

Nathalia de Siqueira Santos

AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SOBRE AS
BARREIRAS ATITUDINAIS: UM OLHAR A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-
HISTÓRICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia, pelo Curso de Licenciatura
em Pedagogia da Universidade Federal
Rural de Pernambuco/ Unidade
Acadêmica de Garanhuns.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Viviane Nunes Sarmiento

Prof. Dr. Anderson Fernandes de Alencar

Prof. Esp. Wender Paulo de Almeida Torres

AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FÍSICA SOBRE AS BARREIRAS ATITUDINAIS: UM OLHAR A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Nathalia de Siqueira Santos¹
Profª Drª Viviane Nunes Sarmento²

RESUMO

O presente estudo se objetiva em analisar as significações da participante da pesquisa, uma aluna do Ensino Superior com deficiência física, no que diz respeito à temática da acessibilidade atitudinal e, compreender as determinações sociais que medeiam à existência das barreiras atitudinais. Com a pretensão de alcançar o objetivo proposto, foi utilizado nesta pesquisa qualitativa o método materialista histórico e dialético, tendo por fundamento a Psicologia Sócio-Histórica consubstanciada nas ideias de Vigotski, especificadamente a categoria de análise: sentidos e significados, também conhecida como significações. A análise da entrevista reflexiva, instrumento de coleta de dados próprio da Psicologia Sócio-Histórica, resultou em dois núcleos de significações. O primeiro discute as implicações da barreira atitudinal da superproteção e o segundo apreende as barreiras atitudinais no processo educacional da participante da pesquisa.

Palavras - Chave: Acessibilidade Atitudinal. Barreiras Atitudinais. Significações. Psicologia Sócio-Histórica. Pessoas com Deficiência Física.

INTRODUÇÃO

O tema da acessibilidade atitudinal vem aos poucos ganhando visibilidade no meio acadêmico, mas, ainda não é um tema tão recorrente, embora sempre lembrado. Entendendo a importância de promover a discussão e reflexão desta temática para a quebra de preconceitos e estigmas em relação às pessoas com deficiência, enfatizamos a necessidade de analisar a deficiência a partir do fenômeno social e não biológico³, para então compreender as determinações sociais que envolvem a existência das barreiras atitudinais.

Com isso, pretendemos aqui combater as ideias naturalizantes em torno do preconceito contra a pessoa com deficiência, que por sua vez, impõe um padrão de

¹Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFRPE/UAG. E-mail: nathalya_siqueira@hotmail.com.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Docente Orientadora pela UFRPE/UAG. E-mail: vivianesarmento2@gmail.com.

³ Vigotski (1934) não nega o caráter biológico da deficiência, mas diz que para além deste conceito primário existe um conceito secundário de caráter social, visto que, o desenvolvimento orgânico do ser humano se dá em um meio que é cultural e historicamente condicionado. Portanto, de acordo com a visão da Psicologia Sócio-Histórica, só podemos compreender o sujeito em sua imersão no meio social.

normalidade histórico e socialmente constituído, desencadeando assim uma série de barreiras atitudinais excludentes, que por serem naturalizadas acabam passando despercebidas.

Podemos entender genericamente a acessibilidade atitudinal como sendo uma atitude/conduta acessível para com as pessoas com deficiência, dessa maneira pensar a acessibilidade atitudinal para pessoas com deficiência física é perceber que por si a acessibilidade arquitetônica/física não é suficiente, pois por mais imperceptíveis que sejam as barreiras atitudinais, elas existem e precisam ser quebradas. De acordo com o inciso segundo do artigo 2º, da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que discorre sobre as normas e critérios para a promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência, as barreiras são entendidas como:

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2000, p.1).

Dessa forma, não faz nenhum sentido as adaptações arquitetônicas nos espaços físicos sem que se tenha uma atitude acessível às pessoas com deficiência, uma vez que, “A presença de uma deficiência, de uma dificuldade ou de uma desordem, qualquer que seja [...], não deve alterar a necessidade de respeito à dignidade e valorização humana” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.76).

Para que a acessibilidade atitudinal esteja presente nos espaços e na conduta das pessoas, as barreiras precisam ser eliminadas, sejam elas arquitetônicas, comunicacionais ou atitudinais. Existe um conceito de desenho universal desenvolvido por profissionais da arquitetura que, segundo Carletto e Cambiaghi (2007), consiste em pensar a sociedade para todos os seus integrantes, considerando que todas as pessoas são diferentes e possuem necessidades específicas. Partindo deste conceito os espaços e os objetos são pensados e desenvolvidos para atender a todas as pessoas, sejam elas pessoas com ou sem deficiência, com mobilidade reduzida, idosos, em fim, sem que esses grupos sejam excluídos da plena participação social e reduzidos a produtos e espaços restritos as suas especificidades.

Motivadas a pensar sobre tal empreitada, é por intermédio da visão sócio-histórica, através da compreensão das significações que apontam essas formas de preconceito e exclusão que, temos como problemática analisar: Quais as

significações de uma pessoa com deficiência física acerca da Acessibilidade Atitudinal na relação familiar e no processo educacional? A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as significações de uma pessoa com deficiência física acerca da Acessibilidade Atitudinal em sua relação familiar e em sua trajetória escolar, e em específico compreender as determinações sociais que medeiam à existência das barreiras atitudinais. A análise será feita a partir da categoria de análise da psicologia sócio-histórica que se baseia nas ideias de Vigotski sobre as relações sociais, a categoria “sentidos e significados”, também chamada de “significações”.

Este artigo foi estruturado em quatro tópicos, o primeiro diz respeito a um olhar sobre a educação de pessoas com deficiência tendo por base a Psicologia Sócio-Histórica, o segundo trata da reflexão sobre acessibilidade atitudinal a partir da perspectiva sócio-histórica sobre a concepção de normalidade e anormalidade, o terceiro explicita a metodologia utilizada na pesquisa e na análise dos dados, e o quarto e último tópico traz a análise dos dados por meio da construção dos núcleos de significações.

1. UM OLHAR SÓCIO-HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Para a psicologia sócio-histórica o ser humano se constitui como um ser histórico e social e não apenas como um ser biológico, sendo assim, não traz toda a sua vida determinada pela carga genética. De acordo com Gonçalves e Furtado (2016), a psicologia sócio-histórica defende a condição humana entendida a partir do fenômeno social. Condição essa que, segundo Bock (1999, p. 24), compreende o ser humano como um “produto mutável da evolução das sociedades”. Lima e Tavares (2007, p. 25) afirmam que, “Falar, pois, dos estigmas e da marginalização da pessoa com deficiência é refletir sobre um processo socialmente construído desde a sociedade primitiva até a contemporaneidade”. Logo, entende-se que só a partir do resgate histórico é possível entender as determinações sociais que acompanham a educação das pessoas com deficiência.

Sabemos de acordo com a história da humanidade, que antes de existir a organização das primeiras civilizações os seres humanos viviam como nômades. De acordo com Santiago (2009, p. 117) “Com certeza, num ambiente marcado por

fenômenos naturais um tanto violentos - para os quais o homem ainda revelava pouco domínio - a força física deve ter sido o principal instrumento de proteção”, sendo assim, pessoas com deficiência tinham pouquíssimas chances de sobrevivência, já que, devido às circunstâncias e considerando suas impossibilidades físicas eram abandonadas a sua própria sorte.

Também segundo Santiago (2009), há registros do Egito antigo que retratam pessoas com deficiência pertencentes a famílias nobres ocupando cargos reais, entretanto, segundo consta as pessoas com deficiência que pertenciam a famílias de escravos eram brutalmente assassinadas, neste sentido a preservação da vida da pessoa com deficiência, neste período e nesta civilização, estava diretamente ligada à posição social de sua família.

Segundo consta nos registros históricos, as pessoas com deficiência foram assassinadas, escondidas, abandonadas e até mesmo torturadas por fugirem do padrão de normalidade estabelecido socialmente. De acordo com Corrêa (2012), na Roma antiga as crianças que nasciam com alguma deformidade ou apresentavam algum problema de desenvolvimento eram afogadas. Na Grécia antiga onde havia o culto ao corpo, pessoas com deformidades físicas eram sacrificadas ou escondidas para que ninguém as encontrasse. Os espartanos jogavam as crianças deficientes de precipícios. Já na Idade Média houve uma forte ligação entre o cristianismo e as pessoas com deficiência, esta relação esteve baseada na caridade e no castigo, pensava-se que as deficiências eram causadas por demônios, ainda nesta mesma época pela falta de higiene surgiram muitas doenças e conseqüentemente o aumento do número de pessoas com deficiências.

Corrêa (2012) afirma que o advento dos estudos científicos na Idade Moderna contrapôs a ideia mística e supersticiosa que se tinha em relação às pessoas com deficiência na Idade Média, fazendo assim com que as deficiências passassem a ser vistas por uma perspectiva médica, e não mais supersticiosa. A partir de então começaram a surgir estudos sobre a aprendizagem das pessoas com deficiência, principalmente de pessoas com surdez e deficiências mentais. Em 1800, Jean Itard, um médico que se dedicava a reabilitação de surdos, elaborou o primeiro programa sistemático de Educação Especial, e em 1846 o médico Edouard Seguin, “sistematizou a metodologia do ensino especial [...] e afirmou que, qualquer que fosse o gênero da deficiência, o indivíduo poderia ser educado” (p. 27). Essas

mudanças de concepção e os movimentos pelas pessoas com deficiência tiveram seu início na Europa e depois se estenderam para outras partes do mundo.

Segundo Mendes (2006) a educação especial teve seus primeiros indícios no século XVI pela iniciativa de alguns médicos e Pedagogos, entretanto prevalecia na época o confinamento das pessoas com deficiência em asilos e manicômios. No século XIX por meio de um processo lento de conquistas foram implementadas as classes especiais em escolas regulares, mas ainda segregando os considerados “anormais” dos considerados “normais”.

Até a década de 90 o índice de analfabetismo nos países subdesenvolvidos era gritante, principalmente no que diz respeito a pessoas com deficiência que tinham o acesso a educação negada pelo fato de serem vistas como incapazes de se desenvolverem, e como um risco ao desenvolvimento educacional das crianças sem deficiência. De acordo com Mendes (2006, p. 395):

Nos países pobres e em desenvolvimento, as estatísticas do início da década de 1990 apontavam que mais de 100 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população com deficiência, estimada em 600 milhões de pessoas, recebia qualquer modalidade de educação.

Corrêa (2012) aponta que no Brasil a primeira iniciativa no que se refere à educação especial foi à fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, por Dom Pedro II. Três anos depois Dom Pedro II também fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A primeira instituição especializada em deficiências mentais foi criada em 1874, na capital da Bahia. Já no que diz respeito à educação de deficientes físicos no Brasil:

Datam de 1931/1932 as primeiras iniciativas com propósitos educacionais especializados no atendimento de deficientes físicos (não-sensoriais), com a criação de uma classe especial na Escola Mista do Pavilhão Fernandinho da Santa Casa de Misericórdia (CORRÊA, 2012, p. 44).

Esse atendimento as pessoas com deficiências físicas funcionava nas classes hospitalares, cuja função era de reabilitação. Em 1943, Maria Helcida fundou o Lar-Escola São Francisco, uma instituição especializada em reabilitação de deficientes físicos. Posteriormente em 1950, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), uma das instituições mais importantes do Brasil, foi fundada pelo médico Renato Bomfin. Em 1954, foi fundada a Associação Brasileira Beneficente de

Reabilitação (ABBR), uma instituição filantrópica cujo objetivo é reabilitar deficientes físicos para que os mesmos possam se integrar a sociedade.

O que percebemos com esse resgate histórico é que há uma supervalorização do “que culturalmente se convencionou como belo, sadio, forte, eficiente, produtivo” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 71). Em detrimento a essa supervalorização do corpo perfeito, as pessoas com deficiência são vistas como um corpo inútil, anormal, fora do padrão de beleza e de eficiência estabelecido por uma sociedade preconceituosa e cruel.

De acordo com Vigotski (1934), a atenção fixada no aspecto biológico da deficiência acarreta em uma pedagogia medicinal e terapêutica em busca de uma espécie de cura, uma pedagogia que não se atenta às potencialidades do sujeito, mas, na compensação de um sentido por outro. Um exemplo clássico dessa ideia de compensação é vista na caracterização do personagem do filme de super-heróis “Demolidor: o homem sem medo” (2003), ele perde a visão na adolescência e por esse motivo seus outros 4 sentidos ficam extremamente apurados, ao ponto dele ter que dormir em uma câmara de água porque seus ouvidos ampliaram a capacidade auditiva de uma forma que ele consegue ouvir todos os ruídos da cidade. Apesar deste exemplo se basear em um filme de ficção ele retrata bem a utopia social em relação às pessoas com deficiência, por mais que os sentidos possam ser desenvolvidos e estimulados é um equívoco pensar na compensação como uma regra.

Vigotski (1934) afirma que “só o caráter social da educação pode proporcionar a saída”, e para Skliar (1999) a deficiência deve ser entendida para além de seu aspecto biológico, como um problema social, histórico e cultural. As afirmações destes autores se contrapõem a pedagogia medicinal e terapêutica, pois, segundo eles a educação para as pessoas com deficiência deve se preocupar antes de tudo com o aspecto social da deficiência, e não com o aspecto biológico.

No tocante à deficiência física é perceptível o prevalecimento da acessibilidade arquitetônica em detrimento da atitudinal, um pensamento centrado apenas no aspecto biológico que erroneamente deixa de lado o aspecto social, histórico e cultural das pessoas com deficiências físicas, resultando em um comportamento assistencialista por parte das pessoas sem deficiência.

2. REFLETINDO A ACESSIBILIDADE ATITUDINAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA SOBRE A CONCEPÇÃO DE NORMALIDADE E ANORMALIDADE

Para a psicologia sócio-histórica “o homem é sempre social, fruto de relações sociais” (BOCK, 1999, p. 13), neste sentido o homem (ser humano) não nasce com todas as suas características pré-determinadas, mas se constitui socialmente ao longo de sua vida. A psicologia sócio-histórica não acredita na naturalização do ser humano, mas sim na condição humana, ou seja, o ser humano é condicionado a ser, agir e pensar de uma certa forma pelas determinações sociais que os cerca.

Nesta perspectiva de ser histórico e social, entendemos que a forma como as pessoas com deficiência são vistas pela sociedade foi construída socialmente. Ferreira e Guimarães (2003, p. 71) pontuam que:

de acordo com as diferentes visões de mundo, de homem, de sociedade e de moralidade de cada região, e em diferentes intervalos de tempo, pode ser constatada a existência concreta de indivíduos com certos traços do padrão de ordinário aceito como normal.

Dessa forma o preconceito contra as pessoas com deficiência parte da forma como a sociedade enxerga o diferente, trata-se da existência de um padrão de “normalidade” estabelecido histórico e socialmente, e o que não se encaixa neste padrão é considerado “anormal”. Segundo Veiga-Neto (2001, p. 29) “O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma”.

Entendendo que “é o grupo social que estabelece e valoriza o que é considerado “normal” ou “anormal”” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 71), vemos o estabelecimento de padrões sociais de corpos e comportamentos que mudam de acordo com o tempo e o lugar. Essa concepção de normalidade se apresenta ao longo da história das pessoas com deficiência como um obstáculo, negando a participação das pessoas com deficiência na sociedade. Segundo Veiga-Neto e Lopes (2013), quando alguém nasce já existe um padrão estabelecido do que é socialmente aceitável ou não, e se uma pessoa nascer fora desses padrões aceitáveis de normalidade há todo um esforço de encaixar essa pessoa dentro dos padrões estabelecidos, pois, “O diferente passa a ser visto como crise, como

desajuste ou desequilíbrio; passa a ser “tratado”, com a finalidade do retorno à condição saudável e natural do homem” (BOCK, 2007, p. 31).

A acessibilidade atitudinal está diretamente ligada à concepção social da deficiência e, a concepção de normalidade e anormalidade, uma vez que, a atitude em relação às pessoas com deficiência está vinculada a forma como a sociedade concebe essas pessoas. Guedes (2007, p. 33) afirma que:

a crença negativa veiculada em torno das pessoas com deficiência potencializa a ação das demais barreiras. O que significa que, embutida nas barreiras arquitetônicas, comunicacionais, instrumentais, metodológicas e programáticas, está presente a barreira atitudinal.

Dessa forma, entendemos que a acessibilidade atitudinal é a potencializadora das demais acessibilidades, assim como a barreira atitudinal também é a potencializadora das demais barreiras. Ainda de acordo com Guedes (2007), as barreiras atitudinais se apresentam como obstáculos invisíveis. Dessa forma, como indicam Lima e Tavares (2007, p. 30) “As barreiras atitudinais não são concretas em essência, na sua definição, no entanto materializam-se nas atitudes de cada pessoa”. Contudo, a falta de acessibilidade atitudinal se revela não só nas ações, mas também e principalmente nos discursos em relação à deficiência, as barreiras atitudinais “aparecem em nossa linguagem, tanto quanto em nossas ações ou omissões” (LIMA; TAVARES, 2007, p. 29).

Skliar (1999, p.18) aponta que é preciso:

compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade.

Esta afirmativa de Skliar explicita exatamente a visão sócio-histórica sobre o fenômeno social da deficiência, compreendendo assim que as mudanças atitudinais só se estabelecerão quando a deficiência for entendida como uma condição social, e não apenas como uma questão biológica.

Historicamente a concepção da deficiência entendida unicamente como uma questão biológica, nos mostra como a pessoa com deficiência foi e ainda é forçada a se adaptar a forma como a sociedade já está organizada mesmo antes de sua

existência, mas a concepção social da deficiência leva a compreensão a que, a sociedade deve adaptar-se a todos os sujeitos que a compõem, e não o contrário. Guedes afirma que (2007, p.15):

incluir as pessoas com deficiência significa ajustar a sociedade às necessidades de seus membros, oferecendo igualdade nas condições de acesso e permanência nos ambientes, garantindo o usufruto dos bens e serviços socialmente construídos, de modo que todos possam atuar plenamente em sociedade.

Essa concepção biológica da deficiência acaba por influir em uma perspectiva assistencialista no que diz respeito à educação, a participação social e também as relações familiares das pessoas com deficiência, neste sentido, “o assistencialismo acaba por revigorar o domínio daqueles definidos como normativos em comparação aos que se desviam da norma” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 4). O “assistencialismo” é apontado por Lima e Tavares (2007) como uma das várias barreiras atitudinais expressas no artigo: Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola⁴. Entre as demais barreiras discutidas pelos autores estão: “ignorância”, “medo”, “rejeição”, “percepção de menos-valia”, “inferioridade”, “piedade”, “adoração do herói”, “exaltação ao modelo”, “Percepção de incapacidade intelectual”, “efeito de propagação”, “estereótipos”, “compensação”, “negação”, “substantivação da deficiência”, “comparação”, “atitude de segregação”, “adjetivação”, “particularização”, “baixa expectativa”, “generalização”, “padronização” e “superproteção”. No entanto, mesmo apresentando e discutindo as barreiras atitudinais citadas acima, Lima e Tavares (2007, p. 30) destacam que “não há como explicitar todas as suas formas em uma lei, mesmo porque não se têm classificados todos os tipos de barreiras atitudinais”.

3. METODOLOGIA

Compreendendo a necessidade e a importância de promover a discussão desta temática através deste trabalho de pesquisa e, também de preservar o lugar de fala das pessoas com deficiência sendo aqui participante e pesquisadora, ambas pessoas com deficiência física, dedico meus esforços para efetuação desta.

⁴ LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. In: LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S.; SOUZA, Olga Solange HERVAL (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2007.

Então, foi partindo de experiências pessoais e do envolvimento com a Educação Inclusiva durante a graduação, principalmente no que diz respeito à participação no Grupo de estudos em psicologia sócio-histórica, inclusão e surdez, coordenado pela orientadora desta pesquisa, que foi escolhido para guiar o andamento da pesquisa o método “materialista histórico e dialético” de Marx⁵, e para realizar a análise dos dados coletados as categorias de análise da psicologia sócio-histórica: sentidos e significados, mais comumente chamada de significações, entendida como “momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação do mundo e constituição dos humanos” (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p.60).

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, a qual, “O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p. 12). Com abordagem dos núcleos de significações (AGUIAR; OZELLA, 2006). De acordo com Oliveira (2009), a pesquisa qualitativa segue uma perspectiva interacionista, visto que o ser humano não é um objeto inerte e passivo, mas um ser ativo que interage e dá sentido as coisas e ao mundo a sua volta. Diferenciando-se da pesquisa quantitativa que busca respostas em números, a pesquisa qualitativa busca respostas na essência, na subjetividade humana.

Quanto aos critérios de seleção, a participante da pesquisa foi uma pessoa com deficiência física que já tinha concluído a educação básica e estava cursando o ensino superior em um curso de graduação presencial. A participante foi selecionada levando em consideração o enquadramento no perfil da pesquisa, e a disponibilidade e interesse pela mesma.

O instrumento de coleta de dados aqui utilizado foi à entrevista reflexiva, ela é própria da psicologia sócio-histórica, e de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p.229) é “um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos”. Sendo assim, a entrevista reflexiva permite a abordagem de assuntos subjetivos de uma forma dialética, e para uma análise a partir da psicologia sócio-histórica que sai do campo da aparência para o campo da essência, a entrevista reflexiva se apresenta como a melhor forma de ter acesso as significações, pois seguindo a lógica dialética permite uma maior flexibilidade no contato entre o pesquisador e o

⁵ NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

participante da pesquisa, fazendo com que o participante se sinta mais a vontade para narrar sua história de vida e com que o pesquisador tenha mais flexibilidade para conduzir a entrevista, sem que esta se torne mecânica e engessada.

Considerando que para Schnell e Heinritz (2016, p. 17 apud FLICK, 2013, p. 208):

A ética na pesquisa trata da questão de quais problemas eticamente relevantes causados pela intervenção de pesquisadores pode-se esperar que causem impacto nas pessoas com as quais ou sobre as quais eles pesquisam. Ela também está preocupada com os passos tomados para proteger àqueles que participam da pesquisa, se isto for necessário.

Entende-se a importância de preservar ao máximo o participante da pesquisa de qualquer constrangimento ou dano moral. Para evitar transtornos ao participante e não comprometer a pesquisa, duas vias do Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento – TCLE foram assinadas tanto pela pesquisadora quanto pela participante, cada qual ficou com uma via do termo. Neste termo (TCLE), constaram os objetivos e a finalidade da pesquisa, que a participação era de caráter voluntário e que a participante poderia desistir de colaborar com a pesquisa durante o andamento da mesma, como também a importância da pesquisa para a participante e para a comunidade de pessoas com deficiência física, visto que a pesquisa intenciona ampliar as discussões sobre Acessibilidade Atitudinal no meio Acadêmico. Também por questões éticas o nome e dados pessoais da participante foram deixados em sigilo e, para identificá-la durante a análise utilizaremos o nome fictício “Mahara”, personagem do livro “Sempre haverá um amanhã” da autora Giselda Laporta Nicolelis.

Para análise dos dados foram formados dois núcleos de significações: O **Núcleo 1 - “É minha mãe e meu pai são uns grudes (risos), mas é o cuidado, é o certo. Você não vai sozinha de jeito nenhum”**: Implicações da barreira atitudinal da superproteção no desenvolvimento da independência da pessoa com deficiência, composto pelos indicadores: relação familiar e barreira atitudinal da superproteção. E o **Núcleo 2 - “nunca foi uma colherzinha de chá pra mim não”**: Apreendendo as barreiras atitudinais no processo educacional, formado pelos indicadores: processo educacional e barreiras atitudinais.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Núcleo 1 - **“É minha mãe e meu pai são uns grudes (risos), mas é o cuidado, é o certo. Você não vai sozinha de jeito nenhum”**: Implicações da barreira atitudinal da superproteção no desenvolvimento da independência da pessoa com deficiência.

No que se refere às significações deste núcleo, destacamos para início da análise os seguintes pré-indicadores trazidos por Mahara em sua fala:

teve um episódio agora, que eu já sou de maior, aí pra mim ir pra Recife às vezes eu vou com minha mãe porque Garanhuns pra Recife é a melhor cidade do mundo porque Recife é muito perigoso, e tem o IMIP (Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira), e do lado tem uma favela e muita gente quando passa por ali pra ir pra praça do IMIP pegar o ônibus pra voltar pra Garanhuns é assaltado, e **minha mãe nunca ia deixar eu ir pra Recife sozinha** passar pela favela pra nem chegar eu voltar porque ali é muito perigoso tem tiroteio, tem tudo, tem de tudo lá. [Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

eu sempre vou pra Recife com minha mãe e as vezes eu vou sozinha, mas aí é o carro pago, ele me pega na porta de casa e na volta ele me pega na porta do IMIP (Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira) porque é muito perigoso e minha mãe não confia. É minha mãe e meu pai são uns grudes (risos), mas é o cuidado, é o certo. Você não vai sozinha de jeito nenhum. E eu também não, eu sou muito mole, mas a pessoa passar por uma favela ninguém vai querer. [Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

meu curso não era pedagogia na verdade eu tava com a cabeça a mil querendo tudo que viesse pela frente, só que, **na verdade eu aceitei mais pelo meu pai a entrar aqui, foi nem por mim, foi por causa do meu pai**, ele disse: você vai..., o que eu queria eu tinha passado em Recife, porque eu queria tudo também, aí **eu queria passar em Recife, só que ele não ia deixar eu ir pra Recife porque eu e meu pai a gente é muito grudado**. Aí **ele disse: não**, já que você passou aqui em Garanhuns tente fazer, pelo menos faça um período e veja se você gosta, se você não gostar aí vai abrir outras oportunidades, mas tente fazer depois você faz o Enem se você não quiser e tenta outra coisa. **Por causa dele, se não**. [Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

eu passei em enfermagem e nutrição lá em Caruaru, aí eu ia pra enfermagem, aí depois, eu não pensei tipo assim, sei que **eu tava muito segura pra fazer, mas tem querendo ou não suas dificuldades ao longo, aí eu disse “não quero mais não”** [Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

Os destaques aqui apontados na fala de Mahara evidenciam as determinações decorrentes da barreira atitudinal da superproteção, que é por ela mesma justificada como cuidado e apego de seus pais, entretanto vemos como essa barreira reflete em insegurança por parte de Mahara em tomadas de decisões tão importantes na sua vida como, a escolha de seu curso de graduação.

do apego ao pai e por ele não permitir, renuncia e cede a vontade do pai. Sabemos que na fase adulta as pessoas costumam buscar a independência de suas vidas, mas para a pessoa com deficiência essa independência parece se apresentar como uma prova de capacidade, e juntamente com a barreira atitudinal da superproteção, se associam outras tantas barreiras atitudinais como a baixa expectativa, a inferioridade, a ignorância, o medo, o assistencialismo e a percepção de incapacidade.

Em outro momento Mahara diz está segura para cursar enfermagem em Caruaru, mas ao pensar nas dificuldades desiste, demonstrando assim um sentimento de insegurança, e evidenciando as barreiras atitudinais do medo e da percepção de incapacidade. As significações aqui apresentadas por Mahara são mediadas pela concepção de normalidade e anormalidade, que exclui os desviantes deste padrão histórico e socialmente constituído. Considerando que a enfermagem é uma atividade laboral de execução manual e esforço físico, a desistência de Mahara é resultado desta e de outras mediações que geram um sentimento de insegurança e incapacidade por sua condição enquanto pessoa com deficiência física.

Outros pré-indicadores destacados na fala de Mahara e que também tornam evidente a barreira atitudinal da superproteção:

ela sempre me educou pra mim ser forte, por mais que seja uma olhada feia eu não me importasse, ela sempre me criou, ela e minha vó sempre com esse olhar de ser uma menina forte, não fraca que um olhar mudasse ali. Eu acho que depende muito da criação também.
[Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

Muita gente diz “tu é muito bem resolvida”. Graças a Deus! Que foi a criação se não, Ave Maria eu seria um nojo. [Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

muitos dizem que eu sou muito bem resolvida, mas não é questão de ser bem resolvida é a criação, em fim. Mas eu acho que é isso mesmo.
[Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

Mahara retoma muitas vezes a afirmação de outras pessoas dizerem que ela é bem resolvida e que isso se deve a criação, a educação familiar. Com isso percebemos a responsabilização familiar e desresponsabilização social frente à pessoa com deficiência. Corrêa (2012), ao pesquisar sobre a relação da família com a pessoa com deficiência destaca as quatro fases de adaptação familiar segundo Miller (1995), e descreve da seguinte forma a última fase:

A quarta e última fase é a separação. Nela **se prepara o filho para que ele seja o mais independente possível**. Assim, são desenvolvidas as habilidades necessárias para a vida diária (cuidado pessoal, cuidado com aparência física, segurança, entre outras). Dessa forma, **a família prepara aquele que tem necessidades especiais para viver na vida adulta o melhor que puder** (CORRÊA, 2012, p. 157, grifo nosso).

Nesta afirmação sobre a fase da separação vemos como o padrão de normalidade impõe sobre a pessoa com deficiência as barreiras atitudinais da baixa expectativa e da percepção de incapacidade, colocando sobre a família a responsabilidade por preparar a pessoa com deficiência para a sociedade “para que ele seja o mais independente possível” e “para viver na vida adulta o melhor que puder”, demonstrando descrença no potencial e na capacidade de independência da pessoa com deficiência.

Resgatando as colocações de Mahara, quando diz ter sido educada para ser “forte, não fraca”, para não se importar com a atitude dos outros, e remeter o ser “bem resolvida” a criação familiar, percebemos uma superproteção emocional, neste sentido o ser forte está relacionado ao não se importar, e não ao combater e enfrentar o preconceito evidenciado nas barreiras atitudinais vivenciadas por Mahara. Quando vemos na história que as famílias espartanas por volta do século IV a.C. eram obrigadas a apresentar seus filhos aos anciãos, para que estes decidissem sobre suas vidas, e que estes por sua vez destinavam os bebês “fortes e saudáveis” para se tornarem guerreiros, e os “fracos e franzinos” para serem jogados de precipícios (CORRÊA, 2012). Entendemos a necessidade das famílias de pessoas com deficiência educá-las para serem fortes, emocionalmente fortes, pois a força nesse sentido se torna um sinônimo de sobrevivência e proteção.

Seguindo os preceitos de análise que não se detêm na aparência imediata, mas, parte dela para compreender a essência dos fenômenos sociais. Observamos por meio das significações de Mahara, as múltiplas determinações que medeiam às implicações da barreira atitudinal da superproteção na vida das pessoas com deficiência, que têm sua capacidade de independência posta em questão, fundamentada em um conceito de normalidade que impede a plena participação social dos que não se encaixam nesta norma historicamente determinada.

Núcleo 2 - **“nunca foi uma colherzinha de chá pra mim não”**: Apreendendo as barreiras atitudinais no processo educacional.

Com respeito às significações deste núcleo, começaremos destacando os pré-indicadores da fala de Mahara ao descrever o acompanhamento que recebeu dos professores durante sua trajetória escolar:

no IMIP (Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira) eu **tenho acompanhamento com psicóloga** né, na escola sempre eram os professores em cima, conversando sempre, mas eu não ligava muito não visse, achava uma besteira. [Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

Aqui tem (referindo-se a universidade), aqui tem o **acompanhamento com a psicóloga e assistente social**. [Entrevista Reflexiva 6 de maio de 2019]

Apreendemos nestes destaques a barreira atitudinal do assistencialismo, uma vez que, a associação que Mahara faz quanto ao acompanhamento recebido pelas instituições escolares, está ligada a uma concepção assistencialista e não a um acompanhamento educacional e pedagógico. Ao invés de se referir ao espaço escolar e a postura pedagógica dos professores, ela entende o acompanhamento educacional em uma perspectiva clínica da educação, ao se referir ter acompanhamento da psicóloga e da assistente social.

Observando esta questão na construção histórica da educação de pessoas com deficiência, vemos que a educação especial teve seu início por motivação de médicos na idade moderna, e que muitas das pessoas com deficiência neste período foram internadas em asilos e manicômios. Daí por diante as instituições de educação especial que foram surgindo tiveram suas concepções baseadas em uma perspectiva médica da deficiência, intencionando a reabilitação e não o ensino as pessoas com deficiência. A ideia de reabilitação proveniente do assistencialismo é uma tentativa de trazer “para os planos na normalidade aqueles que se situam fora de tais planos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 106). Logo, entende-se que a educação de pessoas com deficiência ainda alicerçada em concepções assistencialistas, não se preocupa com as necessidades educacionais das mesmas, mas busca encaixá-las em um padrão de normalidade.

Destacamos também um outro pré-indicador, que diz respeito as adaptações pedagógicas no processo educacional de Mahara:

sempre foi tudo igual para todos, nunca foi uma colherzinha de chá pra mim não, sempre foi igual.

Percebemos neste destaque o estabelecimento do padrão de normalidade, dado que, tudo é igual para todos e não importam as diferenças e as condições de

cada aluno. Apreende-se aqui a barreira atitudinal da negação, pois é desconsiderada a condição de pessoa com deficiência de Mahara. E algo ainda mais intenso neste destaque, é que para Mahara as adaptações pedagógicas as pessoas com deficiência é vista como uma vantagem, “uma colherzinha de chá”, esses termos evidenciam a barreira atitudinal da compensação, descrita por Lima e Tavares (2007) como a crença em que pessoas com deficiência devem ser compensadas de alguma maneira, devem receber vantagens.

É um equívoco pensar no atendimento as necessidades da pessoa com deficiência como uma vantagem, pois, isto é uma questão de equidade, da seguridade do direito a plena participação social em igualdade de condições com as demais pessoas sem deficiência, segundo o inciso sexto do art. 2º, da Lei 13.146/2015. Demorou muito tempo para que as pessoas com deficiência fossem consideradas sujeitos de direitos, a conquista pelos direitos das pessoas com deficiência foi um processo lento, de lutas e movimentos sociais.

Para dar sequência, destacamos os pré-indicadores que dizem respeito às significações de Mahara quanto a sua participação nas aulas de educação física:

Nas aulas de educação física... educação física, **nem tinha aula educação física, os meninos jogando bola, as meninas sentadas.**

Não (referindo-se se já havia solicitado dispensa das aulas), até **porque em educação física era as meninas sentadas e os meninos jogando bola.**

Não (referindo-se se algum professor de educação física havia proposto alguma atividade para incluí-la nas aulas). **Eu fiz uma atividade que era o judô, mas não foi por causa de professor nenhum não, da escola não, foi projeto de fora, um professor de fora,** o professor conversou comigo e eu topei, ele disse: **Não se limite não, não pense que você não tem capacidade que você tem e muito, e vamos fazer.** E fiz e deu muito certo, depois eu desisti. Mas **por professor dentro da sala, da escola não, por fora.**

Nos primeiros pré-indicadores destacados em relação às aulas de educação física, apreendemos a barreira atitudinal da segregação, entretanto, neste caso esta barreira não está diretamente ligada à condição de Mahara enquanto pessoa com deficiência física, mas a sua condição enquanto mulher devido à cultura machista impregnada na nossa sociedade, onde ainda nos dias atuais se discute o que é coisa de homem e coisa de mulher. É importante observar historicamente que a construção do ensino de educação física no Brasil teve uma base militar, onde os homens eram preparados fisicamente para estarem aptos ao serviço do país, enquanto isso, as mulheres sequer tinham acesso a educação. Quando finalmente

as mulheres começaram a ter acesso a escolarização, esta era voltada a uma educação doméstica para os afazeres do lar. Vemos aqui que “o machismo, presente tanto na cabeça dos homens quanto na das mulheres, contribui erroneamente para a preservação do estado de coisas vigente no Brasil, pleno de injustiças” (SAFFIOTI, 1987, p. 67).

Nesta situação vivenciada por Mahara, além da condição de pessoa com deficiência física não ser levada em consideração na prática e no planejamento do professor de educação física, ainda há a segregação machista onde os meninos praticam esportes e as meninas ficam de plateia assistindo. Essa prática contraria as disposições da LDB nº 9.394/96, no que cerne ao ensino da educação física ser um componente curricular obrigatório e não facultativo a condição de pessoa com deficiência e nem a condição de mulher, segundo o 3º parágrafo do art. 26. O 2º parágrafo do art. 35, também define obrigatoriamente a inclusão da prática de educação física na Base Nacional Comum Curricular, referente ao Ensino Médio, que define os direitos e objetivos de aprendizagem. Por fim, o inciso primeiro do art. 59, assegura aos alunos com deficiências “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Considerando estas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a prática de segregação e discriminação de pessoas com deficiência e de mulheres nas aulas de educação física não é em nada justificável, e está negando um direito de aprendizagem em detrimento de uma construção histórica e social de preconceitos e relações de dominação sobre aqueles constituídos socialmente como mais frágeis.

Quanto ao destaque em que Mahara relata ter realizado aulas de judô, mas, enfatiza ter sido um projeto e um professor de fora da escola que propôs essa atividade, observamos novamente a barreira atitudinal da segregação por parte da instituição escolar, que por sua vez não assegurou o direito de Mahara de participar das atividades práticas nas aulas de educação física, respeitando as adaptações necessárias a sua inclusão nessas atividades, sendo necessária uma intervenção de um projeto externo a escola para que Mahara tenha acesso a esse tipo de atividade.

Outro destaque interessante para analisarmos é o que Mahara relata ter sido dito pelo professor de judô ao convidá-la a participar do projeto: **“Não se limite não, não pense que você não tem capacidade que você tem e muito, e vamos fazer”**. Aqui apreendemos algumas barreiras atitudinais implícitas no discurso, tais como, a

percepção de menos-valia, na qual há uma “avaliação depreciativa da capacidade, sentimento de que o aluno com deficiência não será capaz de realizar determinada tarefa ou fará em parte” (LIMA; TAVARES, 2007, p. 27). Também encontramos imbricados neste discurso a barreira atitudinal da piedade, da baixa expectativa, da inferioridade, da padronização e da particularização. Quando o professor diz “não se limite e não pense que você não tem capacidade”, ele mesmo já está fazendo uma análise depreciativa da capacidade de Mahara por sua condição enquanto pessoa com deficiência física, sugerindo baseado em um estereótipo que ela tem limitações que a incapacitam de realizar tal atividade. Mas, como bem colocado por Lima e Tavares (2007, p. 27) “As barreiras atitudinais, porém, nem sempre são intencionais ou percebidas. Por assim dizer, o maior problema das barreiras atitudinais está em não removermos, assim que são detectadas”. O preconceito, a piedade, a ideia de incapacidade e a infantilização das pessoas com deficiência estão tão naturalizadas na nossa sociedade que as barreiras atitudinais acabam passando despercebidas, não só por quem impõe estes obstáculos, mas também pelas próprias pessoas com deficiência que internalizam essas ideias naturalizantes, de um preconceito mediado por normatizações historicamente constituídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acordante com o objetivo proposto, conseguimos por meio da análise das significações de Mahara compreender as determinações sociais que versam a existência das barreiras atitudinais naturalizadas pela construção histórica de preconceitos em relação à pessoa com deficiência e, como tais padrões de normalidade causam estranhamento para com o que se opõe a norma excluindo-o da sociedade.

Durante a análise foram identificadas algumas barreiras atitudinais tanto na relação familiar quanto no processo educacional, barreiras que na maioria das vezes não são percebidas nem intencionais, mas que precisam ser identificadas para então, serem eliminadas. Percebe-se que as barreiras atitudinais são internalizadas pela própria Mahara ao naturalizar o fenômeno do preconceito e não tomar consciência sobre a dominação que o padrão de normalidade impõe sobre sua condição.

Espera-se por meio deste trabalho de pesquisa ter cumprido com a finalidade de promover uma reflexão social sobre a deficiência, na tentativa de desnaturalizar o preconceito, e refletir as atitudes para com as pessoas com deficiência conscientes de que não basta identificar as barreiras atitudinais, mas que se faz necessário refletí-las e desnaturalizá-las, entender suas determinações constituintes para combatê-las e eliminá-las.

A desnaturalização do preconceito é um processo contínuo, de reflexão e promoção de mudanças de atitude frente aos obstáculos sociais impostos as pessoas com deficiência. Mas, essa mudança postural em relação à deficiência só é possível quando a deficiência é vista além do caráter biológico, como uma questão social que, implica no desenvolvimento da pessoa com deficiência não só como responsabilidade desta e das pessoas próximas, mas de todos os membros da sociedade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. **Reflexões sobre sentido e significado**. In: BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M (org). A Dimensão Subjetiva Da Realidade: uma leitura Sócio –Histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicol. cienc. prof. [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.048**, de 08 de novembro 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 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/L13146.htm. Acesso em: 14 ago. 2018.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal: um conceito para todos**. Instituto Mara Gabrilli. São Paulo, 2007.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial em Tempos de Inclusão**. 2ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. 01. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes/ tradução Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva**. – Porto Alegre: Penso, 2013.

GUEDES, Livia Couto. **Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016. Cap. 1. p. 27-42.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana S. S. **Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola**. In: SOUZA, Olga Solange HERVAL (org.). Itinerários da Inclusão Escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. Porto Alegre: AGE, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.]. –São Paulo: E.P.U. 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2006, vol. 11, n. 33, p. 387-405. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias (UNIOESTE. Online), 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência**. Campinas: Educ. Soc., v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. **Exclusão e Deficiência, Primeiras Aproximações Teóricas.** In: RICHARDSON. (Org.). Exclusão, Inclusão e Diversidade. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009, v.1, p. 113-133.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.** Educação e Realidade, p. 15-32, jun/dez, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para saber. Saber para excluir.** Campinas: Pró-Posições, v.12, n.3 (36), nov. 2001b. p.22-31.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo.** In: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo. O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIGOTSKI, L.S. **La defectología y la teoría del desarrollo y lá educación del niño anormal.** In: Obras escogidas –Tomo V. Madrid: Visor Dis, 1997, texto original de 1934.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, por me conceder sua sabedoria e graça, por renovar as minhas forças e está sempre comigo. Agradeço aos meus pais e a minha família pelo apoio, pelo carinho e pela força nos momentos em que pensei em desistir. Em especial agradeço a minha irmã Jaíne, pelo companheirismo nestes quatro anos que estudamos juntas. Agradeço também aos meus pastores e líderes que sempre estiveram orando e torcendo por mim. Agradeço aos amigos que sempre estiveram ao meu lado. E, expresso minha sincera gratidão a orientadora deste trabalho, Professora Viviane Nunes Sarmento, por sua amizade, compreensão e colaboração em todo esse processo.