha atenção para isso. Ao chegar em casa, e iniciar a escrita do relato de observação, percebi que as minhas reflexões sobre inclusão ainda estavam muito centradas na perspectiva docente. Sinto que é necessário visitar mais o campo, conversar com os possíveis participantes e ampliar meu campo de visão.

Fonte: Elaborado pela autora.

Além de conhecer melhor o campo de pesquisa, as observações iniciais contribuíram para o estreitamento da relação pesquisadora – comunidade participante. A cada encontro com os possíveis participantes da pesquisa, minha relação ganhava maior proximidade. Angrosino (2009) ressalta que a etnografia depende da capacidade do(a) pesquisador(a) observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas atividades rotineiras. Nesse sentido, entendo que as observações iniciais foram essenciais para diminuir o estranhamento entre mim e a comunidade participante, sobretudo em razão de terem ampliado o tempo de pesquisa.

### **3.5.1.2. Ética na observação inicial**

Embora a coleta/geração de dados só seja possível após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, as informações obtidas no campo de pesquisa durante as observações iniciais propiciaram a mim melhor interpretação do campo.

As observações iniciais, realizadas no decorrer do ano de 2018, tiveram como objetivo realizar um levantamento do campo de pesquisa para elucidar o trabalho de elaboração do projeto de pesquisa. É preciso dizer que esse procedimento não deve ser entendido como pesquisa exploratória, já que na pesquisa exploratória há coleta/geração de dados, o que nesse caso contrariaria a Resolução CNS nº 466/12, que estabelece que pesquisas que envolvam seres humanos devem ser submetidas ao sistema CEP/CONEP.

Nas ciências sociais, o termo *pesquisa exploratória* ou *exploração* refere-se a uma coleta de dados abrangente, intencional e sistemática, destinada a maximizar a descoberta de generalizações baseadas na descrição e na compreensão direta de uma área da vida social ou psicológica. (GIVEN, 2008, p. 327, grifo do autor).

Diferentemente da pesquisa exploratória, as observações iniciais de pesquisa são devidamente validadas pela Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016, em seu artigo 24, inciso VII.1, o qual prevê a realização de etapas preliminares de pesquisa: “todas as etapas preliminares necessárias para que o(a) pesquisador(a) elabore seu projeto não são alvo de avaliação do sistema CEP/CONEP.” Portanto, a legislação autoriza o(a) pesquisador(a) a realizar as etapas preliminares para a construção do projeto, e as define claramente, no Art. 2, inciso XII :

[E]tapas preliminares de uma pesquisa: são assim consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com “estudos exploratórios” ou com “pesquisas piloto”, que devem ser consideradas como projetos de pesquisas. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com lideranças comunitárias, entre outros (BRASIL, 2016, s/n).

Ressalto que a observação inicial de pesquisa é uma técnica para conhecimento do campo de pesquisa com o objetivo indutivo. Assim, observo que a pesquisa qualitativa, etnográfico-discursiva, deve ser desenhada no campo de pesquisa e não apenas no escritório do(a) pesquisador(a). Magalhães (2000) esclarece que o trabalho de campo requer visitas

regulares à comunidade investigada. Desse modo, realizar visitas para entender o contexto da comunidade participante, antes mesmo da elaboração do projeto e submissão ao CEP, foi pertinente para o conhecimento do “tecido social do campo” (Magalhães, Martins, Resende, 2017, p30.).

Do ponto de vista ético, Cameron (1992) explica que a maneira de não incorrer em problemas é oferecer ao grupo de participantes maior controle sobre o que é feito na pesquisa. Cameron diz, ainda, que ao realizar a pesquisa, os interesses dos/as participantes não devem estar acima dos interesses do(a) pesquisador(a); ainda assim, é importante que haja um esforço do(a) pesquisador(a) em “garantir a compatibilidade de interesses o tanto quanto possível” (CAMERON,1992, p.128). Por esse motivo, acredito que o planejamento da pesquisa, feito com o auxílio das observações iniciais de campo, foi relevante para o conhecimento do campo e dos interesses, até aquele momento, dos possíveis participantes da pesquisa.

### **3.5.1.3. Relação pesquisadora x comunidade participante**

A aceitação do(a) pesquisadora(a) pela comunidade investigada é de fundamental importância. Entretanto, o método etnográfico requer tempo para imersão no campo de pesquisa, principalmente para que os/as participantes da pesquisa não tenham no(a) pesquisador(a) alguém que lhes pareça estranho(a). Johnson e Johnson explicam:

Sujeitos que não conhecem suficientemente o pesquisador são mais propensos a ocultar ou distorcer informações porque não confiam no pesquisador ou nos objetivos da pesquisa, e não há razões para crer que pesquisadores que não têm credibilidade algum dia descobrirão que receberam informações imprecisas (JOHNSON; JOHNSON, 1993. p. 162).

A análise do Comitê de Ética em Pesquisa requer tempo e, com o objetivo de aproveitar o tempo de pesquisa, fiz visitas regulares ao campo que pretendia pesquisar. Mais uma vez, é relevante ressaltar que ainda que não haja coleta ou geração de dados, a observação inicial da comunidade foi importante para entender a cultura daquele local. Assim como afirmam Heath e Street (2008, p.7), o olhar do(a) etnógrafo(a) deve ser de “cultura como verbo”, para construir padrões que estejam interconectados.

É natural que exista um nível de vigilância que opera quando nos relacionamos com alguém estranho. Na medida em que vamos conhecendo o outro, diminuimos o nosso nível de vigilância e nos relacionamos, cada vez mais, com naturalidade. Essa naturalidade é desejada

para a correta investigação; logo, estabelecer e manter o vínculo desde a construção do projeto de pesquisa foi essencial para a condução desta pesquisa (ANGROSINO, 2009).

#### **Quadro 7 - Relato sobre a relação com a comunidade participante**

Ao iniciar as minhas observações, apresentei-me como alguém que tinha por objetivo estudar a inclusão de estudantes diagnosticados com deficiência intelectual. Deixei sempre muito claro para os possíveis participantes da pesquisa quais eram minhas intenções. De início, havia uma dificuldade em conversar com os integrantes da comunidade escolar. Depois da terceira visita, eu já tinha mais familiaridade com as pessoas e com o ambiente.

Eu já conhecia uma boa parte da comunidade escolar, professores, servidores, estudantes. Mas, ainda assim, houve um estranhamento pelo papel que eu desempenhava anteriormente e o papel que desempenho como pesquisadora. Alguns confundiam meu papel por estarem acostumados com minha função antiga (professora), mas isso foi superado após algumas visitas e explicações. Fiz questão de especificar minhas intenções em relação às conversas e às observações.

Alguns estudantes vieram falar comigo nos eventos abertos à comunidade: conselho de classe participativo e reunião de pais. Esse contato foi importante, pois tive a oportunidade de falar com as famílias. Alguns familiares já mostraram interesse em participar da pesquisa nesse momento. A cada conversa com os possíveis participantes, eu sentia que a relação entre mim e eles estava se estreitando, o que me permitiu entender melhor o contexto de inclusão naquela escola.

Fonte: elaborado pela autora

A interação com o grupo de pesquisa foi baseada na nitidez das informações. Sempre mantive a postura de informar à comunidade investigada minhas intenções. Assim como explicam Cameron *et al* (1992), se por acaso o(a) pesquisador(a) omite suas intenções este(a) estará sob pena de comprometer a validade do trabalho desenvolvido do ponto de vista ético.

O relacionamento com a comunidade participante tem alguns benefícios. Sobre isso, Johnson e Johnson (1993) entendem como desejável a oportunidade de interagir com a comunidade, nos mais diversos contextos, para aumentar o número de opiniões e oportunidades a que estamos expostos. Desse modo, foi possível perceber como os significados culturais são expressos no comportamento verbal ou físico. Dessa relação com a comunidade surgiu a construção do projeto de pesquisa. Abordarei esse item de modo mais específico a seguir.

#### **3.5.1.4. A construção do projeto de pesquisa**

Ao usar o método etnográfico-discursivo, entendo que meu papel de pesquisadora não é levar ao campo de pesquisa as perguntas prontas ou tentar aplicar o projeto construído em um escritório, mas, sim, construir o projeto com base nas observações sobre a comunidade participante. Nesse sentido, as observações iniciais contribuíram para a definição das questões de pesquisa e das técnicas usadas para a coleta e geração de dados.

### 3.5.1.4.1 Delimitação do tema e das questões de pesquisa

No que diz respeito à delimitação do tema, posicionar o foco de pesquisa com base nas observações iniciais cumpre melhor o propósito da pesquisa qualitativa, nitidamente indutiva. Sabemos que delimitar devidamente o tema e escolher a pergunta de pesquisa adequada é um desafio que deve ser resolvido para além da solidão do(a) pesquisador(a). Thomas (1993) discorre a respeito da delimitação do tema e do quanto essa tarefa é complexa:

Não há fórmula mágica para resolver esse dilema preliminar de definição do tema, mas, geralmente, o melhor conselho é começar a ler a literatura relevante e refletir sobre como as ideias e conceitos obtidos a partir da leitura se relacionam com as observações iniciais de campo (THOMAS, 1993, p. 35).

O autor expressa, no trecho citado, a necessidade de combinar as leituras com as observações iniciais do campo de pesquisa para que seja possível delimitar o tema. Thomas (1993) escreve, também, que a delimitação do tema não deve ocorrer antes da coleta de dados. Entretanto, legalmente, não podemos iniciar a coleta de dados antes da aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/CONEP.

A pesquisadora Maria Laura Pardo (2015) explica que a pesquisa qualitativa é de natureza indutiva, ou seja, é a partir da observação de campo que as perguntas de pesquisa devem surgir. Por esse motivo, no meu ponto de vista, seria incoerente definir todo o projeto de pesquisa sem que houvesse contato com os possíveis participantes e com o campo escolhido.

#### **Quadro 8 - Relato sobre a delimitação do tema**

Meu trabalho de pesquisa é sobre a relação dos/das estudantes com deficiência intelectual com a comunidade escolar e com os/as familiares. Ao conversar informalmente com os estudantes e com os professores, percebi que a maioria desses estudantes faz uso das redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Essa descoberta no campo de pesquisa me ajudou a delimitar o tema.

Em uma conversa com a professora da Sala de Recursos, percebi que ela utilizava mensagens de texto para se comunicar com os estudantes dos atendimentos e, até mesmo, para orientá-los em algumas tarefas. Após essa conversa e, com base nas leituras que estava fazendo sobre a Teoria Social do Letramento, entendi que eu deveria investigar como essas relações propiciavam eventos de letramento.

Um fato que foi decisivo para a escolha temática foi o relato de uma docente sobre o caso de um estudante que estava trocando mensagens de celular com a namorada durante a aula. O interessante, nesse caso, foi que os professores avaliavam que o estudante não tinha boa desenvoltura de leitura e escrita, ainda assim, estava a trocar mensagens de texto com a namorada. Dessa maneira, a cada visita ao campo de pesquisa, o foco sobre o tema foi sendo ajustado.

Cada vez que visitamos o campo, precisamos desenvolver mecanismos para aprimorar nossa observação; isso implica dizer que, a cada nova visita ao campo de pesquisa,

aprendemos algo novo. Não devemos esperar que as observações sejam meras fórmulas para responder às questões propostas. As questões devem surgir das observações e ter relação intrínseca com a comunidade investigada.

As questões de pesquisa, portanto, foram surgindo no campo de pesquisa durante as conversas informais e as observações iniciais. Ao notar a influência do acompanhamento das famílias no desempenho escolar dos/das estudantes, surgiu minha questão de pesquisa: (1) de que forma a trajetória das famílias e as relações sociais do contexto escolar influenciam as práticas de letramento dos/das estudantes com deficiência intelectual?

As demais questões, também, foram produtos da observação do campo de pesquisa:

(2) Como se dá a representação da educação inclusiva por estudantes, familiares e docentes?

(3) Como se dá a representação da Deficiência Intelectual por estudantes, familiares e docentes?

(4) Como o uso de aplicativos de comunicação, como WhatsApp pode contribuir para novos letramentos e para o estreitamento das relações (familiar e educacional) dos/das estudantes com deficiência intelectual?

Na pesquisa quantitativa, o(a) pesquisador(a) vai ao campo com hipóteses formuladas. Ao contrário disso, na pesquisa qualitativa, o(a) pesquisador(a) é orientado(a) pelas condições que encontra na comunidade participante. Quando se vai ao campo com questões já formuladas, o(a) pesquisador(a) pode sentir-se obrigado(a) a prestar pouca ou nenhuma atenção a eventos ou declarações que estejam fora do escopo do projeto (JOHNSON; JOHNSON, 2006).

#### 3.5.1.4.2. Escolha das técnicas para coleta de dados

Após as observações iniciais de pesquisa, pude escolher melhor as técnicas para geração ou coleta de dados. Uma técnica que chamou minha atenção foi o uso de vinhetas: a experiência de Creese, Takhi, e Blackledge (2017) foi relevante para entender a importância de mencionar nas notas de campo os sentimentos que tinha ao observar a comunidade participante da pesquisa.

Inicialmente, eu havia pensado em realizar apenas observações dos atendimentos na Sala de Recursos; entretanto, ao conversar com os estudantes, percebi a necessidade de observar o ambiente da sala de aula.

Após aprovação do projeto pelo CEP/CONEP, iniciei a observação participante; nesse momento, compreendi que os dados referentes às notas de campo das observações em sala foram muito relevantes para a triangulação. Desse modo, os ajustes feitos com a participação dos/das estudantes contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

#### 3.5.1.4.3. Escolha dos/das participantes da pesquisa

O Centro de Ensino Médio Girassol tinha, inicialmente, trinta potenciais famílias participantes. Após as observações iniciais, percebi o interesse de nove familiares e nove estudantes com deficiência intelectual em participar da pesquisa. Isso só foi possível em razão da minha participação nas reuniões de pais e das conversas informais que tive com os/as estudantes nos atendimentos da sala de recursos.

Descobrir, ainda na construção do projeto, quais estudantes estavam interessados em participar da pesquisa foi essencial em relação às observações participantes. Ao saber quais eram os estudantes interessados, ao retornar ao campo, após a aprovação do CEP/CONEP, concentrei minhas observações nas turmas específicas dos/das estudantes. Assim, uma vez que o propósito da etnografia é conhecer, de modo profundo, a realidade social de um determinado grupo, avalio que concentrar maior tempo com os/as participantes da pesquisa foi um ganho.

#### **3.5.2. *Observação Participante***

Após a aprovação do CEP, no primeiro semestre de 2019, iniciei a segunda etapa da pesquisa: coleta/geração de dados. Considero a observação participante como fase de geração de dados, uma vez que, com base na interação com a comunidade, as notas de campo, por mim produzidas, compuseram a base mais relevante da triangulação dos dados. Gans (1999, p.540) explica que a observação participante aproxima o pesquisador das pessoas mais do que qualquer outro método. O autor diz que a observação participante “permite que os pesquisadores observem o que as pessoas fazem, enquanto todos os outros métodos empíricos se limitam a relatar o que as pessoas dizem sobre o que fazem”. Nesse sentido, destaco que o acesso ao tecido social nas observações participantes amplia o leque interpretativo das entrevistas, já que a vigilância das pessoas enquanto estão sendo gravadas é maior do que quando estão sendo observadas. A figura 6 ilustra os espaços de observação participante do

campo de pesquisa no ano de 2019. Com exceção do item (e), as observações aconteceram no Centro de Ensino Médio Girassol

Figura 6 - Espaços da observação participante



Fonte: Elaborado pela autora.

Compreendo que a observação participante desta pesquisa teve seis espaços importantes: (a) o Conselho de Classe participativo (CCP); (b) a sala dos/das professores(as); (c) a sala destinada ao atendimento educacional especializado; (d) a sala de aula; (e) a coordenação regional de ensino; (f) eventos festivos.

Considero que minha integração à comunidade de pesquisa foi vantajosa para a observação participante. Assim como Johnson e Johnson (2006) estabelecem, uma das maiores dificuldades do(a) etnógrafo(a) é o seu status de estrangeiro ou estranho ao sistema social. Os autores defendem que a inclusão do pesquisador no sistema social da comunidade participante da pesquisa pode ser vantajosa para a coleta de dados de qualidade. Ao citar o caso de Van Maanen, em seu estudo etnográfico da polícia, os autores esclarecem que “o papel de Van Maanen como novato tornou menos perceptivo o seu papel como etnógrafo, dando-lhe acesso a dados, informações e observações que outros pesquisadores teriam achado difícil de alcançar”. Desse modo, enfatizo que meu relacionamento com a comunidade escolar, favoreceu o acesso a informações que, possivelmente, não seriam acessadas por um pesquisador estranho à comunidade.

Ao passo que minha posição social e minha trajetória oportunizaram o acesso a camadas mais profundas do tecido social pesquisado, destaco que esse papel de *insider*

também me conferiu maior responsabilidade do ponto de vista ético. Por ter acesso a informações complexas, tanto da vida dos/das estudantes como das práticas docentes dos/das participantes da pesquisa, tive de ponderar o que poderia expor sobre os/as participantes. Não acredito que o meu papel como pesquisadora seja o de fazer a crítica pela crítica, mas, sobretudo em consideração aos pressupostos da ADC, de fazer o exercício de colocar-me no lugar dos/das participantes para tentar entender como a estrutura social (ver capítulo 4) constrange o comportamento deles/delas.

Hebert Gans (1999) critica os estudos intitulados como etnográficos que não permitem que as pessoas aprendam mais sobre sua sociedade:

“Em vez de estudar a sociedade, parte do trabalho da etnografia é dedicada à invenção de novos discursos morais e ao estabelecimento de nova ética em pesquisa, bem como ao relato de injustiças pessoais e de aspectos de injustiça social, e à obtenção de catarse e terapia para pesquisadores e leitores. Entretanto, pouca atenção é dada aos aspectos socioeconômicos e políticos da injustiça social ou aos usos da etnografia para a redução desses” (GANS, 1999, p.542).

Para o Gans (1999, p.543), “[a] longo prazo, a única etnografia que será útil para estudantes e pesquisadores(as) é aquela que permite que as pessoas aprendam mais sobre sua sociedade.” Assim, sempre que percebi que meu acesso às informações pessoais dos participantes se dava em razão do relacionamento que tinha construído antes e durante o processo de pesquisa, procurei não expor essas informações, mas entendo também que elas completam o cenário que devo interpretar.

### **3.5.2.1. Observações do Conselho de Classe Participativo**

O Conselho de Classe Participativo (CCP) ocorre a cada final de bimestre. Minhas observações nesse ambiente ocorreram desde o primeiro semestre de 2018, mas para fins de geração de dados, apenas em 2019. No momento do CCP, o representante de turma faz uma avaliação do trabalho institucional e do desempenho da turma durante o bimestre. Após essa leitura, um representante da equipe gestora apresenta o mapa de notas da turma, documento colorido (em azul, alunos acima da média; verde, representa alunos que estão na média; laranja, estudantes que estão um pouco abaixo da média; vermelho, estudantes que estão muito abaixo da média) e os/as docentes discutem o desempenho de cada estudante individualmente. Os/as familiares são convidados a participar desse momento, entretanto, observei um número muito reduzido de familiares, apenas 5, na maior ocorrência.

As observações do CCP foram valiosas para entender o contexto da pesquisa, já que nesse espaço, os/as docentes e estudantes discutem os aspectos mais relevantes do que ocorreu durante o bimestre, tanto das atividades pedagógicas quanto dos conflitos de relações. Em um dos conselhos, observei a fala da mãe da participante Violeta sobre os constrangimentos que a filha dela estava passando ao ingressar na escola. A mãe relatou casos de bullying e pediu aos/as estudantes que mudassem o comportamento. Nesse dia, Violeta não estava presente em sala, pois estava doente.

As observações do CCP também proporcionaram melhor entendimento das relações de poder do ambiente escolar. Em alguns momentos, quando os estudantes faziam queixas sobre os/as docentes, eles eram questionados pela gestão e, até mesmo, pelos colegas de turma. O CCP existe na escola há apenas três anos, assim, percebi que os estudantes do terceiro ano tinham melhor desenvoltura para questionar a instituição e o trabalho dos/as docentes. Além disso, observei que os estudantes com deficiência intelectual, ao se posicionarem sobre alguma questão, não eram questionados, mas, ao mesmo tempo, não eram atendidos em suas solicitações.

### **3.5.2.2. Observações da Sala dos/das professores(as)**

As observações da sala dos/das professores(as) foram de duas naturezas; a primeira é referente às observações dos momentos informais do dia a dia, como confraternizações e conversas de intervalo. Em alguns momentos, tive acesso a conversas sobre os/as participantes da pesquisa e isso contribuiu para o direcionamento do meu olhar sobre o que foi dito. A segunda observação é referente aos momentos mais formais da prática docente, as coordenações pedagógicas. Mesmo depois de concluir as observações participantes, os professores e coordenadores me informavam de coordenações que tratariam de assuntos referentes à inclusão dos/das estudantes com deficiência. Desse modo, no decorrer do ano de 2019, participei de momentos de discussão sobre a temática; em algumas delas, participei ativamente das discussões.

Considero minha participação nas coordenações pedagógicas como uma devolutiva à comunidade participante da minha pesquisa. As devolutivas, “*feedback*”, são estimuladas por Cameron *et al* (1992, p.134) como maneira de compartilhar o conhecimento acadêmico e elas podem ser formais, com oficina direcionada para esse tema, ou informais, quando há respostas às perguntas feitas pelos/as participantes da pesquisa. Ainda que o ambiente de

coordenação seja formal, as minhas participações não estavam planejadas, ocorrendo durante as discussões.

O ambiente da sala dos/das professores(as) parecia exercer menor monitoramento sobre os discursos dos/das docentes em relação à inclusão. Diferentemente do CCP, as conversas da sala de recursos eram muito específicas e continham informações muito pessoais dos/das estudantes com deficiência intelectual. O acesso a essa camada do tecido social escolar colocou-me em contato com representações as quais ainda não tinha percebido em outros ambientes, fornecendo-me novas lentes para entender o contexto.

### **3.5.2.3. Observações da Sala de Recursos**

Durante o primeiro semestre de 2019, observei os atendimentos dos/das estudantes participantes da pesquisa na sala de recursos, sala destinada ao atendimento educacional especializado. A maioria das atividades desenvolvidas pelos/pelas estudantes eram atividades com fins avaliativos das disciplinas. Uma única docente acompanha todos os estudantes com deficiência e há mais de dois anos a vaga destinada ao segundo profissional não é preenchida.

Ainda que o objetivo da sala de recursos seja oferecer atividades diferenciadas das atividades da sala de aula, para cada especificidade dos/das estudantes, a sala de recursos do Centro de Ensino Médio Girassol funciona como um ambiente de reforço escolar e para a realização das atividades avaliativas dos/das professores(as).

Durante as observações, tive acesso às atividades dos/das estudantes e às adequações feitas pelos/pelas docentes. O único participante da pesquisa que não frequentava a sala é o Tales, segundo ele por vergonha. Os demais frequentavam a sala de recursos no contra turno. A professora da sala de recursos, por vezes, pagava o almoço de alguns estudantes no restaurante comunitário para que eles pudessem participar das atividades, uma vez que eles não teriam dinheiro para pagar o transporte escolar para almoçar em casa, como era o caso da estudante Jasmim e do estudante Nardo.

Percebi que as relações entre os estudantes que frequentavam a sala de recursos eram de amizade e colaboração. Diferentemente do ambiente da sala de aula, os estudantes interagem bastante ao realizar as atividades na sala de recursos, tanto com os colegas quanto com a professora.

As observações da sala de recursos foram essenciais para o entendimento do contexto da pesquisa. Os diálogos entre os estudantes forneceram insumos, do ponto de vista interpretativo.

#### **3.5.2.4. Observações da Sala de aula**

As observações de sala de aula ocorreram em três turmas, duas de segundo ano e uma do terceiro ano, assim como consta no quadro 3 (p.62). Experimentei três modos de observação das turmas: no primeiro momento, observei cada turma por uma semana; posteriormente, observei de modo alternado, uma turma por dia, no período de duas semanas; e, por fim, assisti a duas aulas por dia em cada turma, por duas semanas.

Ao entrar em cada turma, expliquei aos/às estudantes o meu propósito de pesquisa, sem mencionar quais eram os/as participantes da pesquisa. Expliquei a eles, também, que não iria interferir nas aulas de modo a constrangê-los em relação aos professores, que nada do que eu tivesse observado seria levado aos/às docentes. Assumir esse compromisso com os estudantes foi uma maneira que encontrei de vivenciar essa experiência da melhor maneira possível. Um termômetro de sucesso desse momento foi quando os estudantes solicitaram meu número de telefone para que eu fosse incluída no grupo de *WhatsApp* das turmas.

Minhas participações estiveram ligadas às demandas que os estudantes com deficiência intelectual traziam até a mim. Eu tive de ficar atenta a cada aula, pois alguns me pediam ajuda para entender melhor a explicação dos/das professores(as). Ainda assim, os estudantes me acolheram como integrante da turma e convidavam-me para confraternizações em sala de aula, para assistir aos trabalhos que eles apresentariam.

As recorrências observadas na sala de aula foram: as relações entre os estudantes com deficiência intelectual e suas turmas é quase inexistente; os estudantes com deficiência se relacionam melhor entre si, com exceção do Tales, que não frequenta a sala de recursos; durante grande parte do tempo de aula, os estudantes com deficiência intelectual não participam das atividades, alguns, inclusive, dormem; as atividades de sala de aula não são adequadas para os estudantes e, em razão disso, eles costumam fazer atividades de outras disciplinas durante a aula; o momento no qual os estudantes se assemelham aos demais é o momento da cópia, muito recorrente nas aulas observadas.

#### **3.5.2.5. Oficina de Adequação Curricular – CRE**

Em razão do meu trabalho como docente da Secretaria de Educação do DF – SEDF estive em contato com as coordenadoras intermediárias da educação inclusiva da Coordenação Regional de Ensino da cidade do Centro de Ensino Médio Girassol. Além disso, durante o primeiro ano de pesquisa, ainda nas observações iniciais, pude participar de

algumas reuniões que elas fizeram na escola para discutir temas relacionados à inclusão dos/das estudantes.

No primeiro semestre de 2019, fui convidada pelas coordenadoras para ministrar uma oficina aos professores do atendimento educacional especializado (AEE) e para as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) sobre adequação curricular dos/das estudantes com deficiência intelectual. Ministrar essa oficina foi, mais uma vez, uma maneira de fazer uma devolutiva (CAMERON *et al*, 1992) à comunidade participante da pesquisa. Dessa vez, de modo formal, já que a atividade estava direcionada ao compartilhamento dos conhecimentos acadêmicos.

#### Quadro 9 - Vinheta sobre Oficina realizada na CRE

[12:11, 17/05/2019] Oficina de adequação curricular- CRE [REDACTED]

As profissionais responsáveis pela sala de recursos e pelas equipes de psicólogos da regional de [REDACTED] convidaram a mim e ao professor [REDACTED] para realizar uma oficina de adequação curricular com os professores. Durante as últimas 3 semanas, estruturamos o nosso encontro pelo *WhatsApp*, definimos o roteiro e as atividades. Foi muito proveitoso o encontro para entender ainda melhor o contexto da minha pesquisa. As falas dos/das professores(as) da sala de recursos e da equipe de psicólogos me fizeram refletir muito sobre as dificuldades enfrentadas pelos profissionais, dificuldades postas, em sua maioria, pela estrutura escolar.

Hávamos previsto uma atividade em grupo. Os professores deveriam pensar em uma adequação de um caso que iríamos apresentar a eles, caso semelhante ao caso do Tales, estudante com deficiência intelectual e com deficiência auditiva. As discussões foram amplas e não tivemos tempo para a segunda parte do encontro, então combinamos de fazer a atividade em um segundo momento com o grupo. Alguns assuntos levantados relacionam-se com minha pesquisa, tais como:

- (1) dificuldade de relacionamento entre os professores do AEE e os professores regentes: os professores do AEE pontuaram que são vistos como "vigias" das práticas docentes e que isso dificulta a relação.
- (2) negação de adequação: houve muitos relatos sobre os/as docentes que se negam a realizar a adequação e dizem que não estão preparados ou formados para isso.
- (3) ausência de recursos: professores reclamam do sucateamento das salas, afirmam que não há recursos para comprar os materiais necessários.
- (4) culpa: os profissionais comentaram que há um "jogo da culpa" entre professores regentes e professores do AEE. A transferência de responsabilidade entre os profissionais atrapalha o desenvolvimento do(a) estudante, que fica estagnado(a) pedagogicamente.

O sentimento que tive durante a oficina foi de partilha e, ao mesmo tempo, de inquietação, já que percebo que os problemas são sempre os mesmos e sinto a necessidade de organizar uma luta com as pessoas com deficiência, familiares e docentes para a melhoria da estrutura escolar. É preciso que a comunidade escolar dê visibilidade ao(à) estudante com deficiência intelectual.

Após a reunião, algumas professoras pediram o meu contato e perguntaram se eu poderia realizar formações nas escolas em que elas atuam. Fiquei muito feliz com o convite; sinto-me entusiasmada para conversar sobre esse assunto com outros professores. Acredito que isso pode ampliar o meu campo de visão.

Além da oportunidade de devolutiva à comunidade, o evento, representado no quadro 9, foi relevante para a compreensão do contexto de pesquisa, de modo mais amplo; já que

estive em contato com todos os profissionais especializados da cidade e, na ocasião, eles fizeram muitas considerações sobre a inclusão da pessoa com deficiência intelectual. Ao passo que as representações sobre a pessoa com deficiência eram feitas, eu tinha a oportunidade de discutir com o grupo aquelas representações e como elas influenciavam o processo de aprendizagem dos/das estudantes.

### **3.5.2.6. Observação dos eventos festivos**

Além dos espaços mencionados, realizei observações dos eventos abertos à comunidade, tais como, festa julina, concurso de poesias, festival de curtas, comemorações da semana da consciência negra, comemorações *Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência*.

Sobre os eventos, pude perceber pouca participação dos/das estudantes com deficiência intelectual, mesmo nas comemorações do *Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência*, as representações feitas sobre os estudantes eram construídas sobre a subalternidade deles.

### ***3.5.3. Notas de Campo no aplicativo WhatsApp***

O processo interpretativo da pesquisa etnográfica envolve a utilização de informações obtidas ao longo do trabalho de campo. As notas de campo são a maneira de o pesquisador descrever observações que serão úteis para a análise da situação pesquisada. Para que a situação de escrita não cause constrangimento, o ideal é que as anotações sejam feitas em momento posterior à observação do campo. Entretanto, como descrevo no quadro 10, é possível realizar as anotações sem que isso cause constrangimento. Utilizo vinhetas para análise das observações de campo.

#### **Quadro 10 - Vinheta sobre anotações de campo no ambiente *WhatsApp***

No primeiro dia de observação de aula, levei o meu caderno com o propósito de realizar algumas anotações que fossem pertinentes, e, até mesmo, para tornar minha presença mais natural quanto possível em sala de aula. Entretanto, percebia os olhares de alguns estudantes para o caderno, com ar de curiosidade sobre o que iria fazer e, além disso, ao começar minhas anotações, me deparei com a apresentação de seminário pelos/pelas estudantes. Para facilitar a exibição dos slides, as luzes foram apagadas e a solução que encontrei para registrar as informações foi enviar mensagens a mim mesma no ambiente virtual *WhatsApp*.

Ao realizar minhas anotações, percebi que o uso do celular conferia algumas vantagens em relação às informações: segurança dos dados, uma vez que as mensagens poderiam ser enviada por e-mail ao final de cada observação; privacidade, dada a particularidade do uso do celular; sequência textual e visual, já que eu poderia fotografar silenciosamente alguns momentos da observação, não para utilizar as fotos do campo, mas para posteriormente ativar minha memória para cada evento

observado; e, por fim, naturalidade, pois as pessoas estão muito familiarizadas com o uso de celulares. Desse modo, consegui anotar em tempo real o que observava.

Ainda que a naturalidade do uso do celular seja um aspecto facilitador do trabalho de anotação, preferi utilizar essa técnica apenas em momentos específicos nos quais os estudantes estavam concentrados nas tarefas diárias da escola. Assim, não despertava estranheza ao utilizar o celular em aula. Especialmente no momento da cópia de conteúdos, momento muito repetitivo durante as aulas, o uso do celular é permitido para os estudantes. Desse modo, aproveitei o mesmo momento para realizar minhas anotações. O uso do celular em outros ambientes como nos corredores (durante o intervalo das aulas), nas coordenações coletivas e durante as observações dos atendimentos da sala de recursos, foi ainda mais proveitoso do ponto de vista de diminuir a estranheza da minha presença.

Os relatos de observação foram feitos por vinhetas (CREESE; TAKHI; BLACKLEDGE, 2017) as quais incluem na experiência relatada os sentimentos da pesquisadora no campo de pesquisa. Em alguns momentos, as vinhetas eram a maneira mais adequada para que eu entendesse os meus próprios sentimentos em relação às observações. A breve descrição das situação observada e dos sentimentos ativados no contexto do campo de pesquisa permitiu-me reviver aqueles momentos posteriormente, quando li as anotações para proceder às análises. Acrescento ainda que a ordem das anotações, combinada com algumas fotos que registrei do campo de pesquisa, permitiram-me uma sequência cronológica de registro, que favoreceu minha memória de pesquisadora no momento da análise. O quadro 11 foi construído com base em uma vinheta escrita no momento da observação participante.

#### **Quadro 11 - Vinheta escrita no ambiente *WhatsApp*.**

[07:38, 26/03/2019] Mayssara: - Aula de Arte-

Os estudantes me receberam muito bem na entrada em sala de aula. Foi uma sensação muito boa; sinto que estou, a cada dia, mais integrada ao grupo dos/das estudantes.

[07:42, 26/03/2019]: A professora inicia a aula e cobra dos/das estudantes que acessem o drive e realizem as atividades que foram disponibilizadas no drive. Ela, inclusive, disponibiliza o link do drive= [07:42, 26/03/2019]: Ela pede aos/às estudantes que têm internet que abram o drive e vejam as músicas que serão discutidas na próxima aula; as músicas são da Matriz do PAS (avaliação que seleciona estudantes do Ensino Médio para ingresso na Universidade de Brasília).

[07:44, 26/03/2019]: A professora coloca música para tocar, no seu notebook pessoal. A sala de aula não tem projetor; o som está com volume baixo.[07:44, 26/03/2019]: Os estudantes conversam entre si durante a execução da música.[07:44, 26/03/2019]: Nardo está presente, Violeta faltou.

[07:49, 26/03/2019]: Após a execução da música, uma estudante tenta explicar a letra. Foi interessante ver a estudante se empenhar em fazer a explanação, mesmo sem nota vinculada à apresentação dela.[07:49, 26/03/2019]: Percebo que os estudantes ficam mais atentos à apresentação dos colegas.[07:50, 26/03/2019]: A sala tem alguns desenhos na parede, feitos pelos/pelas estudantes.[07:52, 26/03/2019]: A professora reforça a importância de os alunos ouvirem as músicas antes da explicação dos colegas. E atende ao pedido dos alunos para que ouçam a música durante a aula.

[07:54, 26/03/2019]: Pergunto ao Nardo se ele conseguiu acesso ao drive e ele responde que tentou em casa e não conseguiu. Perguntei a ele se ele tem internet no celular, ele respondeu que sim. Combinamos que eu o ensinaria a acessar depois da aula.[07:58, 26/03/2019]: A professora tenta explicar para os demais estudantes sobre como acessar o drive, percebo que Nardo não entendeu e vou até a carteira dele, que está ao lado da minha para explicar.

[07:59, 26/03/2019]: Ele conseguiu acessar o drive e tirou *print* da tela com as informações das músicas. Nardo postou no grupo de *WhatsApp* da turma para que os demais alunos pudessem ter acesso ao conteúdo, já que alguns estudantes estavam com dificuldade para acessar o drive.

[07:59, 26/03/2019]: Inicialmente ele estava um pouco inseguro, mas quando percebeu que conseguiria, ficou visualmente satisfeito com a execução e me agradeceu pela ajuda.

[08:06, 26/03/2019]: Os estudantes participam bastante durante a correção dos exercícios passados para casa. Sinto-me inspirada pelo clima de aprendizagem no qual os estudantes são os protagonistas. Ao mesmo tempo, observo que Nardo está presente fisicamente, mas não psicologicamente.[08:09, 26/03/2019]: Ele abaixa sua cabeça e a encosta na carteira. Nesse movimento, sinto como se ele entrasse em uma concha pessoal, como se escondesse. A professora pergunta ao Nardo se ele se lembra do que colocou na resposta da questão, ele balança a cabeça em um movimento de negação, silenciado.

[08:10, 26/03/2019]: Quando os estudantes são os protagonistas a aula flui, é mais leve também.[08:11, 26/03/2019]: Observar o protagonismo dos/das estudantes da turma em oposição ao silenciamento do Nardo é muito representativo. Nas outras aulas, não foi possível perceber essa diferença que hoje percebi. Na maioria das aulas, os estudantes são silenciados. Assim, o silenciamento dos/das estudantes com deficiência não foi notado. Hoje, ao ver o protagonismo dos/das estudantes da turma, o silêncio de Nardo "falou alto".

Os relatos foram elaborados após as observações registradas no *WhatsApp*. Com base em, Creese, Blackledge e Takhi (2017), as vinhetas são uma ferramenta reflexiva para a realização de observações do campo de pesquisa e dão aos pesquisadores a oportunidade de analisarem sua relação com o contexto de pesquisa, seus preconceitos, suas afiliações culturais e suas crenças.

#### **3.5.4. Entrevista semi-estruturada**

No estágio inicial da pesquisa, dei preferência a entrevistas informais, que o projeto integrador considera como conversas exploratórias, a serem aprofundadas em entrevistas semiestruturadas. “Entrevistas semi-estruturadas fornecem uma estrutura e, ao mesmo tempo, não há pressão para manter um roteiro pré-determinado. Além disso, há mais chances de desenvolver um equilíbrio entre o entrevistador e o entrevistado” (MAAN, 2016, p.92). Assim, cada entrevista foi guiada pelo roteiro inicial, mas, principalmente pelo caminho indicado pelos/pelas participantes em suas respostas.

O gênero entrevista de pesquisa é pouco conhecido pelos/pelas participantes, por esse motivo, Magalhães (2006) sugere a realização de, pelo menos, duas entrevistas com cada participante, com o objetivo de conferir validade à pesquisa. Entretanto, optei por realizar apenas uma entrevista com cada participante, já que realizei anotações de campo das conversas informais. Além disso, as entrevistas não foram realizadas no primeiro encontro. Desse modo, as perguntas, já tinham sido abordadas no decorrer da pesquisa e, quando

percebi incoerência, utilizei as notas da observação participante como elemento principal da triangulação de dados.

As perguntas elencadas no roteiro para entrevistas semi-estruturadas sugerem a composição de respostas com uso de narrativas. Considero pertinente combinar análise de entrevistas com análise de narrativas já que “é amplamente aceito que as narrativas são um meio fundamental pelo qual as pessoas dão sentido e compartilham suas experiências, não importam quão grandes ou pequenas ou quão transformadoras ou insignificantes sejam” (BAYNHAM; DE FINA, 2017, p.31). Os quadro 12, 13 e 14 apresentam os roteiros das entrevistas realizadas com os/as participantes.

#### **Quadro 12 - Roteiro de Entrevista dos/das estudantes<sup>33</sup>**

- |     |  |
|-----|--|
| 1.  | Você poderia me dizer seu nome, idade e em qual ano do Ensino Médio você está?                             |
| 2.  | Me conta um pouquinho da sua história e da história da sua família.  |
| 3.  | Com quem você mora?  |
| 4.  | E como você se sente em relação a sua mãe, qual sua relação com ela?                                       |
| 5.  | E a relação com os seus irmãos, como é?  |
| 6.  | Na sua família, você vê seus pais, irmãos, lerem livros ou revistas impressos?                             |
| 7.  | O que sua família gosta de ler?  |
| 8.  | Quando você era criança, do que você gostava de brincar?   |
| 9.  | Você tinha muitos amigos quando era criança?   |
| 10. | Em qual momento do dia sua família fica reunida?   |
| 11. | Sobre quais assuntos vocês conversam quando estão juntos?  |
| 12. | Quais são os aplicativos que você mais usa?  |
| 13. | Quanto tempo por dia você gasta com o uso do celular?  |
| 14. | Desde que você começou a estudar, qual foi o momento mais marcante, o momento do qual você mais se lembra? |
| 15. | Na escola, com quem você costuma conversar mais?   |
| 16. | Como é sua relação com os professores?   |
| 17. | Como é a sua relação com os colegas de turma?  |
| 18. | Pra você, o que é a inclusão?  |
| 19. | Você se sente incluído nas atividades da escola?   |
| 20. | Quais são as atividades da escola que você mais gosta de fazer?  |
| 21. | Quais são as atividades da escola que você sente mais dificuldade em realizar?                             |
| 22. | Qual a importância da escola na sua vida?  |

#### **Quadro 13 - Roteiro de Entrevista dos/das familiares**

- |    |   |
|----|---|
| 1. | Quantos filhos você tem? Como foi o nascimento e a infância dos seus filhos?                        |
| 2. | Em que momento você soube e como foi receber o diagnóstico sobre a deficiência do seu(ua) filho(a)? |
| 3. | Como é a relação do(a) _____ com a família?   |
| 4. | Qual o momento do dia no qual sua família se reúne para conversar? Como são essas conversas?        |
| 5. | Em quais momentos você conversa com os(as) filhos(as) sobre a escola?                               |
| 6. | O que vocês conversam sobre a escola?   |
| 7. | O que você pensa sobre a inclusão do(a) seu(ua) filho(a) na escola?                                 |

<sup>33</sup> As perguntas elaboradas para os roteiros de entrevistas dos/das estudantes, familiares e docentes foram baseadas no roteiro do projeto guarda-chuva ao qual esta pesquisa está ligada: “Trajetórias de Famílias e a Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social”, coordenado pela Professora Doutora Maria Izabel Santos Magalhães.

- |     |   |
|-----|---|
| 8.  | Você pode contar um momento marcante dele(a) na escola?                         |
| 9.  | Que instrumentos tecnológicos vocês usam na comunicação entre vocês?            |
| 10. | Em sua casa, os/as familiares costumam ler? Quais são os assuntos de interesse? |
| 11. | _____ Gosta de ler sobre o que?   |
| 12. | Qual a rotina do(a) _____? O que ele(a) faz quando chega da escola?             |
| 13. | Qual a diversão do(a) _____?  |
| 14. | Com quem você conversa na escola sobre _____? Sobre o que vocês conversam?      |
| 15. | Como é a sua relação com a escola?  |
| 16. | Que instrumentos tecnológicos você utiliza na comunicação com a escola?         |

#### Quadro 14 - Roteiro de Entrevista com Docentes

- |     |  |
|-----|--|
| 1.  | Você pode falar seu nome, idade e formação?  |
| 2.  | Há quanto tempo você trabalha com educação?  |
| 3.  | Em sua opinião, qual a importância da escola?  |
| 4.  | O que você gostaria de comentar sobre os estudantes com deficiência intelectual nas turmas nas quais eles estão inseridos? |
| 5.  | Como você define inclusão na escola?   |
| 6.  | O que você gostaria de destacar sobre a sua relação com as famílias dos/das estudantes?                                    |
| 7.  | Que aplicativos de comunicação você usa no dia a dia?  |
| 8.  | Para entrar em contato com os estudantes, qual a sua estratégia de comunicação?  |
| 9.  | Cite cinco atividades pedagógicas mais usadas por você em sala de aula.  |
| 10. | O que você gostaria de dizer sobre os grupos de <i>WhatsApp</i> (das turmas) de que os estudantes participam?              |
| 11. | Você participa de algum grupo de <i>WhatsApp</i> organizado por alunos?  |

#### 3.5.5. Coleta digital de artefatos via *WhatsApp*

Além das observações em sala de aula, realizei observações com o aplicativo *WhatsApp* das postagens feitas pelos/pelas estudantes participantes da pesquisa no espaço destinado à atualização de *Status*. A atualização de *Status* é uma forma de compartilhar textos e fotos com as pessoas que têm o contato de telefone do usuário. O texto publicado fica visível por 24 horas no aplicativo e depois é apagado automaticamente.

Com o objetivo de organizar as informações e priorizar minha pesquisa, fiz o silenciamento das informações dos meus contatos pessoais. Ou seja, todos os contatos que não eram referentes aos/às participantes da pesquisa eram apresentados em segundo plano. Essa organização facilitou o acesso direto às informações postadas pelos/pelas participantes da pesquisa.

Além de silenciar postagens, adicionei um ícone antes do nome de cada contato. Isso ajudou a identificar o(a) participante da pesquisa quando ele(a) entrava em contato comigo por meio de mensagem no *WhatsApp*. Um exemplo do que descrevo é a figura 7.

Figura 7- Print da tela de atualização de *Status* do *WhatsApp*



Fonte: arquivo pessoal da autora

Os *Status* que tinham relevância para a temática da pesquisa eram coletados no meu celular, em um espaço de conversa. Desse modo, enviava os *prints* dos *Status* para mim mesma sempre que eles apareciam. Essa escolha metodológica favorece a quebra de espaço/tempo de pesquisa, já que eu estava observando o aplicativo em vários momentos do dia, desenvolvo esse aspecto no capítulo 4 (subseção “ambiente virtual e novos letramentos”, p.106). A análise dos artefatos coletados é feita no capítulo 5.

### 3.6. Triangulação/Cristalização dos dados

O pesquisador Uwe Flick (2018) recupera o termo triangulação e a discussão acadêmica feita a respeito do conceito associado ao termo e as mudanças ocorridas desde o uso empregado em 1970. O Flick explica que termo triangulação, inicialmente foi associado à pesquisa qualitativa, segundo ele, foi Denzin o primeiro conceituar a triangulação (de dados, de pesquisadores, metodológica e entre métodos) como estratégia de validação. Flick explica que as críticas ligadas ao conceito inicial de triangulação como a idéia de validação eram constituídas essencialmente pela exposição de que a triangulação não pode ser associada à busca da verdade.

Flick (2018) diz ainda que, em estudos mais recentes, Denzin considera a triangulação como uma estratégia para a compreensão mais aprofundada de uma questão de estudo e como

possibilidade de ampliar os conhecimentos, distanciando-se da ideia de triangulação como validade ou apenas como uso de vários métodos, teorias ou pesquisadores. Sobre isso, Denzin e Lincoln enfatizam o que foi dito por Flick, inclusive ao citá-lo:

A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação (Flick, 1998, p.231). A melhor maneira então de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspectivas e observadores em um único estudo é como uma estratégia que **acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação** (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19, grifo meu).

Flick (2018, p.786), ao explicar sobre o que seria um forte “programa de triangulação 3.0”, estabelece que, primeiro, a triangulação, nesse contexto, é vista como “fonte extra de conhecimento sobre o assunto em questão” e, depois, é vista como uma “extensão” do programa de pesquisa. O autor afirma que usar a triangulação no formato 3.0 implica a seleção sistemática de vários métodos e, também de perspectivas. Neste trabalho, seguindo o que foi exposto por Flick (2018), desenvolvo a triangulação de métodos (Observação participante, vinhetas, entrevista semi-estruturada e coleta de artefatos) em combinação com a triangulação de perspectivas (estudantes, familiares e docentes) sobre o mesmo tema.

Sabemos que o que se pode captar é a representação de um fato e não o fato em si. Ainda assim, o uso da triangulação de dados é uma tentativa de compreender em profundidade um fenômeno em questão. De modo que, ao triangular os dados, reunimos os dados com o objetivo de apresentar a nossa interpretação da realidade da pesquisa. Denzin e Lincoln (2006) explicam que o trabalho do(a) pesquisador(a) se assemelha ao trabalho de um confeccionador de colchas:

O pesquisador qualitativo que emprega a montagem é como um confeccionador de colchas ou um improvisador de *jazz*. Esse confeccionador costura, edita e reúne pedaços da realidade, um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19).

Ao passo que meu trabalho é tecer um produto final da minha experiência interpretativa, nesta dissertação, entendo que utilizar as técnicas de triangulação de métodos e perspectivas é uma maneira de aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema escolhido. Além disso, afastando-me do conceito inicial proposto para o vocábulo triangulação, entendo que meu trabalho está mais alinhado com a consciência de que “nenhuma encenação textual é inocente (incluindo esta)” e que “todas as reivindicações de verdade mascaram e servem a

interesses particulares de um local, uma cultura e uma luta política”, como escreve Laurel Richardson (2018, p.543; p.546).

Ao criticar a valorização da triangulação nas pesquisas, Richardson (2018) escreve sobre o uso da triangulação associada ao conceito inicial do termo, a validação, e propõe o uso do termo cristalização:

Proponho que o imaginário central para a validade dos textos pós-modernistas não é o triângulo-objeto rígido, fixo, bidimensional. Em vez disso, o imaginário central é o cristal, que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação [...] Os cristais são prismas que refletem externalidades e refratam dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões e matrizes, que são lançados para fora em diferentes direções. O que vemos depende do nosso ângulo de repouso, não da triangulação ou da cristalização (RICHARDSON, 2018, p.552).

Entendo a proposta de Richardson (2018) como uma tentativa explicar como organizamos o caos da pesquisa no ato de criação do texto etnográfico. Ao imaginar a cristalização proposta pela pesquisadora, avalio que o ato de escrever o produto da pesquisa também depende das diversas lentes, como explicado na seção 3.3; entendo que essas lentes compõem o prisma que utilizarei para analisar os dados.

Assim, por entender que a triangulação de métodos e de perspectivas compõe minha pesquisa (FLICK, 2018), assim como avalio que minha visão sobre os dados depende do meu ângulo de repouso (RICHARDSON, 2018), compreendo que tanto a triangulação quanto a cristalização são conceitos complementares que indicam a complexidade do trabalho de pesquisa e a minha posição. Concordo com o que diz Richardson (2018, p.553): “Paradoxalmente, sabemos mais e duvidamos do que sabemos. Engenhosamente, sabemos que há sempre mais a saber”.

Certa de que o que apresento neste trabalho é fruto da combinação de diferentes técnicas e de diferentes perspectivas, no capítulo 5, reservado para análise dos dados, é possível perceber a triangulação de perspectivas do ponto de vista pragmático. O próximo capítulo é reservado para a discussão dos pressupostos teóricos ancoram esta pesquisa.

#### **4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Este capítulo é destinado à discussão dos elementos teóricos que ancoram esta pesquisa. Desse modo, além do Modelo Social de Interpretação da Deficiência, discutido no capítulo 2, apoio-me na Análise de Discurso Crítica (ADC) e na Teoria Social do Letramento (TSL). Proponho a discussão teórica dos conceitos da ADC (evento social, prática social,

estrutura social) relacionada aos conceitos da TSL (eventos de letramento e práticas de letramento). Desse modo, ao articular as duas teorias, ainda discuto a influência das relações sociais para os letramentos, especialmente dos/das estudantes com deficiência intelectual. Além disso, discorro sobre os letramentos escolares e virtuais dos/das estudantes com deficiência intelectual.

Com o objetivo de tornar a leitura mais didática, a primeira seção está destinada à Análise de Discurso Crítica; a segunda seção é reservada para a discussão sobre os Estudos do Letramento. Ainda assim, compreendo que as teorias não estão separadas; ao contrário, elas estão intrinsecamente ligadas, como ilustro na figura 8:

**Figura 8 - Unindo as Teorias**



Fonte: Elaborado pela autora.

O Modelo Social de Interpretação da Deficiência, como explicado no capítulo 2, é resultado da ação das pessoas com deficiência, uma luta contra-hegemônica em oposição ao modelo médico de interpretação da deficiência. No capítulo 5, discuto como as representações discursivas da deficiência ainda estão associadas ao modelo médico de interpretação da deficiência e o quanto essas representações influenciam os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual; já que, como propõe Street (2014), os letramentos são ideológicos. Assim, entendo que a ADC oferece suporte teórico para discutir as recorrências encontradas na análise de dados. Considero, portanto, que a ADC é o elo entre o Modelo Social de Interpretação da Deficiência e a TSL, e explico isso de modo mais aprofundado nas próximas seções.

#### **4.1. Análise de Discurso Crítica**

O termo Análise de Discurso Crítica foi utilizado pela primeira vez por Norman Fairclough, em 1985, no periódico *Journal of Pragmatics* (MAGALHÃES, 2005). A pesquisadora Ruth Wodak (2004) explica que o encontro dos estudiosos Teun van Dijk,

Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak na Universidade de Amsterdã, no início de 1990, foi crucial para o encontro das distintas abordagens da ADC. A partir daí, o grupo “heterogêneo de estudiosos”, segundo Wodak (2004, p.228), foi “unificado mais por uma agenda de pesquisa do que por uma teoria ou metodologias em comum”.

A LC e a ACD podem ser definidas como campos fundamentalmente interessados em analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem. Em outras palavras, a ADC almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso) (WODAK, 2004, p.223)

Após o encontro na Universidade de Amsterdã, houve um esforço em estabelecer uma agenda de pesquisas críticas voltada para os problemas sociais. Melo (2012) sintetiza a diversidade das pesquisas desenvolvidas pelos precursores da ADC (quadro 15).

**Quadro 15 - Principais contribuições dos integrantes do grupo pioneiro da ADC**

Teórico	Destaque	Contribuição para a ADC
<b>Van Dijk</b>	O empreendimento sociocognitivista	“Para esse autor, é importante entender quais práticas discursivas institucionalizam a sociedade e quais cognições sociais permeiam tais práticas”.
<b>Gunther Kress</b>	O papel social da Semiótica	“Kress tem se destacado por sua atuação nos trabalhos sobre teorias multimodais, concepção que defende a ideia que o discurso se constrói não só com base nos significados atrelados às palavras, mas também naqueles ligados à imagem”.
<b>Theo van Leeuwen</b>	A Teoria da Representação Social e o Discurso	“Responsável por integrar os estudos acerca da representação de atores e ações sociais à Linguística. Em alguns de seus trabalhos, Van Leeuwen (2008) questionou quais são os diversos modos pelos quais os atores e as ações sociais podem ser representados no discurso verbal e que escolhas nos apresenta a língua para nos referirmos às pessoas, aos grupos e suas práticas sociais”.
<b>Ruth Wodak</b>	O lugar da História na Análise de Discurso Crítica	“Um dos destaques nas pesquisas dessa analista é dado à investigação que desenvolve sobre temas e textos históricos e políticos, para integrar a grande quantidade de conhecimentos disponíveis sobre fontes históricas, interpretando os aspectos sociopolíticos nos discursos”.
<b>Norman Fairclough</b>	O engajamento político da Teoria Social do Discurso	“Para Fairclough, o mundo é formado pela atribuição de sentido que os fatores sociais constroem. Sua abordagem dá conta da “face” de resistência do discurso, da natureza de mudança social que as práticas discursivas carregam.” O pesquisador dedicou-se ao desenvolvimento de um método textual para o estudo das práticas sociais.

Fonte: organizado pela autora com base em (MELO, 2012, p. 63 - 66).

Além da agenda, as diferentes abordagens em ADC, segundo Viviane Resende (2009, p.13), têm três características em comum, são elas: **transdisciplinaridade**; **caráter posicionado**, já mencionado no capítulo 3; e o “**valor de teorias** e categorias propriamente linguísticas não ser tomado como tácito”, mas emergir dos dados e dos objetivos da análise.

Entre as vertentes apresentadas, ressalto que esta pesquisa está situada na Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (2016), cujo objetivo é:

Partindo da identificação dos problemas sociais com facetas discursivas, o objetivo é desvelar discursos que servem de suporte a estruturas de dominação ou que limitam a capacidade de transformação dessas estruturas, por isso a ADC requer atenção tanto ao uso da linguagem quanto à estruturação da ação social (Resende, 2009, p. 12).

Quanto à transformação das estruturas de dominação, no que diz respeito às pessoas com deficiência, a mudança discursiva ainda é muito recente. Um exemplo disso é a notícia do portal Globo (2018) sobre a criação de um manual para esclarecer dúvidas sobre qual vocabulário deve ser usado pela mídia para referência às pessoas com deficiência. Esse manual foi elaborado para o público de jornalistas, com o objetivo de combater o uso de termos ofensivos, como “carregar cruz”, “retardado mental”, “incapacitado”, “mongolóide”. Com base na seleção das palavras do manual, podemos inferir que as relações das pessoas com deficiência, não só no contexto escolar, mas de modo geral, são marcadas pela segregação e discriminação social. Assim, compreendo que a própria existência do manual, ainda em 2018, anuncia pistas das práticas sociais e da estrutura social no que diz respeito às pessoas com deficiência.

#### **4.1.1. *Dialética do discurso***

Na ADC, o termo discurso tem dois sentidos possíveis: abstrato (Discurso), utilizado em sentido amplo, como referência à linguagem como prática social; e concreto (discursos), refere-se a modos particulares de representar o mundo, diferentes perspectivas associadas a distintas relações que as pessoas assumem com o mundo, suas posições e identidades nele (Fairclough, 2016).

A ADC considera o discurso como parte inseparável da prática social. Em sua obra *Discurso e mudança social* (2016), com base no modelo tridimensional do discurso, Fairclough conferiu centralidade ao discurso (posteriormente revisado no livro *Discourse in late modernity* em autoria com Chouliaraki), que era entendido como parte dominante da análise. Para ele, o discurso tanto é constituído pelas práticas sociais como as constitui:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação

do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2016, p.95).

Segundo Magalhães, Martins e Resende (2017), Chouliaraki e Fairclough (1999) situam a ADC na “Ciência Social Crítica e na pesquisa crítica sobre mudança social na sociedade contemporânea” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p.21). Apesar de considerar a importância do discurso para a mudança social, e Chouliaraki e Fairclough (1999) problematizam a centralidade do discurso. Ancorados em Harvey (1996), explicam que o discurso deve ser entendido como um momento da prática social (diferentemente do que propôs Fairclough, 2016), entre outros como, instituições/rituais, práticas materiais, relações sociais, poder, crenças/valores/desejos, como pode ser visto na figura 9. Assim, o interesse da ADC em estudar problemas sociais com facetas discursivas, sobretudo no que diz respeito à exclusão social é, também, revestido do compromisso de não apenas apontá-los, mas de realizar pesquisas que estabeleçam possibilidade de luta contra hegemônica.

**Figura 9 - Teoria Social do Discurso**



Fonte: Elaborado pela autora (com base em Chouliaraki e Fairclough, 1999 e Fairclough 2003)

Diferentemente do que havia proposto em 1992, data da publicação original do livro *Discurso e mudança social*, Fairclough, juntamente com Chouliaraki, (1999), explicam que o discurso não tem efeito direto sobre a estrutura social, sendo mediado pelas práticas sociais que compõem essa estrutura. Os autores explicam, também, que o discurso está interconectado aos demais momentos da prática social, e, tanto é constrangido pela estrutura

quanto a constrange, em menor grau e intermediado pelas práticas sociais, assim como foi representado na figura 9.

A estrutura social, representada na cor azul na figura 9, é mais abstrata. As estruturas são “condições históricas da vida social”, e não podem ser acessadas diretamente pelo discurso, por isso, são, necessariamente, intermediadas pelas práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p.22).

O sistema semiótico (estrutura) também é constituído por outras estruturas sociais (políticas, econômicas, culturais), assim, as palavras carregam significados ideológicos e marcas de relação de poder instituídas socialmente. Apesar da rigidez da estrutura, ela pode ser modificada, ainda que lentamente, por meio das práticas sociais. Com relação ao tema desta pesquisa, um exemplo disso é o Modelo Social de Interpretação da Deficiência, pois compreendo que esse modelo é uma mudança, ainda que pequena, em nível estrutural e só foi possível em razão de mudanças nas práticas sociais, como discutido no capítulo 2.

As práticas sociais, representadas em amarelo, na figura 9, podem ser entendidas como o elo que une estruturas aos eventos sociais: momentos individuais da vida social. Desse modo, as práticas constituem todos os campos da vida social (econômico, cultural, social, político, educacional, médico, etc), ao mesmo tempo em que são influenciadas por eles. Chouliaraki e Fairclough (1999) consideram que toda prática social é incorporada em outras redes de práticas e, também, em relações de poder. No que diz respeito a esse ponto, no capítulo 5, explico como as práticas sociais do campo médico influenciam os eventos e as representações discursivas das pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar.

Entendo que a relação dialética entre evento, prática e estrutura social configura-se em esperança de transformação das relações de poder estabelecidas de modo tão assimétrico no que diz respeito aos/às estudantes com deficiência intelectual. É nos eventos que podem mudar as práticas e, conseqüentemente, as estruturas sociais. Assim, considero que a mudança discursiva em relação à representação das pessoas com deficiência indica, também, a possibilidade de mudança social.

Em razão da conexão entre discurso e outros elementos da prática social (instituições/rituais, práticas materiais, relações sociais, poder, crenças/valores/desejos), a mudança discursiva é importante para a mudança social. Assim, para que a mudança social signifique condições de igualdade para as pessoas com deficiência intelectual é preciso que a mudança discursiva esteja ligada à mudança dos outros elementos que constituem a prática social. O Modelo Social de Interpretação da Deficiência, ao investigar a deficiência pela reação do grupo social, foi responsável pela mudança discursiva em relação aos termos

utilizados para representar as pessoas com deficiência. Essa mudança pode ser percebida nos documentos normativos, elencados no quadro 1, capítulo 1, assim como nas representações dos/das docentes a respeito das pessoas com deficiência, na maioria dos casos. Em alguns momentos da pesquisa, foi possível notar o constrangimento das pessoas no que diz respeito à escolha da “palavra correta” para se referirem às pessoas com deficiência. Acredito que esse constrangimento indica relativa mudança social.

Refiro-me a relativa mudança, uma vez que é possível perceber que a mudança no termo de referência às pessoas não significa, na maioria dos casos, mudança no que diz respeito às relações de poder. Por isso, reforço que o Modelo Social, ao investigar a deficiência pela reação do grupo social, pode ser combinado à Análise de Discurso Crítica, já que a estrutura social estabelecida hegemonicamente, principalmente com base no modelo médico de interpretação da deficiência, contribui, ainda nos dias de hoje, para a manutenção da desigualdade social em relação às pessoas com deficiência.

Na próxima subseção, com base nas questões de pesquisa elencadas no capítulo 3, discorro com maior profundidade sobre como a hegemonia da normalidade, discutida por Silva (2000, p.83) como “força homogeneizadora da identidade normal”, implica relações assimétricas de poder nas relações sociais, tanto no ambiente familiar quanto educacional. Desse modo, explico, ainda, como as relações de poder implicam as crenças (identidades) e valores das pessoas no que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual.

#### ***4.1.2. Hegemonia, poder e ideologia***

Fairclough (2016) considera que um aspecto positivo da Linguística Crítica (LC) foi unir análise linguística a teorias da ideologia. Para o autor, a LC desenvolvia análises linguísticas sofisticadas, ancoradas na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Entretanto, a LC deu pouca ênfase à teoria social e, assim como a Análise de Discurso Francesa, baseava-se no conceito de ideologia de Althusser (1980), que falhou por não estabelecer uma relação dialética no que diz respeito à estrutura social e às ideologias.

O conceito de ideologia tem sua origem nas Ciências Sociais e é considerado complexo no que diz respeito aos significados que a palavra pode ter, a depender da concepção teórica. Para Thompson (2011, p.14), o conceito de ideologia pode ser considerado vasto, já que há diferentes significados atribuídos ao termo. O autor explica que há diferentes possibilidades de entendimento do conceito de ideologia: “os diferentes significados que ele tem é produto de um itinerário histórico”, com diferentes concepções sobre o emprego

discursivo do termo. Em consonância com Thompson (2011), no que diz respeito ao termo ideologia, Van Dijk (2012, p.15) considera o termo “notoriamente vago” e que o sentido utilizado no cotidiano do uso da palavra é geralmente associado à ideias “rígidas, equivocadas ou partidárias de outros: nós temos a verdade e eles têm ideologias.”

Em sua origem, o termo ideologia referiu-se a criação de uma disciplina destinada ao estudo das idéias. Sobre isso, Van Dijk (2012, p.16) explica que o termo foi criado há mais de duzentos anos pelo filósofo francês Destutt de Tracy. Assim, na ciência política, o termo pode ser utilizado para nomear “sistemas de crenças políticas”, em sentido neutro e descritivo.

Além da concepção neutra de ideologia, o termo também se refere, de modo crítico, às **relações de dominação** de um grupo sobre outro. Thompson (2011) explica que as relações de dominação são relações desiguais de poder. Nesse sentido, a dominação ocorre quando determinados grupos detêm o poder de modo permanente, constituindo a exclusão de outros grupos; essa é, portanto, a concepção negativa de ideologia.

Para Thompson (2011, p. 50), o trabalho de Marx sobre as concepções de ideologia teve papel fundamental no que diz respeito à reformulação do conceito do ponto de vista crítico. Desse modo, situando-se na perspectiva crítica de ideologia, o autor explica o conceito.

O conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de relações de dominação. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é *sentido a serviço de poder*. Consequentemente, o estudo da ideologia exige que investiguemos as maneiras como o sentido é usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas cotidianas até as imagens e aos textos complexos. Ele exige que investiguemos os contextos sociais, dentro dos quais essas formas simbólicas são empregadas e articuladas. Ele requer que perguntemos, se este for o caso, como o sentido é mobilizado pelas formas simbólicas em contextos específicos, para estabelecer e sustentar relações de poder (THOMPSON, 2011, p.16, grifo do autor).

Fairclough (2016) justifica que a Teoria Social do Discurso utiliza o conceito de ideologia proposto por Thompson (2011). Desse modo, a ADC, com base na investigação analítica discursiva das práticas sociais, tem interesse em estudar as relações de dominação e as desigualdades representadas discursivamente nos textos (orais e escritos), assim como promover a reflexão crítica para que essas relações de dominação sejam combatidas também pelo discurso. Van Dijk (2008) explica que, com base na investigação tanto linguística quanto das práticas sociais, os/as analistas opõem-se à desigualdade social. Para Fairclough (2016):

as ideologias surgem nas sociedades caracterizadas por relações de dominação com base na classe, no gênero social, no grupo cultural, e assim por diante, e, à medida que os seres humanos são capazes de transcender tais sociedades, são capazes de transcender a ideologia (FAIRCLOUGH, 2016, p.126).

Fairclough inspira-se em Foucault para desenvolver seu trabalho no que diz respeito ao conceito e ao funcionamento do **poder**. Entretanto, o autor critica Foucault por insistir que os sujeitos são efeitos das formações discursivas e das relações de poder constituídas em nível estrutural. Fairclough considera a teoria de Foucault muito estruturalista, por excluir a agência social das pessoas (MAGALHÃES, 2013). Para Chouliaraki e Fairclough (1999), as ideologias são construídas discursivamente e estão relacionadas à dominação de determinada prática social, que por sua vez interage com redes de práticas sociais. Assim, a característica dialética da Teoria Social do Discurso é sustentada, também, pela capacidade de desvelar as relações de poder e constituir luta contra elas, já que para transcender as ideologias é preciso identificá-las. Para Fairclough (2016), quanto mais implícita a relação de dominação, mais eficaz ela é:

O poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social [...] seu sucesso é proporcional à sua habilidade para esconder os próprios mecanismos. **O poder não funciona negativamente pela dominação** forçada dos que lhes são sujeitos; ele os incorpora e é produtivo no sentido de que os molda e reinstrumentaliza, para ajustá-los às suas necessidades (FAIRCLOUGH, 2016, p.78, grifo meu).

Assim como mencionei no capítulo 3, nas representações da educação inclusiva e da deficiência intelectual que serão analisadas neste estudo (capítulo 5), cabe apontar a influência da ideologia sustentada pelas relações de poder, como ressalta Fairclough (2003). É preciso analisar discursivamente as diferentes relações de dominação que ocorrem nas práticas sociais do contexto escolar.

No capítulo 5, discorro sobre como os estudantes com deficiência intelectual representam discursivamente a educação inclusiva e as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Ressaltada nas análises, a constituição das relações sociais e das representações sobre os estudantes é influenciada pela hegemonia da “identidade normal” (Silva, 2000, p.83). Para explicar o conceito de hegemonia, Fairclough (2016) inspira-se em Gramsci (1971) e diz que:

A hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade [...] Hegemonia é um foco

constante de luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2016, p.127).

Para manter a hegemonia, as ideologias são operacionalizadas; Thompson (2011) descreve os modos de operação nos quais as ideologias sustentam hegemonias.

**Quadro 17 - Modos de operação da ideologia**

<b>MODOS GERAIS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA</b>	<b>ESTRATÉGIAS TÍPICAS DE CADA MODO DE OPERAÇÃO</b>		
<b>LEGITIMAÇÃO</b> - relações de dominação são representadas como legítimas.	<b>RACIONALIZAÇÃO</b> (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações)	<b>UNIVERSALIZAÇÃO</b> (interesses específicos são apresentados como interesses gerais)	<b>NARRATIVIZAÇÃO</b> (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente)
<b>DISSIMULAÇÃO</b> - relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas.	<b>DESLOCAMENTO</b> (deslocamento contextual de termos e expressões)	<b>EUFEMIZAÇÃO</b> (valoração positiva de instituições, ações ou relações)	<b>TROPO</b> (sinédoque, metonímia, metáfora)
<b>UNIFICAÇÃO</b> - construção simbólica da identidade coletiva.	<b>PADRONIZAÇÃO</b> : (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado)		<b>SIMBOLIZAÇÃO DA UNIDADE</b> (construção de símbolos de unidade e identificação coletiva)
<b>FRAGMENTAÇÃO</b> - segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante.	<b>DIFERENCIAÇÃO</b> (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo)		<b>EXPURGO DO OUTRO</b> (construção simbólica de um inimigo)
<b>REIFICAÇÃO</b> - retratação de uma situação transitória como permanente e natural	<b>NATURALIZAÇÃO</b> (criação social e histórica tratada como acontecimento natural)	<b>ETERNALIZAÇÃO</b> (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes)	<b>NOMINALIZAÇÃO /PASSIVAÇÃO</b> (concentração de certos temas em detrimento de outros, com apagamento de atores e ações.

Fonte: Adaptado de Resende e Ramalho (2017, p.52), com base em Thompson (2011).

Fairclough (2016) explica que, para Gramsci (1971), a hegemonia constitui-se de lideranças estabelecidas tanto no aspecto moral, político ou intelectual da vida social. Desse modo, o grupo dominante é capaz de impor seu modo de pensar o mundo, para induzir a sociedade, de modo geral, a manter os interesses do grupo como se fossem da sociedade. Um exemplo disso foram as barbaridades ocorridas no Hospital Colônia, em Barbacena (Arbex, 2013), relatadas no capítulo 1. O que ocorreu em Barbacena só foi possível em razão da hegemonia da identidade normal, mantida por vários modos de operação da ideologia (legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação). Cito a legitimação, já que as atividades do hospital eram, inclusive, legalizadas; dissimulação, uma vez que os procedimentos realizados eram mantidos em segredo; unificação, pela criação de uma

identidade coletiva de loucura; fragmentação, principalmente pelo expurgo do outro e; por fim, a reificação, na naturalização da loucura pelo discurso médico. Sobre a hegemonia da identidade normal, Silva (2000) explica:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger \_arbitrariamente\_ uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade (SILVA, 2000, p. 83)

As análises discursivas das representações dos (as) estudantes com deficiência intelectual e de suas famílias sobre a educação inclusiva, ancoradas na Análise de Discurso Crítica, apontam, assim como escreve Magalhães (2012), que o contexto de educação inclusiva é também uma forma de exclusão. Assim como ocorre com tantas outras minorias, as pessoas com deficiência intelectual sofrem a assimetria das relações de poder estabelecidas tanto no ambiente escolar quanto familiar.

Sabendo que o poder é sustentado por meio de ideologias e que a ADC adota a concepção crítica de ideologia (THOMPSON, 2011), no capítulo 5, proponho tornar visíveis, pela análise tanto linguística quanto das práticas sociais, as estruturas simbólicas de dominação no que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual. Por exemplo, as representações feitas sobre a inclusão, de que ela dependeria, em maior parte, de boa vontade e entrega dos profissionais e dos/das estudantes. Embora pareça entusiasta, essa representação é ideológica, ao atribuir maior responsabilidade aos indivíduos do que à estrutura escolar; e não encarrega o Estado de investir em políticas públicas que garantam igualdade e oportunidades e redução de obstáculos para as pessoas com deficiência. Esse modo de operação da ideologia (dissimulação) sustenta as relações assimétricas de poder e incute no imaginário social o conceito de deficiência pautado nas limitações das pessoas e não na inabilidade da sociedade em organizar-se de forma mais justa.

#### ***4.1.3. Os significados do discurso***

A ADC, proposta por Fairclough como Teoria Social do Discurso, ancora-se na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday. Resende e Ramalho (2017, p.56) explicam que a teoria da LSF “coaduna com a ADC, porque aborda a linguagem como um

sistema aberto, atentando para uma visão dialética, que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas parcialmente inovadores do sistema”. Apesar de considerarem que a união entre ADC e LSF é um ganho, Chouliaraki e Fairclough (1999, p.139) atentam para o caráter “ainda limitado” dessa relação do ponto de vista teórico.

Com o objetivo de desenvolver o aspecto teórico da relação entre ADC e LSF, Fairclough (2003) relaciona as macrofunções da linguagem propostas por Halliday; ideacional, interpessoal e textual, aos conceitos de gênero, discursos e estilo. Assim, o autor propõe três significados para o discurso (entendido como linguagem): significado acional, significado representacional e significado identificacional.

**Quadro 16 - Significados do discurso propostos por Fairclough (2003)**

Acional (gênero)	Representacional (discurso)	Identificacional (estilo)
“Uma maneira de agir e interagir é através da fala ou da escrita; portanto, o discurso aparece primeiro como parte da ação. Podemos distinguir gêneros diferentes como formas diferentes de (inter) agir discursivamente”	“O discurso figura nas representações que sempre fazem parte das práticas _ representações do mundo material, de outras práticas sociais, auto-representações reflexivas da prática em questão”.	“O discurso figura ao lado do comportamento corporal, constituindo modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares”

Elaborado na seleção de citações de Fairclough (2003, p.26-27)

Os significados propostos por Fairclough (2003) estão interconectados e são separados apenas para objetivar a análise linguística. Assim, desenvolvo as análises com base nos significados representacional (principalmente) e identificacional. Como disse anteriormente, uma das características da ADC é o “**valor de teorias** e categorias propriamente linguísticas não ser tomado como tácito”, mas emergir dos dados e dos objetivos da análise (RESENDE, 2009, p.13). Na próxima subseção, descrevo as principais categorias que emergiram dos dados e dos objetivos de pesquisa: representação dos atores sociais (VAN LEEWEN, 1997), seleção lexical, transitividade, com base na Linguística Sistêmico-Funcional (ARGENTA, 2018; FUZER; CABRAL, 2014), avaliação, modalidade (FAIRCLOUGH, 2016, 2003). Por motivação didática, as categorias que são pertinentes para a análise dos dados (intertextualidade, pressuposição, representação dos atores sociais, interdiscursividade, escolhas lexicais, transitividade, modalidade, avaliação e metáfora), foram agrupadas nos significados do discurso, ainda assim, ressalto que o agrupamento não significa associação exclusiva das categorias aos significados, já que elas podem ser associadas aos três significados do discurso, do mesmo modo que eles estão interconectados (FAIRCLOUGH, 2003).

#### 4.1.4. *Discurso como ação*

Para Fairclough (2003, p.206), os textos circulam dentro de práticas sociais organizadas por ordens do discurso. O autor enfatiza que “**ordem do discurso** é a maneira pela qual diversos gêneros, discursos e estilos são interconectados. Uma ordem do discurso é uma estrutura social da diferença semiótica uma ordem social específica de relações entre diferentes maneiras de fazer sentido, ou seja, diferentes discursos, gêneros e estilos”. Desse modo, cada prática social demanda e produz gêneros discursivos específicos daquela prática, situados no contexto histórico no qual os textos são produzidos.

O objetivo da análise focada nos gêneros é investigar a relação entre a inter(ação) social entre os textos e os eventos sociais. Fairclough (2003) explica a análise da intertextualidade abrange quais textos são incluídos, quais vozes são incluídas, a quem são atribuídas e quais são as consequências disso para a construção de sentidos no texto. Os gêneros discursivos nesta pesquisa, por exemplo, são próprios do contexto de pesquisa: entrevistas, notas de campo, vinhetas. Como comentei no capítulo 3, as relações de poder nas práticas sociais interferiram no gênero entrevista, de modo que os/as docentes sentiram-se mais à vontade com o gênero do que os estudantes, por exemplo.

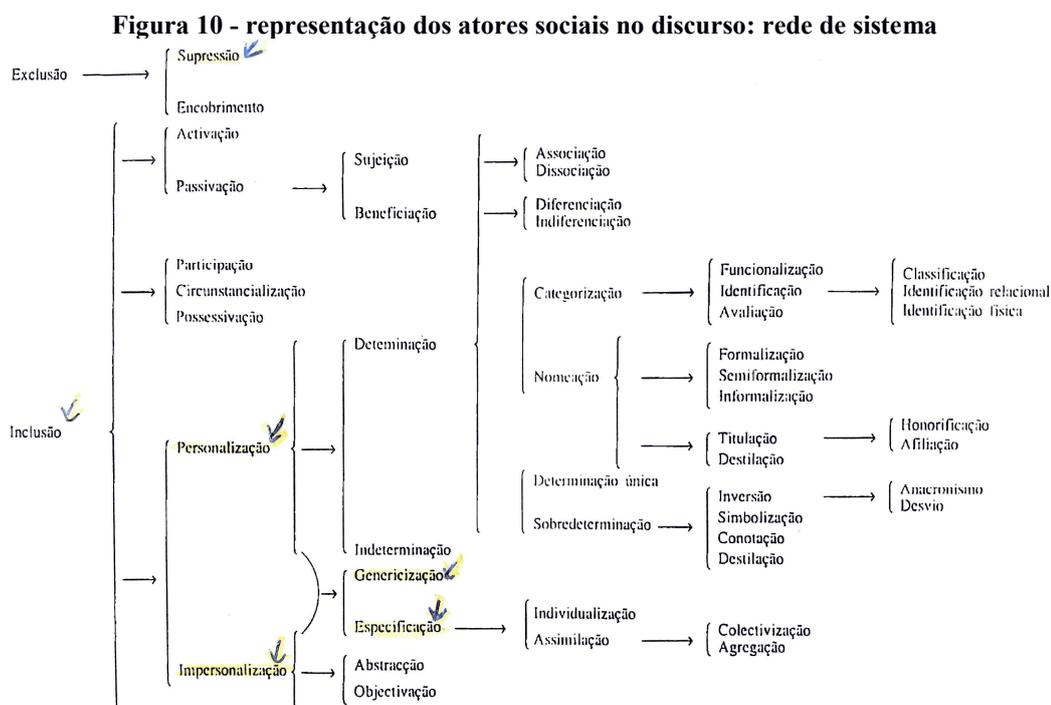
Uma categoria comum, no que diz respeito à análise discursiva do significado acional é a **intertextualidade**. Fairclough (2016), inspirado em Foucault, explica que os enunciados, de uma maneira ou de outra, reatualizam outros. De modo simplificado, a **intertextualidade manifesta** pode ser entendida como a “presença, em um texto, de elementos de outros textos dentro de uma citação do texto” (FAICLOUGH, 2003, p.39). No capítulo 5, nas análises referentes aos *Status* de *WhatsApp* dos/das participantes da pesquisa, é possível perceber exemplos de intertextualidade manifesta.

Além da intertextualidade manifesta, Fairclough (2016, p.142) explica que existe outra maneira de um texto “incorporar” outros textos sem que haja referência direta, que o autor nomeia de **intertextualidade constitutiva**. Um aspecto da categoria da intertextualidade constitutiva é a **pressuposição** que consiste em “proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’”. Desse modo, o outro texto, associado à pressuposição, nem sempre é “especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso correspondendo à opinião geral (o que as pessoas tendem a dizer, experiência textual acumulada). Um exemplo disso é a frase dita pela participante Margarida: “*não me acho louca*” (p.134), já que carrega um pressuposto de que alguém a acha louca.

#### 4.1.5. Discurso como representação

O significado representacional do discurso diz respeito a como diferentes perspectivas de mundo são ativadas para representar um evento, um grupo ou um(a) ator(a) social. A maneira como as pessoas representam o mundo depende das relações sociais e das práticas as quais essas pessoas estão situadas. Algumas categorias são estratégicas para as análises das representações: representação dos atores sociais(1), interdiscursividade(2), significado das palavras(3) e transitividade(4).

Van Leeuwen (1997) explica que a **representação dos atores sociais(1)** nos textos pode indicar posições ideológicas em relação a atores sociais específicos. O autor descreve as diversas maneiras como os atores sociais podem ser representados; de modo geral, os atores sociais são incluídos ou excluídos dos textos, como mostra a figura 10:



Fonte: Van Leeuwen (1997, p.219)

Sobre os modos de **inclusão dos atores sociais**, os dados desta pesquisa são relevantes: a **personalização** (atores sociais são representados como seres humanos, realizados através de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios, ou substantivos); a **impersonalização** (atores sociais são representados por substantivos abstratos ou concretos sem que esses signifiquem características humanas); a **genericização** (atores sociais são representados por substantivos contáveis de modo a fazer referência genérica a determinado grupo de participantes); e, por fim, a **especificação** (atores sociais são representados como indivíduos identificáveis). Já no que diz respeito à **exclusão dos atores sociais**, o modo mais

recorrente foi a **supressão**: nesse caso, não há qualquer referência no texto que permita a recuperação dos atores sociais; pode ser realizada através do apagamento do agente da passiva e pelo uso de orações infinitivas (VAN LEEUWEN, 1997).

Fairclough (2003, p.149) explica que há muitas razões pelas quais os atores sociais são incluídos ou excluídos nos textos. Nesse sentido, ele explica que as motivações podem devidas à “redundância” ou à “irrelevância”, mas, também, pode significar uma “escolha política” socialmente significativa. Por esse motivo, os textos não devem ser analisados apenas linguisticamente. Van Leeuwen (1997, p.216) ressalta que a utilização da rede de categorias de representação dos atores sociais serve para explicitar como os atores são representados e adverte que “nas práticas discursivas reais, as escolhas não precisam ser rigidamente alternativas. As fronteiras podem ser deliberadamente tênues, com o intuito de alcançar efeitos representacionais específicos, e os atores sociais podem ser não só classificados como também funcionalizados”.

Outra categoria importante para análise do significado representacional é a **interdiscursividade(2)**. Para Fairclough (2003), a interdiscursividade tem relação com a mescla de gêneros, discursos e estilos em um mesmo texto. Nesta pesquisa, algumas ordens do discurso são características: educacional, médica, religiosa. A análise das práticas sociais e discursivas do ambiente escolar e familiar requer atenção à interdiscursividade presente nas falas dos/das participantes.

Para representar tanto a educação inclusiva como a deficiência intelectual, os/as participantes fizeram **escolhas lexicais(3)** baseadas em suas redes de práticas sociais. Fairclough (2016, p.110) explica que a análise discursiva focaliza no modo como “os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas” para sugerir que “as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre o sentido de uma palavra são formas de hegemonia”.

No capítulo 5, discuto sobre como as palavras selecionadas para representar a deficiência intelectual, os estudantes com deficiência e as relações sociais do ambiente escolar corroboram para a manutenção da assimetria de poder e, conseqüentemente, para a exclusão dos/das estudantes com deficiência intelectual. Como observa Fairclough (2003), as palavras têm significados construídos coletivamente como resultado de processos sociais e culturais que podem ser transformados. Alguns grupos minoritários, por exemplo, apropriam-se de palavras que tinham significado pejorativo como maneira de estabelecer luta contra hegemônica e, assim, ressignificam determinadas palavras.

Assim como as palavras têm seus significados atribuídos socialmente, as representações discursivas podem construir a atribuição de identidades. Como explica Silva (2000) a representação é um meio de inculcar significados e identidades:

Representar significa, neste caso, dizer: "essa é a identidade", "a identidade é isso". É também por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade (SILVA, 2000, p.91).

Essa característica representacional do discurso de construir identidades, com base na repetição e nas relações de poder, pode ser relevante para a mudança social. Por isso, é necessário analisar as representações discursivas em relação ao aspecto dialético do discurso. Na medida em que as relações de dominação e as representações ideológicas da identidade, por exemplo, da pessoa com deficiência intelectual, são “tornadas visíveis” na análise discursiva, a reflexão sobre as práticas sociais que sustentam as relações de dominação pode iniciar a mudança social.

A última categoria sobre a qual discorro nesta subseção é a **transitividade (4)**. Segundo Argenta (2018), o sistema de transitividade (categoria de transitividade) foi proposto por Halliday, em 1985, e melhor desenvolvido por Halliday e Matthiessem (2004). Fairclough (2003) propõe categorias analíticas que foram inspiradas na Gramática Sistêmico Funcional (GSF). Argenta (2018), com base em Halliday e Matthiessem (2004), explica que na GSF as orações realizam as três metafunções da linguagem (textual, interpessoal, experiencial). Cada função da linguagem é devidamente associada por Fairclough (2003) aos significados do discurso, conforme quadro 18:

**Quadro 18 - Função das orações nos significados do discurso**

Metafunção (Halliday e Matthiessem, 2004)	Significado do Discurso (Fairclough, 2003)	Função da Oração (Halliday e Matthiessem, 2004)
Textual	Acional	oração como mensagem
Interpessoal	Identificacional	oração como modo
Experiencial	Representacional	oração como representação

Fonte: Elaborado por mim, com base em Argenta (2018) e Fairclough (2003)

Das funções estudadas pela GSF, a mais utilizada nesta pesquisa é a “oração como representação”. Segundo Halliday e Matthiessem (2004), o sistema de transitividade é a

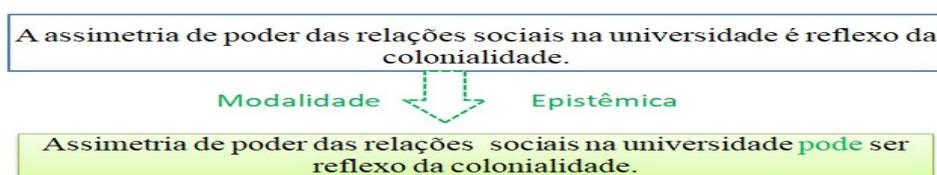
categoria analítica para o estudo da oração como representação. Nesta pesquisa, utilizo, especialmente, os processos (verbos), já que “os processos e os/as participantes constroem e representam os aspectos do mundo” (ARGENTA, 2018, p.55). Os principais processos analisados no capítulo 5 são: material, mental, e relacional. Desse modo, opto por apresentar cada um deles no ato de análise. Na próxima subseção, como já mencionei, por motivo didático, explico as categorias profícuas para a discussão do significado identificacional do discurso (Fairclough, 2003)

#### 4.1.6. *Discurso como identificação*

O significado identificacional tem relação direta com os aspectos que constituem as identidades no campo discursivo, estilos (FAIRCLOUGH, 2003). Dessa forma, os textos são partes do processo de construção das identidades sociais nos eventos dos quais os atores sociais participam. O autor explica que uma característica da identificação é como as pessoas se comprometem com o que escrevem ou dizem (verdade/obrigação), a **modalidade**. Outro aspecto do significado identificacional do discurso é a **avaliação** e os valores com os quais as pessoas estão comprometidas. Fairclough (2003, p. 164) menciona “o que as pessoas se comprometem nos textos é parte importante de como elas se identificam”. Além das categorias de avaliação e modalidade, nesta subseção abordarei a categoria **metáfora**. Fairclough (2016, p. 250) explica que as **metáforas** “estruturam o modo como pensamos o modo como agimos, e nossos sistemas de crença, de uma forma penetrante e fundamental”, por esse motivo, proponho o estudo da metáfora nesta subseção.

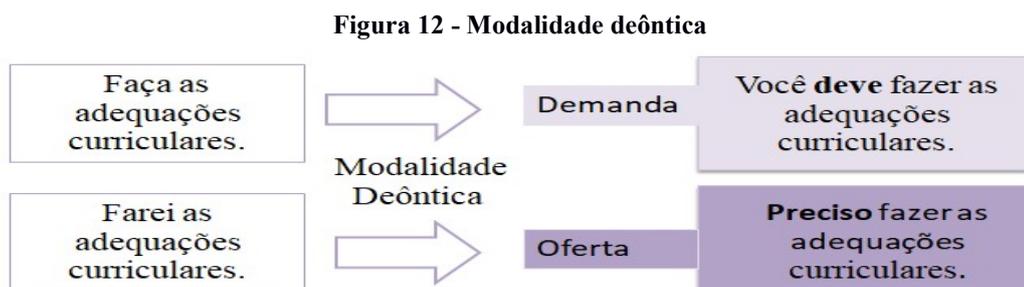
Apoiado nos estudos de Halliday (1994), Fairclough (2003) explica que a categoria modalidade está relacionada ao nível de comprometimento do falante quanto às probabilidades ou obrigações sobre o ele(a) diz. O que associa a modalidade à identidade, para Fairclough, é que nos comprometermos (quando fazemos perguntas, afirmações, demandas ou ofertas) faz parte, também, de quem somos, do compromisso que temos com “a verdade” sobre o que dizemos. A modalidade pode ser epistêmica:

**Figura 11 - Modalidade epistêmica**



Fonte: elaborado pela autora, com base em Fairclough (2003)

No exemplo da figura 11, é possível notar que a segunda declaração perde força no que diz respeito ao compromisso com a verdade. O elemento linguístico que marca a modalização é o verbo auxiliar modal “pode”, que indica possibilidade. Além da modalidade epistêmica, Fairclough (2003) explica também, a modalidade deôntica. Nesse caso, as declarações estão associadas a demandas (compromisso do autor com a obrigação/necessidade) e a ofertas (compromisso do autor em agir).



Fonte: elaborado pela autora, com base em Fairclough (2003)

A figura 12 ilustra a modalidade deôntica; no primeiro caso, “Você **deve** fazer as adequações curriculares”, o uso do verbo auxiliar modal “deve” denota maior obrigação/necessidade de ação do que “Faça as adequações curriculares”. Note que aconteceria o inverso se substituíssemos o verbo por ‘pode’. No segundo caso, “**Preciso** fazer as adequações curriculares”, o uso do verbo auxiliar modal “preciso” indica menor compromisso do autor de agir do que na frase “Farei as adequações curriculares”.

Apesar da característica identificacional em relação ao uso da modalidade, Fairclough (2016) explica que a ela é “um ponto de interseção no discurso, entre a significação da realidade e a representação das realidades sociais”, o que retoma a relação dialética entre os significados do discurso. O autor considera que a modalidade “é uma importante dimensão do discurso, e mais central e difundida do que tradicionalmente se tem considerado. Uma medida da sua importância social é a extensão com que a modalidade das proposições é contestada e aberta à luta e à transformação” (FAICLOUGH, 2016, p.209).

Quanto à **avaliação**, do ponto de vista lingüístico, Fairclough (2003, p.194) menciona que a **avaliação** diz respeito “aos valores (em termos do que é desejável ou indesejável) com os quais os autores se comprometem” e à maneira como esses valores são realizados. O autor explica que a avaliação pode ser constituída por “declarações avaliativas, declarações com modalidades deônticas, declarações com processos mentais afetivos ou valores assumidos”.

Silva (2000, p.74-75) explica que a identidade é construída socialmente em relação direta com a diferença. De modo muito resumido, podemos considerar que o que somos é também estabelecido pelo que não somos. Na perspectiva do autor, então, “a identidade é a

referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”. Nesse sentido, há uma tendência em usar o que somos como referência para representarmos ou avaliarmos aquilo que não somos. Vian Jr (2009) explica o sistema de avaliatividade, no que diz respeito à interação entre os aspectos linguísticos e sociais:

A avaliatividade, dessa forma, está relacionada ao sistema e cada uma das escolhas avaliativas feitas pelo usuário, permeadas por outros discursos, por suas crenças, seus julgamentos, suas experiências de mundo, afeto e diversos outros elementos contextuais e individuais serão instanciadas e realizadas no texto léxico-gramaticalmente. Isso significa que uma avaliação pode não ser assumida como tal, dependendo da relação entre os usuários, das diferenças culturais e sociais, pois um item lexical pode assumir um significado avaliativo em um contexto e não em outro. (VIAN JR, 2009, p.126)

Vian Jr (2009) discute a necessidade de analisar o texto em conjunto com os aspectos sociais. Desse modo, a análise linguístico-discursiva não pode ser feita de modo isolado. Não deixo de enfatizar o caráter dialético, dos significados do discurso (acional, representacional, identificacional).

O aspecto dialético pode ser observado, também, na **metáfora**. Lakoff e Johnson (2002) dizem que as metáforas fazem parte da vida cotidiana e do nosso sistema conceitual e que, para além da linguagem, as metáforas estruturam os processos de pensamento humano. Durante as entrevistas, percebi o uso de metáforas para representar os estudantes com deficiência intelectual (professores e mães) e como processo de identificação (estudantes). Assim, a vinculação metafórica do vocábulo preguiça aos/às estudantes com deficiência intelectual é uma recorrência no discurso dos/das estudantes com deficiência intelectual (que, nesse caso, apontam as representações atribuídas a eles), das mães (que fazem representações próprias e de familiares e docentes) e dos/das docentes (que representam diretamente as pessoas com deficiência como preguiçosas).

Fairclough (2016, p.250) explica que “um dos marcos definidores no interior das práticas discursivas é a forma como um domínio particular da experiência é metaforizado”. As análises das representações dos/das estudantes e dos/das docentes sobre a deficiência intelectual, no capítulo 5, discutem como as metáforas estão enraizadas em representações ideológicas.

Por fim, o estudo das práticas e das estruturas sociais e sua relação com os textos produzidos, competência da ADC, pode ser associado à Teoria Social do Letramento, tanto no aspecto social quanto lingüístico, assim como apresento na próxima seção.

#### 4.2. Teoria Social do Letramento: conceitos-chave

A Teoria Social do Letramento (TSL) pode ser associada à ADC (RIOS, 2010) para fins de pesquisa, especialmente em pesquisas etnográficas (BARTON; LEE, 2015), pois os dois campos teóricos situam a linguagem como prática social. Desse modo, as riquezas das práticas sociais de uma comunidade devem ser observadas (MAGALHÃES, 2012), e essas práticas são representadas no processo de letramento que é uma mescla das experiências comunicativas da oralidade e da escrita. Assim, a análise dos textos não deve ser apenas uma mera descrição linguística: é preciso observar as práticas do contexto dos/das participantes da pesquisa.

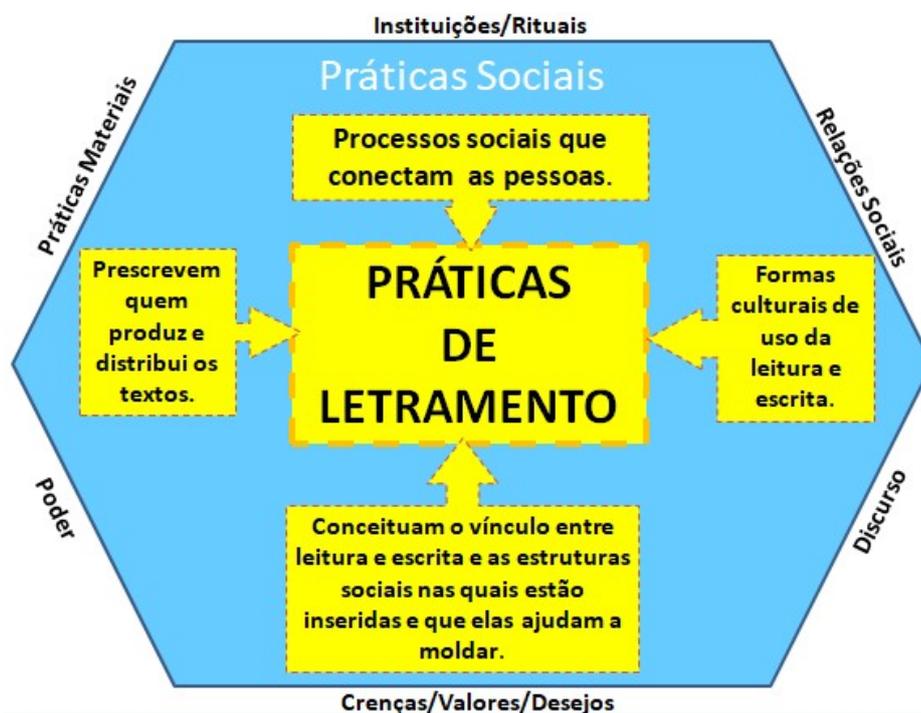
Considera-se o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais (STREET, 2012, p.83).

Street (2014) opõe-se à ênfase dominante em um “letramento único e neutro” para descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares. O autor defende um Modelo Ideológico de Letramento, no qual a **escrita é uma prática social marcada por relações de poder**. Além disso, as práticas de letramento são consideradas no contexto social e podem ser capazes de provocar mudanças. Um exemplo disso no *nosso País* foi a aprovação, em 2008, da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU. Sobre isso, o documento organizado pela Presidência da República aponta que:

Essa vitória foi resultado da histórica luta do movimento político das pessoas com deficiência, travada ao longo de décadas, em busca do exercício de sua cidadania e do protagonismo de suas próprias vidas, em igualdade de oportunidade com o restante da população (FERREIRA, 2014.p 9).

Sabendo que as práticas sociais têm impacto sobre os letramentos e que o inverso também acontece, entendo que outro aspecto que une as teorias ADC e TSL é a relação dialética entre textos e as práticas sociais. Desse modo, destaco que os letramentos são situados no tempo e no espaço e que toda atividade de letramento é indicativa de uma prática social (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000) e que dentro de cada prática social, há práticas de letramento que não são diretamente observáveis e práticas e eventos de letramento são considerados as unidades de estudo do letramento (STREET, 2014). Considere, portanto, a representação das práticas de letramento pela figura 13.

**Figura13 - Práticas de letramento e práticas sociais**



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Chouliaraki e Fairclough (1999)

Assim como explicam Barton e Hamilton (2000, p.7): “as práticas de letramento não podem ser contidas em atividades ou tarefas observáveis, pois envolvem valores, crenças, relações sociais. São, portanto, formas culturais de usar o letramento”. Desse modo, não podemos relacionar o conceito de práticas de letramentos como sinônimo de atividades que, de algum modo, possam ser associadas à aprendizagem de determinada habilidade. As práticas de letramento podem ser conceituadas de modo mais abstrato como “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (STREET, 2012, p. 77). Assim, inseridas nas práticas sociais, as práticas de letramento regulam o uso e a distribuição dos textos, assim como são processos que conectam as pessoas (Barton; Hamilton; Ivanic, 2000).

O conceito de prática social Chouliaraki e Fairclough (1999) é mais amplo que o conceito de práticas de letramento (Barton; Hamilton, 2000); ainda assim, podemos inferir que os elementos da prática social (Instituições/rituais, práticas materiais, poder, crenças/valores/desejos, discurso e relações sociais) afetam as práticas de letramento e também são afetados por ela. No que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual, as práticas de letramento e, conseqüentemente, os eventos de letramento são influenciados pelas representações discursivas que, por sua vez, inculcam crenças sobre o aprendizado dessas pessoas (ver capítulo 5).

Os pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento (NEL) dão atenção especial aos conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento. Assim como na ADC, os eventos são atividades contidas nas práticas sociais, e, conseqüentemente, nas práticas de letramento, assim como ilustra a figura 14.

Figura 14 - Eventos de letramento



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Barton, Hamilton e Ivanic (2000) e Chouliaraki e Fairclough (1999)

Assim como ilustra a figura 14, os eventos de letramento estão contidos nas práticas de letramento, que como já illustrei na figura 13, são parte das práticas sociais. Isso significa dizer que os elementos das práticas sociais também constroem os eventos de letramento, da mesma forma que os eventos de letramento influenciam as práticas sociais, já que a relação é dialética. Assim, como considera Mary Hamilton (2000, p.17), os eventos de letramento são “apenas a ponta do iceberg” no que diz respeito às práticas de letramento.

Como momentos observáveis das práticas sociais, os eventos de letramento representam a textualidade da interação humana e podem ocorrer em instituições formais de educação, como podem ocorrer no cotidiano das pessoas. Mary Hamilton (2000, p.xiv) questiona, no grupo de estudos do letramento em Lancaster, como os pesquisadores podem considerar os eventos de letramento: “se os/as participantes da pesquisa não consideram determinada prática social específica um evento de letramento, os pesquisadores deveriam considerá-la?”

Com base no que diz Hamilton (2000), entendo que, no ambiente escolar, grande parte das atividades propostas não constituem eventos de letramento, já que os/as participantes as

descrevem como atividades mecânicas e sem significado. Cabe mencionar, também, que os textos incorporam ideologias resultantes da prática social. Nesse sentido, compreendo que as relações assimétricas de poder estabelecidas no ambiente da sala de aula, constroem os estudantes a realizarem as atividades com o objetivo de não serem expostos a determinadas sanções.

Outro fator relevante para compreender os letramentos é entender quem produz e distribui os textos, que são base para eventos “formais” de letramento, como os letramentos escolares. Sobre o que esses textos se referem, quais os pontos de vistas são destacados, uma vez que textos podem protagonizar a manutenção de ideologias ou a mudança social. Magalhães (2017) aponta as características do protagonismo da linguagem e dos textos:

- a) o poder de produzir significados e evocar lembranças;
- b) a portabilidade no tempo, no espaço e no contexto;
- c) a durabilidade;
- d) os efeitos causais, chamando atenção para determinados aspectos do mundo social e construindo identidades (MAGALHÃES, 2017, p.11).

O que Magalhães diz sobre as características dos textos e da linguagem como protagonistas, remete ao que Street (2014) explica sobre o Modelo Ideológico de Letramento. Os textos não são isentos ou neutros, eles são situados (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000) em práticas culturais amplas e, por isso, são constroídos por elas. Do mesmo modo, como sugere Magalhães (2017), os textos podem ser capazes de provocar mudanças sociais.

Especialmente no que se refere aos textos orais, aos quais tive acesso durante a pesquisa, as representações sobre a deficiência intelectual marcam a durabilidade do discurso médico sobre a deficiência e os efeitos causais na construção das identidades dos/das estudantes com deficiência intelectual (ver capítulo 5). Na próxima subseção, discorro sobre os letramentos escolares dos/das estudantes com deficiência intelectual e como esses são marcados por relações de poder.

#### **4.2.1. *Letramentos escolares***

Como dizem Barton e Hamilton (2000, p.11), instituições socialmente poderosas, como a escola, tendem dar suporte a práticas dominantes de letramento. “Essas práticas dominantes de letramento podem ser vistas como configurações institucionalizadas de poder e conhecimento que estão incorporados nas relações sociais”. Entendo que as relações sociais do ambiente escolar são elementos chave para os letramentos dos/das estudantes com

deficiência intelectual, já que a exclusão dos/das estudantes de diversas atividades escolares, como apresentações, atividades em grupo, pode limitar sua aprendizagem.

Rojo (2009) faz uma importante observação sobre os letramentos; para a autora, a escola não deve desvalorizar os letramentos proporcionados pela cultura local e deve trazer para a sala de aula novas práticas pedagógicas, de modo a ampliar os letramentos e a promover o letramento crítico. Roxane Roxo e Eduardo Moura (2019) explicam que o ambiente escolar deve ser capaz de oferecer diferentes gêneros textuais para que os estudantes sejam integrados às “práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominem” (ROJO; MOURA, 2019, p.18). Os autores dizem, ainda, que é preciso “ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar”, de modo a incluir as diferentes mídias do contexto atual.

Se o conjunto de eventos ao qual chamamos de letramentos escolares já parece reduzido em relação à mediação textual apresentada nas relações sociais da sociedade, para os estudantes com deficiência intelectual, as possibilidades são ainda menores, já que eles são excluídos de eventos de letramento escolar, como trabalhos em grupo. De acordo com Kleiman (2001, p. 275), “as **práticas de letramento** são práticas discursivas” e a escola é um agente transformador. Nesse sentido, no capítulo 5, relaciono as práticas discursivas aos eventos de letramento dos/das estudantes com deficiência intelectual.

A exclusão dos/das estudantes de algumas atividades nem sempre é devida ao relacionamento com os colegas de turma. Em alguns casos, as representações sobre o que o estudante pode ou não aprender podem influenciar a distribuição dos textos e limitar o acesso dos/das estudantes aos eventos de letramento, isso porque, como já mencionei anteriormente, as representações têm o poder de construir socialmente as identidades.

Pelos motivos que destaquei, ressalto que as atividades mais recorrentes para os (as) estudantes com deficiência intelectual estão associadas à cópia, que é uma atividade extremamente mecânica. Acredito a construção social da identidade da pessoa com deficiência intelectual é, também, responsável pela manutenção dessa relação de opressão, na qual o(a) estudante com deficiência é um ser passivo(a), capaz de compreender pouco do que é apresentado a ele(a). Assim, os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual estão relacionados às relações, muitas vezes, assimétricas de poder.

Outro aspecto relevante sobre os letramentos escolares é a transformação tecnológica pela qual temos passado nos últimos vinte anos. Durante a pesquisa, percebi mudanças no que diz respeito às práticas escolares, a inclusão de atividades avaliativas, como produção de documentários, vídeoaulas, curtas-metragens como parte dos letramentos escolares. Apesar

disso, essas iniciativas ainda sofrem resistência entre o grupo de professores, pois, existe a crença de que o uso de novas mídias pode afetar negativamente as habilidades de letramento. Barton e Lee (2015, p.23) nomeiam essas crenças como “pânicos morais”.

Assim como já mencionei anteriormente, os eventos de letramento são caracterizados pela interação social mediada por textos. Desse modo, nesta pesquisa, destaco a importância do aplicativo de comunicação *WhatsApp* em relação aos letramentos. Na próxima seção, abordo a temática dos letramentos digitais e, principalmente, o uso do aplicativo *WhatsApp* e sua relevância para o estudo de novos letramentos.

#### **4.2.2. Ambiente virtual e novos letramentos**

Considero que o desenvolvimento das tecnologias e o surgimento de aplicativos de comunicação são parte das consequências da Modernidade Tardia e da reformulação das relações sociais. Anthony Giddens (1991, p.24), explica que a separação do tempo-espaço é condição principal para o dinamismo da modernidade no que diz respeito ao processo de *desencaixe*. O *desencaixe*, para o autor, é o "deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo/espaço".

Entendo, portanto, que o uso de aplicativos de comunicação como *WhatsApp*, um mecanismo do processo de *desencaixe* mencionado por Giddens (1991), uma vez que as relações estabelecidas no ambiente virtual ultrapassam as barreiras de espaço/tempo. Se antes as conversas tinham de ser estabelecidas pessoalmente ou por telefone, com predominância da linguagem falada, hoje, as conversas podem ser estabelecidas por linguagem verbal escrita; por áudios (que se diferenciam do telefonema por quebrarem a barreira do tempo) ou por imagens. As transformações nas relações sociais, de ordem pessoal, com base no uso do *WhatsApp*, são avaliadas positivamente pelas mães dos/das estudantes que participam desta pesquisa, tanto no que diz respeito ao acompanhamento dos filhos quanto do ponto de vista dos letramentos.

Giddens (1991, p. 57) explica que a “indústria moderna, modelada pela aliança da ciência com a tecnologia, transforma o mundo da natureza de maneiras inimagináveis às gerações anteriores”. Ressalto que, assim como o uso do aplicativo pode significar melhor comunicação entre família e escola, e entre docentes, no grupo de trabalho, a ausência de separação do tempo/espaço pode configurar relações de maior exploração dos/das docentes. Como pude perceber, por ter acesso ao grupo de *WhatsApp* dos/das docentes, eles recebem mensagens além do horário estabelecido para o trabalho. Como pesquisadora, sinto que o

*desencaixe* também pôde ser observado no processo de pesquisa. Ao optar por coletar artefatos dos *Status* dos/das participantes, deparei com o trabalho de pesquisa contínuo, para além do espaço e do tempo definidos para o trabalho de campo.

Apesar disso, não posso deixar de mencionar a importância desses avanços no que diz respeito às tecnologias de comunicação para os letramentos. A mediação do mundo social por textos (sejam eles orais, escritos ou imagéticos) oferece novas possibilidades de eventos de letramento (BARTON; LEE, 2015). Por isso, compreendo que o uso dos aplicativos de comunicação deve ser discutido sob o prisma pedagógico, sem os excessos dos pânicos morais, dos quais falam Barton e Lee (2015).

As mensagens vinculadas no ambiente virtual do *WhatsApp* são significativas para a interação dos atores sociais, por esse motivo considero que o ambiente pode ser propício a novos eventos de letramento. A visão de texto, algumas vezes, equivocadamente considerada pela escola, menospreza a leitura de textos imagéticos e o letramento visual. Considero os aplicativos de comunicação como caminhos indiretos de aprendizagem (VIGOSTKI, 2011).

[U]ma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto (VIGOTSKI, 2011, p.864).

É coerente associar essa afirmação de Vigotski à Teoria Social do Letramento, já que se o desenvolvimento da criança ocorre por um caminho indireto, desde o seu nascimento, os estímulos visuais das mais variadas formas de escrita podem ser fundamentais para o desenvolvimento dos letramentos. A análise dos eventos de letramento pode contribuir, posteriormente, para intervenções nas adequações curriculares feitas para os estudantes com deficiência intelectual, assim como propõe Street (2012):

O próximo estágio de trabalho nessa área é avançar além das críticas unicamente teóricas do modelo autônomo e desenvolver propostas positivas de intervenções no currículo, nos critérios de medida e na educação de docentes. Será nesse estágio que as perspectivas teóricas reunidas no NEL enfrentarão o teste mais severo (STREET, 2012, p. 88).

Acredito que pesquisar o uso dos aplicativos e sua relação com novos letramentos pode ser a base para o próximo estágio proposto por Street (2012). Assim, o próximo capítulo (5) propõe a análise de como as diversas práticas de letramento são abordadas na escola e na família dos/das estudantes, especialmente as práticas referentes ao ambiente de comunicação virtual.

## 5. REPRESENTAÇÕES E LETRAMENTOS DOS/DAS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste capítulo, farei as análises dos excertos das entrevistas, combinadas às notas de campo e vinhetas escritas durante as observações do ambiente escolar. Com o objetivo de oferecer maior espaço de voz aos/às estudantes com deficiência intelectual, buscarei focalizar as falas dos/das estudantes e apresentar também excertos de familiares e docentes, na medida em que esses excertos tenham relação com as macrocategorias elencadas pelos/pelas estudantes. As macrocategorias às quais me refiro aqui fazem referência aos temas mais abordados pelos/pelas estudantes em suas entrevistas ao falarem sobre as representações da deficiência e da educação inclusiva

**Figura 15 - Luzes e ajuste de foco**



Fonte: Ilustração feita pela participante Dália.

**Descrição:** Na ilustração há sete pessoas, cinco mulheres e dois homens. As pessoas estão conversando entre si, com exceção de uma mulher, que está mais isolada do grupo, à esquerda e presta atenção neles. Cada pessoa segura um objeto, semelhante a uma lanterna (cor amarela) e é iluminada por quatro projetores de luz (cor lilás) que estão posicionadas no teto. As pessoas representadas por Dália são as participantes da pesquisa.

O que desenvolvo aqui é semelhante a uma apresentação de teatro<sup>34</sup>, na qual as diversas luzes do palco ampliam o campo de visão do(a) telespectador(a), ao mesmo tempo em que, em alguns momentos, focalizam apenas um ponto. Cada feixe de luz, para mim, representa a perspectiva de um(a) participante sobre o tema apresentado. Nesse sentido, considero que, para análise das trajetórias de família, bem como da trajetória escolar dos/das estudantes, as luzes principais são referentes às pessoas com deficiência intelectual e aos seus familiares.

Após a transcrição de todas as entrevistas, realizei a leitura do material transcrito e das minhas notas de campo. Nesse momento, marquei as recorrências nas falas dos(as) estudantes e separei os excertos por temas elencados. O segundo passo foi reler as entrevistas dos demais participantes (docentes e familiares) e selecionar os excertos que tinham relação com as macrocategorias apontadas nas entrevistas dos/das estudantes. Assim, as macrocategorias que não foram estabelecidas pelos/pelas estudantes, presentes nas entrevistas das mães e dos/das docentes serão explicitadas nas considerações finais deste trabalho, com o objetivo de apontar agenda futura para as pesquisas relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência intelectual.

Este capítulo é composto por três macrocategorias: representações da educação inclusiva (relações entre estudantes com deficiência e colegas de turma, professores e ambiente escolar de modo geral); representações da deficiência intelectual (loucura, sinônimo de não aprendizagem, problema); letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual (letramentos escolares, letramentos digitais, *WhatsApp* e relações no ambiente virtual).

### **5.1.Representações da educação inclusiva**

As representações da educação inclusiva na fala dos/das estudantes indicam a importância das relações sociais do ambiente escolar para que haja inclusão: relações entre estudantes e relações entre estudantes e professores. No que diz respeito à relação entre os/as estudantes com deficiência e os colegas de turma, há relatos de preconceito sofrido em razão da deficiência, capacitismo (mencionado como *bullying*), de conflitos (não associados diretamente à deficiência) e de exclusão dos trabalhos escolares. Apesar da recorrência das relações conflitantes, a participante Dália relata boa relação com a turma e participação

---

<sup>34</sup> Essa metáfora surgiu de uma interlocução com a professora Maria Luiza Coroa na minha apresentação no Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa de 2019 (SIELP). Acredito que ela traduz de modo apropriado aquela que é a minha primeira intenção, desde que iniciei esta pesquisa, que é focalizar as vozes dos/das estudantes, sem perder a contextualização das vozes dos demais participantes (mães e docentes).

efetiva nas atividades escolares, já que ela é vice-representante da turma. Além das relações com os colegas de turma, os/as estudantes relatam como é a relação com os professores; esse relato aponta para três tipos de relação: relação de conflito, boa relação e ausência de relação.

No quadro 19, selecionei as respostas dos/das estudantes sobre o que consideram ser a educação inclusiva. Ao comparar as respostas dadas pelos/pelas estudantes nas entrevistas individuais, é possível notar a convergência das representações no que diz respeito à inclusão do ponto de vista das relações sociais no ambiente escolar. Além disso, os apontamentos dos/das estudantes sobre a exclusão deles nos trabalhos escolares (Margarida, Nardo, Violeta, Amarílis, Jasmim) ilustram um dado importante desta pesquisa, a necessidade de adequação curricular que promova mais igualdade e signifique a diminuição dos obstáculos enfrentados pelos/pelas estudantes com deficiência intelectual.

**Quadro 19 - Respostas dos/das estudantes (entrevista individual) sobre o que consideram ser a inclusão<sup>35</sup>**

Pergunta: O que você considera que seja a inclusão?			
Estudante	Excerto (ênfase no processo)	Atores Sociais	Seleção lexical
Margarida	<i>Ser <b>incluída</b> com as outras pessoas, né? <b>Ficar</b> incluído lá, todo mundo junto. Assim, às vezes eles me <b>incluem</b> em algumas coisa na escola, né? Mas pra <b>fazer TRABALHO</b>, essas coisa de escola, eles num <b>gostam</b> de <b>fazer</b> comigo não, eu <b>fico</b> excluída lá.</i>	Eles Me	Fazer trabalho Essas coisa de escola Algumas coisa Às vezes excluída
Violeta	<i>Exclusão é o que tem, porque as pessoa não <b>entende</b> os problemas né.</i>	As pessoa	Exclusão, Problemas
Nardo	<i>Como... mais tipooo <b>EXCLUÍDO</b>, né? Por causa da minha dificuldade e tipo, pra eu não <b>prejudicar</b> os povo, eu não <b>queria fazer</b> os trabalhos, <b>apresentar</b> na frente, pra não <b>prejudicar</b> s povo lá do meu grupo.</i>	Os povo Meu grupo Eu(2x)	Excluído Minha Dificuldade Prejudicar (2x) Trabalhos
Amarílis	<i>Eu <b>acho</b> que é tipo quando as pessoas <b>vê</b> que você tem algum problema, assim... alguma dificuldade... e elas <b>começam</b> a te <b>tratar</b> de um jeito diferente. <b>ÉÉÉ</b>, elas tipo <b>começa</b> a te <b>excluir</b> das coisas, dos grupos. <b>Ééé</b>... e <b>acho</b> que é isso!</i>	Eu (2x) As pessoa Elas te	Algum problema Alguma dificuldade jeito diferente excluir dos grupos

<sup>35</sup> As transcrições foram feitas com base no quadro de convenção de transcrições inserido no início desta dissertação.

<b>Jasmim</b>	<i>Bom, a inclusão, eu <b>acho</b> assi/ que não é só a pessoa com deficiência, são TODOS que às vezes <b>têm</b>, que nem na sala de recurso, num é só pra deficientes, são pra algumas pessoas também que <b>precisam conversar</b>, às vezes <b>tem</b> alguma dificuldade nas coisas, <b>inclui</b> todo mundo, não só uma pessoa. Jasmim (60): Assim, às vezes a gente se <b>sente</b> meio INCAPAZ, né? Porque, às vezes, a gente na sala, a gente vai <b>tentaaarr responder</b> e a gente não dá conta, às vezes, aí a gente já <b>fica chateado</b>, às vezes, <b>tem</b> vergonha até de <b>falar</b> com os professores mesmo. Na Sala de Recursos <b>é</b> bem melhor, porque a gente <b>são</b> grupinho, a gente conversa, <b>tem</b> a professora própria para orientar a gente, né? É mais fácil, agora, na sala <b>é</b> mais difícil que a gente <b>tem</b> vergonha, que nem trabalho mesmo, a gente <b>tem</b> vergonha porque a gente num <b>sabe</b> apresentar. Outros que <b>julga</b> a gente por <b>ser</b> da sala de recurso e <b>é</b> assim.</i>	Eu Pessoa com deficiência Todos Deficientes Algumas pessoas A gente (8x) Professores A professora Outros	Todos Sala de recurso (é bem melhor) Grupinho Alguma dificuldade Incapaz Deficiência Deficientes Chateado Vergonha (2x) Professora própria Difícil
<b>Dália</b>	<i>Humm, eu <b>acho</b> que isso é bom pra <b>evoluir</b> mais, tipooo, pa pessoa <b>parar</b>/tipo, <b>sair</b> um pouco da sala de recurso e <b>ir</b> pra sala e <b>aprender</b> a <b>apresentar</b> bem também. Pesquisadora(109): Você se sente incluída, você interage com a sua turma?Dália(110): Sim, eu <b>tenho</b> amigos, é legal.</i>	Eu Pessoa	Bom Evoluir mais Sala de recurso (sair) Aprender Apresentar bem Amigos,legal
<b>Tales</b>	<i>Ah, foi assim, to falando, assim. Eu falava errado eles me xinga. Tales: Ah, eu num quiri falar. Eu falar com amigo conversar com ele e falar tudo errado.</i>	Eu (3x) Amigo Ele eles	Falar errado Num queria falar Falava errado Me xinga

A participante Margarida define a inclusão pelo processo relacional “*ser incluída com as pessoas*” e reforça que inclusão é “*ficar todo mundo junto*”. Quando é perguntada sobre como se sente na escola, o uso das diferentes circunstâncias “*às vezes*”, “*em algumas coisa*”, “*na escola*”, “*para fazer trabalho*”, “*essas coisa de escola*” apontam que a inclusão acontece em momentos muito específicos. O uso da circunstância “*para fazer trabalho*” marca a causa da exclusão da estudante das atividades pedagógicas, o que também é indicado pela escolha lexical de Margarida “*essas coisa de escola*”. A representação dos atores sociais pelo uso do pronome “*eles*”, sem que haja referente para recuperação anafórica, sugere uma generalização dos atores, apesar de que a circunstância de acompanhamento “*comigo*” indica que ela se refere aos/às estudantes. Há uma supressão do ator social que exclui na oração “*eu fico excluída lá*”. Pelo contexto da oração, podemos supor que os agentes da exclusão são os/as estudantes, mas isso não fica explícito, o que é discursivamente marcado é a posição passiva de Margarida no processo de exclusão.

A seleção lexical do vocábulo “*exclusão*” como referência para representar a inclusão, ainda que de modo antagônico, na fala de Violeta, assim como o uso da circunstância de razão da exclusão, “*porque as pessoa não entende os problemas*”, indicam que a representação feita por Violeta é a de negar a existência da inclusão. Violeta inclui os atores sociais aos quais atribui a razão da exclusão “*as pessoa*”. Ao não marcar quem são essas pessoas, Violeta generaliza e indica que esses atores podem ser quaisquer pessoas do ambiente escolar, além de usar o processo cognitivo mental “*não entende*” dentro da circunstância de razão. Fuzer e Cabral (2014) explicam que os processos mentais representam o que é pensado na consciência da pessoa. Nesse sentido, o uso do verbo, que indica o processo mental, acompanhado de uma negação, pode sinalizar que a inclusão, ainda, não é parte da consciência das pessoas. Indico ainda que a representação da exclusão como não entendimento dos “*problemas*” aponta a representação da deficiência intelectual de modo ideológico, além de excluir a agenciamento de Violeta (MAGALHÃES, 2013).

O estudante Nardo relata a exclusão dos trabalhos escolares de uma maneira diferente do que é narrado por Margarida. Nardo aponta que ele optou por não apresentar alguns trabalhos escolares para não “*prejudicar*” os colegas de turma. Nardo atribui à “*minha dificuldade*”, a causa da decisão de não fazer os trabalhos com os colegas. A representação da deficiência como problema é evidenciada na seleção lexical “*excluído*”, “*dificuldade*” “*prejudicar os povo*”. Apesar de Nardo posicionar-se como sujeito nesse processo de exclusão, pelo que é possível depreender desse trecho (57), é visível que a interpretação da deficiência é focada na dificuldade de Nardo, de tal modo que ele se sente responsável por sua “*dificuldade*”.

Amarílis também representa a educação inclusiva como exclusão. Novamente, as escolhas lexicais “*problema*”, “*dificuldade*”, “*excluir*” chamam atenção porque convergem para as representações feitas por Margarida, Nardo e Violeta. Além disso, a estudante menciona a exclusão dos “*grupos*” ao fazer referência aos trabalhos escolares. Ao detalhar o que ela entende por inclusão, Amarílis representa como é a experiência da pessoa com deficiência intelectual na escola. Assim como Margarida e Violeta, Amarílis representa a agenciamento das “*pessoas*” em excluir, em tratar de forma diferente quem “*tem algum problema*”, o que indica pouca agenciamento de sua parte e a representação da deficiência como “*problema*”.

Na fala de Jasmim, pude perceber a influência de Amapola sobre o papel da Sala de Recursos. Durante as observações iniciais, presenciei algumas situações nas quais os/as estudantes tinham vergonha de frequentar a Sala de Recursos e serem alvo de preconceito em

função disso. Amapola sempre dizia aos/às estudantes, de modo geral, que a Sala de Recursos era destinada a ajudar os alunos, nas mais diversas situações, e que não era destinada apenas aos/às estudantes com deficiência, na tentativa de combater o estigma das representações dos/das estudantes. Jasmim explica que a inclusão é para todos, não apenas para os/as estudantes com deficiência, mas para os que precisam, os que *“têm alguma dificuldade”*. Nesse sentido, mais uma vez a seleção lexical indica a convergência da representação da inclusão como *“dificuldade”*. A circunstância de localização *“na sala de recurso”* indica, para Jasmin, o lugar onde há inclusão. Entretanto, o que Jasmim apresenta é o conceito de integração (THOMA; KRAEMER, 2017), representado pelas escolhas lexicais *“a gente são grupinho”*, *“tem professora própria”*, em oposição ao que ocorre em sala de aula, marcado pelos vocábulos *“vergonha”* (repetido duas vezes pela participante) e *“difícil”*. Além disso, o uso do processo mental *“julga”* aproxima-se da representação de Violeta *“não entende”* ao indicar que a inclusão ainda não ocorre em nível mental e, tão pouco, no nível material.

Ao analisar as escolhas lexicais de Dália em comparação com os demais estudantes, é perceptível (quadro 19) que, de todos os/as participantes, Dália é a que mais se aproxima da experiência de inclusão. Para ela, a representação da inclusão significa maior desenvolvimento cognitivo e interação com os colegas de turma. Dália, assim como Jasmim, menciona a Sala de Recursos ao representar a inclusão. Entretanto, diferentemente de Jasmim, que avalia positivamente a sala de recursos, *“é bem melhor”*, e marca a Sala de Recursos como ambiente de maior inclusão, Dália relaciona a inclusão à saída dos/das estudantes da Sala de Recursos e a *“aprender a apresentar bem”*. Diante disso, o que confere uma diferença entre a fala de Dália e a dos demais colegas é a referência que a estudante faz às atividades pedagógicas como foco da inclusão.

Ela é vice-representante da sua turma, participa ativamente das aulas, tem bom relacionamento com os colegas de turma e frequenta a Sala de Recursos destinada aos/às estudantes com altas habilidades, onde tem aulas de desenho e diz se sentir muito bem. No Centro de Ensino Médio Girassol, Dália frequenta a Sala de Recursos no turno vespertino, turno contrário às aulas, e ajuda os colegas nas atividades avaliativas. A participante Dália é a que mais se aproxima dos demais colegas dentro do ambiente escolar. Além disso, diferentemente dos outros/ das outras estudantes, as habilidades de desenho de Dália chamam a atenção dos colegas de turma mais do que a deficiência intelectual. O ponto mais crítico com relação à deficiência de Dália é o comportamento adaptativo, em relação à insegurança da estudante em reconhecer os padrões das práticas sociais, especialmente das relações. Entretanto, o comportamento de Dália diante dos colegas é comedido e isso diminui a

deficiência intelectual, o que pode indicar que, para as relações sociais no ambiente escolar, é preciso negar a identidade de pessoa com deficiência para ser aceita.

As representações da deficiência intelectual como “*problema*”, “*dificuldade*” e “*incapaz*”, pelos/pelas próprios/as estudantes indica o quanto a escola é um ambiente que contribui para a construção da identidade do(a) estudante com deficiência como pessoa problemática e incapaz. As representações dos/das estudantes sobre a educação inclusiva indicam que o movimento que ocorre na escola é a integração (capítulo 1), e não a inclusão (THOMA; KRAEMER, 2017).

Entendo que é preciso discutir essas representações e o quanto elas são impeditivas para o desenvolvimento da subjetividade das pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar, as adequações curriculares são muito importantes para que as diferenças sejam respeitadas na escola. Para isso, é preciso que a estrutura da escola tenha maior investimento, tanto no que diz respeito aos recursos humanos quanto no que concerne à estrutura física do ambiente escolar; assim a sobrecarga dos/das docentes, assim como a falta de profissionais, favorece a integração e constitui verdadeiro obstáculo para a inclusão. Miguel Arroyo (2013, p.28) explica que “quando as infâncias-adolescências com que trabalhamos põem de manifesto sua condição humana tão precarizada não dá mais para preparar a aula, ou passar a matéria sem nos indagar acerca de suas vivências, traumas, medos, incertezas que levam como gente”.

Arroyo (2013, p.28) explica que o “caos social” influencia o processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes e que a “precarização do nosso trabalho”, como docente, fica ainda mais exposta “diante da precarização do viver dos educandos”. A análise das entrevistas dos/das docentes indica a “preocupação” de docentes ao elaborarem a adequação curricular para os/as estudantes com deficiência intelectual. A estrutura educacional ainda não é capaz de, sistemicamente, ofertar cursos de formação para os/as docentes<sup>36</sup> e, nem tão pouco, de oferecer a eles condições adequadas de trabalho (MAGALHÃES, 2019). Ao contrário disso, o que é sistêmico é a cultura da auditoria<sup>37</sup> e da culpabilização do indivíduo que marcada pelo modo de operação da ideologia referente à fragmentação (THOMPSON, 2007).

### ***5.1.1. Relações sociais do ambiente escolar – estudantes com deficiência intelectual e colegas de turma***

---

<sup>36</sup> Embora no Distrito Federal a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE ofereça formação sobre a deficiência intelectual, a demanda de inscrições é muito superior ao número de vagas.

<sup>37</sup> “As mudanças políticas são monitoradas e gerenciadas, por diferentes atores sociais, em diferentes escalas, como parte das crescentes culturas de auditoria das instituições do setor público” (Magalhães 2019, p. 135).

Ao representar a inclusão, os/as estudantes falam das relações com os colegas na escola. Essas relações são divididas em três aspectos: relações de capacitismo<sup>38</sup>, relações conflitantes e relações harmoniosas. Além das relações mencionadas pelos/pelas estudantes, pude perceber que o vínculo entre os/as estudantes com deficiência intelectual é maior do que entre os demais estudantes. Em conversas informais, perguntei aos/às estudantes sobre essas relações e lembro-me de uma resposta que me fez refletir bastante: “na Sala de Recursos a gente é tudo normal” (Jasmim). Desse modo, a fala de Jasmim explicita o quanto a diferença é marcada em sala de aula.

A escola é um espaço estruturado em relações de poder que tendem a homogeneizar as identidades dos/das estudantes. Nesse espaço, as diferenças são apontadas como “problemas”, como desvios que precisam ser corrigidos. Nesse sentido, quando não oportuniza a reflexão sobre a importância do respeito às diferenças, o ambiente escolar corrobora para relações de conflito e disseminação de preconceitos. Em alguns momentos, presenciei situações nas quais os estudantes da turma foram orientados a desconsiderar o comportamento de uma participante da pesquisa em razão do seu diagnóstico “ela tem idade mental de cinco anos”. Essa interpretação médico-clínica da deficiência intelectual precisa ser superada, pois nenhum ser humano é capaz de medir a idade mental de outro. A intenção da professora era fazer com que a turma fosse mais “acolhedora”, nas palavras dela, mas o que houve foi uma desvalorização da voz da estudante, que estava sofrendo preconceito em razão de ser uma pessoa com deficiência, ou seja, capacitismo.

Os estudantes que figuram dentro do padrão da ‘normalidade’ que permanecem em silêncio nas aulas sofrem menos capacitismo do que os estudantes que são mais participativos. Uma das estudantes que mais menciona incidência de “*bullying*” é a estudante Violeta, em razão da visibilidade da deficiência física e da deficiência intelectual.

### ***5.1.2. Ambiente escolar, relatos de capacitismo e a importância da educação para os direitos humanos***

O ocultamento dos sistemas de opressão na escola (SANTOMÉ, 2013) precisa ser discutido. A não ocorrência da palavra capacitismo, nas entrevistas e nas observações de campo, indica a ausência de nomeação e identificação do preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência. As situações de violação de direito que acontecem dentro da escola são aglomeradas no léxico *bullying*, que não corresponde nem mesmo à realidade do português.

---

Do ponto de vista da luta contra-hegemônica, essa situação é lastimável, já que não nomear as situações de opressão funciona como instrumento de manutenção da situação de dominação, por ocultar as especificidades de cada violência. Valeska Zanello (2018, p.28) explica que *looping effect* (Hacking, 1995) é “uma tendência de que categorias criadas e utilizadas para entender e pensar comportamentos, atos e temperamentos humanos (pelas ciências sociais e humanas) se tornem reificadas e institucionalizadas como fatos sociais”. Zanello (2018, p.28) explica, ainda, que as identidades “criadas” para certos grupos pelo *looping effect* também podem trazer a possibilidade de “lutar” contra a descrição científica e modificá-la, como foi o caso da extinção do “transtorno mental homossexualismo”, do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM)”. Apesar de o *looping effect* significar reificação de representações negativas de determinados grupos, por outro lado, no contexto da luta contra hegemônica, nomear determinadas violências pode ser uma possibilidade de mudança social (ZANELLO, 2018)

Para as pessoas com deficiência, o termo correto é capacitismo: é preciso nomear a situação de violação de direitos para combatê-la. Palavras como racismo, machismo e homofobia, por exemplo, são mais conhecidas do que o vocábulo capacitismo. Entendo que não nomear o capacitismo significa negar sua existência; por esse motivo, compreendo que utilizar o termo capacitismo é uma escolha política para promover a democratização do termo que destaca a violência sofrida pelas pessoas com deficiência, em razão da deficiência. Como lembra Camila Alves (2019)<sup>39</sup>, em sua palestra disponibilizada no *youtube*, é dever de todos lutar contra o capacitismo:

Se a deficiência é produzida no encontro de uma sociedade pouco sensível com determinadas diferenças., a gente tem, aqui, uma questão para resolver, uma questão histórica para resolver. Qual é o nosso lugar, qual é o meu lugar nessa luta e qual é o lugar de vocês? Então quem luta no campo da luta das pessoas com deficiência? Só as pessoas com deficiência? (negação com a cabeça) Porque se essa luta ficar só com a gente, a gente não vai andar. Porque enquanto a gente tiver lutando, outra parte vai está produzindo a deficiência e aí não vamos sair do lugar. A luta é pelo encontro, a luta se dá no encontro, é pelo encontro, é pela transformação dos encontros. E, principalmente, por uma disponibilidade de nos abirmos para nos transformarmos, incluindo o risco de nos encontrarmos com uma parte muito monstruosa de nós mesmos (ALVES, 2019, 18min40s).

---

<sup>39</sup> A palestra disponibilizada no *link* <https://www.youtube.com/watch?v=9xCsekzo39U&t=47s>, tem o título de Deficiência Visual e Capacitismo. Os apontamentos feitos por Camila Araújo Alves na palestra são muito relevantes, sobretudo seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017). Camila se apresenta para a platéia com a seguinte fala: "Eu sou uma mulher cega, usuária de cão guia".

Com base na reflexão proposta por Alves (2019), entendo que a deficiência intelectual não é apenas produzida, mas super produzida no ambiente escolar. A ausência de discussão sobre o capacitismo e a influência do modelo clínico-médico de interpretação da deficiência produzem encontros que depreciam as pessoas com deficiência e violam seus direitos. Nesta seção, proponho analisar a ocorrência das situações de capacitismo representadas nas entrevistas dos/das estudantes e nomeadas como “*bullying*”.

**Quadro 20 - Relatos de capacitismo, “bullying”, no ambiente escolar**

Participante	Atores	Seleção	Excerto Completo (processo grifado)
	Sociais	Lexical	
<b>Margarida</b>	<i>Eu(5x)</i> <i>Eles (3x)</i>	<i>Bullying (2x)</i> <i>Sala de recurso</i>	<i>Que eu sofria muito bullying... desde quando eu entrei na escola. Nessa daqui, em todas as escolas que eu <u>pass</u>ei, porque eu <u>sou</u> muito magra, alta e eles <u>faz</u> muito bullying e aí eles <u>descobriram</u> que eu <u>era</u> da Sala de Recursos e aí começou <u>MAIS</u> ainda o bullying, agora eles <u>tão</u> parando, né, mas ainda tem.</i>
<b>Violeta</b>	<i>Eu(3x)</i> <i>Me</i> <i>Pessoa</i> <i>As pessoa</i>	<i>Não me aceita</i> <i>Preconceito</i> <i>Bullying</i> <i>Machuca</i> <i>Minha presença</i>	<i>Eu <u>gosto</u> de ir pro colégio pra <u>fazer</u> várias amizades com pessoa que eu num <u>conheço</u>, mas as pessoa não me <u>aceita</u> do jeito que eu sou. <u>Fica</u> com prec/preconceito e com bullying comigo, aí isso me <u>machuca</u>, pô mas/ ma/ tem que <u>levar</u> a vida. Mayssara: Você disse que as pessoas não te aceitam do jeito que você é, ééé, o que você acha que incomoda as pessoas no seu jeito de ser? <i>Minha presença</i></i>
<b>Amarilis</b>	<i>As pessoas</i> <i>Elas 2x</i> <i>(anafórico)</i> <i>Você (2x)</i> <i>Alguém</i>	<i>Especial</i> <i>Vergonha</i>	<i>As pessoas te <u>consideram</u> especial e tal e acho que elas <u>têm</u> vergonha de <u>conversar</u> com você, se vê alguém <u>conversando</u> com você acho que elas, num sei...</i>

A resposta de Margarida sobre qual teria sido o momento mais marcante para ela desde que começou a estudar indica uma trajetória escolar marcada pelo capacitismo, principalmente nos anos iniciais. A conjugação do verbo no passado “*sofria muito bullying*” é contrastada com “*eles faz*”, o que indica que Margarida ainda sofre capacitismo. Sobre a representação dos atores sociais, apesar de Margarida utilizar o pronome “*eu*” por cinco vezes, não há elementos que apontem para a agenciamento da estudante. Margarida generaliza os atores sociais com o uso do pronome “*eles*” para suprimir os atores sociais, já que nesse caso o pronome não tem função de retomar anaforicamente os atores sociais, mas sim de generalizá-los. A gradação na fala de Margarida “*porque eu sou muito magra, alta e eles faz muito bullying e aí eles descobriram que eu era da Sala de Recursos e aí começou MAIS*”

*ainda*” sugere que o “*bullying*” sofrido por ser da Sala de Recursos é ainda maior do que o sofrido em razão da sua aparência física, o que é indicado pelo intensificador “mais ainda”. O uso do intensificador “*mais*” e o tom de voz destacado, indicam que a causa maior pela qual a estudante sofre “*bullying*” é o capacitismo, já que houve intensificação quando eles descobriram que ela “*era da Sala de Recursos*”. A Sala de Recursos, para Margarida, é um marcador da diferença; o uso das expressões “*eu era*” indica que o pertencimento de Margarida à Sala de Recursos gera exclusão, assim como relata Amapola:

*Normalmente a sala de recurso é vista como uma sala de doidos, né? Então o aluno chega no primeiro ano, se ele não tá acostumado a frequentar ele simplesmente tem pavor da sala de recurso. Então “eu não sou doida, não tenho problema” então não vou, né? (Amapola)*

Violeta marca em sua fala que a deficiência constitui sua identidade “*do jeito que eu sou*”. O que ressalta ainda mais o capacitismo sofrido por Violeta é o fato de ela dizer que o que incomoda as pessoas, o que as pessoas não aceitam é “*minha presença*”. A escolha lexical pelo processo aceitar, na construção “*não me aceita*” marca o capacitismo sofrido pela estudante, ainda mais evidenciado pela seleção lexical “*jeito que eu sou*”. Entendo ainda que o uso da palavra “*aceitar*” no contexto da educação inclusiva pode ser entendido como uma marcação da diferença (SILVA, 2000), já que há um pressuposto no sentido de que um grupo tem o poder de aceitar ou não o pertencimento de um determinado indivíduo. Assim como Margarida, Violeta generaliza os atores sociais aos quais atribui a sua exclusão pela escolha lexical de “*as pessoa*” e, também, no que diz respeito ao apagamento da agenciamento da estudante. Apesar disso, no campo de pesquisa, presenciei várias discussões nos Conselhos de Classe Participativos nas quais tanto Iolanda quanto Violeta denunciaram o capacitismo sofrido pela estudante no ambiente escolar. As barreiras atitudinais, relacionadas às atitudes das pessoas, enfrentadas por Violeta no Ensino Médio são mais complexas do que as barreiras arquitetônicas, relacionadas à acessibilidade do espaço físico, superadas na infância. A participação da estudante, de sua mãe e da professora da Sala de Recursos durante os CPs foi importante para a mudança de comportamento por parte dos colegas de turma de Violeta no decorrer do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. Desde o primeiro ano, a problematização do capacitismo tem sido feita na escola, especialmente nos conselhos participativos, e pude perceber avanços consideráveis. A mudança discursiva, no que diz respeito à Violeta já ocorreu, a violência simbólica ainda persiste (BOURDIEU, 2001). Ainda assim, acredito que a mudança discursiva é um marco para estabelecer a luta contra as

maneiras ideológicas de representação da deficiência, porque “o mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras [...] mudar as palavras e, em termos gerais, as representações, já é mudar as coisas”. (BOURDIEU, 2001, p.71)

As palavras utilizadas para representar as pessoas com deficiência constituem verdadeiro estigma às pessoas. Assim como Margarida e Violeta, a fala de Amarílis retrata o capacitismo sofrido pela estudante. O uso da palavra “*especial*”, no trecho de fala de Amarílis pode ser entendido como pertencente ao mesmo campo semântico de “*deficiente*” e, portanto, a atribuição de identidade, evidenciada no uso da palavra especial, para Amarílis, é o que faz com que as pessoas sintam “*vergonha*” até mesmo de conversar com ela. A modalização epistêmica presente na fala de Amarílis “*eu acho*”, por duas vezes, indica o pouco comprometimento da estudante com o conteúdo da sua fala. A representação dos atores sociais de modo generalizado “*as pessoas*”, “*elas*” “*você*” e “*alguém*” também funciona como modalizadores da fala de Amarílis e, assim como nas falas de Margarida e Violeta, não é possível depreender agência da fala de Amarílis.

Muito embora as representações da educação inclusiva sejam de muita dor e de sofrimento no que diz respeito às relações sociais, a luta contínua de familiares, estudantes e docentes constitui esperança para que o ambiente escolar seja de respeito à diversidade. Cabe ressaltar que todos ganham quando a educação é inclusiva, afinal, a educação deve promover a reflexão sobre os direitos humanos e da diversidade. Assim como estabelecem as diretrizes nacionais de educação em direitos humanos (BRASIL, 2013) “uma das concepções trazidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é a da educação para a mudança e a transformação social” (BRASIL, 2013, p. 42).

A constante luta das famílias dos/das estudantes com deficiência e a participação efetiva no ambiente escolar é transformadora não apenas para os estudantes com deficiência, mas para todos. Nesse sentido, os estudantes que têm acesso às discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência têm grande ganho social; por isso, é preciso nomear a violência sofrida pelas pessoas com deficiência e combatê-la.

### ***5.1.3. Importância de todos os educadores no combate ao capacitismo***

Rosa (mãe de Margarida) relata as diversas situações enfrentadas pela estudante durante sua trajetória escolar; inclusive, que uma servidora da equipe de conservação e limpeza da escola disse:

“Olha lá aquela menina caneluda lá, vai lá ela correndo, OH MENINA ENDIABRADA, CRUZ CREDO, ah, essa menina já tá aqui de novo” (Rosa).

A seleção do léxico “*endiabrada*” não é aleatória: no advento da inquisição, acreditava-se que as pessoas com deficiência eram impuras, uma oposição à santidade, um pecado (MARTINS, 2015). Por muito tempo a deficiência intelectual foi associada à loucura e a problemas de origem espiritual. Outro ponto a ser considerado é que as práticas escolares não estão livres do constrangimento da estrutura social e das relações assimétricas de poder no que diz respeito às classes. Desse modo, os funcionários da equipe de conservação e limpeza, muitas vezes, não são considerados como educadores e, em razão disso, são excluídos das discussões pedagógicas da formação continuada oferecida pelas instituições. A Secretaria de Educação do DF tem uma subsecretaria de formação continuada dos profissionais de educação (EAPE) responsável pela formação continuada dos/das professores(as) e servidores da Carreira Assistência: merendeiros, agentes de conservação e limpeza, secretários, agentes de portaria, psicólogos e demais profissionais, mas a oferta de cursos para a carreira assistência é recente, muitas vezes limitada à função desempenhada, e não se estende aos profissionais que desenvolvem funções terceirizadas<sup>40</sup>. Desse modo, a precarização do trabalho, ampliada pela terceirização compulsória das funções de (merendeiro, agentes de conservação e limpeza, agentes de portaria) e as relações de poder, estabelecidas no ambiente escolar, sistemicamente, constituem barreiras para a formação desses profissionais e para inclusão dos/das estudantes com deficiência.

*E quem me trata bem é as faxineira, as cozinheira, as pessoa lá que tem coração bom, me trata bem. (Violeta)*

A avaliação de Violeta “*me trata bem*” sobre o tratamento que recebe dos funcionários terceirizados e a inclusão dos atores sociais “*faxineira, cozinheira*” evidencia contexto diferente do relatado por Rosa quando sua filha estava na escola de ensino fundamental. Apesar de considerar que o processo de formação dos educadores deve ser organizado sistematicamente, considero que todos os agentes da comunidade escolar são importantes para que a escola seja um espaço mais igualitário para todos que nela transitam. Durante as observações no Centro de Ensino Médio Girassol, pude verificar a presença de funcionários da conservação e limpeza no Conselho de Classe Participativo. No conselho de

---

<sup>40</sup> Funcionários de empresas contratadas pelo Estado.

CP, referente ao segundo bimestre, da turma da Violeta, por exemplo, Verônica (funcionária terceirizada da equipe de conservação e limpeza) estava presente e pôde participar das discussões sobre a inclusão de Violeta e de Nardo, além de ter espaço para falar com os estudantes e professores sobre os assuntos referentes ao seu trabalho. Essa prática, por exemplo, pode ser essencial para que o ambiente escolar seja mais igualitário e coeso. Todas as pessoas que trabalham no ambiente escolar são educadoras e devem participar das discussões, sobretudo das discussões sobre direitos humanos. Na entrevista de Iolanda, por exemplo, ela cita os funcionários da conservação e limpeza como exemplos de boas relações no que diz respeito à inclusão da filha, Violeta.

#### ***5.1.4. Representação da luta das mães na trajetória escolar dos filhos***

A metáfora da luta é utilizada por outras mães (Flora, Iolanda, Melissa e Hortência) para explicar a trajetória de seus filhos(as) na educação inclusiva. Além da luta pela manutenção dos direitos dos filhos no ambiente escolar, as mães relatam situações de capacitismo e as necessidade de recorrentes visitas à escola dos filhos. A mãe de Margarida, por exemplo, teve de deixar o trabalho para acompanhar sua filha. Muito embora o foco desta pesquisa não seja discutir gênero, é imprescindível destacar o papel das mulheres na educação dos filhos com deficiência intelectual. As observações e as constantes conversas com Amapola me mostraram que apenas as mães acompanham a vida escolar dos/das estudantes com deficiência no Centro de Ensino Médio Girassol. Esse dado não deve ser considerado isolado; um exemplo disso é o trabalho de Izabel Magalhães (2016) no qual as mães se sentem abandonadas.

Se o princípio da inclusão é que todos deveriam ter a mesma condição de acesso e permanência na escola, o relato recorrente do processo de inclusão pela metáfora da luta retrata a desigualdade existente em relação às pessoas com deficiência. Ainda que tenhamos avançado no que diz respeito à legislação, as relações de dominação, alimentadas pela estrutura social, e muito visíveis na entrevista de Rosa, apontadas pelas ameaças de que a filha fosse retirada da escola inclusiva e levada ao Centro de Ensino Especial, anunciam as marcas históricas do legado da institucionalização das pessoas com deficiência.

##### **5.1.4.1. A ameaça do ensino especializado como instrumento de coação**

**Rosa (41)** [...] *TODO SANTO DIA* a Regina (diretora do Centro de Ensino Fundamental) me chamava: “Rosa, por favor, você venha à escola ou eu não sei/ a MARGARIDA NÃO VAI FICAR NA MINHA ESCOLA, não tenho apoio pra Margarida na minha escola. AQUI ELA NÃO ESTUDA!” **Pesquisadora (42):** E como era isso? **Rosa(43):** “Regina, minha filha vai estudar, e ela vai estudar AQUI, aqui que é a melhor escola pra ela, é perto da minha casa, eu já conheço, entendeu? As outras escola tem muita droga, muita desorganização, ela vai continuar aqui” e ela dizia “Rosa, se a Margarida continuar assim, eu gosto muito de você, mas se ela não fica na minha escola”. Eu falei, “Regina, -eu vou pra Justiça- porque ela já aprendeu a ler e a escrever, ela já foi lecionada, se ela não fosse lecionada eu sei dos meus direitos, ela poderia ir para o Centro de Ensino Especial.

**Pesquisadora (44):** E ela queria transferir a Margarida para lá?**Rosa (45):** QUERIA!!! ELA ME AMEAÇAVA nessa época já de adolescente, ela me ameaçava direto de fazer relatório e mandar a Margarida pro CEE. Falei: “Ela não vai! Ela não vai para o CEE, Regina, olha eu tô aqui como mãe” Ai ela falava umas palavras bem boas pra mim, bem bonitas, ela num era/tendeu “Eu entendo, Rosa, entendo a sua luta, mas eu não tenho apoio na escola!”.Passou um tempo a Margarida arrumou uma confusão com as meninas da quadra de baixo, eu não sei como ela arrumou essa confusão elas falou que ia esfaquear a Margarida todinha na saída, na porta da escola. Lá vai eu, sair daqui de casa, vupt, na porta da escola, ficar esperando a Margarida, as menina num fizeram nada. Foi quando esse meu cunhado, passamos dois meses, levando e buscando, indo na escola, porque essas meninas dizem que elas era bandida, que elas aprontavam e iam esfaquear a Margarida todinha. Sem contar as outras criaturas da escola tudinho que não gostavam dela, porque disse que ela ficava olhando assim, aquele jeito, porque se a Margarida vê uma coisa interessante numa pessoa ela fica assim (expressão de olhar fixo) e tem um tal de alisar as pessoas, tem gente que não gosta. “Margarida, para, não fica abraçando as pessoa na escola, tem gente que não gosta, abraça aqui em casa, as pessoas não gostam” e ela “ah, mas é tão pequena, é tão bonitinha, tão ah/mas ela é bonitinha”, essas coisas, né? Ela é terrível, e os meninos não gostava ela queria ficar grudada nas menina e as menina não queriam andar com ela/tinham muita vergonha dela. Os menino colocava muito apelido nela, os menino xingava ela, entendeu? Ela sofria demais, coitada, feia demais, falavam que ela era feia demais, porque ela não ligava pra vaidade, ela, igual eu te falo, ela ia toda montada pra escola, chegava lá tirava o sapato. Lá no CEF, a mesma coisa, andava descalça pela escola, toda rasgada de sangue, que ela futucava a pela toda, ela tinha ansiedade muito grande. Era DIFICIL, essa aí foi a luta, era difícil, minha filha. Lá eu não pude ficar em sala de aula ajudando ela. Lá, a Regina não deixou, disse que ia tumultuar a classe dela, DE JEITO NENHUM. Mas, assim, lá era ela, então no CEF a Margarida penou muito, SOFREU, mas venceu e foi pro Ensino Médio. [...]

Os relatos de Rosa fazem referência ao tempo de, pelo menos três anos atrás. A representação da diretora Regina, na voz da mãe, entretanto, não deve ser considerada como uma exceção. Em 2019, ao realizar as entrevistas com os/as docentes, percebi na fala do professor Alisson (80) a referência ao discurso da institucionalização como proposta para a educação de pessoas com deficiência. O professor declara na entrevista que a estudante Violeta (pessoa com deficiência intelectual e física) deveria estudar no CEE. A triangulação das perspectivas de Rosa, pela representação que faz da diretora Regina, e do docente Alisson, indica que o padrão da normalidade pauta a discussão sobre a deficiência. A escola, portanto, não é excludente apenas para os estudantes com deficiência. A escola exclui todos que não se encaixam no “padrão” de aluno(a) ideal, apesar de que o(a) estudante ideal talvez seja resultado de uma miragem docente.

A educação bancária, criticada por Paulo Freire (2019) atribui ao(a) estudante a culpa pela não adequação ao ambiente escolar e, não, ao sistema homogeneizador e violador das diferenças. O modelo industrial de educação, com grande número de estudantes por turma e que nega a subjetividade do(a) estudante, inculca nos professores a opressão da normalidade, de modo que o(a) estudante que apresenta qualquer desvio do padrão estabelecido é considerado deficiente e, portanto, deve ser educado em uma instituição específica. Arroyo (2013, p.65) explica que: “o discurso em moda da qualidade na escola e na universidade é sacrificial: sacrifiquemos os incompetentes, os indisciplinados, os que nada querem, sejam alunos ou mestres e teremos a qualidade internacional de nosso sistema escolar público.”

O que diz Arroyo (2013, p.65) pode ser associado às pessoas com deficiência, se o paradigma de interpretação for o modelo clínico – médico. A exemplo disso, Iolanda (mãe de Violeta) relatou em sua entrevista que sua filha foi transferida para CEE quando sofreu um acidente vascular cerebral (AVC). A mãe relata que seu sonho era de que sua filha continuasse na mesma escola em que estudava antes do ocorrido.

**Iolanda:** *Ai, foi quando ela entrou no Jardim, eu lutei, eu lutei, eu levava ela de cadeira de rodas, no braço, e a primeira escola não aceitava mais ela porque era tudo era de/tempo assim era degraú pra ela subir e ela não aprendia mais porque ela deu AVC, ela ainda tava meia/aí eu, mas eu ia, sabe aquela mãe que ia esperançada demais e que ia com ela naquele colégio, nossa senhora, foi o momento que eu mais sofri foi naquele momento, porquê eu queria ela lá nas Bromélias (colégio particular que tem convênio com a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal- SEDF), eu queria que ela participasse de tudo e depois eles: “NÃO, vamos botar ela no especial 1 (CEE) pra ver no que vai dar”. Aí botamo no especial 1, foi indo, eles foro vendo que realmente ela tinha de voltar para escola normal, entendeu? Mas o que eu mais lutei foi essa época.*

Iolanda (mãe de Violeta) explica a experiência de Violeta no CEE, quando ela tinha cinco anos de idade. As barreiras arquitetônicas enfrentadas por Iolanda, não pareciam desanimá-la de continuar a “luta” para que sua filha estudasse em um colégio de referência em educação infantil da cidade. O sofrimento da mãe com a transferência da filha para o CEE está relacionado ao estigma da segregação, da institucionalização das pessoas com deficiência. A escolha do léxico “normal” para representar a escola inclusiva pressupõe que o CEE é destinado aos “anormais”. Assim como “eu queria que ela participasse de tudo” aponta a preocupação da mãe de que a filha fique isolada das atividades sociais. No momento da entrevista pude sentir a emoção nesse relato, principalmente quando ela disse “e ela não aprendia mais porque ela deu AVC”. Esse trecho da fala de Iolanda dialoga com o relato que ela fez sobre o discurso médico para se referir à Violeta. Iolanda ainda indica, pelo uso do intensificador “mais”, que esse foi o momento de sua vida no qual ela mais lutou.

### 5.1.5. *Relações entre estudantes colegas de turma– ambiente da sala de aula*

Durante as observações participantes em sala de aula, percebi que os(as) estudantes com deficiência intelectual têm boa relação no ambiente da Sala de Recursos. Eles(as) conversam entre si, tiram dúvidas sobre as atividades que realizam, falam sobre suas vidas e angústias. O pertencimento que os(as) estudantes têm ao grupo da Sala de Recursos é notável, com exceção de Tales que afirmou não frequentar a Sala de Recursos por “*vergonha*”.

Início minhas considerações pelo estudante Tales, exatamente por ele ser o único estudante que não frequentava regularmente a Sala de Recursos. As relações do estudante com os colegas de turma eram fluidas. Os colegas de turma, inclusive, participavam da aula de libras, ministrada pela intérprete de libras e incluíam o estudante em todas as atividades, até mesmo, no ambiente *WhatsApp*. As fotos de Tales e dos colegas sempre circulavam no grupo da turma. Apesar de não se considerar pessoa com deficiência, a turma atribuía ao estudante a identidade de pessoa com deficiência auditiva,<sup>41</sup> mas nunca atribuiu a ele a identidade de pessoa com deficiência intelectual. Até mesmo a intérprete de libras, em conversa informal, disse que só descobriu que o estudante tinha deficiência intelectual no fim do primeiro bimestre.

Estudante da mesma turma de Nardo, no terceiro ano do Ensino Médio, Margarida relacionava-se de modo muito restrito com sua turma. A estudante frequentemente sentava sozinha e utilizava o celular para conversar com sua mãe e com seu namorado. Com exceção do Conselho de Classe, não presenciei situação de conflito que envolvesse a estudante, entretanto seu isolamento era visível, apenas uma estudante conversava com ela.

No segundo ano do Ensino Médio, as estudantes Dália, Jasmim e Amarílis costumavam ter melhor relacionamento entre si, com exceção de Dália, que tinha melhor relacionamento com a turma. A diferença entre o entrosamento de Dália pode ser justificada pela particularidade da estudante em mostrar maior desenvolvimento cognitivo e ter maior participação nas atividades. Como mencionado anteriormente, as habilidades de desenho da estudante chamavam atenção dos colegas de turma e sua participação como vice-representante conferiu-lhe protagonismo diante da turma.

Nardo e Violeta frequentavam a mesma turma de segundo ano. Nardo, assim como Tales, demonstrou bom relacionamento com os colegas de turma, mas, apesar disso, não interagiu no grupo de *WhatsApp* durante todo o ano, embora estivesse presente. Violeta

---

<sup>41</sup> Opto por utilizar o termo pessoa com deficiência auditiva, uma vez que o estudante utiliza aparelho auditivo e se comunica na maior parte do tempo utilizando-se da oralidade.

estava, a maior parte do tempo, sozinha em sua turma: não foi possível perceber interação da turma com Violeta durante as observações, por exemplo. Em relação ao grupo de *WhatsApp* da turma, Violeta fez algumas postagens sobre seu estado de saúde e foi respondida por um pequeno grupo de alunos.

**Quadro 21 - Relações entre colegas de turma**

Estudante	Seleção Lexical	Atores sociais	Excerto (ênfase no processo)
Dália	Não tinha amigo infância Era só... Tentar fazer Amigos Sai DAQUI <hr/> Amigos Legal	Amigo (4x) Professora Diretora Você Eu(4x) <hr/> Eu	Eu não <b>tinha</b> amigo de infância, os amigo que <b>-era-</b> só a diretora e a professora. Quando, tipo, quando eu <b>era</b> pequena que começou a escola, <b>era</b> só a diretora e a professora. humm, tipo, -lá- tinha nessa escola quando eu <b>era</b> pequena, lá <b>tinha</b> passeio, você já <b>viu</b> aquele/ <b>tinha</b> até pula-pula, daqueles quadrado assim. Eu <b>lembro</b> várias coisas, <b>lembro</b> até de <b>tentar fazer</b> amigos. Chegar na pessoa e falar OI e a pessoa falar <b>SAI DAQUI</b> de perto de mim. <hr/> Pesquisadora(109): Você se sente incluída,aqui na escola, você interage com a sua turma? <i>Dália(110): Sim, eu <b>tenho</b> amigos, é legal.</i>
Margarida	Poucos Colegas Mais Inimigos Brigava	Eu Colegas <b>Ninguém</b> <b>Inimigos</b>	Eu <b>tinha</b> poucos colegas lá, <b>era</b> mais inimigos do que colega. Hum um, só brigava o tempo todo, ninguém <b>gostava</b> de mim.
Jasmim	Magoou muito Quieta Na minha Bateram Queridinha Marcou Marcou muito	Eu (4x) Me (4x) Ninguem Pessoas Eles Algumas pessoas Amigo meu Meninas Menino Professores	Assim... que... às vezes que me <b>magoou</b> muito, foi quando eu <b>estudava</b> na outra escola, quee ... eu / junto né? <b>Conversava</b> com todo muito, mais eu <b>era</b> mais queta(quieta) na minha, não <b>era</b> muito de <b>conversar</b> com ninguém, né? Quando três pessoas me <b>batero</b> (bateram), por causa que, <b>falavam</b> que... eu <b>perguntei</b> , <b>procurei perguntar</b> pra <b>saber</b> , eles não me <b>faloro</b> . Mais <b>faloro</b> pra que algumas pessoas que me <b>conhece</b> , que <b>são</b> amigo meu, que eu <b>era</b> mais queridinha dos/das professores(as). Ééé, ASSIM, aquilo <b>foi</b> uma coisa que me <b>marcou</b> , que nummm <b>saí</b> muito, porque não <b>foi</b> nem questão só das meninas, <b>teve</b> um menino que <b>ajudou</b> , então foi uma coisa que me <b>marcou</b> muito na escola.
Violeta	Não gosta Sozinha Ninguém quer Lá no fundo Baixo a cabeça Num quer Dar uma chance Pra fazer amizade	Algumas pessoa Eu (2x) Professor (2x) Ninguém (2x) Violeta Eles	(Aaaa, hummm/ <b>tem</b> algumas pessoa que não <b>gosta</b> de <b>falar</b> comigo, num <b>gosta</b> de <b>sentar</b> comigo, eu <b>tenho</b> que <b>sentar</b> sozinha. E o professor <b>foi</b> e me <b>perguntou</b> porque eu tô sentada sozinha, eu <b>falo</b> “Ninguém <b>quer sentar</b> comigo”. Eu sento lá no fundo, pra <b>sentar</b> /aí eu baixo a cabeça e <b>fico</b> lá”. Aí o professor <b>chega</b> lá e “Violeta, porque você <b>está sentada</b> sozinha?”... “Ninguém <b>quer sentar</b> comigo, num <b>quer fazer</b> /num <b>quer</b> me <b>dar</b> uma chance pra <b>fazer</b> amizade com eles”... ( <b>choro, grande emoção</b> )
Tales	Falando Errado	Eu Eles	Ah, <b>foi</b> assim, tô <b>falando</b> , assim. Eu <b>falava</b> errado eles me <b>xinga</b> .

	Xinga		
Nardo	Minha sala Amiga Dois amigos Todo mundo	Eu (2x) Amiga Meninos da minha sala	Na escola? Com os meninos da minha sala e com uma amiga que eu <b>tenho</b> no colégio, ela <b>é</b> de outro bloco. São dois amigos, um da minha sala e outra de outra sala. Até que eu <b>converso</b> com todo mundo da sala.
Amarílis	Nunca tive Problema Tento Me adaptar Só com Jasmim Dália	Eu Me Colega excelente	A minha relação <b>é</b> ... assim, eu nunca <b>tive</b> problema com nenhum colega de turma, <b>tento</b> me <b>adaptar</b> a cada dia, <b>ser</b> uma excelente colega de sala. Mas eu <b>converso</b> mais só com a Jasmim e com a Dália, às vezes a gente <b>senta</b> junto.

A triangulação das perspectivas das mães, dos/das professores(as) e também, das observações participantes é fundamental para a análise dos excertos apresentados no quadro 21. Ao analisar o quadro de excertos, é possível perceber as marcas da exclusão dos/das estudantes no que diz respeito às relações sociais no ambiente escolar, sobretudo nas outras escolas pelas quais os estudantes passaram. Os relatos dos/das estudantes sobre a falta de amigos (Dália, Violeta, Nardo) e das poucas amizades (Jasmim, Margarida, Nardo), de maneira recorrente, marcam a representação da inclusão pelos/pelas estudantes, assim como as violências: simbólica (isolamento de Violeta), verbal (“*sai daqui*”, Dália; “*me xinga*”, Tales) e física (“*brigava o tempo todo*”, Margarida; “*me bateram*”, Jasmim).

Ao representarem as relações com os colegas de sala, os estudantes (Dália, Jasmim e Violeta) incluem como atores sociais os/as docentes: “*a diretora*” e a “*professora*”, como únicas amigas de Dália; “*queridinha dos/das professores(as)*”, relato de Jasmim sobre a representação feita pelos colegas; “*professor*”, no relato de Violeta. O que é possível depreender dos três excertos aqui citados é a agenciamento dos/das docentes no processo de inclusão, em contraste com a ausência de relação dos/das estudantes com os colegas de turma.

Com base na leitura da coluna referente à seleção lexical dos/das estudantes, ao representarem as relações com os colegas de turma, é possível perceber que, assim como os estudantes representam a educação inclusiva, a representação das relações entre colegas, pelas escolhas lexicais, em sua maioria, remete ao campo semântico da exclusão: “*não tinha amigo*”, “*sai daqui*” (Dália); “*poucos amigos*”, “*mais inimigos*” (Margarida); “*na minha, quieta*”, “*bateram*”, “*magoou muito*” (Jasmim); “*sozinha*”, “*lá no fundo*”, “*cabeça baixa*”, “*ninguém quer*”; “*errado*”, “*xinga*” (Tales); “*adaptar a cada dia*”, “*só com Jasmim e com a Dália*”.

O estudante Tales, que hoje se relaciona muito bem com sua turma, sofreu violência verbal dos colegas, em razão de sua oralidade, dificultada pela deficiência auditiva. O

estudante generaliza os atores sociais dizendo que “eles” o xingavam quando Tales falava “errado”. As relações sociais de Tales, no Ensino Médio, foram muito diferentes do que o estudante havia experienciado, e parte disso, segundo sua mãe (Hortência), é devido à sensibilidade da gestão escolar em ter colocado Tales na mesma turma que o seu primo desde o primeiro ano do Ensino Médio. Ainda que a situação em relação aos colegas de turma tenha mudado, Tales considera o momento no qual ele foi xingado pelos colegas como momento mais marcante da sua trajetória escolar.

Amarílis disse nunca ter tido problema de relacionamento com os colegas, mas se coloca como única agente dessa boa relação: “*tento me adaptar a cada dia*”. A escolha lexical pelo processo material “*tento*” funciona como modalizador da fala da estudante. Além disso, o marcador de circunstância “*a cada dia*” aponta para o esforço diário de Amarílis em estabelecer uma boa relação com os colegas: “*ser uma excelente colega*”. O uso da conjunção adversativa “*mas*” estabelece a negação do período anterior “*tento me adaptar a cada dia*” como pressuposto de que as tentativas de Amarílis não têm dado certo para estabelecer relações de proximidade com os colegas. O que marca ainda mais essa análise é a afirmação “*mais só com a Jasmim e com a Dália*”.

O excerto de Violeta faz parte da entrevista de Iolanda <sup>42</sup> (mãe de Violeta). O relato de Violeta foi tomado por muita emoção, tanto de Violeta quanto de Iolanda, Quando perguntei como Iolanda se sentia ao ouvir as palavras da filha, ela respondeu:

*Ah, muitas vezes, fico muito CHATIADA, né? Porque não é isso que eu quero pra minha filha. Porque deficiente é quem acha que ela é deficiente e não dão oportunidade pra ela, entendeu? Porque todos os dias, a gente nunca sabe do dia de amanhã e, perante a Deus nós somos todos iguais. Deus num vai julgar ninguém por deficiência, por isso não, entendeu? O que/ eu queria que as pessoas fossem mais humanas, tivessem mais AMOR! Era mais amor que eu queria que o ser humano quisesse, pois hoje é o que tá faltando no nosso cotidiano, ainda mais na área de ESCOLA. Entendeu o que uma mãe passa? Agora você entendeu o que é que uma mãe passa, né? (emoção, lágrimas). Os obstáculos que todos os dias a gente/que nem diz meu patrão, Cê tem que matar um leão por dia, todos os dias. (Iolanda)*

A fala de Iolanda apresenta três elementos observados com muita recorrência no campo de pesquisa: o discurso da inclusão como amor, o interdiscurso religioso e a metáfora da luta. O discurso religioso é muito presente nos dados das entrevistas, especialmente no que diz respeito às mães. A palavra “*Deus*” (88x), por exemplo, é mais recorrente que a palavra “*inclusão*” (70x) nas entrevistas com os/as participantes. O discurso religioso para as mães é

<sup>42</sup> As entrevistas com as mães foram realizadas sem a presença dos filhos. No caso específico de Iolanda, Violeta chegou em casa no momento em que a entrevista estava sendo gravada e participou de parte dela.

uma forma de resistência às adversidades, às “*lutas*” (mencionadas por Iolanda em outros momentos da entrevista) e apresentadas como “*obstáculos*”, ou “*leões*” no excerto. Ao me perguntar “*agora você entendeu o que é que uma mãe passa, né?*”, Iolanda sintetiza sua trajetória como mãe. No período “*Deus num vai julgar ninguém por deficiência*” há um pressuposto de que as outras pessoas o fazem, que é estabelecido pelo uso da palavra “*Deus*”. Assim como há um pressuposto de que as pessoas são pouco humanas e têm pouco amor, que é estabelecido pelo período “*o que eu queria é que as pessoas fossem mais humanas, tivessem mais amor*”. O apelo da inclusão como “*amor ao próximo*” pode ter origem histórica nas casas de caridade e instituições religiosas que, na ausência do Estado, atendiam às pessoas com deficiência no passado. Rosita Carvalho (2000, p.24) diz que a história da educação especial é permeada por “*sentimentos de amor ao próximo*”, de “*humanitarismo*” que são “*movidos pela piedade*”. Nesse sentido, Carvalho (2000) considera que esses sentimentos foram materializados após a difusão do Cristianismo, já que antes disso as pessoas com deficiência não tinham sequer o direito à vida. Desse modo, entendo que o “*amor ao próximo*” também é um interdiscurso religioso. Esse interdiscurso pode ser percebido na fala do professor Acácio e pode ter efeito de subalternizar ainda mais as pessoas com deficiência:

*“olha, alunos, vamos respeitar ela, ela tem os problemas dela, limitação, vocês sabem, ela é da sala/ vamo ajudá-la. Vocês querem ajudar?” E aí é interessante que, os próprios alunos ajudam isso e cria um valor, né, cria um valor pra ela. (Acácio)*

Acácio explica que para que a estudante fizesse uma apresentação para os colegas de turma, ele pediu a ela que saísse da sala para que conversasse com os colegas. O respeito pedido pelo professor é como uma espécie de caridade, pois há uma suposição moral: “*vocês querem ajudar*”. Os estudantes, representados como agentes “*os próprios alunos ajudam*”, enquanto a estudante é posicionada como quem recebe a ajuda: “*cria valor pra ela*”. O excerto de Acácio exemplifica as situações que observei no campo de pesquisa. Ainda que os atores sociais do ambiente escolar indiquem a intenção de “*promover a inclusão*” os relatos apontam para pouca agência das pessoas com deficiência intelectual. Em muitos momentos, os estudantes são chamados de “*café com leite*”<sup>43</sup>, o que indica pouca credibilidade deles diante do grupo de estudantes e professores. O fato de a estudante ser exposta diante dos alunos, sem a sua presença, e o apelo com base nos “*problemas dela*” e na

<sup>43</sup> Uma alusão às brincadeiras infantis que nomeavam as crianças menores como café com leite, em uma tentativa de tornar a participação delas na brincadeira neutra. Nesse contexto, as ações da criança considerada café com leite não têm validade na brincadeira.

“*limitação dela*” apontam para um discurso que alude à caridade, o que, no meu entendimento, é mais uma forma de capacitismo e de falta de agência.

Diferentemente do que relatam Margarida e Violeta, que ainda apontam para continuidade das situações de capacitismo sofridas no ambiente escolar, os(as) estudantes Jasmim, Dália e Tales, referem-se às relações conflitantes no passado como indicativo de superação dessas. Jasmim diz, em sua entrevista, que tem mais proximidade com os estudantes da Sala de Recursos, mas não relatou violência sofrida no Ensino Médio. Dália, ao retratar a realidade do Ensino Médio, diz que tem “*amigos*” e que isso “*é legal*”. A avaliação de Dália mostra afastamento da situação de violência e das relações sociais do ambiente escolar da infância. Tales, que contou sobre a violência verbal que sofreu por “*falar errado*”, hoje tem bom relacionamento com os colegas de turma. Acredito que essa mudança, em grande medida seja resultado das discussões sobre inclusão, mas lembro que o comportamento dos/das estudantes dentro do que é entendido como padrão da normalidade também contribui como atenuador das diferenças e, quanto menos marcada é a diferença, menores são as chances de o(a) estudante sofrer violência. Entendo que a marca tanto comportamental (Margarida), quanto física (Violeta) da diferença podem contribuir para a incidência de maior violência.

#### **5.1.6. *Relação entre estudantes com deficiência intelectual e professores***

Considero que a qualidade das relações sociais do ambiente escolar pode funcionar como termômetro da estrutura social na qual estamos situados. A diversidade de pensamento, de identidades, assim como as relações de poder estabelecidas entre os atores sociais do ambiente escolar, conferem à escola uma micro estrutura social. Althusser (1980) considera que a escola é um aparelho ideológico do Estado e, de fato, o ambiente escolar é resultado de todas as políticas públicas, legislações, e, também ideologias, presentes na sociedade. Ainda assim, entendo que a análise crítica das representações ideológicas sobre a deficiência e a luta da comunidade escolar por melhores condições de ensino podem provocar mudanças sociais, já que a relação entre discurso e estrutura social é dialógica (Fairclough, 2016).

Desse modo, antes de fazer análise do quadro 22, sobre as relações entre professores e estudantes com deficiência intelectual, preciso lembrar que a estrutura educacional e a ausência de políticas públicas efetivas de inclusão favorecem as relações assimétricas de poder e, mais do que isso, conferem mais rigidez à estrutura social, como forma de manutenção das relações de dominação.

**Quadro 22 - Relações entre estudantes e professores**

*Pergunta: como é a sua relação com os professores?*

Participante	Excerto com ênfase no processo
Margarida	Com alguns <b>são</b> muito bons, com outros <b>são</b> muito ruim, eles me <b>olha</b> de cara feia quando eu não <b>consigo fazer</b> o devê, alguns me <b>tratam</b> mal, sabe.
Dália	Os amigo que <b>-era-</b> só a diretora e a professora. Quando, tipo, quando eu <b>era</b> pequena que <b>começou</b> a escola, <b>era</b> só a diretora e a professora. Ah <b>ÉE</b> , ah, então, eu não me <b>interajo</b> com a aula, <b>entendeu?</b> Com a professora, porque tipo/o jeito dela <b>falar</b> , tipoooo, se <b>expressar</b> que se eu for <b>perguntar</b> que é pra <b>copiar</b> ela quase te <b>dá</b> mau resposta, <b>entendeu?</b> Bem também, os professores são um amor de pessoa.
Amarílis:	Eu <b>considero</b> que é boa, assim, nunca <b>tive</b> problema com nenhum. Eles <b>tentam</b> me <b>ajudar</b> muito e quando eu <b>tenho</b> muita dificuldade eu <b>tento ir</b> atrás, <b>saber</b> , e <b>acho</b> que é isso.
Jasmim	Com os professores, também <b>são</b> bem tranquilos. Quando eu <b>tô</b> assim, com dificuldade, a gente <b>conversa</b> e tal, então é assim
Violeta	Não <b>tem</b> relação nenhuma comigo, só com a professora de sociologia, ela me <b>vê</b> , eu chego na sala dela ela me <b>abraça pergunta</b> como eu <b>tô</b> , se eu <b>tô</b> bem ou <b>tô</b> mal, <b>fica perguntando</b> . Eu <b>gosto</b> muito dela.
Nardo	AH, é que eu <b>soou</b> um pouquinho tímido, né? Então eu nem <b>converso</b> com eles.
Tales	(sinal de negação com a cabeça), num <b>conversa</b> não.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas com os estudantes

As relações são representadas pelos/pelas estudantes de três maneiras: **relações conflitantes**, no caso de Margarida (generaliza com o uso do pronome “eles”) e Dália (especifica o ator social “*professora de sociologia*”); **boas relações**, Margarida (“*alguns*”) Violeta (especifica o ator social “*professora de sociologia*”), Amarílis (generaliza os atores com o uso do pronome “eles”) e Jasmim (generaliza “*os professores*”); **ausência de relação**, Nardo aponta sua timidez como causa da ausência de relação; Tales e Violeta negam a existência de relação entre eles e os professores. Assim, a incidência maior das representações de ausência de relação e de relação conflitante é um dado que deve ser analisado à luz da estrutura educacional.

Se por um lado os estudantes com deficiência intelectual são os atores sociais que mais sofrem com a assimetria de poder no ambiente escolar, tanto de docentes como de colegas estudantes, por outro, os/as docentes sofrem com o grande número de estudantes e com a cultura da auditoria presente no ambiente escolar e discutida recentemente por Magalhães (2019). Ao realizar as entrevistas com os/as docentes, percebi uma recorrência no que diz respeito à frustração deles em realizar as adequações curriculares e o atendimento aos/as

estudantes. A carga excessiva de trabalho, aliada às cobranças de documentação referente às adequações curriculares, sobrecarregam os profissionais e, de algum modo, tornam o processo de ensino-aprendizagem pouco humanizado.

Ainda que os desafios para a educação inclusiva sejam muitos, é possível perceber o impacto da educação inclusiva na construção da identidade docente, no processo reflexivo de educação. Assim como diz Arroyo (2019, p.27): “A chegada de outras crianças e adolescentes às salas de aula obriga os professores que têm sensibilidade para vê-los, a criarem novas autoimagens de sua condição docente.” A presença dos/das estudantes com deficiência, portanto, interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Temos, urgência em ressignificar nossas práticas docentes e nosso currículo. A vinheta que escrevi no campo de pesquisa, após o término das primeiras entrevistas, sugere o processo de sofrimento dos/das docentes em relação às adequações curriculares.

5 de setembro de 2019 - O dia de entrevistas foi intenso, são muitas vozes e há diversidade de pensamento nas entrevistas. O ponto comum que notei foi o sentimento de impotência dos/das docentes em relação ao trabalho desenvolvido com os estudantes com deficiência intelectual. Algumas palavras ecoam e marcam os sentimentos dos/das docentes sobre a educação inclusiva nas entrevistas: "me sinto frustrada" (Luma), "incapaz" (Zara), "preocupada" (Carla). O olhar das professoras ao relatar os sentimentos era tocante. Percebo que os professores comprometidos em realizar com qualidade as adequações curriculares para os estudantes se frustram com as barreiras impostas pela estrutura escolar.

Considero que a culpabilização dos/das professores(as) é ideológica, uma vez que tira do Estado a responsabilidade por adequar as condições de trabalho às demandas exigidas. Entendo que a formação continuada é, sim, uma possibilidade de transformação da estrutura educacional. Ainda assim, é preciso alocar mais recursos, tanto para o espaço da Sala de Recursos quanto no que diz respeito ao número de alunos em sala de aula, para que as relações sejam de qualidade e que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

As representações da deficiência (seção 4.1.3) influenciam diretamente as relações sociais do ambiente escolar. Desse modo, o que apresento aqui é uma tentativa de analisar criticamente os dados para que algumas representações sejam superadas, pois, assim como lembra Bourdieu (2001), ao mudar as representações estamos a mudar também as coisas.

Durante as observações na sala de aula, percebi que os estudantes com deficiência intelectual interagem com os professores apenas nos momentos avaliativos, com exceção da estudante Dália que participa ativamente das aulas. Compreendo que as relações de poder influenciam diretamente a relação entre professores e estudantes. Ressalto que, no caso dos/das estudantes com deficiência, a assimetria é ainda mais marcada, já que muitos

estudantes são infantilizados e representados de modos que negam a existência de suas subjetividades. A próxima seção deste capítulo é destinada à análise das representações da deficiência intelectual e as consequências dessas representações para as relações sociais do ambiente escolar e para o processo de ensino-aprendizagem.

## 5.2.Representações da Deficiência Intelectual

Figura 16 - Questionamento das identidades construídas para as pessoas com deficiência intelectual



Fonte: Ilustração criada pela participante Dália em oposição às representações ideológicas sobre a deficiência intelectual

**Descrição da figura 16:** há cinco pessoas centralizadas na imagem, elas vestem camisetas coloridas e seguram cartazes brancos nos quais está escrito “chega de capacitismo”, “não é preguiça”, “não é problema”, “não é loucura”, “eu aprendo sim”. Uma das pessoas, uma mulher de camiseta vermelha e saia rosa, segura uma bandeira verde na qual está escrito “Direito”.

Nesta seção, apresento as diferentes representações da deficiência tanto pelos/pelas estudantes quanto pelos/pelas professores(as) e pelas mães. Assim, as recorrências nos dados apontam para as representações da deficiência como dificuldade, loucura, preguiça, problema e sinônimo de não aprendizagem. Nas próximas subseções, apresento cada uma das representações e discuto o quanto elas podem ser ideológicas e prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem.

### 5.2.1. Representação da deficiência intelectual pelos/pelas estudantes e identidade<sup>44</sup>

Com base nas representações feitas pelos/pelas estudantes sobre a deficiência intelectual (como, loucura, sinônimo de não aprendizagem, problema), os estudantes distanciam-se da identificação com o grupo de pessoas com deficiência. Entendo que a negação identitária, presente nos excertos do quadro 23 (Margarida, Amarílis, Dália, Violeta, Tales, Jasmim), é estabelecida pela diferença (veja coluna “não ter deficiência é”), assim como argumenta Connolly, apud Ivanic, 1998, uma vez que se declarar uma pessoa com deficiência implica a identificação dos/das participantes com a representação que eles(as) fazem da deficiência.

**Quadro 23 - Você se considera uma pessoa com deficiência?**

	O que é ter deficiência? A	Não ter deficiência : B	Excerto- Resposta à pergunta “Você se considera uma pessoa com deficiência?”
<b>Amarílis</b>	Atrapalha Afeta muito	Fazer atividades Eu consigo fazer sozinha	In... <b>Sim, Sim e NÃO</b> , né? Porque eu acho que eu <u>tenho</u> , mas isso não me atrapalha em, não me afeta muito não, <u>nem tanto</u> . Éééé, <b>SIM</b> porque eu tenho que fazer as atividades, esses negócios <u>assim</u> , mas <b>não</b> porque tem coisa que... <u>assim</u> , eu consigo fazer... assim sozinha e aí eu relevo.
<b>Dália</b>	Sinto dificuldade Em estudo Tirar nota baixa	Quando dou conta de fazer gabaritar a prova tirar notas boas	Eu? [sim] Hummm, uma pessoa com deficiência? <b>Mais ou menos</b> , sei lá. Ééé, <b>sim</b> , na hora que eu sinto dificuldade, tipo em algumas matéria em estudo. E <b>não</b> quando eu dou conta de fazer as coisas, tipooo/eu gabaritar a prova, ou tirar notas boas. Porque quando a gente tem deficiência tipo/ tira nota baixa.
<b>Jasmin</b>	Mais através dos estudo	Não fisicamente	<b>Sim</b> , considero / <u>assim NÃO FISICAMENTE</u> , mais, como através dos estudo, a gente vai percebendo as coisa.
<b>Margarida</b>	Tenho dificuldade Não aprendo as coisa	Não me acho <b>LOUCA</b>	(risos) <b>Sim... Sim e NÃO</b> . É, eu não gosto! Não me <u>acho LOUCA</u> , <u>só tenho</u> uma dificuldade. Por exemplo, eu tenho muita dificuldade, muita dificuldade. Eu não APRENDO as coisas.
<b>Nardo</b>	Minha dificuldade Nas matérias Por causa dessa dificuldade		<b>Acho... SIM</b> , por causa da minha dificuldade nas matérias, eu <u>tenho um pouquinho</u> de ééé aaa, pegar as coisas, por causa dessa dificuldade...
<b>Violeta</b>	Esse problema As pessoa	Pessoa normal Sem	<b>Não</b> , eu me <u>sinto</u> uma pessoa normal, sem <u>nenhum</u> problema, mas as pessoa ficam com bullying/preconceito que eu tenho esse problema e

<sup>44</sup> Com base em Ivanic (1998), pretendo, ainda que a palavra não esteja colocada no plural, que o significado tenha relação com fluidez, pluralidade e complexidade.

	ficam com bullying e preconceito	nenhum problema	fica com bullying e preconceito pode acontecer com ela também. Só Deus sabe, num é eu que vou saber não.
<b>Tales</b>			(sinal negativo com a cabeça)

Com exceção de Tales, que respondeu apenas com um gesto de negação, os demais estudantes utilizaram, em algum momento de suas falas (sublinhado no quadro 23), a modalização para responder à pergunta “você se considera uma pessoa com deficiência?”. Amarílis, Jasmim, Margarida e Dália, chegam a utilizar os vocábulos “*sim*” e “*não*” e marcam, em suas explicações, as circunstâncias nas quais se consideram pessoas com deficiência e as circunstâncias nas quais não se consideram uma pessoa com deficiência. A identificação das estudantes com a deficiência ocorre nas circunstâncias às quais a deficiência está associada à “*dificuldade*”, no que diz respeito às atividades (Dália, Margarida), aos “*estudo*” (Jasmim e Dália). Desse modo, essa é a diferença que atribui às estudantes a identidade de pessoa com deficiência. Entendo, portanto, que a representação da deficiência é marcada pela coluna (A) e pela negação da coluna (B), já que a coluna (B) diz respeito ao que representa não ter deficiência. Desse modo, a negação da coluna B indica uma pressuposição do que é ser uma pessoa com deficiência.

As diferentes formas de modalização encontradas no quadro 23 (sublinhadas), apontam para o baixo grau de comprometimento dos/das participantes com o que é dito. No que diz respeito à entonação, esse aspecto é importante para entender a modalização (FAIRCLOUGH, 2003). Pude perceber as mudanças de entonação das vozes dos/das participantes e, até mesmo, algum nível de desconforto ao responderem a pergunta, como no caso de Jasmim. A ênfase que Jasmim faz ao dizer “*NÃO FISICAMENTE*” diminui o grau de comprometimento que a participante tem com o que fala, e, ao mesmo tempo, agrega a pressuposição de que ela se considera uma pessoa com deficiência em outro aspecto.

A análise da seleção lexical utilizada pelos(as) estudantes em referência à deficiência (coluna A, no quadro 23) aponta para a relação entre deficiência e a capacidade mental geral de aprendizado: “*dificuldade*”, associada às atividades escolares na fala dos/das participantes Dália, Margarida e Nardo; “*tirar nota baixa*”, marca a deficiência para Dália; “*não aprendo as coisa*”, na representação de Margarida. Além das representações dos/das estudantes, há recorrência da representação da deficiência como sinônimo de não aprendizagem/problema nas entrevistas das mães e dos/das docentes.

Além da representação da deficiência como sinônimo de não aprendizado, a representação da deficiência como problema, por Violeta, marca outros aspectos da diferença não mencionados pelos demais estudantes, como, “*pessoa normal*”, “*sem nenhum*

*problema*”. O retrato do que é ser uma pessoa normal pressupõe que ser uma pessoa com deficiência é ser problemático(a)/anormal. Além das representações mencionadas, um trecho da fala de Margarida merece destaque: “*Eu não me acho LOUCA*”; a associação da deficiência intelectual à loucura e à anormalidade. Assim como aponta Magalhães (2016, p.246), “*uma perspectiva naturalizada de ver o mundo social dividido entre normais e anormais, o que significa uma relação de poder de um grupo sobre o outro*”.

A representação discursiva dos/das estudantes sobre a deficiência é mediada pelas práticas sociais escolares, ou seja, também, pelas relações sociais do ambiente escolar e pela estrutura social (FAIRCLOUGH, 2016). Desse modo, podemos considerar que as representações sobre os estudantes também moldam suas identidades, pois a relação assimétrica de poder, da qual fala Magalhães (2016), sustenta constrangimentos e o capacitismo sofrido pelos/pelas estudantes com base nas representações feitas sobre eles no discurso escolar. Reforço que as representações da deficiência como sinônimo de não aprendizagem/problema, assim como a representação da deficiência como loucura são recorrentes nas entrevistas das mães e dos(as) professores(as) e serão discutidas nas próximas seções.

### **5.2.2. Deficiência intelectual como problema/ sinônimo de não aprendizagem**

Compreendo que a construção da representação da deficiência intelectual como sinônimo de não aprendizagem/problema tem influência do discurso médico e da maneira como a deficiência intelectual é conceituada (em relação ao funcionamento do intelecto). Na entrevista de Rosa, é possível notar a representação médica a respeito da deficiência intelectual:

*Foi quando a Neura, Rosa, nunca esqueço, meu mesmo nome o nome dela, ela falou nem assim, “A sua filha”, na frente da Margarida, foi onde a Margarida tomou um trauma de coisa com deficiência, ela já tinha uns nove ano, “A sua filha é DEFICIENTE MENTAL... Ela tem uma deficiência mental leve ag/num sei o que com/ intelectual. A sua filha, ela tem, a mente MAIS NOVA entendeu, ela é um pouquinho imatura, entendeu? É como ela tem nove anos hoje”, na época ela falou, “Ela tem NOVE ANOS aqui nos documentos dela, mais é como ela tivesse AGORA uns seis anos, cinco anos, entendeu? Então a senhora tem que ter muito cuidado pras pessoas não fazer maldade com ela, e, provavelmente, ela NÃO VAI APRENDER, ela não vai ser lecionada, é muito raro, muito difícil a sua filha aprender a ler ou a escrever” e a Margarida não sabia ler nem escrever, ela desenhava as letra do quadro, entendeu?(Rosa)*

O discurso médico, baseado no modelo clínico de interpretação da deficiência, inculca representações nocivas ao processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes com

deficiência intelectual. Desse modo, considero que discurso médico funciona como estratégia ideológica de construção da representação da deficiência intelectual de modo a legitimar as relações de poder e a negar a subjetividade das pessoas com deficiência. Portanto, a interpretação da deficiência baseada na falta/limitação é problemática no que diz respeito ao ambiente escolar; um exemplo disso é a trajetória da estudante Margarida:

*É, do/escola classe falou que se ela não lecionasse, não conseguisse lecionar, ela teria que ir pro/eles ia fazer relatório e ela ia estudar no Centro de Ensino Especializado, que era um apoio ao deficiente que era por/UAI **pelos LAUDO dela ela NÃO APRENDIA né?** (Rosa)*

O relato de Rosa e as observações das coordenações coletivas dos/das professores(as) no Centro de Ensino Médio Girassol. Marcam a influência do modelo médico de interpretação da deficiência sobre as representações da deficiência intelectual. Em alguns momentos, foi possível presenciar situações nas quais os professores solicitavam o laudo médico para a professora da Sala de Recursos para que realizassem as adequações curriculares com base no documento. É importante problematizar o relato de Rosa, “***Pelos LAUDO dela NÃO APRENDIA***”, sobre como o parecer médico indica como as representações médicas da deficiência intelectual constituem “verdadeiras barreiras atitudinais no ambiente escolar” (CARVALHO, 2000, p.26).

Chimamanda Adichie (2009) fala sobre como contar uma única história sobre um povo pode constituir “*perigo*” para a identidade das pessoas. Além de influenciar a identidade dos/das estudantes, a representação (de médicos, docentes e familiares) sobre a deficiência intelectual como sinônimo de não aprendizagem influencia diretamente a construção das adequações curriculares. É preciso, portanto, discutir essa representação para que as pessoas com deficiência intelectual tenham acesso às adequações curriculares e a melhores políticas de ensino. Luma, professora de matemática, relata:

*Eee, infelizmente, na época, é que eu fiz essa apostila, a própria sala de recurso falou: “**ele não vai dar conta...** ele tá aqui, mas você tem que fazer adição e subtração, só”, entendeu? Eu falei: “**não, ele não é burro. Ele consegue**”. (Luma)*

Durante as observações, constantemente, ouvi declarações a respeito de “*até onde cada estudante poderia ir*”. Essa representação, baseada no modelo médico de interpretação da deficiência, restringe o ensino dos/das estudantes, como se fosse possível mensurar o nível de aprendizagem de cada pessoa. Ao analisar a representação dos atores sociais na fala de Luma, percebemos a personalização por meio da espacialização, que é a “*representação dos atores sociais pelo local no qual estão*” (van LEEVEN, 1997, p.209), em “***a própria sala de recurso falou***”. Entendo que esse recurso foi utilizado para conferir maior destaque, dada a

legitimidade dos profissionais da Sala de Recursos em razão de sua formação, ao que a professora ouviu: *“ele não vai dar conta”*. A construção do relato destaca a agenciamento da professora Luma em discordar do que ouviu sobre o estudante: *“Eu falei ‘não, ele não é burro”*.

Destaco, ainda, que o estigma da representação da deficiência como sinônimo de não aprendizado pode ser analisado na fala de Dália, quadro 23 em que a estudante relata as circunstâncias nas quais não se considera uma pessoa com deficiência: *“quando dou conta de fazer as coisas, tipo/ eu gabaritar a prova ou tirar notas boas”*, em oposição às circunstâncias nas quais a estudante se considera uma pessoa com deficiência *“Sim, na hora que eu sinto dificuldade, tipo em algumas matéria em estudo”*. Entretanto, o que é evidente no relato da estudante é a representação da deficiência intelectual como sinônimo de não aprendizagem, assim como nas falas de Amarílis, Jasmim, Margarida e Nardo. Percebemos que a escolha das palavras para representar a deficiência, *“dificuldade”* e *“nota baixa”* contrasta com a escolha de palavras para representar a deficiência *“tirar notas boas”*, *“gabaritar prova”*, *“dou conta”*. Diante das representações dos/das estudantes sobre o que é a deficiência intelectual, quadro 23, entendo que a negação dos/das estudantes em se considerarem pessoas com deficiência constitui um ato de resistência diante dos estereótipos que lhes são imputados, que é semelhante aos atos de leitura e escrita discutidos por Magalhães (2013).

### **5.2.3. Representação da deficiência intelectual como loucura**

Assim como mencionei, no capítulo 1, a representação da deficiência intelectual como loucura constitui um estigma que é alimentado cotidianamente pelo senso comum. As bases de construção desse estigma (GOFFMAN, 2008) são históricas e ideológicas. No caso dessa representação, o desdobramento está associado diretamente ao silenciamento dos/das estudantes, uma vez que ocupar o lugar de *“louco”* é perder a legitimidade de expressão. Nesta seção, a triangulação de perspectiva dos/das participantes foi crucial para o procedimento de análise, assim como as observações realizadas por mim na sala de aula.

Em relação ao grupo de pessoas com deficiência, as pessoas com deficiência intelectual são as que mais sofrem capacitismo, as barreiras enfrentadas não são apenas físicas, mas dizem respeito à constituição delas como pessoas. Assim, a violenta associação da deficiência intelectual a termos como, *“doído”*, *“problemático”*, é recorrente, como relatam Amapola e Acácio:

**DOIDO, doido.** Pra pra deficiente intelectual, sim, porque é **DOIDO**, é **PROBLEMÁTICO**, mas pra deficiente físico, não! (Amapola)

Existe... de certa forma, ainda existe o preconceito, né, por falta de quê? De conhecimento, porque **todo mundo acha que sala de recurso é sala de doido, né?** (Risos) “professor, fulano de tal é da sala de recurso”. Eles já tem essa ideia de que? **é... doido.** Num é doido. Por exemplo, vou usar a Luiza. **A Luiza se limita a ser atendida pela sala de recurso, porque ela vai passar vergonha, porque ela vai ser inferior a qualquer outra aluna em sala.** (Acácio)

O relato do professor Acácio marca a sala de recurso como lugar da diferença de uma forma geral: “*todo mundo acha que sala de recurso é sala de doido*”. Essa marcação também é feita por Margarida (seção 5.2.2.). Desse modo, a sala de recurso é o território da marcação da diferença, e o pertencimento dos/das estudantes ao espaço gera exclusão, como, no caso de Luiza, relatado por Acácio, e, como relata Margarida, no excerto a seguir, “**o jeito que eles me tratam só porque eles sabem que eu sou da Sala de Recursos**”, nesse exemplo, o pertencimento é marcado pela expressão “*eu sou*”, modalidade subjetiva.

Pesquisadora (27) *Você se considera uma pessoa com deficiência?*<sup>45</sup>

Margarida (28) (risos) *Sim... Sim e NÃO. É, eu não gosto! Não me acho LOUCA, só tenho uma dificuldade. Por exemplo, eu tenho muita dificuldade, muita dificuldade. Eu não APRENDO as coisas.*

Pesquisadora (29): *Ah, em nenhum momento da nossa conversa a gente falou sobre loucura, porque você falou sobre isso?*

Margarida (30): *JÁAA! Um monte de gente.*

Pesquisadora(31): *Como você se sente?*

Margarida (32): **MAL! Com raiva, triste. Querendo bater neles.**

Pesquisadora(33): *Ééé, aqui na escola você se sentiu assim?*

Margarida (34): *SIM! Pesquisadora: Em que momento?*

Margarida (35): **hum, na sala de aula, às vezes, em vários lugares.**

Pesquisadora (36): *O que te fez se sentir assim?*

Margarida (37): **Os outros alunos e também as diferenças, sei lá. O jeito que eles me tratam só porque eles sabem que eu sou da Sala de Recursos, os alunos ficam com umas coisas estranhas, com bullying, um monte de coisa. Mandando eu fazer umas coisa que eles não faria, mas eles acha que eu vou fazer. Eles acha que eu sou doida.**

Pesquisadora (38): *Que tipo de coisa?*

Margarida (39): *Eles manda eu mexer com os outro, eles manda eu faze/perguntar umas coisa pro professor, pra professora. Manda eu falar um monte de coisa, que eles não faria né? E eles ri, ainda.*

Pesquisadora (40): *E você faz?*

Margarida (42): *Às vezes (risos). Eu acho que num tem problema algumas coisa, aí eu faço.*

Pesquisadora (43): *E depois que você faz, você se sente como?*

Margarida (44): **Que tenho amigos!**

<sup>45</sup>Embora as perguntas (27) e (41) sejam fechadas, elas são resultado do diálogo estabelecido durante a entrevista.

A modalização de Margarida em dizer “*não me acho louca*” indica um pressuposto que alguém a acha louca e, ao mesmo tempo, aponta para um grau menor de compromisso da estudante com o que diz, já que ela utiliza o verbo achar. Margarida tem consciência de si, “*não me acho louca*” e nega a identidade atribuída a ela, o que é uma forma de intertextualidade (FAIRCLOUGH, 2016). Em razão da consciência que tem de si, e muito perceptível, no trecho 42. “*Às vezes. Eu acho que num tem problema algumas coisa, aí eu faço*”. Assim, a estudante escolhe os momentos nos quais deve figurar dentro da representação supostamente atribuída a ela (“*louca*”) para conquistar “*amigos*”. A consciência que ela tem de si não é a mesma que ela tem das relações, e essa é uma característica ligada à deficiência intelectual, de limitação no comportamento adaptativo referente às habilidades sociais, discutido no capítulo 1. Margarida sugere um movimento significativo de adesão de identidades, de busca por pertencimento, evidenciado no trecho 44, “*que tenho amigos*”. A representação da deficiência como loucura também é intensificada pelos modos de operação da ideologia, no caso do excerto, a seguir, do professor Alisson, podemos perceber o “*expurgo do outro*” (THOMPSON, 2011, p.87) na representação de Margarida em relação aos colegas de turma:

*Pesquisadora: Vocêêê... na sua experiência aqui nesse ano, tem alguns termos que os alunos usam pra se referir aos outros alunos que você... já teve acesso? [apelido? adjetivo?] éé!*  
*Alisson: AH a/ não, muito pouco, muito pouco, **doidinha, doida**, mas você já sabe que eu to falando que é a mais **problemática**.*  
*Pesquisadora: Quem?*  
*Ah! A Margarida é a-a-a que mais eu vejo que eu tenho mais problema... porque ela é **MUITO agressiva**. Às vezes ela **fala um palavrão** assim do NAADA, tá todo mundo brincando, fazendo/esses dias mesmo a gente tava fazendo treinamento de força, tô mostrando pra eles a diferença em treinamento de força, coloquei eles pra fazer barra, aí na hora que ela foi fazer barra as meninas gritou: “vai, Margarida, num sei o quê”, aí ela: “**cala boca rapariga!**” DO NAADA... aí todo mundo fica assim, só que aí eles... relevam, deixam pra lá. Só que o povo **detesta** ela... os alunos **detesta**... acredito porque ela é **MUITO agressiva**, é **MUITO agressiva** [como que tá a turma] **fala muita besteira**, [assim, a relação na turma?] não mistura, o povo dá pra ver que deixa ela no meio porque tem **medo dela**. Pra falar a real, eles têm **MEDO dela.. MEDO. Né respeito não**, eles têm **medo**... dela **surtar**, fazer alguma coisa ou da-da escola fazer alguma outra coisa com eles, mas eles não gostam dela não, eles detestam ela... mas é só ela, os outros alunos/ a Dália... a Pérola eu nem sabia...*

Enquanto Alisson utiliza, em sua linguagem, elementos intensificadores e uma seleção de palavras negativas para avaliar Margarida (destacadas em vermelho no excerto), inclusive ao utilizar a citação direta para se referir à fala de Margarida “*Calá boca rapariga*”, quando cita os estudantes, relativiza com citação direta, mas sem especificar a fala “*vai lá Margarida não sei o quê*”. A escolha do docente indica maior compromisso em explicitar a fala de Margarida, como um argumento legitimador para os adjetivos atribuídos a ela, inclusive com

uso de intensificadores “*mais problemática*”, “*Muito agressiva*”. Há uma escolha ideológica na representação de Margarida, para que ela ocupe o lugar reservado pelo senso comum para a pessoa com deficiência intelectual, o lugar da “*doida*”, “*doidinha*”.

Em relação à representação dos colegas de sala de Margarida, pelo professor Alisson a escolha lexical “relevam” é importante para a análise da representação dos atores sociais no ambiente da educação inclusiva. Constantemente, os estudantes, representados pelos/pelas docentes como “*ditos normais*” são elogiados por “aceitarem” os estudantes com deficiência em suas turmas, como se estivessem a realizar um ato de caridade. A seleção lexical “*mas é só ela*” reforça o uso do modo de operação da ideologia que é o expurgo do outro. Ao construir a representação de Margarida com léxico de carga negativa, do ponto de vista da avaliação, o docente responsabiliza a estudante pelo sentimento dos colegas: “*os aluno detesta... acredito porque ela é MUITO agressiva*”.

O expurgo de Margarida é significativo, pois de todos os estudantes participantes da pesquisa, ela é a que mais se posiciona e que tem mais consciência dos seus direitos, no que diz respeito à adequação curricular. Indicar o lugar de loucura para Margarida é uma forma de manutenção das relações de dominação, é uma tentativa tirar-lhe a credibilidade. Os outros estudantes mencionados pelo professor são menos participativos e mais “obedientes”; uso a mesma palavra que ele utilizou para se referir aos/às estudantes. Portanto, a resistência de Margarida é atacada de modo ideológico, o da “*fragmentação*”, ao destacar Margarida dos demais estudantes: a representação encobre de modo estratégico a operação da ideologia.

Cabe ressaltar que os dados (Alisson e Margarida) apontam para como as identidades são construídas. Para pertencer ao grupo, Margarida faz o movimento de atender à expectativa que os estudantes têm em relação a ela, apesar de não aderir completamente à identidade atribuída a ela, como relata: “*eu não me acho louca*”. Assim, nos dados, há movimentos de significação. No excerto de Alisson, o professor, como autoridade, atribui identidades. Desse modo, há o movimento de significação de atribuição de identidades. Pela repetição de estereótipos ligados à deficiência intelectual, ele atribui identidades aos outros, então, àqueles que se encaixam dentro do padrão identitário dos deficientes; esses não dão muito problema, mas o que não se encaixa, como no caso de Margarida, é representado como “*a mais problemática*”.

Entendo, portanto, que a representação da deficiência como loucura sustenta as relações de poder assimétricas tanto entre estudantes com deficiência intelectual e seus colegas de turma quanto entre estudantes com deficiência intelectual e seus professores. Um dos agravos dessa representação, além da violência imputada aos/às estudantes, é a imposição

do silenciamento como condição de não sofrimento. O caso de Margarida evidencia que quanto mais agenciado um estudante com deficiência intelectual expressa, maior o estigma, maior o preconceito. É preciso lembrar também que essa representação ainda impede muitos estudantes de frequentarem a Sala de Recursos, como relatou o professor Acácio sobre a estudante Luiza. No caso de Luiza, não frequentar a Sala de Recursos foi uma maneira que a estudante encontrou de não sofrer capacitismo no ambiente escolar e, em razão disso, a estudante foi prejudicada, já que não recebeu auxílio pedagógico para impulsionar o seu desenvolvimento escolar. Na próxima seção, discutirei a representação da deficiência intelectual como preguiça e o impacto dessa representação para os estudantes.

#### **5.2.4. Representação da deficiência intelectual como preguiça**

A vinculação do vocábulo ‘preguiça’ às representações feitas sobre os estudantes com deficiência intelectual é uma recorrência no discurso: dos/das estudantes com deficiência intelectual (que apontam as representações atribuídas a eles pelos/pelas docentes); das mães, ao representarem a deficiência intelectual e ao mencionarem as representações feitas pelos/pela docentes; e, de alguns docentes, que representam diretamente as pessoas com deficiência como preguiçosas. Portanto, o dado apresentado nesta seção é resultado da triangulação de perspectivas das entrevistas transcritas; e, também, de notas de campo escritas durante a observação participante.

*Pesquisadora (63): Como é a sua relação com os professores?*

**Margarida (64):** *Com alguns são muito bons, com outros são muito ruim, eles me olha de cara feia quando eu não consigo fazer o devê, alguns me tratam mal, sabe.*

*Pesquisadora (65): Como?*

**Margarida (66):** ***Eles fala que eu tenho preguiça, que eu sei fazer, SIM, que eu tenho que fazer, que se os outros conseguem eu também consigo, mas eu NÃO CONSIGO! Eles falam que eu tô fingindo e é ruim isso. (Grifo meu)***

Lembrar que, apenas a partir de 1980, é que as pessoas com deficiência foram representadas como pessoas (capítulo 1), dimensiona o quanto é recente a percepção social da pessoa com deficiência e seu direito à subjetividade. Se a mudança discursiva ainda não alcançou completamente as pessoas, tão pouco houve mudança social suficiente para reparar séculos de segregação e discriminação. Ainda assim, considero que a ausência de espaço de escuta para a voz de Margarida, entre alguns docentes, é resultado da estrutura social e das relações de poder que operam nas práticas sociais do ambiente escolar (capítulo 4).

A representação de atores sociais, professores, (FAIRCLOUGH, 2003; VAN LEEUWEN, 1997), presente na fala de Margarida, indica que há dois tipos de profissional docente. A representação marcada pela inclusão de “alguns” como “muito bons” e “outros” como “muito ruins” denota a escolha da participante em indicar que as boas relações ocorrem em poucos casos (alguns), enquanto as escolhas lexicais de “outros”, para representar o restante dos/das docentes, e, a avaliação de “muito ruim” indicam as relações de conflito entre a estudante e os professores. Além disso, marcam a representação também da educação inclusiva, principalmente no que diz respeito aos processos atribuídos aos/às docentes: “eles me olha de cara feia”, “eles me tratam mal”, e na circunstância: “quando não consigo fazer o dever”. O fato de Margarida avaliar a expressão facial do professor pode ser um indício do quanto a violência simbólica imputada a ela é significativa, ainda que não seja marcada discursivamente (BOURDIEU, 2001). Além da representação da deficiência apontada por Margarida, sua mãe, Rosa, também abordou o tema durante a entrevista.

[...] JARDIM não reprova, aí foi pra escola classe, CHEGOU na escola classe, a MARGARIDA NÃO ia, ela não conseguia aprendê e nada do atendimento na APCD<sup>46</sup>, a orientadora da escola me chamava, a pedagoga, vamo/“o –que- a gente pode fazer?” E nada. Aí na época o pai falava: “mas num existe, ela tem é preguiça”. [o pai dela?] É, mas eu TAMBÉM, eu já achava que era preguiça. “Ela tem é preguiça, ela num/tá é com preguiça de aprender” [...] Ele falava, “a minha filha não. Ela tem é preguiça, pois ela vai APRENDER [...]

A fala de Rosa indica que a primeira representação feita pelos/pelas familiares de Margarida foi a negação da deficiência intelectual, “mas num existe”, e a explicação pedagógica pelo viés comportamental “ela tem é preguiça”. Na entrevista de Rosa, ela explica a dificuldade que o pai de Margarida tinha em aceitar que ela era uma pessoa com deficiência, em razão da experiência familiar dele com um irmão que tem deficiência intelectual. Rosa menciona que, por quarenta anos, a família dele negou a deficiência intelectual do irmão. A trajetória familiar do pai da Margarida potencializou a negação da deficiência tanto pelo pai, quanto pela mãe. Nesse sentido, interpretar a deficiência como preguiça, aparenta ser mais leve aos pais de Margarida do que deparar com a impossibilidade da realização da filha sonhada por eles (VILELA, 2016). Ainda que esse tenha sido o primeiro caminho trilhado por Rosa e por seu marido para representar a situação vivida por Margarida, a marcação da circunstância “na época” e o uso dos verbos no tempo passado “O pai falava”, “ele

<sup>46</sup> Sigla fictícia para referência à instituição particular (conveniada ao Sistema Único de Saúde \_SUS) que oferece atendimento médico às pessoas com deficiência.

achava”, “eu também achava” indicam um tempo específico no qual essa representação familiar era feita.

*Rosa (27)[...] foi quando a Margarida conseguiu/AH TAHH, quando ela conseguiu a consulta lá na APCD, quando eu consegui com o neuro, aí a vida da Margarida MUDOU na escola. Porque antes dela conseguir ela não aprendia. Depois que ela conseguiu lá, aí veio aonde ela FOI ADEQUADA, só depois que ela foi adequada que ela conseguiu um atendimento melhor, que ela ia pra Sala de Recursos, ela não ia antes, pra sala de recurso, era tudo na força, ela foi pra sala de recurso, ela teve os privilégio dela, os direitos dela. Foi quando a Margarida aprendeu a ler, foi aprendendo a ler e a escrever.*

A análise dos dados referentes à família de Margarida aponta a vulnerabilidade social vivida pela família no período da infância da estudante. A dificuldade em obter as consultas médicas, relatada por Rosa, assim como a forte presença do modelo clínico-médico de interpretação da deficiência no ambiente escolar, impossibilitaram o atendimento de Margarida pela sala de recurso, dos seis aos nove anos de idade, pela inexistência do laudo que atestasse a deficiência. Rosa (27) explica que ter acesso ao atendimento médico influenciou a vida escolar de Margarida.

O contexto da entrevista de Rosa indica que a representação da deficiência intelectual como preguiça significa uma espécie de opressão, inclusive física, para a pessoa com deficiência intelectual.

*Pesquisadora: E quando a senhora estava tentando, que fazia as atividades, que pelo que eu entendi assim, eu fico aqui imaginando essa história, porque a senhora já tinha a Calêndula, a Carla, a Margarida e aí quando era pra fazer essas atividades de escola, que vocês tentavam ajudá-la em casa e, passavam horas, sem ela conseguir concluir algo pequeno, como era essa situação para a senhora, o que a senhora sentia? Rosa: Eu tinha DÓ, eu tinha dó dela porque tava torturando ela né? Eu tinha dó dela, mas ao mesmo tempo eu queria que ela APRENDESSE, me desculpe, mas eu queria que ela aprendesse! –Eu- sei que eu fiz muito ERRADO, eu torturei muito a Margarida, EU, ELE, nós somos muito errado, mas ela aprendeu.*

Rosa sofria com a ameaça de que a filha fosse para o CEE e essa pressão significou violência física e simbólica contra a própria filha. Os diferentes excertos das entrevistas dos/das participantes (Margarida, Rosa, Alisson e Amapola) e as situações observadas durante o trabalho de campo. Sugerem o desconhecimento do conceito de deficiência intelectual (capítulo 1) especialmente no que diz respeito à questão cognitiva. Além disso, a cristalização de um processo comportamental no uso da metáfora ontológica “preguiça” (LAKOFF; JHONSON, 2002) representa a pessoa com deficiência intelectual como negligente, entre outros significados possíveis, segundo o dicionário Aulete, 2019: “Falta de energia ou de vontade de fazer uma atividade ou trabalhar” (AULETE DIGITAL, 2019, S/N).

Entre os/as docentes, percebo que a deficiência intelectual é mais questionada do que as demais deficiências. A ausência de uma característica física marcante é o primeiro sinal para o questionamento da veracidade do laudo dos/das estudantes e da existência “real” na fala de alguns sobre a deficiência intelectual. Nesse contexto, o uso da metáfora “preguiça” é recorrente.

**Alisson (82):** [...] *Tales TEM VINTE E UM... VINTE E UM, eu acho que o Tales não é problema cognitivo. O problema do Tales é safadeza desde quando ele nasceu é preguiça... ele não quer, não quer, quer tirar onda, quer comprar carrão, ele falou pra mim. Vinte e um anos no Ensino Médio, cara?! Estudando de manhã com o pessoal normal, hum.[...]*

**Amapola (20):** [...] *É difícil professor entender que o menino não/ que não é preguiça, que não é má vontade, que, às vezes, ele precisa do tempo dele pra realizar a atividade, ou que realmente ele precisa de OUTRO tipo de te/ atividade, porque aquela não tá adequada pro momento. Então, É difícil. Difícil trabalhar... PARA professor de modo geral.*

**Amapola(28):** *É o menino, às vezes, não conseguir fazer e o professor joga como se fosse uma espécie de preguiça.*

Amapola explica que, em alguns casos, os professores representam a deficiência intelectual como preguiça quando os estudantes não conseguem realizar as atividades. Do mesmo modo, Margarida e Rosa apontam dificuldade na relação com alguns docentes em razão da representação da deficiência intelectual como preguiça. A repetição da palavra “difícil” evidencia a ênfase da professora Amapola na percepção que ela tem de como os professores se comportam em relação à deficiência dos/das estudantes.

Cabe dizer, ainda, que a negação da deficiência intelectual e a substituição do conceito por “preguiça” pode ser entendida como estratégia arbitrária da relação professor x estudante, a mesma que invalida a necessidade de adequação curricular pelos/pelas docentes. A maneira como o Alisson representa o estudante com deficiência (Tales) indica uma expectativa diferente em relação àqueles que ele chama de “normais”. O uso da intertextualidade por citação indireta, “*Ele falou para mim*”, é um recurso de argumento do professor para legitimar o que ele está afirmando. Querer “*tirar onda*”, querer “*comprar carrão*” é um desejo recorrente entre os jovens dessa faixa etária; entretanto, ao que parece para o professor, é pouco aceitável que um estudante com deficiência intelectual possa vislumbrar algo assim. A perspectiva limitadora dos/das docentes em relação à subjetividade dos/das estudantes com deficiência também é discutida na pesquisa de Albuquerque (2015).

Em minha participação no Conselho Participativo (CP) do segundo bimestre pude perceber que essa representação foi utilizada, até mesmo, pelo colega de turma de Margarida para deslegitimar a fala da estudante no Conselho. A vinheta da participação da estudante foi escrita com base na gravação do CP:

Margarida faz uma reclamação sobre o corpo docente: *“eu queria falar também que ... tem alguns professores que ... ELES INSISTE em ... eu falo que eu não entendo, mas eles INSISTE que eu entendo, que eu faço a matéria igual os outros alunos consegue fazer. Mas eu peço atividade adaptada desde o começo do ano e eles nunca me deram e aí olha as minha nota agora”*. Enquanto ela falava, o professor a interrompe e diz que ela precisa frequentar a escola no turno contrário porque é impossível ele conhecer todos os alunos. Depois disso, um aluno da turma diz *“não adianta os professores adaptar as atividades porque ela brinca demais e, às vezes, até chega a atrapalhar a turma, ela não faz nada mesmo”*. O supervisor pedagógico chama atenção para a necessidade da adequação curricular, para que a estudante possa realizar as atividades. O supervisor justifica ainda que o comportamento inquieto da estudante pode ser resultado da falta de adequação curricular. Percebo nesse momento que a voz da estudante tem pouco espaço de escuta na turma dela e junto aos/as docentes. A estudante se mostra visivelmente desapontada com a fala do colega de turma. (Vinheta do CCP)

Ao mesmo tempo em que Margarida relata que sua fala não é considerada (64), a participação ativa da estudante, no CP do segundo bimestre, denota o processo dialético legitimado pela luta das pessoas com deficiência desde 1970. Destaco que a luta dessas pessoas que antecederam Margarida (capítulo 1), assim como sua trajetória familiar e a força de sua Mãe (Rosa) oportunizaram a ela instrumentos para questionar seu atendimento educacional. É importante destacar a agência de Margarida: a estudante entende a prática social do CP e utiliza o espaço do evento para reivindicar seus direitos. Ao fazê-lo, Margarida rompe com estereótipos estabelecidos pelo diagnóstico médico (relatos por Rosa), especialmente sobre o comportamento adaptativo, nas habilidades sociais e práticas (capítulo 1).

Durante as observações em sala de aula, percebi que as atividades, em sua grande maioria, não eram adequadas aos/as estudantes, o que os deixava ociosos em relação à turma, já que não conseguiam realizá-las. É possível apontar que a ênfase dos/das professores(as) na representação da deficiência intelectual como preguiça reporta à lógica mercadológica que ainda prevalece na escola, na qual o(a) estudante é medido(a) pela produtividade, ainda que o que ele(a) produz não tenha sentido ou não gere transformação pessoal.

Considero, portanto, que metáfora da *“preguiça”* é o canal conceitual para representação depreciativa das pessoas com deficiência intelectual. Além das características peculiares do animal, bicho preguiça, de lentidão e inércia, a construção social da preguiça é também definida no discurso religioso como pecado capital, desvio de conduta, mácula moral. Opto por marcar o discurso religioso, já que este é presente nas falas dos/das estudantes e familiares durante as entrevistas. Assim, a utilização da metáfora, por fim, atribui apenas às pessoas com deficiência intelectual a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e omite, portanto, a necessidade de políticas educacionais eficazes para o ensino dos/das

estudantes. Nessa perspectiva, o uso da metáfora assemelha-se ao Modelo Clínico-Médico de Interpretação da Deficiência (capítulo 1) já que rotula o(a) estudante e imputa unicamente a ele(a) a responsabilidade pela aprendizagem.

### **5.3. Letramentos**

Nesta seção, discuto como as relações sociais, bem como as trajetórias de família implicam os letramentos dos/das estudantes.

#### ***5.3.1. Representações e implicações das relações de poder nos letramentos de estudantes com deficiência intelectual***

Assim como discuti no capítulo 4, as práticas de letramento são situadas e ideologicamente motivadas (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Seria incoerente, portanto, não considerar que a situação das pessoas com deficiência intelectual é influenciada pela ideologia do modelo clínico-médico de interpretação da deficiência, ainda tão presente na instituição escolar. O modelo, pautado na falta, foi observado nas representações feitas pelos/pelas familiares, estudantes e docentes sobre a deficiência intelectual. Em alguns casos, a primeira representação da deficiência intelectual à qual a família tem acesso é a representação médica: os relatos de Rosa, Melissa e Iolanda evidenciam o modo como a representação médica aponta para a impossibilidade de aprendizagem por parte das participantes Margarida, Dália e Violeta, respectivamente. Diante disso, as representações sobre a deficiência intelectual influenciam diretamente os letramentos dos/das estudantes, já que são proposições “performativas”. Silva (2000, p.93) explica que as “muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas”, ou seja, a repetição das representações acaba por produzir o “fato”. O autor diz que a “eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição”.

Com relação às representações, a própria definição da AAIDD sobre o que é a deficiência intelectual pode ser uma forma de legitimar a representação da deficiência como sinônimo de não aprendizagem. Assim, ao mencionar que a deficiência intelectual é entendida como *limitação do funcionamento intelectual*, a seleção do léxico “*limitação*” contribui negativamente para os letramentos das pessoas com deficiência intelectual. No campo de pesquisa, observei que a palavra limitação é utilizada como forma de marcar o quanto cada estudante pode aprender. Durante a coordenação coletiva sobre adequação curricular no

centro de Ensino Médio Girassol, a docente responsável pelo andamento dos trabalhos naquele dia disse que os estudantes com deficiência intelectual só estavam na escola para socializar, assim, se fossem ao menos alfabetizados, já estava de “*bom tamanho*” para eles.

Dentre os efeitos constitutivos do discurso, está a possibilidade de contribuir com o processo de construção de identidades (FAIRCLOUGH, 2016). Desse modo, a mudança discursiva, no que diz respeito à representação da deficiência intelectual é imprescindível para que haja efeitos, não só nas relações sociais, no sistema de crenças e nas identidades, mas, também, nos letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual.

Considerando que os letramentos são situados e ideológicos (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), o que implica dizer que as práticas sociais do ambiente escolar podem contribuir para novos letramentos ou gerar ainda mais constrangimento para os estudantes, a mudança nas relações sociais do ambiente escolar pode contribuir para novos letramentos. Um exemplo disso é a trajetória escolar da estudante Dália. A interação da estudante no grupo de *WhatsApp* da turma, assim como o protagonismo da estudante nas exposições de arte, na reunião de pais da escola (quando a estudante teve suas obras expostas para a comunidade, em 2018), são exemplos do quanto as relações sociais do ambiente escolar influenciam os letramentos. Assim como as relações sociais do ambiente escolar são significativas para os letramentos, considero que a trajetória familiar pode ser decisiva para a aprendizagem dos/das estudantes com deficiência intelectual. Na próxima seção, abordo essa temática.

### **5.3.2. *Trajетória familiar dos/das estudantes e letramentos***

Um ponto comum na trajetória dos(as) participantes foi a descoberta da deficiência intelectual na idade escolar. As mães entrevistadas contam que foi a partir do momento no qual os(as) filhos(as) começaram a estudar que houve necessidade de acompanhamento/laudo médico. Em algumas situações, receber o diagnóstico significou ouvir dos médicos (geralmente neurologistas) que seus(uas) filhos(as) não conseguiriam ou teriam muita dificuldade para ler e escrever.

O que é marcante nessas trajetórias é a determinação das mães em acreditar que seus filhos seriam capazes de superar as expectativas médicas, o que considero como fator essencial para o desenvolvimento tanto do comportamento adaptativo quanto do funcionamento intelectual. O discurso contra hegemônico das mães é um exemplo da relação dialética do discurso, já que foi capaz de mudar algumas relações sociais do ambiente escolar

e constituir outras possibilidades no que diz respeito à identidade dos (as) estudantes com deficiência intelectual. Sobre isso, gostaria de destacar, o que relata Rosa sobre a deficiência intelectual; opto por inserir a fala da participante com recuo de citação direta por entender que sua trajetória legitima sua autoridade para falar a respeito desse assunto:

Eu sou CONTRA de falar que eles NÃO APRENDEM. Eu sou contra falar que o deficiente não aprende. ELES quer colocar no CEE, sabe porque? Porque fica lá na mesmice, na mesmice e não evolui. E na sala de aula, não. O professor ele tem que se dedicar, ele tem que ir atrás na sala de recurso, ele tem que. “OLHA, a criança não tá... vamo vê/chegar um ponto que ele tem que aprender, alguma coisa ele vai ser na vida. TODO DEFICIENTE TEM CAPACIDADE, pra mim tem. TODO MUNDO TEM QUE ESTUDAR! Entendeu? (ROSA, 2019, s/n)

Ao ser perguntada sobre o que diria para uma mãe que acabou de receber o diagnóstico do(a) filho(a), Rosa é enfática ao mencionar a aprendizagem das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que critica o atendimento dos/das estudantes no CEE. Com base nas entrevistas das mães, entendo que quanto mais limitante é o pensamento da família em relação às possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência, mais limitada será a aprendizagem delas.

As famílias que participam desta pesquisa acreditaram no potencial das pessoas com deficiência e deram suporte para que elas contestassem o estigma da não aprendizagem. O exemplo de Rosa, que assistia às aulas com a filha, Margarida, expõe a relevância da trajetória familiar nos letramentos dos(as) estudantes com deficiência intelectual. É relevante mencionar a relação das famílias com os letramentos dos filhos, pois as representações das mães sobre o ambiente escolar dizem respeito à escola como possibilidade de mudança social. O acompanhamento dos pais, entretanto, muitas vezes é dificultado em razão da escolaridade. A mãe de Jasmim, Melissa, se emociona ao lembrar da sua dificuldade em ajudar a filha nos trabalhos escolares

*É muito difícil, inda mais assim, nos causo meu, que eu não sei ler, eu escrevo alguma coisa mais é muito DEVAGAAAR e pra poder sair alguma coisa é muito difícil, porque nós num estudemo né? Então nós num teve/aisveiz eu converso muiito com eles: “Fi, tem que ter paciênciaaa, tem que estudáaa porque a mãe num sabe de nada porque a mãe NUM ESTUDÔ”, porque nós morava na roça e/ então a gente tinha que IR PRA ROÇA, TRABALHAR. Aisveiz meu pais que/de primeiro o pessoal passava assimmm, éééé, nas casa pegano o nome das criança pra ir pra escola, né? Ai meu pai falava “ah eu nem vou botar eles pra escola porque depois sai, num vai, porque tem que trabalhá, as coisa é difícil demais e eu sozinho”. Aí, “NÃOOO, seu André, tem que botar”. Ai ele botava nossos nome pra ir pra escola, ia pouco tempo e depois, devido o/as roça dele TÁ NO MATO, nós tinha que sair da escola pra ir capinar as roça, então a gente num prendeu né? Então é muito difícil poque eu não tenho nem como ensinar, né? NEM COMO AJUDÁ eles NE NADA. Tanto faiz ela, que nem o outro né? Quando ela – eraaa –pequena., aí a gente tinha óóó/eles era*

*três porque a gente tinha o fi do meu esposo, né? Ele tem um filho sozinho, foi a gente que criou né, ele? Mais eles era treiz, então o pequ/ o Saulo num estudava ainda mais era eles dois por/era **TÃO DIFÍCIL** aisvez, eles **PEDIA** pra gente ensinar alguma coisa e **NEM ELE** nem eu sabe ele ainda é **PIOR** do que eu ainda, sabe? Meu marido ele é pior do que eu ainda, porque eu ainda leio alguma besteirinha, faço alguma coisinha, e ele é nada, **então é difícil demais, a gente num sabia como ENSINAR**. Aí nós trabaiava lá embaixo no/na roça, **então nós vamo PAGAR uma pessoa pra ajudar eles**, aí tinha uns pessoal lá em cima, uns vizin. Aí, porque tinha umas menina que tinha, assim, uma série mais alta, **aí a gente pedia PAGAVA as menina, pras menina AJUDÁ eles, e tudo, né??** (Melissa)*

A avaliação (ver capítulo 4) negativa de Melissa “A mãe num sabe de **nada** porque a mãe num **ESTUDÓ**” contém o pressuposto de que quem estuda sabe mais, sabe melhor. A valoração dada ao estudo fica explícita no uso do léxico “nada”. Além da avaliação de si, Melissa avalia negativamente o marido com base nos letramentos: “Meu marido ele é **pior** do que eu ainda, porque eu ainda leio alguma besteirinha, faço alguma coisinha, e ele é nada,”. Em outro momento da entrevista, Melissa relata a dificuldade que enfrenta no dia a dia por não “saber ler direito”. Percebo que o empenho dos pais de Jasmim em pagar uma pessoa para que a ajudasse nos trabalhos escolares representa mudança discursiva e social em relação ao que relata Melissa sobre seu pai “Aí meu pai falava ‘ah eu nem vou botar eles pra escola porque depois sai, num vai, porque tem que trabaiá, as coisa é difícil demais e eu sozinho’”.

O prestígio dos saberes escolares, evidenciado na fala de Jasmim é uma construção social. As representações das mães sobre a importância da escola indicam a valorização dos letramentos escolares, além de evidenciarem avaliação negativa, como na fala de Melissa, “a pessoa que num sabe a ler é **HORRÍVEL**, minha irmã!” sobre a própria identidade em função dos letramentos escolares.

*A escola, assim, **POR EU NÃO SABER DE NADA**, né? Num saber a ler, num saber a escrever, então aquilo ali era uma **DIFICULDADE** muito grande. A gente, **NOOSSA**, a gente tem uma dificuldade muito grande. Então, **PRA ELES**, é **muito importaaante**, então é o que eu sempre bate com a cabeça, né, quando –ela- fala quer num/”nu/tô conseguino acumpanhar os outo”, num quer ir pra escola, o Saulo as veiz também, “ah, mãe, ah num sei pra que tem escola hoje, amanhã, nem devia ter escola”. “Num é assim, meu filho, **tem que ir né? Pensa que/pensa no seu futuro pra frente né?**” **Que a pessoa que num sabe a ler ééé/é HORRÍVEL, minha irmã.***

Melissa fala sobre a importância da escola para o “futuro”; a seleção lexical dessa palavra é recorrente nas respostas das mães e dos/das estudantes sobre o papel da escola. Barton, Hamilton e Ivanic (2000, p.11) dizem que a escola tende a apoiar práticas dominantes de letramento e que os letramentos vernáculos “que existem na vida cotidiana das pessoas” são menos visíveis e menos apoiados. Em um trecho de sua entrevista, Rosa diz que sonha em fazer uma faculdade de gastronomia para preparar marmitas para vender; quando perguntei a ela se acreditava que ter a formação era realmente necessário, ela respondeu:

*Ah, eu vejo lá na internet, a maioria tá lá. Olha só eu vou vender o meu peixe “Sou Rosa e tal” aí mostro a minha cozinha assiadinha e as pessoas vendo e tal, faz a comida aí a Rosana vai lá e mostra a dela, a Rosana tem curso de gastronomia, faz comida e num sei mais o quê. A Rosa fez a sétima série, quem vai me querer? As mulheres que têm dinheiro vai querer a mulher QUALIFICADA, eu não. (Rosa)*

Assim como relata Rosa, as representações das mães sobre a importância da escola indicam que a formação escolar é essencial para o mercado de trabalho e para o futuro dos filhos. No trecho “*vai querer a mulher QUALIFICADA, eu não*”, há um pressuposto de que as pessoas que não frequentaram espaços formais de educação não seriam qualificadas. O relato de Rosa explicita a representação das mães no que diz respeito à escola como espaço de poder; sem dúvida, essa representação das mães influencia também a representação dos próprios estudantes sobre a relevância da escola para suas vidas.

Por entenderem a escola como possibilidade de futuro, de mudança social, de poder, as mães dos(as) estudantes que participaram desta pesquisa expressaram, em suas entrevistas, que resistiram às adversidades de variadas maneiras para que os(as) filhos(as) permanecessem no ambiente escolar. Os esforços das mães, somados à crença na aprendizagem dos filhos, ilustram a resistência dessas famílias e a contribuição dessa luta para os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual.

**Pesquisadora (13):** E quando ela disse, assim, que seria muito difícil ela aprender a ler, o que a senhora sentiu nesse momento?  
**Rosa(14):** *Hum, eu falei que hum/ “-conversa dessa mulher-<sup>47</sup>, minha filha não é BURRA, -pois ela vai aprender-”*

Se, por um lado, a crença das mães na possibilidade de aprendizagem dos(as) seus(uas) filhos (as) é uma recorrência nas entrevistas das famílias, por outro, é preciso questionar as representações escolares sobre as pessoas com deficiência intelectual para que as relações assimétricas de poder, que tanto influenciam os letramentos, sejam menos recorrentes. No próximo tópico, discutirei os letramentos e as relações sociais do ambiente escolar.

### **5.3.3. Letramentos escolares dos/das estudantes com deficiência intelectual**

Como disse anteriormente, a análise das entrevistas das mães aponta recorrência sobre o momento de descoberta da deficiência intelectual: o início da vida escolar dos(as) filhos(as). Não é por acaso que todos os/as participantes desta pesquisa só foram diagnosticados como

<sup>47</sup> Como estabelecido no quadro de símbolos, inserido no início da dissertação, os trechos entre hífens significam repetição.

peessoas com deficiência intelectual quando entraram na escola. O conceito de deficiência intelectual (capítulo 1) evidencia a escola como lugar de maior visibilidade dessa deficiência, uma vez que explora tanto o funcionamento intelectual como o comportamento adaptativo dos/das estudantes. Desse modo, podemos entender que a deficiência intelectual, quando representada com base no modelo clínico médico de interpretação da deficiência, pode conferir à escola o *Status* de ambiente intensificador da deficiência intelectual, de modo a focar na dificuldade (palavra recorrente nas entrevistas, 78 vezes).

Na análise das representações dos (as) estudantes sobre a importância da escola, há recorrente representação da escola como ambiente para desenvolvimento da inteligência e de grande importância para o futuro. Ao passo que, na análise de como os estudantes representam as atividades escolares, há recorrência da palavra dificuldade. Compreendo que a dificuldade está ligada às práticas mais convencionais de letramentos escolares observadas no campo de pesquisa.

Sobre as atividades escolares que pude observar no Centro de Ensino Médio Girassol, destaco a cópia como atividade recorrente nas diversas disciplinas. Por vezes, os estudantes eram orientados a fazer cópia do próprio livro didático. Cheguei a observar que, em alguns casos, o tempo destinado à cópia do quadro correspondia a aproximadamente metade do tempo de aula. No caso específico dos/das estudantes com deficiência intelectual, a maioria das atividades de sala de aula não era adequada<sup>48</sup>. Apenas no ambiente da sala de recurso, freqüentada pelos(as) estudantes no contraturno é que os (as) estudantes realizaram as atividades adequadas pelos/pelas docentes. Esse dado indica a importância de discutir a inclusão dos/das estudantes com deficiência do ponto de vista pedagógico.

A ausência de adequação das atividades em sala de aula corrobora para a exclusão dos/das estudantes com deficiência intelectual das atividades. Durante as observações, notei que muitas atividades ministradas, mesmo na Sala de Recursos, eram apenas instrumentos de avaliação descontextualizados. Desse modo, as atividades eram parte de um protocolo de geração de nota para o(a) estudante, motivado pela cultura de auditoria (MAGALHÃES,2019).

*Alisson: Eu vou falar a verdade pra você, eu tenho pouco tempo e eu também não posso responder pelos outros, que eu não sei direito, cada um faz o seu trabalho, mas às vezes dá impressão de empurra pra frente... “PASSA, AJUDA AÍ, DÁ UM JEITINHO, DÁ UM MIGUÉ porque se reprovar esse moleque ai que tem problema... a regional VEM EM CIMA DE NÓS”. [...]*

-----

<sup>48</sup> Refiro-me à adequação curricular, direito dos/das estudantes com deficiência.

**Carla:** *Então, eu me preocupo muito, eu acho que... a gente precisa sempre ter aquela questão da responsabilidade, né, e ver que “ah, não é só um conteúdo, não é só... você... aplicar uma prova pra ter uma nota, é pensar –na- pessoa em si e n/ no quanto e/ ela é im/ em quanto isso aqui também é importante pra ela”.[...]*

**Amapola:** *Na semana passada, semana trasada, nós tivemos reunião com a regional e qual foi o grande problema? Das escolas de fundamental finais e médio, essa pressão por nota, pressão por nota. Então, se o menino não tem nota, não passa. Então, é esse o grande problema.*

Pressionados pela estrutura da escola, parte dos/das docentes aplica atividades em busca da geração de uma nota, o que prejudica a aprendizagem dos/das estudantes. Algumas atividades descontextualizadas têm efeito de legitimar a representação da deficiência intelectual como sinônimo de não aprendizagem. A participante Amapola relata, na entrevista, que a nota é um problema para os estudantes, inclusive que esse problema foi discutido nas coordenações da regional de ensino. Alisson explica que pressão institucional implica em atividades que sejam de cunho meramente figurativo: “PASSA, AJUDA, DÁ UM JEITINHO, DÁ UM MIGUÉ, A REGIONAL VEM EM CIMA DE NÓS”. A escolha lexical de Alisson “*vem em cima*” indica que há uma pressão pela aprovação dos(as) estudantes com deficiência intelectual.

A docente Carla relata a sua preocupação em planejar atividades que sejam relevantes para os(as) estudantes e que não representem, apenas, uma nota. Os vocábulos “*preocupo*” e “*responsabilidade*”, usados por Carla, indicam o comprometimento da docente com a adequação curricular à realidade do(a) estudante: “*o quanto isso é importante pra ela*”. As docentes, Zara e Luma também relataram a dificuldade que sentem em adequar as atividades.

A distância entre as atividades propostas pelos/pelas docentes em sala de aula e a prática social dos/das estudantes com deficiência intelectual, além das relações sociais, por vezes conflitantes entre os estudantes da turma, tornam o ambiente de sala de aula pouco propício aos letramentos, assim como explica Jasmim.

**Jasmim (60):** *Assim, às vezes a gente se sente meio INCAPAZ, né? Porque, às vezes, a gente na sala, a gente vai tentaaarr responder e a gente não dá conta, às vezes, aí a gente já fica chateado, às vezes, tem vergonha até de falar com os professores mesmo. Na Sala de Recursos é bem melhor, porque a gente são grupinho, a gente conversa, tem a professora própria para orientar a gente, né? É mais fácil, agora, na sala é mais difícil que a gente tem vergonha, que nem trabalho mesmo, a gente tem vergonha porque a gente num sabe apresentar. Outros que julga a gente por ser da sala de recurso e é assim.*

Assim como afirma Lima (2014, p.69): “*espaços como a escola são importantes tanto para legitimar e valorizar alguns grupos e sujeitos, como para esconder e rejeitar outros*”. A fala de Jasmim evidencia a influência das relações sociais do ambiente escolar nos

letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual. Enquanto a sala de aula é um espaço constrangedor para a estudante, tanto em razão da relação com colegas quanto com os professores, a sala de recursos é entendida como espaço de coletividade.

### **5.3.3.1 “Química só é legal quando a gente vai para o laboratório”**

Em razão da especificidade da deficiência intelectual, em relação ao funcionamento do intelecto, as atividades mais abstratas são complexas para os estudantes. Em contrapartida, quanto maior a proximidade do conteúdo ministrado pelo professor com a prática social do(a) estudante, melhor será o aprendizado. Um exemplo disso é o que diz Margarida:

*Ah, também lembrei, matemática não entra na minha cabeça de jeito nenhum, química também. Assim, química só é legal quando a gente vai para o laboratório. Pesquisadora: Por que você gosta do laboratório? Porque lá é legal, né? Tem um monte de coisa legal que a gente faz massinha, um monte de experimentos. (Margarida)*

Margarida estabelece uma condição para a avaliação positiva da aula de química: “química só é legal quando a gente vai para o laboratório”. Durante as observações das aulas de química, percebi que não só Margarida, como os (as) demais estudantes não participavam das aulas. Entretanto, as práticas de laboratório eram esperadas pelos/pelas estudantes, que postavam fotos nas suas redes sociais dos momentos de interação com os colegas. Na sala de aula, observei a centralização na figura do professor e a rotina de resolução coletiva do dever de casa, cópia, explanação e resolução individual. Diferentemente do que ocorria em sala, as aulas de laboratório tinham metodologias ativas, pois os estudantes organizavam e participavam da dinâmica dos experimentos. Desse modo, além das relações sociais mais fluidas, a prática do experimento diminuía a distância entre o conteúdo ministrado da prática dos/das estudantes.

### **5.3.4. Letramentos digitais no ambiente WhatsApp**

Nesta seção, apresento os dados referentes ao uso do aplicativo de comunicação, *WhatsApp*, e discuto as recorrências elencadas pelos/pelas participantes sobre o uso do aplicativo. Todos os/as participantes desta pesquisa afirmaram utilizar o aplicativo para comunicação. Os aspectos mais relevantes elencados pelos/pelas participantes são: a contribuição do aplicativo para os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual,

a facilitação da comunicação entre familiares em razão do aplicativo e a contribuição do aplicativo para a aproximação entre a escola e as famílias dos/das estudantes e a escola.

**Figura 17 - Interação entre familiares no *WhatsApp***



Fonte: Criado por Dália, o desenho representa uma conversa virtual da participante com sua mãe.

**Descrição:** A figura 17, acima disposta, é referente à comunicação entre duas mulheres negras por meio do celular e do aplicativo *WhatsApp*. A imagem está dividida em dois quadros, e cada quadro representa um ambiente diferente. O ambiente da esquerda é composto por uma mulher negra sentada em um sofá amarelo, olhando para o celular e, próximo ao celular dela, há o símbolo do aplicativo *WhatsApp* desenhado. O ambiente da direita representa uma sala de aula, com uma mesa, sobre a mesa há um livro fechado e um caderno aberto, e uma mulher negra, em pé, olhando para o celular, e próximo ao celular dela está desenhado o símbolo do aplicativo *WhatsApp*.

#### **5.3.4.1. *WhatsApp*: contribuição para os letramentos de estudantes com deficiência intelectual**

Para Barton e Lee (2015), com um mundo cada vez mais mediado por textos, as tecnologias são oportunidades para novos espaços de escrita. Associada a recursos imagéticos, a linguagem online possibilita novas práticas de letramento. Os autores enfatizam que os

textos são situados no tempo e no espaço e, em razão das mudanças nas práticas sociais das pessoas, os textos também assumiram propriedades diferentes no que diz respeito à materialidade.

**Amapola:** *Nã/ eeu-eu/ eu sou uma pessoa... uma criatura que não gosto do WhatsApp, mas pra mim é muito bom, porque eles conversam comigo i-independente de saberem ler bem, de escrever bem, por quê? Porque isso fortalece [e é como?]. Então, assim, eu percebo alguns erros, né, mas EU sempre respondo, por exemplo, na norma culta pra eles e com eles, mas é-é eu percebo evolução [mas como/] e aprendizado.*

**Pesquisadora:** *A conversa tanto com os pais quanto com os alunos, geralmente você faz é por chamada, por texto escrito, por áudio, como é que é?*

**Amapola:** *Não, assim, é/ eu sempre faço por texto, né, noventa por cento das vezes escrevo textos. Às vezes, eles colocam áudio e, dependendo do momento, aí eu fa/ eu escrevo: “não posso ouvir agora”. Isso significa que eu posso ler, mas não posso ouvir, né? Então, obriga ele a escrever/*

**Pesquisadora:** *E eles refazem?*

**Amapola:** *Refazem, refazem.*

**Eu percebo MUITO desenvolvimento.** *Até mesmo, porque, assim, PARA os incrédulos, existe o corretor, ele clica lá, mas depois, com o tempo, ele v/ já vai percebendo como escreve a mesma palavra que ele erra de vez em quando, né? Então, eu acho que o c/ mesmo o próprio corretor, é um facilitador de aprendizagem.*

A centralidade dos letramentos na comunicação virtual, mencionada por Amapola, é discutida por Barton e Lee (2015, p. 35); os autores consideram que “a compreensão de práticas ‘vernáculos’, tem sido importante para a pesquisa de letramentos”. A proposta de Amapola de aproveitar as situações do cotidiano dos/das estudantes para maior desenvolvimento da leitura e da escrita, certamente contempla o letramento<sup>49</sup> como prática social. Desse modo, a preferência da docente em utilizar linguagem verbal escrita para a comunicação tem uma intencionalidade pedagógica, voltada para o uso da linguagem.

Além do desenvolvimento no que diz respeito à ampliação vocabular e à leitura, é compreendo que aproveitar a experiência dos nossos estudantes com o mundo digital é importante para que, em sua formação, especialmente no Ensino Médio, possam entender, de modo crítico, as possibilidades que as tecnologias oferecem. Dado o crescimento do acesso à internet e a difusão de informações, nem sempre verdadeiras, é uma demanda da sociedade o letramento digital em seu sentido mais complexo.

Dudney (2016) explica que não sabemos quais serão os postos de trabalho que existirão no futuro, quais habilidades serão exigidas dos nossos estudantes, mas que o domínio dos letramentos digitais necessários para usar de modo eficaz as tecnologias é uma capacidade desejada, com certeza. O autor conceitua letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido

<sup>49</sup> Apesar de utilizar o termo no singular, compreendo que ele deve ser entendido como plural.

eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY, 2016, p.16).

Além das mensagens trocadas durante as conversas, os estudantes têm acesso a links de reportagens, vídeos, documentos escolares e outros gêneros que circulam nos grupos de família e também da escola. As diferenças entre a prática de leitura no suporte impresso e a prática de leitura na tela, seja do computador, *tablet* ou celular, vão muito além do simples aspecto físico dos suportes. Por exemplo, ao ler os classificados de um jornal impresso, é necessário visualizar e ler todas as informações para encontrar o que se procura. De modo mais simplificado, o(a) leitor(a) da tela pode filtrar as informações que deseja em poucos segundos. Essa dinâmica do hipertexto põe o(a) leitor(a) em posição ativa; o texto fazendo sentido na medida em que surge o interesse do leitor. Assim, a leitura linear do texto impresso dá espaço à multissemiótica, à interação e também ao protagonismo:

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação de cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se penetram e que podemos compor e recompor a cada leitura (RAMAL, 2002, *apud* SOARES, 2002, p.151)

Para além do que diz Ramal sobre a aproximação do hipertexto com nosso esquema mental, a leitura e a escrita no ambiente do *WhatsApp* diferem-se da escrita e da leitura no ambiente escolar por não estabelecer o constrangimento da avaliação, por exemplo. Os letramentos digitais situados no contexto das práticas sociais, no que diz respeito aos grupos das turmas ou nas mensagens trocadas de modo privado, acontecem em situações reais de letramento. Refiro-me a situações reais, já que a maioria dos gêneros trabalhados no ambiente escolar são simulacros das práticas sociais. Além da docente Amapola, as mães: Rosa, Iolanda e Hortência afirmaram trocar mensagens de texto em vez de áudios de modo intencional, por acreditarem no potencial educativo do aplicativo para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Melissa, mãe de Jasmim, explica que utiliza o aplicativo, na maioria das vezes, para mandar mensagens de voz:

**Melissa:** *Eu tenho WhatsApp mais eu falo mais com as pessoa pelo áudio. Eu falo mais pelo áudio porque eu consigo.*

**Pesquisadora:** E quando mandam mensagem de texto?

**Melissa:** *EU LÊEE, eu leio, devagarzinho aqui, é igual eu tô te falano, devagarzinho aqui, se me botá pra ler RÁPIDO num sai NADA, mais devagarzinho, eu com PACIÊNCIA, eu consigo ler. Mas se for pra mim responder a pessoa àquele texto, pra mim fazer outro texto, aí é que é difícil.*

Apesar de dizer, em outro momento da entrevista que não sabia escrever e nem ler (“*POR EU NÃO SABER DE NADA, né? Num saber a ler, num saber a escrever [...]*”) Melissa diz que lê as mensagens que recebe no *WhatsApp*, apesar de não responder por escrito. O relato da participante sugere que as mensagens recebidas no aplicativo podem constituir eventos de letramento para os usuários e, até mesmo, uma contribuição para a alfabetização, no que diz respeito à decodificação da escrita. É preciso, portanto, entender que o letramento não depende de escolarização. Sobre isso, Street (2014, p. 127) propõe que é preciso “evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos”.

Diante do exposto, sabendo que a interação social no ambiente *WhatsApp* é textualmente mediada, os recursos de atualização de *Status*, por exemplo, também podem ser considerados eventos de letramento dentro da prática social mais ampla da interação. A próxima subseção é destinada à discussão dos *Status* como recurso de expressão dos/das estudantes.

#### **5.3.4.2. *WhatsApp* como expressão – atualização de *Status***

Além da troca de mensagens de texto, de voz e de imagem, o aplicativo *WhatsApp* dispõe da possibilidade de compartilhamento coletivo de conteúdo com todos os contatos que o(a) usuário(a) tiver em seu celular. Semelhante às atualizações de *Facebook* e *Instagram*, as possibilidades de compartilhamento são diversas. O(a) usuário(a) pode compartilhar desde fotos com legendas curtas, até vídeos mais longos (se o vídeo for longo ele será dividido em várias postagens). Assim, o conteúdo compartilhado fica disponível para a rede de contatos do(a) usuário(a) por até vinte e quatro horas e os usuários presentes na lista de contatos de quem fez a postagem podem responder com um comentário ao conteúdo, o comentário fica disponível na conversa privada entre os usuários.

Ao iniciar as observações iniciais de pesquisa, percebi que a postagem de conteúdo no *Status* do *WhatsApp* era um recurso muito utilizado pelos/pelas participantes da pesquisa e entendi que ter acesso ao conteúdo postado em uma situação real de comunicação constituía riqueza para a pesquisa relacionada aos letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual.

No decorrer da história, as práticas de leitura e, principalmente de escrita, eram reservadas aos grupos de maior privilégio social. Nesse sentido, quem detinha o poder

econômico, cristalizava, por meio da escrita, as representações dos grupos minoritários como instrumento de manutenção do poder. Um ponto muito positivo do ambiente virtual é a capacidade de conferir maior destaque às práticas vernáculas de letramento, enraizadas na experiência cotidiana (BARTON; LEE, 2015). Nesse sentido, há a possibilidade promover espaço de escuta aos grupos e indivíduos que normalmente não seriam ouvidos.

Compreendo, portanto, que as atualizações de *Status* podem constituir espaço de subversão e de desestabilização das identidades construídas socialmente, já que a identidade e a diferença são “estritamente associadas a sistemas de representação” (SILVA, 2000, p. 89). O espaço de expressão, muitas vezes, é negado em ambientes de interação face a face. Em contrapartida, no ambiente online, o espaço destinado ao *Status* do *WhatsApp* pode ser utilizado para difundir novas representações, auto-representações, das pessoas com deficiência, já que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. A atualização do *Status* é, portanto, uma possibilidade de expressão

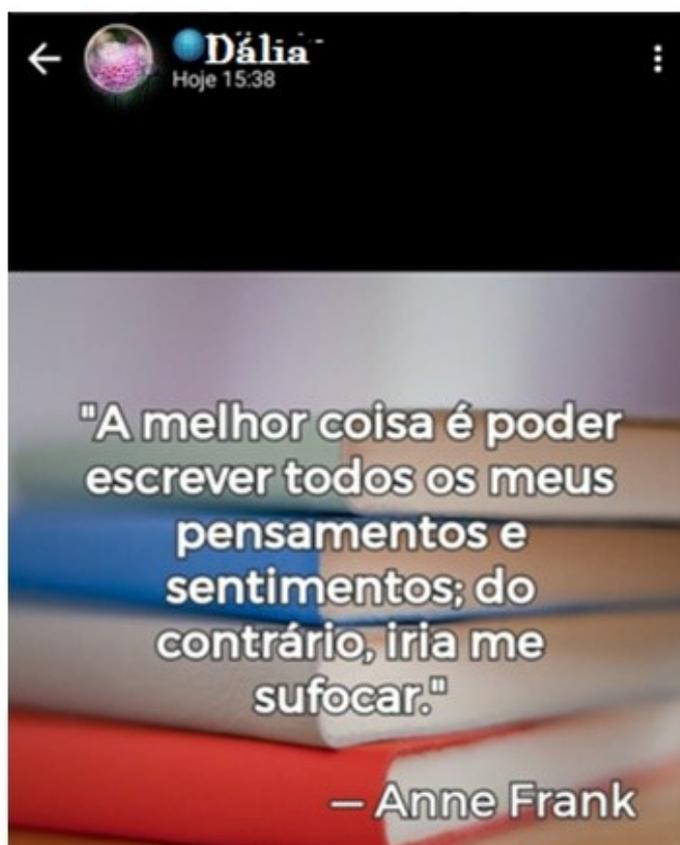
*Às vezes, a gente percebe porque eles tão num dia ruim, aí eles querem realmente mostrar que eles tão num dia ruim. Eles tão num dia bom, eles querem mostrar que eles estão num dia bom.*  
(Amapola)

Assim como afirma Bakhtin (1981, 1997) na voz de Magalhães (2012, p.19): “a linguagem é uma prática social fundamentalmente marcada pela presença do outro”. Entendo que a característica mais marcante da linguagem online referente às atualizações de *Status* é a presença da intertextualidade. A estudante Dália faz muitas postagens com as imagens dos

**Pesquisadora:** *Eu percebo que você gosta de postar algumas atualizações, no Status do WhatsApp, me conta um pouquinho sobre como você escolhe essas mensagens.*

**Dália (89):** *tipo, depende do dia (risos), que eu me sentir alegre, eu posto alegre, que eu me sentir triste eu posto triste, que eu me sentir inspirada eu posto mensagem inspiradora. **Eu posto pra me expressar.***

desenhos que cria e de excertos de textos literários consagrados. Assim como observa Amapola, Dália também explica que posta atualizações no *Status* para se expressar:

Figura 18 - Atualização de *Status* de Dália

Fonte: coleta de artefatos online feitos pela autora.

A figura 18 refere-se à atualização de *Status* da participante Dália. A intertextualidade manifesta (FAIRCLOUGH, 2003) é uma característica marcante nas atualizações de *Status* dos(as) participantes. Assim, frequentemente, os(as) estudantes utilizam-se de outros textos como recurso de expressão. Como uma característica inerente aos letramentos, textos são situados no contexto das práticas sociais.

Desse modo, a seleção dos textos é feita pelos/pelas participantes de acordo com a situação e com o momento no qual estão vivendo. Um exemplo disso é a figura 5, referente à postagem de *Status* de Violeta, na mesma semana em que a estudante vivenciou uma situação de capacitismo em sua turma. O uso de excertos de filmes, com exposição de cenas curtas, também é comum na atualização de *Status*, conforme transcrição de um vídeo postado por Violeta:

Figura 19 - “SOMOS ANORMAIS”



*Ei, Mogli, não se preocupe, logo a gente vai se juntar a eles. EU SEI DISSO! Minha mãe diz que alguns lobos só precisam de mais tempo, não significa que a gente não seja bom. Você tem ficado muito sozinho, desde o dia dos macacos. Não é bom ficar sozinho! Lobos têm que ficar com outros lobos!*

Eu Não Sou Lobo!




*Eu entendo bem como é (pausa) ninguém gostar de você (pausa). Eu também não tenho nenhum amigo, mas nós temos um ao outro, e, nós somos parecidos. [não somos parecidos!] É claro que nós somos, porque você é especial e eu sou ESPECIAL!*

**NÓS NÃO SOMOS ESPECIAIS! Você não entende? Nunca vamos ser como eles. SOMOS ANORMAIS, VO-CÊ NÃO - É - ESPECIAL, BOUT! ISSO É SÓ UMA COISA QUE A SUA MÃE DIZ PRA VOCÊ SE SENTIR MELHOR**



**PORQUE VOCÊ NASCEU ERRADO!**



Fonte: Trecho do filme *Mogli: entre dois mundos* (2018). Elaborado pela autora com base no vídeo postado por Violeta em seu Status do WhatsApp.

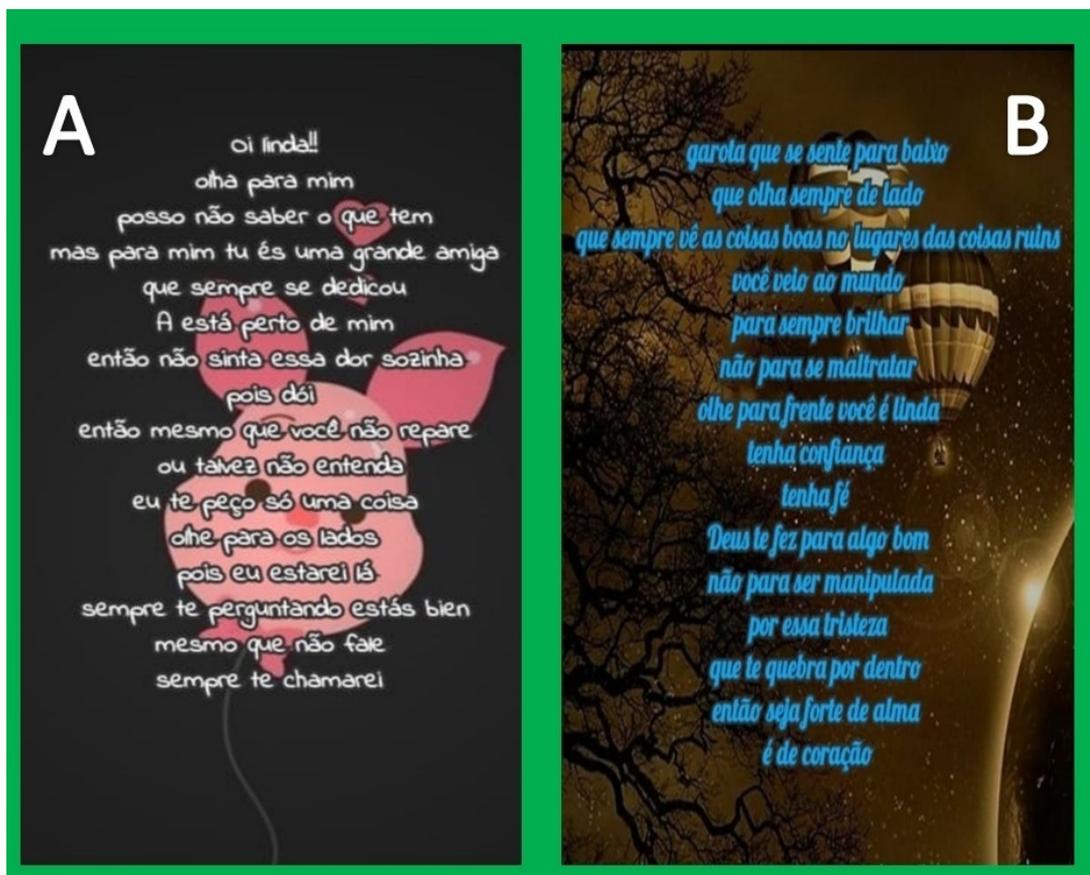
A dor sentida por Violeta pelo capacitismo sofrido em sua turma, por ser excluída dos trabalhos escolares, por não ter colegas para sentar ao lado dela na sala de aula, entre outros tipos de violência sofrida pela estudante, foi o que motivou a escolha do texto que melhor representaria sua realidade. O ambiente online está conectado com as práticas sociais dos usuários, portanto: “escrever *online* é **afirmar a existência na escrita**” (BARTON; LEE, 2015, p.114, grifo meu). O que Barton e Lee (2015, p.114) dizem é que, ao escrever um post ou um comentário para outra pessoa, nós “construímos uma autobiografia, uma narrativa de quem somos”. Os autores explicam que o compartilhamento de conteúdo na internet é capaz de “**projetar novas identidades ou permitir-nos estender o nosso eu no âmbito *offline***”

A projeção da identidade associada às pessoas com deficiência “*somos anormais*” por meio da publicação do trecho do filme *Mogli*, indica a crença de Violeta na ideologia que cerca a identidade “*normal*”. É relevante discutir essa temática, pois ela tem papel central na discussão sobre inclusão. Constantemente, os estudantes que não têm deficiência são representados como “*normais*” como a diferença de ser uma pessoa com deficiência. Ser uma pessoa com deficiência, portanto, pressupõe a anormalidade. Assim como discuti, no capítulo 3, Silva (2000, p.83) explica que “a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença.”

A avaliação negativa sobre a identidade “anormal” fica clara no último período da figura de transcrição do vídeo: “ *você nasceu errado*”. Assim como reflete Silva (2000) entendo que o papel da escola é motivar os(as) estudantes para que questionem as identidades fixadas, para que subvertam-nas, com base na constante denúncia do caráter contruído da identidade, de sua artificialidade.

Apesar de, em alguns momentos, as atualizações de *Status* colaborarem para a fixação de algumas identidades construídas ideologicamente. Os textos postados também podem discutir e subverter essas identidades, além de proporcionar interação entre os usuários. Após a postagem do vídeo, transcrito na figura 19, Dália escreveu dois textos, figura 20, para Violeta e compartilhou como atualização de *Status* em homenagem à amiga:

Figura 20 - Homenagem de Dália para Violeta



Fonte: artefato coletado digitalmente no *WhatsApp*

Os dois textos (A, B) postados por Dália em seu *Status* do *WhatsApp* foram assinados por Dália, não poste a assinatura em razão do anonimato, mas considero-a importante para marcar a autoria dos textos.

No texto A, Dália aproxima-se de Violeta e expressa sua amizade: o que me chama a atenção no trecho é o modo verbal, o imperativo negativo. Normalmente o imperativo é usado pra dar ordens, mas nesse caso: "Não sinta esta dor sozinha". Parece-me uma convocação, um chamado à atenção, uma exortação, um alerta amoroso à interlocutora. O uso do " *Pois doi*" é um indicador de empatia. Para nós, a construção: " *não sinta essa dor pois dói*", pode soar como redundância ou pleonasma, mas me parece que é exatamente a ênfase que Dália quer dar ao fato de que ela sabe do que se trata; ela conhece o que a Violeta está sentindo.

O lado B da figura tem caráter mais injuntivo; "olhe para frente", "tenha confiança", "tenha fé", "seja forte de alma e de coração". As frases: "você veio ao mundo para sempre brilhar e não para se maltratar", evidencia a compreensão que Dália tem de todo o contexto de comunicação e social. Ela sabe que, ao anunciar o que está posto no vídeo do Mogli, Violeta

se maltrata, se deprecia, no sentido de que dá ênfase à verdade que eles vêem, mas que é dolorida. Dália dá um conselho que sugere um pouco do discurso do senso comum de autoajuda: " *vc nasceu para brilhar*", mas que também releva o desejo dela de consolar a amiga, animá-la e a capacidade de compreender o que ela está sentindo. Outro aspecto que chama atenção é que Dália escreve "você veio ao mundo para sempre brilhar, não para **se maltratar**"; esse trecho parece estabelecer oposição à identidade da anormalidade, fixada no trecho: "*VOCÊ NASCEU ERRADO*", da figura 19, assim como o trecho "*Deus te fez para algo bom, não para ser manipulada por essa tristeza que te quebra por dentro*". Dália reforça o caráter positivo da identidade de Violeta, "algo bom", e apela a uma identidade que a livre da manipulação da tristeza: "*seja forte de alma e de coração*". As relações são o foco no que diz respeito ao uso do aplicativo; nas próximas subseções, abordarei as relações entre os estudantes, familiares e docentes.

### **5.3.4.3. WhatsApp e as relações sociais entre familiares**

Como característica importante da influência da tecnologia na sociedade, podemos mencionar as mudanças significativas nas práticas sociais e, portanto, nas práticas de letramento. A popularização da internet confere centralidade à linguagem, uma vez que grande parte da internet é mediada por atividades letradas (BARTON; LEE, 2015). Durante as entrevistas, os estudantes relataram que utilizam o aplicativo *WhatsApp* para conversar com os/as familiares, até mesmo quando estão na escola, como diz Violeta:

*Pesquisadora (18): você conversa com eles quando está na escola?*

**Violeta:** *Converso, pego o celular e falo com eles, às vezes, né? Eu sempre converso com minha mãe porque ela fica preocupada comigo, se tô sentindo dor, se tô passando mal, ela quer me ajudar. Ela sai do serviço cedo quando eu passo mal. Então eu acho bom, porque quando tô passando mal, ela sabe que precisa vim mais cedo pra casa, essas coisas. Não consigo ficar sem celular, sem falar com a minha mãe.*

Iolanda (Mãe de Violeta) explica que sempre manda mensagem para a filha no aplicativo. Por trabalhar em outra cidade, Iolanda considera esse recurso muito importante para acompanhar a filha no dia-a-dia, além de mencionar sua função pedagógica:

**Iolanda:** *Pelo WHATSAPP, Converso TODO DIA, ah “bebe água, toma remédio” é – TODO DIA – num é, TODO DIA!*

**Pesquisadora:** *A senhora manda mensagem de texto ou de áudio?*

**Iolanda:** *De texto mesmo, de áudio também, mas mais é de TEXTO, que eu gosto é que ela veja as LETRAS. O importante é as LETRAS!*

**Pesquisadora:** *E ela responde como?*

**Iolanda:** *De áudio e digitando.*

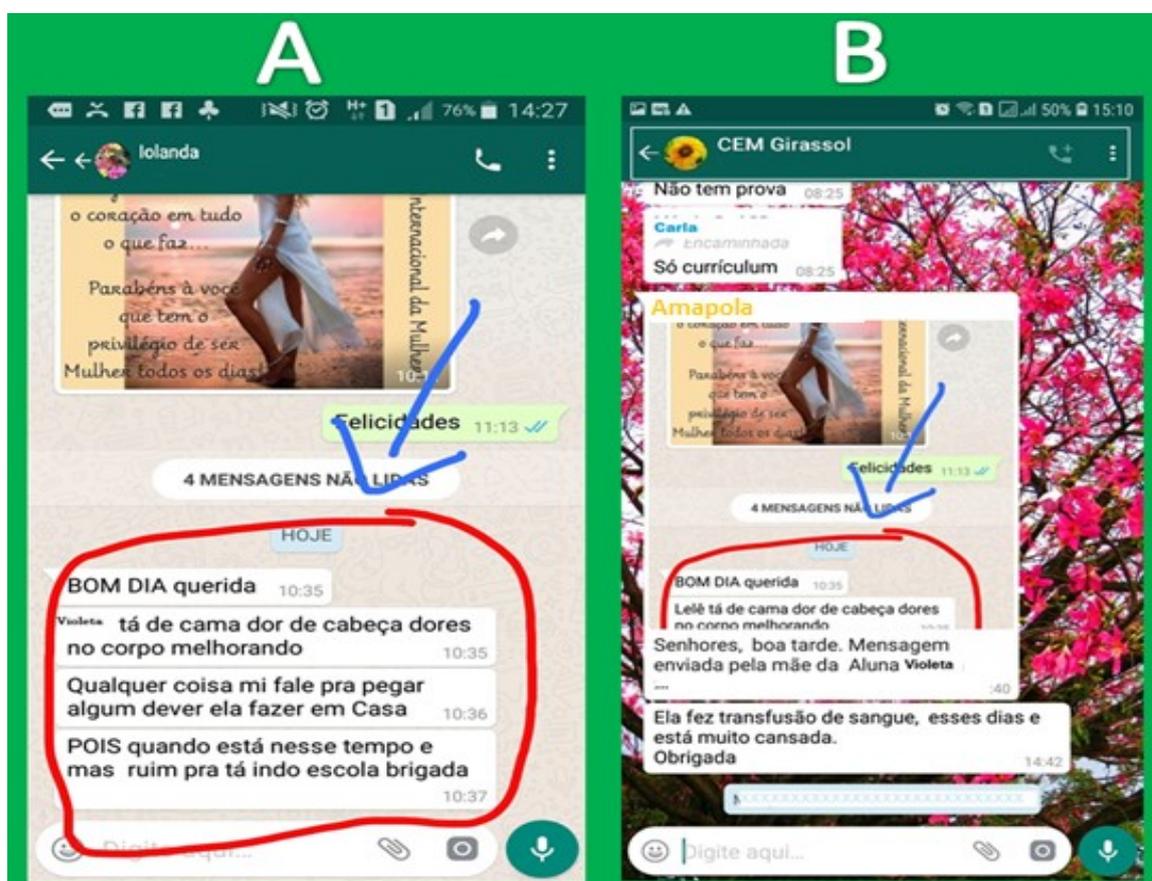
A fala de Iolanda, “ *mais é de TEXTO, que eu gosto que ela veja as LETRAS. O importante é as LETRAS*”, indica uma menor importância dada ao áudio como recurso de comunicação, marcada não só na repetição de “LETRAS”, como na alteração do tom de voz. Além disso, há o pressuposto na fala de Iolanda que as mensagens de áudio não devem ser consideradas no trecho “de texto mesmo, de áudio também, mas mais é de TEXTO”. A visão de texto, algumas vezes, equivocadamente abordada pela escola, influencia a maior ênfase ao texto verbal escrito. Além de Iolanda, Rosa e Hortênsia também dão ênfase às mensagens escritas em detrimento das mensagens de áudio, com o objetivo de ampliar o repertório de leitura e escrita dos filhos.

Como foi possível perceber, com base nas entrevistas das mães e dos/das estudantes, as mensagens veiculadas no ambiente virtual do *Whatsapp* são significativas para a interação dos agentes sociais e também ambiente para eventos de letramento. Para Heath (1982) na voz de Street (2014, p.18), "o termo 'eventos de letramento' se refere a 'qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos/das participantes e a seus processos interpretativos". Entretanto, as práticas comunicativas também podem ser consideradas letramento, ainda que não sejam pautadas em textos escritos. Afinal, o fato do(a) usuário(a) utilizar o aplicativo nas suas mais variadas funções pode ser considerado um tipo de letramento, como aponta Street (2014,p.19) ao citar Grillo (1989, p.8): “o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa”.

#### **5.3.4.4. *WhatsApp e as relações sociais entre família e escola***

Antes da facilidade oferecida pelo uso do aplicativo *WhatsApp*, a comunicação entre pais e professores era apenas presencial ou por meio de recados em agendas. Entretanto, as fronteiras de espaço/tempo são diminuídas com o uso da internet, especialmente dos aplicativos de comunicação (Giddens, 1991). Durante as entrevistas, especialmente com as mães e com a professora da Sala de Recursos, percebi que o aplicativo *WhatsApp* é frequentemente utilizado para comunicação entre família e escola. Um exemplo disso é a figura 21:

Figura 21 - Troca de mensagens entre Iolanda e Amapola (Professora)



Fonte: Coleta digital de artefato do grupo de *WhatsApp* dos/das docentes - CEM Girassol, cedido pela docente.

Durante as observações e entrevistas, percebi que o uso do aplicativo ajuda a estreitar as relações entre a professora da sala de recursos e as mães dos/das estudantes. Assim como foi possível observar na figura 7, a comunicação entre Iolanda e Amapola, ao chegar ao grupo de docentes do CEM Girassol, por meio de *print* postado por Amapola, rapidamente chegou aos demais professores da escola.

Desse modo, acredito que o uso do aplicativo é pertinente no que diz respeito à comunicação entre escola e familiares. Amapola, em sua entrevista, explica que quando precisa falar com os(as) estudantes ou com suas mães, recorre ao aplicativo em razão da rapidez na comunicação. Considero, portanto, que o uso dos aplicativos de comunicação pode estreitar as relações entre familiares e docentes no contexto da educação inclusiva.

Entendo que as análises apresentadas neste capítulo podem ser relevantes para a discussão sobre a inclusão das pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar. A seguir, destaco as principais considerações desta pesquisa e indico os aspectos que não foram incluídos neste recorte e que podem ser considerados para futuras pesquisas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia etnográfico-discursiva (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017) foi uma escolha importante para o desenvolvimento deste estudo. O contato com a comunidade pesquisada, nos últimos dois anos, foi essencial para formulação das questões de pesquisa, mas, antes mesmo de proceder à discussão dos resultados do ponto de vista da linguística e da educação inclusiva, ressalto o impacto da etnografia-discursiva para minha identidade docente e, também, familiar (de irmã).

Fazer pesquisa não pode ser apenas uma maneira de melhorar o currículo profissional (SPIVAC, 2010) e de conseguir pontos no Currículo *Lattes*. Para mim, pesquisar significou responder, em primeiro lugar a, minhas perguntas internas, minhas inquietações sobre a educação inclusiva e sobre os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência intelectual. Assim, conviver com outras famílias representou aprendizado, também, sobre a minha relação com meus irmãos. Ressalto que, com o auxílio da Análise de Discurso Crítica, pude refletir sobre como minha relação com meus irmãos, pessoas com deficiência intelectual, e com os estudantes pode ser mais igualitária. Ao mesmo tempo, pesquisar esse tema também significou dor, causada tanto pela reflexividade (ETHERINGTON, 2004; RICHARDSON, 2018) de rever minha postura diante da sociedade, quanto de enxergar os pormenores da hegemonia da identidade normal (SILVA, 2000).

Não poderia deixar de dizer que meu lugar de pesquisadora, no que diz respeito a esse tema, é atravessado por autoreflexividade. Segundo Richardson (2018), a autoreflexividade traz à consciência algumas das complexas agendas políticas que compõem a nossa escrita. Por esse motivo, com base na etnografia crítica (KINCHELOE; MCLAREN, 2006; THOMAS, 1993; CAMERON *et al*, 1992) e na ADC (FAIRCLOUGH, 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), compreendo que a validade do estudo não deve ser questionada em razão da explícita posição da(o) pesquisadora(o). Pelo contrário, compreendo que todas as pesquisas trazem agendas políticas implícitas: o que nós, pesquisadores críticos, fazemos é revelar nossas motivações; portanto, isso deve ser considerado um ganho para a pesquisa.

O entendimento que o discurso é uma dimensão da prática social e que a relação entre discurso e práticas sociais é dialética (FAIRCLOUGH, 2003) representa, para mim, esperança sobre os efeitos que as pesquisas em ADC têm sobre as práticas sociais. Assim, a motivação de escolher a ADC como teoria e método está diretamente relacionada ao anseio de mudança social. Ao realizar as entrevistas e as observações participantes, o objetivo principal desta pesquisa foi discutir *de que forma a trajetória das famílias e as relações sociais do contexto*

*escolar influenciam as práticas de letramento das pessoas com deficiência intelectual*. As categorias, analisadas no capítulo 5, mostraram a importância das relações, tanto do ambiente escolar quanto familiar, para os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual.

As relações sociais do ambiente escolar (entre estudantes com deficiência intelectual e docentes, entre estudantes com deficiência intelectual e colegas de turma), representadas discursivamente pelos/pelas estudantes, são divididas em conflitantes, boas e ausentes. A ênfase dos/das estudantes, ao representarem as relações sociais do ambiente escolar foi nas relações conflitantes e no quanto essas relações os impedem de realizar atividades escolares. Ao passo que as relações escolares foram representadas, majoritariamente, como conflitantes, as relações sociais familiares dos/das estudantes são representadas com avaliações positivas, especialmente no que diz respeito às mães dos/das estudantes.

Considero que um dos aspectos mais relevantes desta pesquisa é a discussão sobre como as representações ideológicas (deficiência intelectual como loucura, sinônimo de não aprendizagem, problema e preguiça) podem limitar os eventos de letramentos do ambiente escolar. Situada na linguística, especialmente nos estudos de ADC e nos estudos do letramento, esta pesquisa discutiu a importância de nomear a violência simbólica (BOURDIEU, 1989) sofrida pelas pessoas com deficiência. O ponto inicial foi a identificação do problema social na representação discursiva da deficiência intelectual e da educação inclusiva, objetivos específicos de pesquisa. Assim, no capítulo 5, abordo como o capacitismo (ALVES, 2019), um problema social, é discursivamente representado pelos/pelas estudantes, docentes e familiares e qual influência dele para os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual.

Outro aspecto discutido na pesquisa foi como o uso de aplicativos de comunicação, como *WhatsApp*, contribui para novos letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual e para o estreitamento de relações (familiar e educacional) dos/das estudantes com deficiência intelectual. No capítulo 5, analiso a trajetória das famílias dos/das estudantes e os letramentos digitais no ambiente *WhatsApp*. Entre as contribuições desta análise, destaco o uso do *Status* do *WhatsApp* como recurso de expressão e protagonismo dos/das estudantes.

A compreensão discursiva dos problemas sociais é importante para questionar as relações de dominação que sutilmente são ocultadas nos discursos. Assim como Fairclough (2003) e Bourdieu (1989) entendo que a mudança discursiva é essencial para que a mudança social ocorra. Por isso, tenho esperança de que as análises apresentadas no capítulo 5 sejam partes da mudança social no que diz respeito às pessoas com deficiência intelectual, pois,

como afirma Bourdieu (1989, p.71.) “mudar as palavras e, em termos gerais, as representações, já é mudar as coisas”.

Por fim, com base na análise dos dados desta pesquisa, resalto os temas que podem organizar agendas futuras relacionadas às pessoas com deficiência intelectual:

- 1) Pesquisas relacionadas ao gênero social: responsabilidade e solidão das mães de crianças com deficiência intelectual no processo de educação dos filhos;
- 2) Pesquisas relacionadas à classe social: estudos comparativos entre famílias de classes diferentes no que diz respeito à educação das pessoas com deficiência intelectual;
- 3) Pesquisas sobre a educação inclusiva:
  - adequações curriculares para estudantes com deficiência intelectual;
  - produção de material didático para estudantes e professores;
  - reflexão sobre a estrutura escolar e as identidades docentes;
  - relação entre cultura de auditoria (MAGALHÃES, 2019) e adoecimento de docentes;
- 4) Pesquisas sobre letramentos digitais:
  - Análise de publicações de estudantes com a teoria da multimodalidade.
  - Importância das imagens para os letramentos dos/das estudantes com deficiência intelectual;
  - planejamento de atividades adequadas para os estudantes com deficiência intelectual com base no uso de aplicativos.
- 5) Pesquisas sobre Discurso:
  - relação entre o discurso médico para a construção da identidade da pessoa com deficiência intelectual;

Ainda sobre a organização de agenda para futuras pesquisas, entendo que é necessário utilizar metodologias reflexivas, que possam proporcionar o diálogo entre saberes acadêmicos e os saberes dos/das participantes da pesquisa, principalmente as pessoas com deficiência. Como estratégia de enfrentamento das relações de dominação, além de utilizar as análises discursivas para desnudá-las e propor mudanças, é preciso dar espaço de escuta das vozes das pessoas com deficiência intelectual, pois elas são constantemente silenciadas na sociedade brasileira. Assim como a luta das pessoas com deficiência foi capaz de projetar normativas tão relevantes para nosso País, é preciso estimular e destacar o protagonismo das pessoas com deficiência intelectual para combater a hegemonia da identidade normalizadora.

Por fim, quero deixar muito claro que considero a educação inclusiva essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanitária. Acredito que o acesso dos/das estudantes com deficiência ao ensino regular não é um ganho apenas para eles, é, sobretudo,

um ganho para a comunidade escolar. A diversidade de estudantes que transitam nas escolas públicas é uma riqueza que deve ser preservada e o Estado deve avançar no que diz respeito à elaboração de políticas públicas que diminuam os obstáculos enfrentados pelos/pelas estudantes durante a formação escolar.

## 7. REFERÊNCIAS

ABRASCO. *Sobre as mudanças na política nacional de saúde mental e nas diretrizes da política nacional sobre drogas*. 2019. Disponível em <https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/saude-da-populacao/sobre-as-mudancas-na-politica-nacional-de-saude-mental-e-nas-diretrizes-da-politica-nacional-sobre-drogas/39619/>. Acesso em, 15 junho de 2019.

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Trad. J. Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ALVES, C. *Deficiência Visual e Capacitismo com Camila Araújo Alves*. [internet] 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xCsekzo39U>. Acesso em 21 de dezembro de 2019.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ARGENTA, J. *A construção discursiva do vínculo terapêutico na Estratégia de Saúde da Família (ESF) em Sobral, Ceará*. 363 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)— Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CRUZ, P; MONTEIRO, L. *Anuário brasileiro de educação básica*. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

ARBEX, D. *Holocausto Brasileiro*. 1ª ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARROYO, M.G. *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

ARAÚJO, G. *Educação inclusiva e deficiência intelectual*. São Paulo: Editora Biblioteca 24 horas, 2017.

AULETE, C. Aulete Digital – *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*: dicionário caudas aulete, VS online. Acessado em 15 de novembro de 2019.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Decreto Nº. 82, de 12 de julho de 1841. Fundando um Hospital destinado privativamente para tratamento de Alienados, com a denominação de Hospício de Pedro Segundo. Disponível em <http://legis.senado.leg.br/norma/385725/publicacao/15742236>, acesso em 05 de maio de 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 93.481, de 29 de outubro de 1986. Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e dá outras

providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.html).

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93481.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 7. 853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 8. 069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 8. 687, de 20 de julho de 1993. Retira da incidência do Imposto de Renda benefícios percebidos por deficientes mentais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8687.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8687.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 8. 899, de 29 de julho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8899.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 8. 989, de 24 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas portadoras de deficiência física e aos destinados ao transporte escolar, e dá outras providências. Redação alterada pela Lei nº 10.754, de 31.10.2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8989.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8989.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 3. 298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 10. 048, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 10. 098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 3. 691, de 19 de dezembro de 2000. Regulamenta a Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3691.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3691.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 10. 072, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 10. 216, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 3956, de 08 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://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Resolução nº. 02 CNE/CEB, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Portaria Nº 8, de 23 de janeiro de 2001. Reserva cinco por cento das vagas de estágio em órgãos públicos às pessoas com deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port8.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial. Dispõe sobre Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais e outros temas. Brasília: Parecer nº. 17 CNE/CEB, 2001. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Nº. 2. 678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Nº. 3. 284, de 07 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em:

[http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.7\\_-\\_portaria\\_ndeg\\_3.284-03\\_-\\_acessib.pdf](http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/8.7_-_portaria_ndeg_3.284-03_-_acessib.pdf).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 10. 845, de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.845.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 5085, de 19 de maio de 2004. Define as ações continuadas de assistência social. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5085.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5085.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 5. 296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 11.126, de 27 de julho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11126.htm).

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 11.133, de 14 de julho de 2005. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11133.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 5. 626, de 22 de dezembro de 2005. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 5. 904, de 21 de setembro de 2006. Regulamenta a Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Nº. 976, de 05 de maio de 2006. Dispõe sobre os critérios de acessibilidade aos eventos do Ministério da Educação, conforme decreto 5296 de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port976.pdf>.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 9. 094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.html).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 6. 214, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Legislativo Nº. 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução Nº.04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer Nº. 13, de 24 de setembro de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf).

\_\_\_\_\_. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 7. 235, de 19 de julho de 2010. Regulamenta a Lei nº 12.190, de 13 de janeiro de 2010, que concede indenização por dano moral às pessoas com deficiência física decorrente do uso da talidomida. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7235.htm).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Nota técnica nº. 09 CNE/CEB, 2010. Disponível em: [https://www.mpba.mp.br/system/files\\_force/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao\\_e\\_resolucoes/nota\\_tecnica\\_seesp\\_9\\_de\\_outubro\\_2010.pdf?download=1](https://www.mpba.mp.br/system/files_force/biblioteca/crianca-e-adolescente/educacao/educacao-especial/legislacao_e_resolucoes/nota_tecnica_seesp_9_de_outubro_2010.pdf?download=1).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.. Brasília: Nota técnica nº. 11 CNE/CEB, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 7. 612, de 11 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 12. 711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Lei de cotas nas Universidades). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 12. 715, de 12 de setembro de 2012. Institui Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência, entre outros assuntos. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12715.htm).

Lei Nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm).

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 7. 888, de 15 de janeiro de 2013. Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica - PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência - PRONAS/PCD. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7988.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7988.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 8.638, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm)

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 13. 146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 8. 954, de 10 de janeiro de 2017. Institui o Comitê do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Avaliação Unificada da Deficiência e dá outras providências. Acesso em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8954.htm)

\_\_\_\_\_. Lei Nº. 13. 585, de 26 de dezembro de 2017. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Acesso em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13585.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13585.htm)

\_\_\_\_\_. Decreto Nº. 9.451, de 26 de julho de 2018. Regulamenta o art. 58 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm)

\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais – Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.*

BAYHAM, M.; DE FINA, A. Narrative analysis in migrant and transnational contexts. In: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (Orgs.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. Abingdon: Routledge, 2017. pp. 31-45.

BARTON; D; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres, New York: Routledge, 2000.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. IN: BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres, New York: Routledge, 2000.

BERGER, L. *Inside out: narrative autoethnography as a path toward rapport*. IN: *Qualitative inquiry*, vol.7, nº.4. Sage Publications 2001, p.504-518.

SANTOS, B. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Coleção para uma novo censo comum. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomáz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BUENO, E. *Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção*. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

CAMERON, D.et al. The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy and Empowerment. In: *Researching Language Issues of Power and Method*. London: Routledge, 1992.p . 17-27.

Campbell, F., “Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law”, *Griffith Law Review*, 2001 p. 42-62.

CARVALHO, R. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

CHIMAMANDA, N.A. *The danger of a single story*.TEDGlobal 2009. [internet]. Disponível em : [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story) . Acesso em 04 de junho de 2019.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CREESE, A.; TAKHI, J. K.; BLACKLEDGE, A. Reflexivity in team ethnography: using researcher vignettes. In: MARTIN-JONES, M.; MARTIN, D. (Orgs.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives*. Abingdon: Routledge, 2017. p. 203-214.

*Da Invisibilidade à Cidadania: os caminhos da pessoa com deficiência*, Memorial da Inclusão. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bN44QENPWBA>

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

DUDENEY, Gavin. *Letramentos Digitais*. Tradução Marcos Marcolino. – 1.ed.. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352p.

ETHERINGTON, K. *Becoming a Reflexive Researcher: Using Ourselves in Research*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge. 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. [1992]

FERREIRA, A. J. Prefácio. In: DIAS, E. et al. *Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 3ª ed., revisada e atualizada. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2014. p.7-8.

FERREIRA, S. *Escrevendo outro script para a deficiência intelectual*. Curitiba: Appiris, 2015.

FLICK, U. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009a. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FLICK, U. *Triangulation*. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. *The sage handbook of qualitative research*. Califórnia: SAGE publications, 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GEORGEN, P. Prefácio. In: JANNUZZI, G. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. .

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. *Conceitos essenciais da sociologia*. 1ª ed. Trad. C. Freire. São Paulo: Editora UNESP Digital, 2017.

GIVEN, L. M. (Ed.). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks/Londres: SAGE Publications, 2008.

GLOBO. *Glossário traz nomenclatura correta para ajudar na construção de uma sociedade inclusiva*. 2018. Disponível em <<https://redeglobo.globo.com/Responsabilidade-Social/novidades/noticia/glossario-traz-nomenclatura-correta-para-ajudar-na-construcao-de-uma-sociedade-inclusiva.ghtml>>. Acesso em 29 de novembro de 2018.

GRAMSCI, A. *Selections from the prison notebooks*. Ed. e tract. Q. Hoare & G. N. Smith. Londres: Lawrence and Wishart, 1971.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. *Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 2004.

HAMILTON, M. *Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice*. IN: BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. Londres, New York: Routledge, 2000.

HARLOS, F. E. *Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas* [Dissertação]. São Carlos (Santa Catarina): UFSCar, 2012.

HARVEY, D. *Justice, Nature and the Geography of a Diference*. London: Blackwell, 1996.

HEATH, S. B.; STREET, B. V. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. Nova York: Teachers College Press, 2008.

*História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, Brasília, 2010 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oxscYK9Xr4M>

JANNUZZI, G. S. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012.

JOHNSON, A; JOHNSON O.R. *Quality into Quantity: on the measurement potential of ethnographic fieldnotes*. IN : SANJEK, Roger (org.), 1990, *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*, Ithaca, Nova Iorque e Londres, Cornell University Press. PP. 162-171.

JOHNSON, J.C; JOHNSON,A.C;WEATHERFORD,J. *The active participant-observer: applying social role analysis to participant observation*. *Field Methods*, vol.18;nº 2; May, 2006, p.111-119. DOI: 10.1177/1525822X05285928. Disponível em: <HTTP://fmx.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/111>.

KLEIMAN, A. B.. *Programas de desenvolvimento e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento para a Educação de jovens e adultos*. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 21, p. 267-281, 2001.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M.. *Metáforas da vida cotidiana* (coord. trad. Maria Sophia Zanotto). Campinas/São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2002.[1980]

LANNA JUNIOR, M. C. M. (Comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LIMA, M. C. *Discursos sobre gênero e identidade*. In: OTTONI, M.A; LIMA, M.C. (Org). *Discursos, identidades e letramentos: abordagens da análise de discurso crítica*. São Paulo: Cortez, 2014.

MAGALHÃES, I. *Eu e Tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução: a análise de discurso crítica*. D.E.L.T.A. v. 21, n. esp., 2005, p. 1-9.

\_\_\_\_\_. *Letramentos e identidades no Ensino Especial*. In: MAGALHÃES, I (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. *Discursos e Práticas de Letramento*. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. v. 1. 336p

\_\_\_\_\_. *Agenciação e exclusão no atendimento educacional a estudantes com deficiência*. In: PINTO, J.; FABRÍCIO, B. *Exclusão social e microrresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2013. PP.355-368.

\_\_\_\_\_. *Crítica Social e Discurso*. In: FERREIRA, R.; RAJAGOPALAN, K.. (Org.). *Um Mapa da Crítica nos Estudos da Linguagem e do Discurso*. 1ed.Campinas, SP: Pontes, 2016, v. 1, p. 225-253.

\_\_\_\_\_. *Protagonismo da linguagem: textos como agentes*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, p. 575-598, 2017.

\_\_\_\_\_. ; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M.. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. *Taking Account of Discourses, Literacy Practices and Uses of Texts in Ethnographic Research on Educational Inclusion: Insights from two Studies in Brazil*. INTERNATIONAL JOURNAL OF THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE, v. 259, p. 133-159, 2019.

- MAIA, C. M. F. *Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação* [Dissertação] (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Brasília: Universidade de Brasília, 2017.
- MAIOR, I. *Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência* [Internet] 2010; [Acesso em 03/06/2019]. Disponível em:  
<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto2.pdf>
- MAIOR, I. *Deficiência e diferenças*. Café Filosófico - CPFL, 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>, acesso em 02/06/2019.
- MALINOWSKI, B. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MANN, S. *The research interview: reflective practice and reflexivity in research processes*. New York : Palgrave Macmillan, 2016.
- MARCHESI, A. *Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas*. In: COLL, C;
- MARCHESI, A; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Trad. Fátima Murad – 2ed. Porto Alegre: Artmed,2004. 3v. P.15-30.
- MARTIN-JONES, M. (Org.) *Researching multilingualism: critical and ethnographic perspectives* Abingdon: Routledge, 2017. Cap.: 1, 2, 5 e 13.
- MARTINS, L. *História da educação das pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2015.
- MATSUKURA, T; CID, M. *Conhecendo a realidade de irmãos mais velhos de crianças que possuem necessidades especiais*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 10, n.3, p. 355-370, 2004.
- MAZZOTTA, J. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MELO, I. Por uma Análise Crítica do Discurso. IN: MELO, I. *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. Campinas, SP: Ponte Editores, 2012. p. 53-98.
- MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n°. 34, p. 287-324, 2008.
- OLIVEIRA, M. *O Facebook como tecnologia favorável aos multiletramentos de alunos com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2015. 48 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PARDO, M. L. *Metodología de la investigación en Lingüística: reflexiones y propuesta*. Revista da ABRALIN, v.14, n.2, p.217-288.

PATRÓN, L. *71 Leões: uma história sobre maternidade, dor e renascimento*. Caxias do Sul: Belas Letras, 2018 -A. (versão Kindle)

\_\_\_\_\_. *A solidão das mães especiais - seja rede, seja aldeia*. TEDx, 2018-B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9eyCmr7At04>. Acesso em 05 de maio de 2019.

PICCOLO, G; MENDES, E. *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, June 2013 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302013000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 de maio de 2019.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RICHARDSON, L. *Novas práticas de escrita em pesquisa qualitativa*. Tradução de Humberto Issao Sueyoshi. Urdimento – Revista de estudos em artes cênicas, 2018, V.2, n32, p.542-561. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/download/1414573102322018542/8824>

RIOS, G. *Letramento, discurso e gramática funcional*. L&S Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 11, p. 167-183, 2010.

ROJO, R. H. R. *Trazer para a escola o repertório e os produtos da cultura local* (Entrevista dada a Luiz Henrique Gurgel). Na Ponta do Lápis, a. V, n. 11, p. 15-17, 2009.

\_\_\_\_\_. MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANJEK, R. *A vocabulary for fieldnotes*. In: SANJEK, R. (Org.) *Fieldnotes: the makings of anthropoly*. Ithaca/Londres: Cornell University Press, 1990.

SANTOMÉ, F.T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. IN: SILVA; T.T(org). *Alienígenas na sala de aula*. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013 (coleção estudos culturais em educação).

SCHWANDT, T. A. *Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social*. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y. O. *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, v. 2, p. 193-217, 2006.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. *Brasil: uma biografia*. 1ª Ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p.437-498.

SILVA, T.T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T.T. (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. *Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais*. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. P.73-102.

SPIVACK, G. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. *Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento*. In: MAGALHÃES, I. (Org.) *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. pp. 69-92.

\_\_\_\_\_. *Letramentos sociais*. Trad. M. Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THOMA, A.; KRAEMER, G. *A educação de pessoas com deficiência no Brasil: práticas de governamento*. Curitiba: Appris, 2017.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. Sage Publications: Califórnia, 1993.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Trad. (Coord.) Pedrinho A. Guareshi. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN DIJK, T. *Política, ideologia e discurso*. In: MELO, I. *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. Campinas, SP: Ponte Editores, 2012. p. 53-98.

VAN LEEUWEN, T. *A representação dos atores sociais*. In: Pedro, E. R. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p. 169-222.

VAN MAANEN. *Tales of the field*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

VIGOTSKI, L. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Tradução de SALES, D.R.; OLIVEIRA, M.K.; MARQUES, P.N. São Paulo: *Educação e pesquisa*, v.37, n.4.861-870, 2011.

VILELA, M. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente intelectual*. São Paulo: Trilha Educacional, 2016.

WODAK, R. *Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e desenvolvimentos*. *Linguagem em Discurso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 223-243, 2004.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*/ Curitiba: Appris, 2018.

## 8. APÊNDICE A – TCLE – Estudantes e Familiares



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Vocês estão sendo convidadas a participar da pesquisa *Trajetórias de famílias e relações sociais do ambiente escolar – Discursos e Letramentos de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva do DF*, de responsabilidade de Mayssara Reany de Jesus Oliveira, aluna de *mestrado* do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar a influência das trajetórias das famílias e das relações sociais do ambiente escolar nas práticas de letramento dos/das estudantes com deficiência intelectual. Assim, gostaria de consultá-las sobre o interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Vocês receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-lhes que seus nomes não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-las. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A duração de participação na pesquisa é de 11 meses. A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas (conversas previamente agendadas e de duração entre 60 e 150 minutos)* e *observação participante (observação de estudantes em sala de aula, sala de recurso e demais ambientes escolares)* e *coleta de artefatos (textos postados no Status do WhatsApp, preservado o anonimato)*. É para estes procedimentos que vocês estão sendo convidadas a participar. A participação de vocês na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa que a inclusão de pessoas com deficiência seja representada pela voz dos/das estudantes e dos seus familiares. Assim, o espaço de voz dado aos participantes pode contribuir para a redução da invisibilidade das pessoas com deficiência.

Esta participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Vocês são livres para recusarem-se a participar, retirar o consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, vocês podem me contatar através do telefone ou *Whatsapp 61 981344617* ou pelo e-mail *mayssarareany@gmail.com*.

Antes da defesa da dissertação, os resultados preliminares da pesquisa serão divulgados em reunião com o grupo de participantes no início do ano de 2020. Além disso, o material de pesquisa será divulgado em formato digital.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à

assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com vocês.

#### **PARTICIPANTE 1 - ESTUDANTE**

Nome:

Sexo: ( ) M ( ) F

Documento de Identidade Nº:                      Data de Nascimento:

Endereço:

Complemento:

Cidade:

CEP:

Tel.:

#### **PARTICIPANTE 2 – Mãe da Estudante<sup>50</sup>**

Nome:

Sexo: ( ) M ( ) F

Documento de Identidade                      Data de Nascimento:

Endereço:

Complemento:

Cidade:

CEP:

Tel.:

#### **DADOS SOBRE A PESQUISA**

Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa “Trajetórias de Famílias e a Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social”, de Maria Izabel Santos Magalhães, pesquisadora e orientadora da Universidade de Brasília.

**Título: *Discursos e Letramentos de estudantes com Deficiência Intelectual no contexto da Educação Inclusiva do DF***

Pesquisadora: Mayssara Reany de Jesus Oliveira

Cargo ou função: Professora da SEDF e estudante da UnB

Curso: Pós-Graduação em Linguística - Mestrado

Documento de Identidade Nº. 2.389.471

Endereço: ICC Sul - B1 72 (mezanino) - Campus Darcy Ribeiro - Asa Norte

Cidade: Brasília-DF

Tel.: 61 981344617

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) estudante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) responsável legal

<sup>50</sup> . Como as duas participantes pertencem à mesma família, foi feito um único termo. Assim, a recusa na participação de qualquer uma das partes invalida o presente termo.

## 9. APENDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGL)  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - DOCENTES

#### TÍTULO DO PROJETO: “TRAJETÓRIAS DE FAMÍLIAS E A ESCOLA INCLUSIVA: DISCURSO, LETRAMENTO E CRÍTICA SOCIAL”

Coordenadora: Profa. Maria Izabel Santos Magalhães

Pesquisadora: Mayssara Reany de Jesus Oliveira

#### 1) DADOS DO(A) PARTICIPANTE

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Documento de Identidade No: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

#### 2) DADOS DO(A) RESPONSÁVEL LEGAL

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) M ( ) F

Documento de Identidade No: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Complemento: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

#### 3) DADOS SOBRE A PESQUISA

**Título: Trajetórias De Famílias E Relações Sociais Do Ambiente Escolar – Discursos E Letramentos De Estudantes Com Deficiência Intelectual No Contexto Da Educação Inclusiva Do DF (Vinculado ao projeto da professora Izabel Magalhães).**

**Pesquisadora: Mayssara Reany de Jesus Oliveira**

Cargo ou função: estudante da Universidade de Brasília

Curso: Mestrado em Linguística

Documento de Identidade No: 2.389.471

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto Central de Ciências (ICC), Ala Sul, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, 70919-900 Brasília-DF.  
Telefone(61) 31077100, 31077049, 61 981344617

- 4) **AVALIAÇÃO DE RISCO DA PESQUISA: SEM RISCO**
- 5) **DURAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO: 10 MESES**
- 6) **EXPLICAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

### **6.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO**

Você está sendo convidado(a) a responder algumas perguntas sobre a linguagem, a leitura e a escrita em diversos momentos da vida de sua família, sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola, a forma como vocês se relacionam na família e na comunidade, no local de residência, e também a relação na sala de aula e com profissionais do ensino. Sua participação é muito importante, pois vai nos ajudar a conhecer melhor as famílias das pessoas com deficiência, a relação entre alunos e alunas na sala de aula e entre as famílias e profissionais do ensino. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-lhe que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-la. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, arquivos de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Sua participação é **voluntária** e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

### **6.2 PROCEDIMENTOS QUE SERÃO ADOTADOS:**

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas* (conversas previamente agendadas e de duração entre 60 e 150 minutos) e *observação participante* (observação de aula, coordenações e eventos escolares) e *coleta de artefatos* (prints de postagens e conversas do *WhatsApp* - apenas do grupo de docentes). É para estes procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

### **6.3 BENEFÍCIOS DA PESQUISA PARA VOCÊ E SUA COMUNIDADE:**

O conhecimento sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na escola e sobre a relação entre as famílias e profissionais do ensino vai garantir mais qualidade no processo de inclusão.

### **6.4 BENEFÍCIOS ALTERNATIVOS:**

Esclarecemos que você não receberá dinheiro para participar da pesquisa.

### **6.5 EXPLICAÇÕES SOBRE GARANTIAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA:**

**a)** Confidencialidade – como informado anteriormente, seu nome não será divulgado em nenhum momento.

**b)** Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas. Endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es):

Nome: Profa. Maria Izabel Santos Magalhães

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto Central de Ciências (ICC), Ala Sul, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte, 70919-900 Brasília-DF.

Telefone(61) 31077100, 31077049, 31077050

E-mail: [ilsecpos@unb.br](mailto:ilsecpos@unb.br)

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br) ou do telefone (61) 3107-1947.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da participante

---

Assinatura da pesquisadora

## 10. ANEXO A- Parecer Do Comitê De Ética Em Pesquisa Da Universidade De Brasília

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Trajetórias de Famílias e a Escola Inclusiva: Discurso, Letramento e Crítica Social

**Pesquisador:** Maria Izabel Santos Magalhães

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 13447518.0.0000.5540

**Instituição Proponente:** Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.390.727

#### Apresentação do Projeto:

O estudo investiga as famílias de estudantes com deficiência, suas trajetórias de vida e a mediação discursiva de conflitos de identidade. O objetivo principal do estudo é investigar, com base nos conceitos de discurso e letramento como prática social crítica, diversos momentos da vida das famílias de estudantes da escola inclusiva, a relação intrafamiliar e comunitária, no local de residência, a relação na sala de aula e com profissionais do ensino. O estudo propõe examinar “momentos críticos” na trajetória de vida das famílias, na relação entre pais/mães e filhos ou filhas, a relação de estudantes na escola e em outros espaços de aprendizagem, como bibliotecas, e entre famílias e profissionais do ensino

O estudo apresenta uma hipótese em formato de pergunta: será que as trajetórias de famílias de pessoas com deficiência causam tensões nas relações entre as famílias e os profissionais da educação?

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo principal é “investigar diversos momentos da vida das famílias de estudantes no contexto da escola inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a relação intrafamiliar e comunitária, no local de residência, assim como a relação na sala de aula e com

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)

**Bairro:** ASA NORTE

**CEP:** 70.910-900

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3107-1592

**E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.390.727

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A autora afirma que não há quaisquer riscos na realização da pesquisa

Benefícios:

A autora afirma que o benefício principal do estudo será "o conhecimento sobre as famílias de pessoas com deficiência e a relação entre estas e profissionais do ensino, e, também, sobre a relação entre estudantes na sala de aula inclusiva."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e Complementares.

Não parecem haver implicações éticas que exijam cuidados especiais por parte deste Comitê de Ética. O TCLE informa adequadamente os participantes acerca dos aspectos principais da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os pesquisadores anexaram todos os termos de apresentação obrigatória, tais como projeto detalhado, TCLE, termo de autorização de imagem, som e voz, cronograma.

Cronograma adequado, com início da pesquisa previsto para junho de 2019.

O TCLE está adequado, possui informações mínimas sobre a pesquisa, aclarando por exemplo que o participante responderá perguntas sobre a linguagem, a leitura, a escrita em diversos momentos de sua vida familiar.

Consta também aceite institucional assinado pelo Chefe do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE.

**Recomendações:**

No projeto de pesquisa, é recomendável que o pesquisador indique quem serão os entrevistados, como serão selecionados e onde serão feitas as entrevistas. O projeto básico afirma apenas que serão 50 os participantes da pesquisa, mas não realiza esclarecimentos adicionais sobre quem

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.390.727

profissionais do ensino." A autora apresenta o objetivo secundário como "examinar 'momentos críticos' na trajetória de vida das famílias, na relação entre pais/mães e filhos ou filhas, além da relação de estudantes na escola e em outros espaços de aprendizagem, como bibliotecas, e entre famílias e profissionais do ensino

**Metodologia Proposta:**

A autora afirma que realizará uma "metodologia discursiva", que para ela significa "analisar discursos, letramentos e textos, na interconexão com práticas familiares, escolares e comunitárias".

Afirma que "Serão analisados dados de observação participante registrados em notas e dados de entrevistas semiestruturadas e de grupos focais. Os dados das entrevistas e dos grupos focais, após serem transcritos, serão analisados como textos, com ênfase na regularidade da ocorrência de elementos textuais, como os significados das palavras, a transitividade (processos verbais), a modalidade (as atitudes dos/as participantes em relação a suas falas). As notas de observação participante e os diários de participantes serão comparados com as análises textuais."

Ela afirma que enfatizará em sua pesquisa "a necessidade de destacar os 'procedimentos interpretativos' "que exibem propriedades defensáveis empiricamente. Afirma que os seus procedimentos incluem aspectos gramaticais, textuais, semânticos, pragmáticos, imagéticos, históricos e sociais. Ou seja, a análise recairá sobre "discursos, letramentos e textos (artefatos), inclusive transcrições de entrevistas e grupos focais, relacionando-os a práticas sociais no conteto da família, da comunidade e da escola inclusiva. Afirma a autora que "o discurso, o letramento e o texto estão situados em práticas sociais e, para as compreendermos, é necessário fazer a conexão entre a análise discursiva e as práticas."

Afirma também que "a metodologia etnográfico-discursiva é um processo reflexivo baseado em observações e registros escritos (diários de pesquisadores ou pesquisadoras e de participantes, notas de campo) em dados gerados em entrevistas e em artefatos (textos e outros objetos) coletados no local de pesquisa.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.390.727

serão os participantes. Caso os participantes sejam pessoas que possuam algum grau de vulnerabilidade, é preciso indicar os cuidados especiais que a pesquisadora irá adotar, para além do anonimato e das informações disponibilizadas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1237032.pdf	09/05/2019 20:31:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_magalhaes_telefonomodificado.pdf	09/05/2019 20:30:35	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	justificativa_carta_revisao_etica.pdf	09/05/2019 20:29:20	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_magalhaes_cronograma_modificado.pdf	23/04/2019 19:31:23	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_magalhaes_modificado.pdf	23/04/2019 19:30:39	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Cronograma	cronograma_modificado.pdf	23/04/2019 19:29:37	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	28/03/2019 12:42:19	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	folha_de_rosto_assinada.pdf	28/03/2019 12:42:00	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento_assinada.pdf	28/03/2019 12:41:19	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	aceite_institucional_c.pdf	28/03/2019 12:40:36	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	aceite_institucional_b.pdf	28/03/2019 12:39:54	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	aceite_institucional_a.pdf	28/03/2019 12:39:29	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	curriculo_lattes_maria_izabel.pdf	28/03/2019 12:38:49	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	curriculo_lattes_girlane.pdf	28/03/2019	Maria Izabel Santos	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.390.727

Outros	curriculo_lattes_girlane.pdf	12:38:07	Magalhães	Aceito
Outros	curriculo_lattes_beatriz.pdf	28/03/2019 12:36:57	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	curriculo_lattes_ana_paula.pdf	28/03/2019 12:36:09	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica.pdf	28/03/2019 12:34:55	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	28/03/2019 12:34:14	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_de_concordancia_girlane.pdf	28/03/2019 12:33:37	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_de_concordancia_beatriz.pdf	28/03/2019 12:33:24	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Declaração de Pesquisadores	carta_de_concordancia_ana_paula.pdf	28/03/2019 12:33:03	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	28/03/2019 12:32:28	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Cronograma	cronograma_de_pesquisa.pdf	28/03/2019 12:31:45	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Orçamento	OrcamentoCep.docx	23/11/2018 18:43:00	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito
Folha de Rosto	m_izabel.pdf	22/11/2018 17:51:09	Maria Izabel Santos Magalhães	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

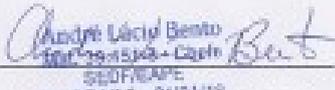
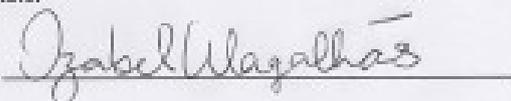
Não

BRASILIA, 13 de Junho de 2019

Assinado por:  
**Érica Quinaglia Silva**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

## 11. ANEXO B – Autorização da SEDF para a pesquisa

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
<b>A) Informações Pessoais</b>	
Nome: Maria Izabel Santos Magalhães Endereço: SQS 215 Bloco I Apartamento 202 Telefones: Residencial: 32541470 Trabalho: _____ Celular: 61 96618963 E-mail: <a href="mailto:mizabel@uol.com.br">mizabel@uol.com.br</a> <a href="mailto:izabelnb@gmail.com">izabelnb@gmail.com</a>	
<b>B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEDF)</b>	
Matrícula:	Data de Admissão:
Cargo: Professora	Função:
Órgão de Lotação:	Órgão de Exercício:
<b>C) Outras Informações</b>	
Local de Trabalho: Universidade de Brasília	
Empresa Interessada: Universidade de Brasília	
Finalidade da Pesquisa: Investigar as famílias de estudantes com deficiência, suas trajetórias de vida e a mediação discursiva de conflitos de identidade e elaborar trabalhos acadêmicos.	
<b>D) Parecer Final da Direção da EAPE</b>	
<input checked="" type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEDF  <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEDF	 André Lúcio Bento Diretor de Ensino - Centro SEDF/EAPE DDEF Nº 3 - 04/01/19 Assinatura e Carimbo - EAPE
<b>Anexar:</b> Carta da Instituição Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos, etc.)	
* Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de Documentação EAPE (Sala 29). * Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.	
Data: 7, 3, 2019 Assinatura: 	
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.300-070 Telefone: 3901-2378 FAX: 3901-2377	

<sup>51</sup> O nome da Regional de Ensino foi preservado por questões éticas.



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº 05/2019- EAPE

Brasília, 18 de fevereiro de 2019.

F

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora MAYSSARA REANY DE JESUS OLIVEIRA, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “TRAJETÓRIAS DE FAMÍLIAS E RELAÇÕES SOCIAIS DO AMBIENTE ESCOLAR – DISCURSOS E LETRAMENTOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO DF ” tem como objetivo analisar a influência das trajetórias das famílias e das relações sociais do ambiente escolar nas práticas de letramento dos estudantes com deficiência intelectual.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas observação participante, coleta de artefatos, triangulação de dados e entrevistas informais e semiestruturadas com professores(as), estudantes com deficiência intelectual, responsáveis e todos os(as) estudantes das turmas inclusivas pesquisadas.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino, assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa e ainda mediante parecer do **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília – UnB**.

Atenciosamente,

**Simão Francisco de Miranda**

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE  
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional  
 Diretor