

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
JAILSON BERNARDO DE LEMOS

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA: ANÁLISE DE  
EXPERIÊNCIAS DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS-SC**

FLORIANÓPOLIS

2016

JAILSON BERNARDO DE LEMOS

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA: ANÁLISE DE  
EXPERIÊNCIAS DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS-SC**

Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, vinculada ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Ma. Mônica Angonese.

FLORIANÓPOLIS

2016

JAILSON BERNARDO DE LEMOS

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS  
DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
FLORIANÓPOLIS-SC**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito para  
obtenção do título de Especialista em  
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:



Olga Regina Zigelli Garcia

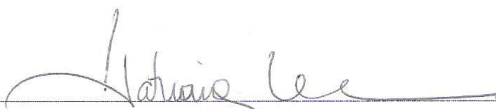
Banca Examinadora:



Olga Regina Zigelli Garcia



Katheri Maris Zamprogna



Tatiana Lee Marques

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lemos, Jailson Bernardo de  
DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA ESCOLA : ANÁLISE DE  
EXPERIÊNCIAS DE UM ALUNO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE  
FLORIANÓPOLIS-SC / Jailson Bernardo de Lemos ; orientador,  
Angonese Mônica - Florianópolis, SC, 2016.  
47 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.  
Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1. Deficiência. Diversidade. Inclusão. Gênero. Escola..  
I. Mônica, Angonese. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Especialização em Gênero e Diversidade na Escola.  
III. Título.

*Dedico à minha mãe, Margarida Lemos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos professores, tutores, colegas e amigos do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, que contribuíram significativamente para a construção deste projeto.

Em especial Mônica Angonese, Vanderson Freire, Vânia Lemos, Jamilson Lemos, Jonas Lemos, Jares Jesus, Tatiana Mendes e Luíza Pereira.

Registro aqui um agradecimento especial pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. Agradecemos, sobretudo, os investimentos que durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate à fome, ao racismo, sexismo, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinguida e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

## RESUMO

A escola como espaço de aprendizado, de vivências sociais e multiplicidade tem papel significativo na formação das pessoas, e também na formação social. Desse modo torna-se necessário discutir sobre questões ligadas à diversidade e inclusão no espaço escolar. Perceber o outro além da deficiência, percebê-lo além do que difere, e a partir de aí traçar um caminho para a vivência múltipla de relações sociais de respeito mútuo. O presente trabalho propõe analisar como se dá a inclusão e a diversidade no espaço escolar através da análise de experiências vividas por uma classe de alunos de uma escola que possui um aluno autista. O objetivo do trabalho consiste em refletir sobre a questão da deficiência e gênero, levando em conta a multiplicidade dos aspectos que envolvem tais questões, através de uma abordagem da deficiência como uma forma de diversidade, ou em outras palavras, de multiplicidade do ser humano, e de como essa forma vivencia suas próprias questões. Esta análise foi feita a partir da experiência em uma escola pública do município de Florianópolis, através da observação e registro de campo. A partir das observações, percebeu-se a reprodução de discursos de exclusão, ligados à capacidade cognitiva da pessoa com autismo. Perceberam-se questões ligadas ao ensino, à cognição e à sexualidade da pessoa com deficiência.

Palavras-chave: Deficiência. Diversidade. Inclusão. Gênero. Escola.

## **ABSTRACT**

The school as a space dedicated to learning, social experiences and multiplicity plays a significant role in the formation of individuals, and also in social formation. In this way it becomes necessary to discuss issues related to diversity and inclusion in the school space. To perceive the other besides the deficiency, to perceive it beyond what it differs, and from there to trace a way to the multiple experience of social relations and mutual respect. The present work proposes to analyze how the inclusion and diversity in the school space takes place through the analysis of experiences lived by an autistic student. Reflect on the issue of disability and gender, taking into account the multiplicity of aspects that involve such issues, through an approach to disability as a form of diversity, or in other words, multiplicity of the human being, and analyze how they experience/ their own issues. This analysis was made from the experience in a public school of the municipality of Florianópolis, through observation and field registration. From the observations, the reproduction of discourses of exclusion, linked to the cognitive capacity of the person with autism, was perceived. Issues related to the teaching, cognition and sexuality of the person with disabilities were also perceived.

**Keywords:** Disability. Diversity. Inclusion. Genre. School.



## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>12</b>
<b>3 PESQUISA DE CAMPO E MÉTODO.....</b>	<b>12</b>
3.1 TIPO DE ESTUDO .....	12
3.2 CENÁRIO DO ESTUDO.....	12
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO .....	12
3.4 COLETA DE INFORMAÇÕES .....	12
3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	12
3.6 CUIDADOS ÉTICOS .....	13
<b>4 AS EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>14</b>
4.1 EXPERIÊNCIA: TEATRO .....	14
4.2 EXPERIÊNCIA: DESENHO NA ÁRVORE.....	15
<b>5 DEFICIÊNCIA, ESCOLA E RELAÇÕES SOCIAIS.....</b>	<b>17</b>
5.1 O QUE É DEFICIÊNCIA.....	18
5.1.1 Autismo .....	21
5.2 DEFICIÊNCIA E ENSINO .....	23
5.3 RELAÇÕES SOCIAIS E A DEFICIÊNCIA .....	28
<b>6 DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE .....</b>	<b>32</b>
6.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR.....	34
6.2 SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA .....	35
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade é formada por uma multiplicidade de personagens e ideias. Neste processo de formação, modelos, costumes, códigos, crenças, tendências e práticas foram evidenciados, muito mais que outros. Mesmo com o destaque para um determinado modelo, o outros não deixaram de existir, apenas podem ter sido marginalizados ou reprimidos. E isto, numa ideia de coerção social, explica Durkheim (2007, p. 25) quando trata do fato social:

É fato social toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais.

Tais modelos podem determinar uma ideia que se tem sobre deficiência, e de como “deve-se” agir, tanto por parte da pessoa com deficiência, como para com quem faz parte do seu convívio social. A ideia de que se deve conceituar um modelo de deficiência, que gira em torno tanto de aspectos físicos, como também comportamentais pode ter uma relação com a ideia de isolamento e diferenciação dos demais, o que pode caracterizar com a instituição de manicômios ou mesmo a restrição em determinados espaços, e mesmo com avanços significativos, ainda hoje é possível perceber a presença na sociedade de reconhecer a pessoa com deficiência apenas por aspectos físicos e psíquicos, sem compreender as potencialidades que podem ser extraídas de alguém que possui uma determinada deficiência (DINIZ, 2003).

O fato de não destacar o invólucro não quer dizer que se deva negar a condição física ou mental que o outro apresenta, pois essas características estão presentes na vida da pessoa com deficiência, e é preciso perceber tal condição para assim propiciar as ferramentas necessárias para as questões de acessibilidade e inclusão. Trata-se de perceber a singularidade do que a pessoa é, e que mesmo com suas limitações, decorrentes da deficiência, podem ser capazes de desenvolver suas potencialidades, sejam elas quais forem. É possível considerar como um elemento desafiador a cultura ou modelo social do “*normal*”. Essa cultura vai muito além da questão da deficiência, seu efeito expande-se para outras questões, dentre elas as de ensino, sexualidade e gênero. Desnaturalizar a ideia da pessoa com deficiência como alguém limitado, diferente da normalidade, talvez seja o desafio central para uma mudança de paradigma (SANTANA, 2007).

É possível compreender que a sociedade pode encontrar maneiras de oportunizar a desmitificação da pessoa com deficiência. Nesta busca de encontrar uma mudança, é possível

reconhecer que a escola tem papel importante na transformação. Políticas públicas são importantes e necessárias, aspectos legais também, entretanto a sensibilidade do educador, no contexto escolar, pode ser elemento essencial para perceber as relações sociais de estudantes com e sem deficiência, e a partir dessas relações, sejam conflituosas ou não, debater a deficiência e estimular os estudantes a repensarem conceitos replicados, que por muitas vezes não compreendem o seu real sentido.

É possível perceber no espaço escolar elementos importantes para compreender as diversidades, sejam elas relacionadas a gênero, raça ou deficiência, pois evidenciam condutas de violência marcantes. E disto trata Bento (2011, p. 556), ao dizer:

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural.

A partir desta perspectiva, as diferenças são elementos importantes para compreender a diversidade. Isto por meio de uma determinação legal que possibilitou a inclusão de crianças com deficiências na escola regular, uma inclusão física, o que foi um desafio no passado. Percebe-se a necessidade de analisar não apenas o aspecto legal, mas a inclusão propriamente dita, como ela se dá na prática e quais os aspectos que norteiam tal inclusão, o que envolve obrigatoriamente a multiplicidade da pessoa com deficiência e se tal inclusão percebe esta pessoa como ser humano, na igualdade que é propositura para todos, sem que a deficiência em si seja algo preponderante, mas uma percepção desta pessoa em suas potencialidades, de modo que a deficiência não seja um limitador para que este desenvolvimento de habilidades ocorra (PADILHA, 2007).

Soczek (2014) tratou sobre a naturalização do preconceito, mencionando os meios pelos quais se torna possível enfrentar tais barreiras. Diz:

Contra a naturalização do preconceito, faz-se necessária a reflexão crítica sobre o conceito de cidadania e sua implementação na realidade. Para tal ação, já possuímos a Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo a qual todo ser humano tem

o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei, independentemente de sua cor, etnia, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, idade, credo, origem ou grau de escolaridade. A Carta Constitucional do Brasil, de 1988, já no seu primeiro artigo, menciona os conceitos de cidadania e dignidade do ser humano. No Artigo 3º é mencionado, como objetivo da República, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, e no Artigo 5º que são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas.

Desse modo, a escola acaba tendo um papel significativo, de ser espaço para a diversidade e local oportuno para entender o outro em sua singularidade. Trata-se de olhar o diferente como igual, ou que partilha das mesmas interações e está sujeito a situações semelhantes. Permitir que a mudança de consciência se dê afastando o olhar do rótulo da deficiência, oportunizando a diversidade no espaço escolar, o que se estende também para a sociedade. Perceber o outro na sua singularidade e diversidade.

## 2 OBJETIVOS

A partir da análise das experiências de uma criança autista e de seus colegas, quanto aos aspectos da diversidade e inclusão, em uma escola pública do município de Florianópolis, é perceptível como se dão as primeiras interações sociais entre tais crianças e como percebem a deficiência.

Busca-se uma percepção a partir da relação social das crianças, a inclusão no espaço escolar. A lei determina a inclusão (BRASIL, 2015), mas será que o ensino propõe a multiplicidade dos atores no espaço escolar? Será que as interações sociais no espaço escolar promovem a inclusão e a diversidade? Qual o papel do educador na inclusão? Estas são questões que serão analisadas no presente trabalho.

Busca-se compreender no ambiente escolar a questão da inclusão e da diversidade de pessoas com deficiência, bem como analisar se a inclusão dessas pessoas é algo real e presente. A partir das interações sociais dos múltiplos atores da escola, observar se a diversidade é algo que remete à realidade desses atores.

Procura-se construir uma análise das interações a partir da perspectiva do que é a deficiência, de como se dão suas interações sociais e os possíveis desafios a serem enfrentados. Em seguida, extrair dessas relações, eventuais questões ligadas à exclusão da pessoa com deficiência, aprendizado, socialização, cultura internalizada e também à sexualidade.

Analisar, a partir das experiências de uma classe de alunos de uma escola que possui um aluno autista, a maneira como eles percebem o ensino, a relação deles com os demais e a percepção destes. A questão da sexualidade e deficiência, ainda que ao observar crianças dos anos iniciais, pode ser percebida no discurso reproduzido quanto à sexualidade, e como esse discurso possui elementos para a exclusão, ponderando sobre a sexualidade da pessoa com deficiência. Pretende-se remeter à realidade individual dos estudantes, e ainda, se a multiplicidade de características individuais é algo respeitado, levando em consideração a diversidade no ambiente escolar.

### 3 PESQUISA DE CAMPO E MÉTODO

#### 3.1 TIPO DE ESTUDO

O estudo tem caráter qualitativo, pois será apresentada uma análise a partir da observação direta dos personagens envolvidos, através dos aspectos das interações e de programas vivenciados na escola.

#### 3.2 CENÁRIO DO ESTUDO

Escola “*Alegria*” (nome fictício), tratando-se de uma pública federal no município de Florianópolis/SC.

#### 3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Vinte e dois alunos de uma turma do 5º ano da escola “*Alegria*”.

A escolha dessa escola foi devido à participação de uma criança com autismo (*Francisco – nome fictício*) na turma observada. A escola possui, nos anos iniciais, crianças com algum tipo de deficiência, o que a torna um ambiente propício para a observação. Foram elaborados relatórios de observação dos aspectos de sociabilidade entre os alunos, em sala de aula e nos intervalos.

#### 3.4 COLETA DE INFORMAÇÕES

Foram utilizados diários de campo de observação. A partir de tais documentos, buscou-se perceber as relações sociais entre crianças que possuem e que não possuem algum tipo de deficiência. Tentou-se extrair dessas relações algumas questões ligadas à exclusão da pessoa com deficiência, aprendizado, socialização, cultura internalizada, e sexualidade.

Buscou-se um referencial teórico que trouxesse uma perspectiva da deficiência em um contexto de desnaturalização de comportamentos e conceitos internalizados, apontando para a necessidade de perceber a pessoa deficiente, além de sua deficiência.

O local da coleta das informações foi escolhido pelo fato do observador ser estagiário da escola, prestando auxílio em sala de aula.

### 3.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Análise do discurso de informações observadas e relatadas em diário de campo, a partir da perspectiva da questão das deficiências e da diversidade. A partir da observação de duas experiências, propõe-se uma análise sobre as interações sociais da pessoa com deficiência, tratando-se também da questão da sexualidade.

Foi realizada uma análise do discurso, por meio das experiências obtidas, para além do que foi dito, buscando extrair elementos ligados à deficiência, no contexto da exclusão social, do ensino e da sexualidade, contexto esse obtido a partir de uma análise de comportamentos de coerção social, que fazem com que se reproduza e se tornem regulares situações de exclusão da pessoa com deficiência, perpetuando assim um discurso que tem como base a questão da deficiência em si, e não as potencialidades individuais, enxergando além da deficiência.

### 3.6 CUIDADOS ÉTICOS

Os nomes da Escola, da turma e dos alunos foram substituídos por nomes fictícios. A proposta de não mencionar o nome da Escola e das crianças partiu da compreensão de que suas identidades devem ser preservadas, bem como porque o objetivo da pesquisa não se baseia na maneira como uma determinada escola trata das questões ligadas à deficiência e sexualidade, mas em uma análise das questões em si, usando como pano de fundo a escola observada.

Os responsáveis das crianças autorizaram a observação através de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Modelo – Apêndice A)<sup>1</sup>.

Compreende-se que essa proposta não incorre em qualquer tipo de intervenção em sala, pois conforme destacado anteriormente, optou-se pela observação das interações. Ainda quanto à questão de não identificar os personagens, vem da ideia de resguardar a identidade das pessoas envolvidas.

---

<sup>1</sup> Autorizações assinadas pelos responsáveis anexadas em caderno próprio sob o título: **Termo livre e esclarecido**. Assinaturas colhidas em 27 de setembro de 2016.

## 4 AS EXPERIÊNCIAS

As observações foram realizadas no período de 29/09/2016 a 21/11/2016. Durante este período foram observadas as interações sociais da turma *X* do 5º ano da Escola “*Alegria*”, do município de Florianópolis.

Francisco (nome fictício), criança com autismo, possui 10 anos de idade. Na percepção do observador, trata-se de uma criança concentrada, organizada e atenta para as regras estabelecida pelos professores, tanto em sala de aula, como nos ambientes coletivos da escola. Gosta de citar frases de filmes e tem dificuldade de aceitação e compreensão quando as regras não são cumpridas pelos demais alunos. Gosta de dizer o que sente, e compreende que o respeito é importante para que se tenha um bom relacionamento com seus colegas. Percebe-se que quando se depara em situações em que seus colegas não demonstram esse respeito ou integração dentro e fora de sala de aula, Francisco se mostra extremamente insatisfeito.

As experiências trazem consigo não apenas os fatos vivenciados pelos personagens, mas possibilidades para um debate sobre deficiência. Desse modo, o que se busca é uma análise das interações a partir da perspectiva do que é a deficiência, de como se dão suas interações sociais e se há desafios a serem enfrentados.

Durante o período de observação, houve diversas situações que poderiam ser analisadas na perspectiva da inclusão e da exclusão. Ao escolher duas experiências para base da análise, não se pretende torná-las preponderantes em si mesmas, pois não se trata da experiência em si, mas apenas dos pontos que possibilitaram o debate pretendido. Propõe-se, através das reações, traçar um paralelo sobre as questões de gênero e diversidade.

### 4.1 EXPERIÊNCIA: TEATRO

A primeira experiência ocorreu no dia 29 de setembro de 2016. No cronograma da instituição, Escola *Alegria*, as crianças têm aulas de arte uma vez por semana. Em cada ano há a vivência de um tipo de arte, que para os alunos do 5º ano desta escola é o teatro. Na classe eles têm oportunidades de vivenciar o lúdico, os sons, expressão corporal, uso do figurino e montagem de pequenas cenas, orientadas pelo professor. A classe observada possui 24 crianças, que na aula de teatro são divididas em dois grupos, cada grupo com professores diferentes. Professores *Tânia* e *Maria*. O aluno *Francisco* participa da aula com a professora *Maria*. *Francisco* é autista.



Ocorre que durante o mês de setembro a professora **Maria** afastou-se da escola por algumas semanas para tratar de um problema de saúde, e a professora **Tânia** ficou com o grupo do aluno **Francisco**, ficando o outro grupo com bolsistas da disciplina. A professora **Maria** conhecia bem o aluno **Francisco**, pois vinha trabalhando com ele desde o início do ano.

Ao iniciar a aula, as crianças estavam agitadas e a professora pedia para sentarem em círculo para dar início à aula, o que demorou em torno de 15 minutos para ocorrer. Ao iniciar a conversa, a professora **Tânia** disse que pelo fato de não conhecer a turma eles estariam livres para realizar a atividade que gostariam. Como estavam acostumados com a divisão de dois grupos para a realização de uma cena, começaram a deliberar sobre tal divisão. Houve uma disputa inicial sobre três crianças, pois os dois grupos queriam elas, por acharem, segundo suas falas, que: *“sabem fazer melhor a cena”*. Foram escolhidos um a um, até que o aluno **Francisco** foi o último da escolha, sendo que neste ponto o debate tornou-se mais tenso. Ambos os grupos não queriam realizar suas cenas com **Francisco** por compreenderem, segundo suas falas, que não realizaria a cena de modo que eles julgavam satisfatório. Diziam: *“O Francisco não sabe fazer a cena, ele só atrapalha”*, *“O Francisco só quer usar a mesma fantasia e a cena é sobre mistério”*, *“Por que não deixa ele usar a fantasia que ele quiser e deixa ele brincando sozinho? Ele nem vai ligar mesmo”*.

Questionei a professora **Tânia** sobre se seria necessária uma intervenção e ela disse: *“Não é necessário, eles devem decidir por eles mesmos”*; *“Se vocês não escolherem o Francisco eu faço com ele”*; *“Vocês estão perdendo tempo, olha o Francisco nem tá ligando para o que vocês estão dizendo”*.

Após a fala do professor, o aluno **Francisco** sentou do meu lado e disse: *“Ninguém gosta de mim”*, levantou e foi procurar uma fantasia para vestir. Depois de mais ou menos 15 minutos de debate sobre tal escolha, uma das crianças disse: *“Eu quero fazer com o Francisco, se vocês não quiserem eu faço só eu e ele!”*. Após esta fala, o grupo concordou em fazer a cena com **Francisco** e um colega explicou a ideia da cena para **Francisco**, de modo que ficasse claro para ele qual era a proposta da cena. Realizaram dois ensaios e cada grupo apresentou suas respectivas cenas, o que culminou com o fim da aula.

#### 4.2 EXPERIÊNCIA: DESENHO NA ÁRVORE

A segunda experiência ocorreu no dia 3 de outubro de 2016, no horário do recreio. Para compreender o contexto da experiência 2 é importante contextualizar os personagens. A

aluna **Alice** e o aluno **Francisco** estudam juntos desde o primeiro ano primário. Ambos criaram uma afinidade mútua de amizade e compreensão, identificada pelas falas deles.

Aluna **Alice**: “*O Francisco é meu amigo desde o primeiro ano*”. Aluno **Francisco**: “*A Alice é minha melhor amiga*”.

Devido a esta afinidade, tais crianças foram alvo das brincadeiras das demais crianças da turma. Aluno **Bruno**: “*Tão namorando, tão namorando, tão namorando*”. Fala dita no pátio, no dia anterior à experiência, isto porque a aluna **Alice** abraçou o aluno **Francisco**. Ambos ignoraram o comentário e entraram na sala, pois o fato ocorreu instantes antes de terminar o intervalo entre as aulas.

Desse modo, é possível agora adentrar na experiência 2. Ocorreu que no intervalo a aluna **Alice** identificou uma árvore no jardim da Escola **Alegria**, na qual havia um desenho em tinta com os dizeres: “*Alice e Francisco*” dentro de um coração. Como observador, sendo auxiliar de sala, e estando presente no momento em que a aluna **Alice** identificou o desenho, a mesma procurou-me para repudiar o que haviam feito. Disse ela: “*Olha o que fizeram! Eu não gosto disso*”. “*Por que dizem que namoro com Francisco?!*”. Tal repúdio veio acompanhando de lágrimas e inquietação. Preocupava-se com a ideia de outras pessoas identificarem o desenho. Pediu-me diversas vezes para comunicar à direção da Escola e para riscar o desenho.

Em sua fala: “*Tem que apagar isso! eu não quero que ninguém veja isso!*”.

No dia seguinte, também no horário do intervalo, ocorreu outra situação. O aluno **Mateus** abraçou a aluna **Alice** por ela ter ajudado a encontrar a bola que havia perdido, e as outras crianças, ao verem tal cena, disseram: “*Tão namorando! tão namorando! tão namorando!*”. A aluna **Alice** sorriu, sentou em um dos bancos da escola com a aluna Matilde e Samanta e disse: “*Ele não é lindo?!*” Samanta disse: “*Ele é lindo e legal!*”. O aluno **Mateus**, constrangido com os comentários, correu para voltar a jogar bola.

O aluno **Mateus** não possui deficiência. Em sala de aula, é um aluno que demonstra ótimo desempenho em suas notas e comportamento, sendo elogiado por todos os professores.

## 5 DEFICIÊNCIA, ESCOLA E RELAÇÕES SOCIAIS

A observação das interações sociais entre crianças que possuem e que não possuem algum tipo de deficiência em uma escola do Município de Florianópolis propiciou ambiente oportuno para perceber sua dinâmica social, além do aspecto legal, e a partir dessas relações, apontar questões ligadas à noção de deficiência, ideias defendidas na esfera cultural e proposituras de um novo olhar sobre esse tema.

A partir das interações dessas crianças, procurou-se analisar as situações que envolvem a inclusão e exclusão para com a pessoa com deficiência, e também dialogar com autores que pensam a deficiência com um olhar que vai além do aspecto biológico e enxerga a deficiência para além dela.

Ao afastar o aspecto biológico, não se pretende negá-lo ou anulá-lo, pelo contrário, é importante ter em mente que o aspecto biológico é importante ser conhecido para que se definam questões que envolvem preceitos legais que são necessários de serem amparados para a pessoa com deficiência. Pode-se dizer que ao invés de afastar, pretende-se superar esse aspecto.

Superado o aspecto biológico, é possível enxergar a pessoa com deficiência plenamente no aspecto da interação social. Quais os dilemas que envolvem a exclusão e inclusão da pessoa com deficiência.

Ponto importante é quando Borges, literário cego, ao relatar sobre sua literatura, diz:

...a cegueira deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens. Afirmar a cegueira como um modo de vida é reconhecer seu caráter trivial para a vida humana. Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar (BORGES, 1995).

Nesta percepção da deficiência, encontram-se fundamentos importantes para a análise das interações sociais. E isto porque a partir da superação da questão biológica, enxergando a deficiência como uma das diversas formas do viver, encontram-se percepções importantes para a ambientação dos desafios das relações que envolvem a pessoa com deficiência, sejam relacionados a questões intelectuais, à dinâmica social e também à sexualidade.

## 5.1 O QUE É DEFICIÊNCIA

Tratar de deficiência no espaço escolar faz-se necessário para compreender os aspectos que levam a um entendimento do que é a deficiência e de suas características. Por se tratar de um tema com visões diversas sobre aspectos que envolvem questões psicológicas, clínicas e sociais, verificou-se prudente uma abordagem alinhada com as questões que envolvem as interações sociais, inclusão e exclusão. Trazendo também uma abordagem nos aspectos legais, biológicos e pedagógicos.

De acordo com Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 5):

É deficiência toda e qualquer forma de desvantagem resultante da relação do corpo, com lesões, e a sociedade. Lesão, por sua vez, engloba doenças crônicas, desvios ou traumas que, na relação com o meio ambiente, implica em restrições de habilidades consideradas comuns às pessoas com a mesma idade e sexo em cada sociedade.

Tratando do aspecto biológico, há a concepção de que “a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma consequência desta” (FRANÇA, 2013, p. 60). Ou ainda: “Indivíduos com alterações físicas, sensoriais e cognitivas, formando juntos uma categoria denominada deficiente, é uma ideia contemporânea” (BAMPI; GUILHEM; ALVES, 2010, p. 3). Isso por meio de um juízo, que pode ser de valor, para julgar o que seria uma deficiência, seja na limitação [...] à mobilidade, à comunicação, à interação social, à cognição e ao uso dos sentidos, ou uma lesão (MEDEIROS; DINIZ; SQUINCA, 2006). Deficiência pode ser entendida como fenômeno sociológico (modelo social) e lesão é a expressão biológica (ABBERLEY, 1987).

No aspecto formal ou legal, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1976, publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Isto para, dentre as diversas razões, a catalogação de doenças, e a diferenciação entre deficiência e lesão, tendo a deficiência (incapacidade) um caráter crônico e permanente (AMIRALIAN et al., 2000).

A nomenclatura utilizada é pessoa com deficiência (BRASIL, 2014), e é assim designada “a pessoa que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividades” (BRASIL, 1989). Há também a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e

Saúde (CIF), proposta pela Organização Mundial da Saúde (2003), que leva em consideração a “participação social”, sendo:

A CIF é baseada, portanto, em abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais. Assim, na avaliação de uma pessoa deficiente, esse modelo destaca-se do biomédico, baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, evoluindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a psicológica (dimensão individual) e a social. Nesse modelo, cada nível age sobre e sofre a ação dos demais, sendo todos influenciados pelos fatores ambientais (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2003).

Houve mudanças significativas na compreensão do que é deficiência, em especial com destaque para o “*modelo social*” da deficiência, que surgiu nos anos 60 no Reino Unido, que vai além de um aspecto biológico, médico e individual (OLIVER, 1990).

Em linhas gerais, essa perspectiva propõe o rompimento de concepções sobre a deficiência que reduzem a compreensão do fenômeno às lesões e aos impedimentos do corpo e objetiva uma virada conceitual ao incorporar questões sociais e políticas em sua análise (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

Analisar a deficiência a partir de uma perspectiva social e política propicia uma quebra de paradigma, isto porque propõe uma discussão mais ampla sobre o tema, trazendo elementos da vida social. Isto porque levar em consideração aspectos biológicos apenas robustece a exclusão social da pessoa com deficiência.

... lesão como a falta completa ou parcial de um membro ou ter um membro, órgão ou uma função do corpo com defeito; e deficiência como a desvantagem ou restrição de atividade causada pela organização social contemporânea que não (ou pouco) leva em consideração as pessoas que possuem uma lesão, e assim as exclui da participação das atividades sociais (UPIAS, 1976, p. 20).

Tratar a deficiência a partir da perspectiva de um modelo social é importante para perceber que o modo como se encara a deficiência depende do modelo pelo qual uma sociedade encara tal questão e que acima de tudo está sujeito a modificações, seja para benefício e inclusão do deficiente, como para prejuízo e exclusão social. Compreender que não é a pessoa com deficiência, mas a sociedade com suas barreiras arquitetônicas, atitudinais

e coerção social, que impõe tal dinâmica. Ainda levando em conta políticas de bem-estar e de justiça social para os deficientes (ABBERLEY, 1987).

Perceber o deficiente através das suas interações sociais exige um reconhecimento de que se fazem necessárias políticas públicas para uma quebra de paradigma de sua condição, buscando assim maneiras de torná-lo cada vez mais inserido ou incluído no meio social em que vive (OLIVER; BARNES, 1998).

Não se pretende desconsiderar a complexidade biológica das deficiências, mas trazer uma perspectiva que analise as percepções sociais, e não um rol de características médicas que levem em consideração apenas as limitações físicas, o que por muitas vezes é argumento para tratar o deficiente à margem ou diferente dos demais.

Não se pode negar que a estrutura social pela qual o sujeito está inserido interfere diretamente nas suas relações sociais, e que na perspectiva do capitalismo, que tem como a produção elemento importante, a incapacidade ou limitação de acompanhar tal modelo gera uma percepção de diferenciação dos demais, pois não acompanham este modelo, seja por deficiência ou quaisquer outros impedimentos. Entretanto, não se busca uma extinção do sistema produtivo de mercado, mas em meio a este modelo encontrar maneiras de que a pessoa com deficiência seja capaz de estar inserida nele, adaptada por suas diversidades (ABBERLEY, 1999).

Nesse sentido, Wendell (1996) destaca a importância de se dar visibilidade ao corpo, à experiência da dor e ao cuidado, ressaltando que esses fenômenos fazem parte da experiência da deficiência, e dar visibilidade a eles não significa reduzi-los aos aspectos biomédicos (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

Desse modo propõe-se uma abordagem da deficiência como uma forma de diversidade, ou em outras palavras, de multiplicidade do ser humano, e de como essa forma vivencia suas próprias questões e como é sua interação com os demais. Diniz, autora de: “O que é deficiência”, traz essa ideia, de “*diferentes estilos de vida*”, e desse modo é possível traçar um ponto de partida sobre a questão da deficiência e de como pode ser encarada, tanto por quem vivencia tal condição, como por quem interage com a pessoa com deficiência. Entender este aspecto faz-se necessário pelo fato de trazer percepções diversas sobre o tema, de modo a trazer uma quebra de paradigma, ou em outras palavras, tornar notórios conceitos que se identificam com a ideia da inclusão, trazendo uma abordagem do que se vivenciava no passado como percepções atuais.

Na ideia de exclusão, conforme Glat (1995), é possível analisar sobre o assunto:

O isolamento e segregação dos deficientes do resto da sociedade, que tem sido a regra em todas as culturas, faz com que maioria das pessoas de fato tenha pouca oportunidade de interagir com deficientes e vice-versa. Essa situação, obviamente, mantém as representações preconceituosas e estereotipadas (GLAT, 1995, p. 35).

É possível perceber que o desafio, relatado na fala de Glat, diz respeito à falta ou à diminuição da interação social com pessoas com deficiência, fazendo com que haja um distanciamento sobre uma percepção desta condição, e desse modo não oportunizando experiências que possibilitem uma maior inclusão.

Há uma percepção inovadora sobre a questão da deficiência, que diz:

O corpo com deficiência somente se delinea quando contrastado com uma representação de o que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida (DINIZ, 2007, p. 5).

Desse modo, percebe-se a deficiência através de um juízo de valor, pelo qual através do modelo social, busca compreender a questão da deficiência além do aspecto físico, mas também das interações sociais.

### 5.1.1 Autismo

A observação das interações sociais através da pesquisa de campo deu-se por meio de uma criança com autismo. Desse modo faz-se necessário expor, mesmo que de maneira breve, as questões que envolvem o autismo.

Pode-se dizer que o autismo é “um Transtorno Global do desenvolvimento, sendo caracterizado pelo desenvolvimento atípico na interação social, capacidade cognitiva e comunicação, e pela presença de um repertório restrito de atividades e interesses” (CAMPOS; FERNANDES, 2015, p. 236).

Ou ainda:

Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante, e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. É uma enfermidade encontrada em todo mundo e em famílias de toda configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu provar nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar o autismo. (THE NATIONAL SOCIETY FOR AUTISTIC CHILDREN, VERSÃO RESUMIDA, 1978; FERNANDES, 2016, p. 25).

No que diz respeito aos aspectos cognitivos da pessoa com autismo, é possível colher a contribuição do artigo de Mattos e Nuernberg:

No que tange ao processamento das informações sensoriais, à luz dessas teorias a tendência das crianças com autismo é por armazenar a informação visual, desenvolvendo um código visual, em detrimento dos códigos verbais e/ou auditivos. Outro aspecto enfatizado diz respeito à coerência central. Também é significativa a tendência dessas crianças por prestarem atenção aos detalhes, apresentando dificuldades em estabelecer as relações entre o todo e as partes (BOSA; CALLIAS, 2000). A organização cerebral é muito complexa, diferentes partes do cérebro participam na realização de uma determinada atividade. Muitos dos sintomas do autismo podem ser explicados por um comprometimento no lobo cerebral frontal, mais especificamente na área pré-frontal (PARENTE, 2002). Essa área é a responsável pela função executiva, ou seja, pela capacidade de planejamento a partir de informações – sensoriais, atencionais e mnemônicas – recebidas pelas regiões posteriores do córtex, do sistema límbico ou do cerebelo (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p. 132).

Observa-se que a pessoa com autismo possui, como foi dito, uma capacidade para perceber e armazenar o visual de maneira mais aguçada. Esta percepção, explicada do ponto de vista biológico, pode fornecer elementos importantes para reconhecer o aprendizado e as interações sociais da pessoa com autismo. Isto porque, reconhecê-lo na maneira como se expressa é elemento importante para suas interações sociais.

O desenvolvimento da linguagem, portanto, se dá como resultado das interações sociais. O que leva algumas crianças a precisarem de formas de comunicação alternativa é a ausência da fala, utilizando esses mecanismos como um “sistema de apoio para aquisição de linguagem” (TETZCHNER et al., 2005, p. 158). Nesse ínterim, as práticas inclusivas podem promover o desenvolvimento de linguagens



alternativas em crianças com características diversas, sugerindo várias maneiras em que os pares possam interagir (MATTOS; NUERNBERG, 2011, p. 133).

Sobre o aspecto psiquiátrico do autismo como deficiência, uma nova perspectiva é apresentada por Cavalcanti e Rocha (2007, p. 99):

Em psiquiatria, segundo ele, é um erro pensar em doenças, uma vez que a maioria dos sintomas psiquiátricos confundem-se com traços encontrados na constituição do sujeito psíquico e faz diferença se os olharmos como problemas relativos ao desenvolvimento e à subjetivação ou como sintomas de um quadro psiquiátrico bem definido. Com a definição do autismo, Kanner ergueu uma fronteira nítida onde só existem limites tênues. Para o psicanalista britânico, qualquer dos sintomas que passaram a demarcar essa patologia podem ser encontrados em muitas crianças que não são autistas e não são reconhecidas como portadoras de distúrbio psíquicos.

Trazer esta perspectiva é importante para enxergar o autismo, não apenas no aspecto médico e das características comportamentais que o definem, mas perceber que suas diferenciações diante do meio estão diretamente relacionadas com o modo como a sociedade percebe este indivíduo e define comportamentos ditos como normalmente aceitos.

## 5.2 DEFICIÊNCIA E ENSINO

O ensino vinculado a um processo de aprendizagem baseia-se na necessidade de se transmitir conhecimentos, iniciado na fase da infância e que pode se estender por toda a vida. Desse modo, o ensino está diretamente vinculado à educação, pois é instrumento deste (NÉRICI, 1985).

Nesse processo de aprendizagem, o professor ocupa papel significativo, isto pois há uma relação aluno-professor importante de ser analisada, não apenas nos aspectos que envolvem o conteúdo programático em si, mas também em aspectos externos, que envolvem desde a interação social à afetiva. Essa relação de aprendizado pode se tornar uma experiência enriquecedora, através de uma percepção positiva que o professor tenha para com a criança com deficiência (CASSADY, 2011; NUNES; AZEVEDO; SCHIMIDT, 2013).

Kullo (2002, p. 46) apresenta dez princípios importantes para uma educação voltada ao aluno:

1. Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender.
2. A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno percebe o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos.
3. A aprendizagem que envolve mudança na organização do eu, na percepção de si, é ameaçadora e tende a provocar resistência.
4. As aprendizagens ameaçadoras do eu são mais facilmente percebidas ou assimiladas quando se reduzem ao mínimo as ameaças externas.
5. Quando é pequena a ameaça ao eu, é possível perceber a experiência de forma diferenciada e a aprendizagem pode prosseguir.
6. Boa parte da aprendizagem significativa é adquirida através da ação.
7. A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do seu processo de forma responsável.
8. A aprendizagem iniciada pelo próprio aluno e que envolve toda a pessoa – sentimento e intelecto – é mais pervagante e duradoura.
9. Independência, criatividade e autoconfiança são todas facilitadas quando são básicas à autocrítica e a autoavaliação, e de importância secundária à avaliação de outros.
10. A aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do processo de aprender, uma abertura contínua à experiência, uma incorporação do processo de mudança.

É possível absorver elementos importantes mencionados nesses princípios. Inicialmente quando trata da potencialidade de aprender, pois o ser humano é um ser pensante, dotado com a capacidade de raciocinar e aprender. Isto porque é dotado de consciência, característica que lhe é peculiar, o que propicia ao ser humano uma “*identidade pessoal*” (BAKER, 2010).

Quando relacionado à pessoa com deficiência, a capacidade de aprender envolve um esforço pedagógico para encontrar ferramentas múltiplas de aprendizado, que não alterem o conteúdo programático, mas apenas encontrem maneiras diferentes de propiciar o desenvolvimento do intelecto desta pessoa. Exemplo disso é a Língua Brasileira de Sinais, mecanismo importante para oferecer ao deficiente auditivo a oportunidade de desenvolver seu intelecto através de um meio que se adequa às suas necessidades. Destaca-se que o exemplo dado trata-se de deficiência auditiva não oralizada, pois nem todas as pessoas surdas utilizam a língua de sinais (BRASIL, 2002).

A observação empírica foi realizada em uma sala de aula com uma criança autista. Desse modo, cabe expor elementos importantes no aprendizado com alguém com esta

deficiência, e a partir disso encontrar elementos significativos para o aprendizado de pessoas com diferentes tipos de deficiência.

Algumas das primeiras publicações sobre autismo foram feitas por Leo Kanner (1943) e Has Asperger (1944). Kanner percebe questões ligadas à dificuldade de relacionamento interpessoal, atraso na aquisição da fala e usos diferentes da linguagem. Percebeu o bom potencial cognitivo dessas crianças, embora em alguns casos, em seu estudo, não demonstrassem tal inteligência, pelo menos da forma convencionalmente aceita, por meio da linguagem falada e comunicação pacificada culturalmente. Percebeu ainda a necessidade de manutenção da rotina, com a necessidade de não serem perturbados, sendo que uma intrusão exterior poderia ser assustadora. Medos e frustração com ruídos, objetos incompletos e em movimento. Repetição nas atividades e rituais para realizá-las. Percebeu que quando se respeitava tais características, isto conferia à criança uma sensação gratificante de controle. Percebeu o interesse por fotografia, pelo visual. Ainda que o incômodo com ruídos ou alterações dissesse respeito ao externo, mas não realizadas por elas (BAPTISTA, 2007).

A partir da percepção do professor de reconhecer as características que individualizam essa criança, é possível elaborar ferramentas visuais (PEREIRA, 2014), por exemplo, que possibilitam um melhor aprendizado da pessoa com autismo. Percebe-se que tal tarefa exige esforço exclusivo, de modo que é necessário, além do professor titular, professores auxiliares que desenvolvam tais ferramentas, de modo que seja oportuno que a criança com autismo desenvolva os mesmos conteúdos que as demais crianças, apenas de modo que atenda sua necessidade. Tal professor, que no amparo legal se reconhece como professor de educação especial (BRASIL, 1996; BRASIL, 1999), necessita, além do preparo acadêmico, a percepção de uma relação de confiança com a criança autista, pois tal interação social possibilitará elaborar ferramentas que melhor se adequem às necessidades de aprendizado da criança (PINTO, 2013).

Na experiência do teatro, a professora – ao dizer que faria a cena com a criança com autismo – evidencia que se faz necessário a percepção das individualidades e características da criança, de modo que o aprendizado propicie uma interação com o professor, mas também com o grupo. Isto porque ao realizar a cena com a criança, perde-se a oportunidade de haver uma interação com as demais crianças e não há o estímulo visual, seja através do figurino ou dos objetos na cena, para desenvolver as habilidades cognitivas mencionadas e oportunizar interações sociais, mesmo que conflituosas. Pelo fato das demais crianças não terem o desejo de realizar a atividade com a criança autista, foi estimulada uma situação de percepção da necessidade da inclusão, quando uma das crianças, ao perceber o constrangimento da

situação, decide escolher a criança com autismo para a cena. Importantes momentos que levam à tona os desafios de uma relação com a pessoa com deficiência.

Faz-se necessário estimular a compreensão das diversas deficiências, e a partir daí perceber que é possível desenvolver uma nova forma de interação com a pessoa com deficiência, que muitas vezes está fora de uma convenção socialmente aceita.

De acordo com Kanner, a pessoa com autismo estabelece uma rotina de atividades, um ritual que considera importante de ser realizado, de modo que quando se quebra tal rotina isso ocasiona frustração intensa. Na perspectiva dos princípios de Rogers, para tornar a aprendizagem significativa é necessário que este aluno perceba o conteúdo como relevante para seus próprios objetivos. E a relevância ocorre quando os estímulos de percepção visual, apontados em seu estudo, são trabalhados de modo a incorporar elementos do ensino.

É possível relacionar os elementos físicos necessários para a aprendizagem da pessoa com deficiência com o desafio das barreiras arquitetônicas, pois além dos elementos físicos pedagógicos em sala de aula, deve-se também perceber a pessoa com deficiência em sua locomoção e acesso às dependências da escola. O acesso físico e os instrumentos de aprendizagem são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. (VEET VIVARTA, 2003).

Quando trata das ameaças externas, é importante destacar a necessidade que a criança com autismo vivencia de sentir-se segura no espaço em que se encontra. Isto não apenas no aspecto físico, mas também com relação às pessoas daquele espaço. Compreender a deficiência e os desafios que lhe são inerentes é importante, para que a partir disso se estabeleça essa relação de confiança, primordial para o aprendizado.

Vencida a barreira externa, é possível desenvolver o aprendizado. Isto porque a relação de confiança estabelecida no local e com o grupo faz com que a pessoa com autismo se concentre no desenvolvimento de sua cognição através dos estímulos que lhe são apresentados. Reforça-se então a necessidade de perceber a interação social como elemento importante para o desenvolvimento do aprendizado, não só para a pessoa com deficiência, mas para quaisquer crianças. Entretanto, a forma como se dá essa interação social para a pessoa com deficiência poderá estimular ou prejudicar o aprendizado, incorporando os elementos descritos por Kanner quando trata, por exemplo, de características específicas do autismo.

Percebem-se barreiras comunicacionais e informacionais no ambiente escolar, isto porque se faz necessária uma ruptura comunicacional comum, buscando a utilização de recursos alternativos para que seja possível comunicar-se com a pessoa com deficiência.

Vivarta (2003) coloca assim a importância de que o professor, além de estimulado, seja capacitado pedagogicamente.

Os docentes afetivamente vulneráveis tendem a não acreditar que suas práticas possam favorecer a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a identificação de recursos que auxiliaram os professores em sua prática docente, como a disponibilidade emocional com o aluno e crenças centradas nas potencialidades desses, por meio da persistência no ensino, pode constituir uma fonte importante de empoderamento e incremento do senso de autoeficácia. Os docentes afetivamente vulneráveis tendem a não acreditar que suas práticas possam favorecer a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a identificação de recursos que auxiliaram os professores em sua prática docente, como a disponibilidade emocional com o aluno e crenças centradas nas potencialidades desses, por meio da persistência no ensino, pode constituir uma fonte importante de empoderamento e incremento do senso de autoeficácia (SCHMIDT et al., 2016).

A participação de forma responsável do processo de aprendizagem pode ser analisada de modo a perceber a pessoa com deficiência de modo semelhante às demais crianças. O professor em sala de aula tem papel significativo ao mediar as relações e salientar a importância de, a partir dessas relações sociais, propor o ensino e aprendizado, que são gerais a todos, em especial as regras estabelecidas como combinados gerais. Assim são rompidas barreiras metodológicas e pedagógicas. Relaciona-se à questão do ritual seguido pela criança com autismo, descrita por Kanner, isto porque percebera como parte integrante do grupo, o que inclui formas de ensino e avaliação (VIVARTA, 2003).

Destaque também para a percepção de barreiras instrumentais, o que:

Consiste nas barreiras impostas pelo fato de os instrumentos e artefatos culturais suporem um usuário abstrato, desprovido de quaisquer condições de deficiências sensoriais, intelectuais ou de mobilidade. Sua superação passa pela adoção da noção de desenho universal e pela utilização de tecnologias assistivas (MELLO; FERNANDES, 2015, p. 11).

Rogers trata do sentimento e intelecto, elementos que andam juntos no processo de aprendizagem. Quando a criança diz: “*Ninguém gosta de mim...*”, mas não expressa isso do modo socialmente aceito, como por exemplo com expressão de tristeza ou lágrimas, é preciso compreender que a expressão dos sentimentos, mesmo que de maneira diversa do dito

convencional, é presente para a pessoa com deficiência, necessitando também compreender as características da deficiência, para a partir disso perceber as suas expressões de sentimentos e interagir a partir de tais demonstrações. A interação social do aprendiz não é um processo mecânico, mas que envolve sentimentos e ações, conforme descrito nos princípios de Rogers.

É importante ainda estimular a percepção crítica do aprendiz. As pessoas com deficiência, assim como as demais, necessitam dessa percepção interna e crítica do que foi desenvolvido e do que ainda precisa ser mais trabalhado.

Portanto, como foi descrito, a aprendizagem socialmente mais útil no mundo moderno é a do processo de aprender, processo esse que é contínuo e deve ser estimulado continuamente, percebendo o indivíduo em suas necessidades físicas e emocionais. Isto ocorre através da experiência contínua, possibilitando mudanças que impactam diretamente as relações sociais desses indivíduos.

### 5.3 RELAÇÕES SOCIAIS E A DEFICIÊNCIA

As relações sociais da pessoa com deficiência se deparam com barreiras atitudinais, pois estão ligadas ao comportamento que um tem em relação ao outro. E essa relação muitas vezes é carregada de preconceito e exclusão. Observando a fala de José Crochík (1997, p. 22),

[...] poderia se dizer que a separação entre os indivíduos ‘mais dotados’ e os ‘menos dotados’ permitiria organizar o conhecimento de uma forma mais adequada à sua real (in)capacidade. Contudo, reduzir o conhecimento aos aparelhos sensoriais e cognitivos do aluno é já deformá-lo e, de outro lado, é pressupor a partir das medidas daquelas capacidades, que a priori o aluno não possa ter acesso ao conhecimento sem que aquela redução seja feita.

O preconceito está nessa separação, na percepção de habilidades melhores ou piores, percebendo o indivíduo a partir de uma capacidade cognitiva aceita, da qual as habilidades devem ser expressas a partir de um padrão do que é dito como “o mais dotado”. Na experiência do teatro, foi possível perceber tal padronização pela recusa das demais crianças em aceitar a criança com autismo em seus grupos, isto por acreditarem que ele não seria capaz de desenvolver a cena do modo que eles consideravam satisfatório. É importante perceber a necessidade de que o professor auxilie ou possibilite ferramentas necessárias para o desenvolvimento cognitivo da criança, sobretudo na perspectiva das interações sociais em sala de aula.

Quando se fala da criança com autismo, existe uma tendência de segregá-la ou separá-la do grupo. É oportuno salientar a necessidade da interação social entre crianças com deficiência e as que não a têm, isto porque é um processo benéfico, tanto para a criança com deficiência, no sentido de desenvolver suas habilidades além do aspecto da deficiência, como também para as demais crianças. De acordo com Schmidt et al., (2016):

Conforme Camargo e Bosa (2009) revelam, a convivência da criança com autismo com pares da mesma idade constitui-se em uma oportunidade para o melhor desenvolvimento de competências e habilidades sociais, o que, por sua vez, poderá ter um impacto positivo em suas condições de aprendizagem e no desenvolvimento emocional. Por outro lado, as crianças com desenvolvimento típico também poderiam se beneficiar do contato com aquelas com autismo ao aprenderem atitudes inclusivas como a maior disposição para interagir com outras crianças com deficiência (Mavropoulou & Sideridis, 2014). Vale ressaltar, contudo, que esse processo depende da qualidade das interações sociais desenvolvidas entre crianças com e sem autismo, mediadas por seus professores, uma vez que também há evidências da perpetuação da segregação nas salas de aula do ensino comum (MULICK; BUTTER, 2002).

Na experiência do teatro foi possível perceber uma situação de exclusão, quando houve um conflito em virtude das crianças não aceitarem Francisco no grupo por acreditarem que não seria capaz de realizar a cena. Porém, foi também um ambiente oportuno para que uma das crianças percebesse a situação de exclusão e decidisse resolver o conflito, convidando Francisco para a cena.

Percebe-se a necessidade de olhar as diferenças como elemento importante nas interações sociais. A inclusão a partir da perspectiva de que todos são diferentes, e por meio das interações sociais desenvolvem-se suas potencialidades.

A diferença é inerente à condição humana e sua valorização é fundamental para a educação, com vistas a inserir todas as crianças nas relações sociais. A inclusão visa à modificação dos contextos sociais como pré-requisito para possibilitar o desenvolvimento pessoal e social das crianças com deficiências, garantindo possibilidades de exercício da cidadania (MATTOS; NUERNBERG, 2011).

Apesar dos conflitos que são decorrentes de uma interação social, seja com crianças com deficiência ou não, o que poderá proporcionar um ambiente propício para interações

sociais mais salutares é o diálogo, a capacidade de apesar do conflito, encontrar maneiras de dirimir o conflito, promovendo a empatia e respeito.

É o que se busca tendo como base o preceito legal, obtido em virtude da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o que originou no Brasil o Decreto Legislativo nº 186/2008.

A Convenção tem oito princípios gerais que nortearam a elaboração de todo o texto. São eles: (a) o respeito inerente à dignidade, autonomia individual, incluindo a liberdade de fazer suas próprias escolhas e a independência das pessoas; (b) não discriminação; (c) inclusão e participação plena e efetiva na sociedade; (d) respeito pela diferença e aceitação da deficiência como parte da diversidade humana e humanidade; (e) igualdade de oportunidade; (f) acessibilidade; (g) igualdade entre homens e mulheres; (h) respeito pela capacidade em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito aos direitos das crianças com deficiência de preservarem suas identidades (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2007; GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

Ainda que um desafio, tais princípios são um marco importante para uma percepção da pessoa com deficiência como parte integrante da sociedade e possuidora do direito de atuar nela, do mesmo modo que toda a diversidade de pessoas que a compõe, em suas particularidades e potencialidades. São interações sociais que percebem o outro como diferente e permitem encontrar a sociabilidade, enxergando a pessoa com deficiência além da deficiência.

Essa atuação social da pessoa com deficiência tem impacto político, isto porque, como foi dito no modelo social, há a necessidade de olhar além dos aspectos biológicos e propor que se sejam discutidos elementos que compõem a vida social, como por exemplo, as garantias legais para a efetivação de relações sociais de respeito em relação à pessoa com deficiência.

Acredita-se que os pressupostos da psicologia social poderão contribuir para o rompimento das barreiras inerentes aos processos opressivos vivenciados pelas pessoas com deficiência. Tal empreitada justifica-se, segundo pesquisa de doutorado realizada por Gesser (2010), pela evidência de que a participação das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais (educação, trabalho, lazer e espaços de controle social) potencializa a ampliação da inclusão social, mediante a garantia dos direitos preconizados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com



Deficiência, e contribui para a diminuição do preconceito (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

Tal contribuição é importante para a inclusão da deficiência na psicologia social, o que, de acordo com Gesser, se opõe ao modelo biomédico, que se baseia no modelo social da deficiência, pautada na experiência de deficiência que é constituída na interação da limitação física com o contexto social opressivo. Busca-se perceber a pessoa com deficiência como parte da diversidade social (SATOW, 1997; AMARAL, 2002). Isto possibilita maior visibilidade da pessoa com deficiência, aprofundando o debate acerca dos aspectos sociais e políticos que envolvem o tema.

## 6 DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE

A discussão sobre sexualidade na escola tem ganhado mais destaque na última década, apesar de que os problemas oriundos da falta de debate sobre o tema tenham ocorrido com frequência há muito tempo (RIBEIRO, 2004). É possível que a recente abertura para se discutir a sexualidade tenha acontecido em virtude da forte onda de embate que vem ocorrendo no espaço escolar, principalmente no que diz respeito ao preconceito, ao lidar com a vivência de uma sexualidade da pessoa com deficiência.

As interações sociais propiciam ambiente oportuno para a vivência de questões sobre sexualidade. Elas podem ocorrer no ambiente familiar, comunidade, escola, etc. Salienta-se o espaço escolar, isso porque neste espaço ocorrem muitas vezes as primeiras situações de conflito e vivência de uma sociabilidade com um ambiente fora do meio habitual familiar. Apesar de que a formação de um conceito, ou um pensamento sobre algo, se forma através de um conjunto de fatores, no sentido de se construir um fato social.

Primeiro é importante compreender o que é fato social. De acordo com Durkheim, tratam-se dos direitos, deveres e costumes, dados pela educação através de uma força imperativa, coercitiva. Maneiras de agir, pensar e sentir, exteriores ao indivíduo, dotadas de poder coercitivo. É importante destacar que nesta relação, o indivíduo age diferentemente quando sozinho ou em grupo. Não é a generalidade (repetição em si) dos fenômenos sociológicos, pois podem existir sem ser aplicados, mas tendências, práticas, crenças, tornando-se coletivos, assumindo um corpo, uma forma própria. Ações privadas que reproduzem um modelo coletivo. Coerção que pode se conhecer pela sanção.

O fato social possui uma essência própria e independente de manifestações individuais, porém sem excluir a personalidade individual. Ele defende não a ideia das coisas em si, mas da relação real, do tecido de relações. Fala que a linguagem é uma instituição coletiva, que todo conhecimento posto nestas categorias sociais (coletivas) não pode ser pensado isoladamente, mas no emaranhado social (DURKHEIM, 1895).

Desse modo, é possível perceber como se constroem ideias na forma de questões ligadas à sexualidade, gênero e identidade, o modo como são incorporadas, e compreender a expressão da relação dos indivíduos. Sejam elas relacionadas a um destaque ou enaltecimento, como também ao constrangimento e exclusão, através de uma coerção social, descrita por Durkheim ao tratar do fato social.

É perceptível a construção da ideia de gênero heteronormativa, atenuada significativamente para a exclusão da pessoa com deficiência, o que enfatiza a ideia de sexualidade como um tabu.

Salienta-se que a imposição social quanto à sexualidade é a de homem masculino heterossexual e mulher feminina heterossexual. O homem como provedor e a mulher como procriadora. Existem muitas vertentes, porém a determinação mais genérica se deu através desses conceitos. O que se diferencia disto, que foi conceituado como o “normal” ou natural, foi e ainda é, apesar de muitas mudanças, tratado como “anormal” (STREY, 2011).

Nesta linha de raciocínio, aqueles que não se enquadram no “normal” são colocados à parte da sociedade, como pessoas de segunda categoria, não podendo usufruir dos mesmos direitos que os outros, o que interfere em todos os segmentos de sua vida, e não apenas no aspecto da sexualidade. O corpo é o que externa o indivíduo, é o que se manifesta no convívio social e representa como estas relações serão determinadas. Quando se compreende o corpo, através das capacidades reprodutivas, diferenças fisiológicas entre homens e mulheres, os modos masculino e feminino de ser, o senso de pertencimento a um ou a outro gênero e os focos de sentimentos, atração, desejo e fantasias, apegos emocionais, vínculos interpessoais, relacionamentos fundamentais, será possível encontrar a conexão que há em cada um (VIEIRA; MORETTI-PIRES, 2015).

No que se refere às questões decorrentes da intersecção entre gênero e deficiência, as pesquisas realizadas por autores como Joseph (2005-2006), na Índia, e Dhungana (2006), no Nepal, indicam que, ao contrário das mulheres não deficientes, as expectativas que a sociedade tem das mulheres com impedimentos corporais muitas vezes as excluem do direito ao exercício da sexualidade, do trabalho de qualquer natureza e da maternidade. Há uma significação cultural de que as mulheres com impedimentos de natureza física são incapazes de cumprir os papéis tradicionais de dona de casa, esposa, trabalhadora e mãe (Dhungana, 2006; Joseph, 2005-2006; McDonald et al., 2007) (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

E se justifica por uma ideia de vulnerabilidade, o que como também traçado por Joseph, coloca a pessoa com deficiência como incapaz de cumprir os papéis sociais aceitos. Seja pela dinâmica de um relacionamento ou mesmo para realizar atividades do dia a dia. E ainda, diante desta realidade foi incorporada uma perspectiva feminista, de modo a abarcar mais elementos para a ideia de sexualidade e deficiência.

Partindo de estudos realizados em diferentes países, mostraram que as mulheres com deficiência vivenciam processos de exclusão em decorrência das representações presentes nos diversos contextos culturais, em que elas, em função de terem uma lesão, não podem reproduzir as atribuições de mulher e mãe. Destarte, a partir desses estudos, evidenciou-se que a intersecção da deficiência com gênero, raça, classe social, orientação sexual e velhice potencializa processos de opressão (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012).

A normatização da sexualidade se expressa através da ideia de conjunção de corpos, isto sendo de corpos de sexos opostos. Incluir a esta ideia, outros elementos, como classe social, raça, etc, é importante para perceber que não se trata apenas do aspecto da expressão da sexualidade, mas como essa expressão é influenciada por componentes exteriores a ela.

Essa ideia se reproduz socialmente de modo a desenvolver-se para o aspecto biológico, quando determina corpos “saudáveis”, culturais, quando estipulam características sociais “adequadas” para a expressão de tal sexualidade (LEONI, 2012).

## 6.1 GÊNERO E SEXUALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Cabe dizer que o professor, alunos e responsáveis têm papel significativo para a construção de um conceito em evidência, as questões sobre sexualidade. E nesse assunto é presente um silenciamento para trata-lo de forma clara e aberta.

Por muitos anos, tornou-se uma marca de cortesia e rigor intelectual notar ocasiões em que o racismo, o sexismo, o preconceito de classe ou a fluência no discurso se dão. [...] No entanto, há um silêncio estranho e realmente inexplicável quando a questão da deficiência é levantada: o silêncio é estranho, também, uma vez que grande parte das críticas da esquerda dedicou-se à questão do corpo, da construção social da sexualidade e gênero. Corpos alternativos, pessoas, discursos: gay, lésbica, intersexual, [discursos] criminal e médico e assim por diante. Mas à espreita, por trás dessas imagens de transgressão e desvio há uma figura muito mais transgressora e desviante: o corpo com deficiência. (Lennard J. Davis, In.: Impondo Normalidade)

É possível perceber especialmente o desafio de se falar sobre sexualidade quando ainda envolvem questões que fogem a heteronormativo, como exemplificado por Lennard, e enquadra a questão do corpo e da deficiência dentro da mesma linha de debate, ou mesmo do silenciamento do debate sobre o tema.

## 6.2 SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA

A partir da concepção da pessoa com deficiência como parte integrante de uma grande diversidade, é possível tratar da questão da sexualidade. A pessoa com deficiência, além do aspecto biológico, faz com que a vivência social tenha valor significativo na observação.

De modo geral, o modelo social da deficiência, em oposição ao paradigma biomédico, não se foca nas limitações funcionais oriundas de deficiência nem propõe a ideia tão comumente aceita da necessidade de reparação/reabilitação do corpo deficiente, mas sim a concebe como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno (MELLO, 2010a).

Quando se extrai o aspecto biológico e são analisadas as relações sociais, é possível perceber que tais relações são a reprodução de um comportamento de exclusão. Desse modo, tratar a questão da sexualidade da pessoa com deficiência não se trata apenas de aspectos da natureza, mas sim de interações sociais reproduzidas que reforçam a ideia de que sexualidade e deficiência são antagônicas.

A questão do corpo é algo que está relacionado a um contexto sociocultural, pelo qual ocorre a reprodução da ideia de corpos saudáveis e não saudáveis, de masculinidade e feminilidade, e expressão desse corpo como instrumento significativo para a relação dele com a sexualidade (MELLO, 2010b).

A repulsa à doença é instintiva no ser humano. Poucas pessoas sentem prazer em apertar a mão de uma pessoa portadora de lepra ou de AIDS [...]. as pessoas não se sentem confortáveis na companhia de pessoas doentes, ainda mais, quando se trata de doença letal ou deformadora. A discriminação é válida quando se trata de doença contagiosa ou de epidemia que coloca em risco a vida e a saúde da comunidade. A deformidade física fere o senso estético do ser humano. A exposição em público de chagas e aleijões produz asco no espírito dos outros, uma rejeição natural ao que é disforme e repugnante, ainda que o suporte seja uma criatura humana. Portadores de doenças e deformidades costumam frequentar locais públicos exibindo as partes afetadas do corpo, não só com o intuito de provocar comiseração, como também, com o propósito de afrontar a sensibilidade dos outros para o que é normal, saudável e simétrico (Denise Frossard, 2001, juíza e até então deputada federal).

A publicação evidencia claramente esta ideia de um corpo saudável e a aversão ao que não se considera saudável, e isto de modo a reproduzir um comportamento social de repulsa, enxergando apenas o aspecto físico e a expressão física desse indivíduo, e não o que lhe é inerente na sua individualidade e nas suas características peculiares.

Na observação empírica da escola, foi possível perceber na experiência 2, da árvore, um constrangimento quanto às afinidades, sejam de amizade ou mesmo da possibilidade de considerarem “*namoro*” a relação de amizade. Trata-se de um constrangimento diretamente associado à questão da deficiência.

Segundo Mello, é a atitude preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos a um ideal de perfeição e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se as pessoas com deficiência. Trata-se de uma categoria que define a forma como pessoas com deficiência são tratadas como incapazes (incapazes de amar, de sentir desejo, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais como o sexismo, o racismo e a homofobia. A opressão capacitista está intimamente ligada à noção de corponormatividade (MELLO; NURNBERG, 2012, p. 636).

A experiência evidenciou a construção, já na infância, de um distanciamento entre deficiência e sexualidade. Tabus com relação à sexualidade da pessoa com deficiência. E como foi dito, trata-se de uma situação impulsionada por essa necessidade de adequação corporal, que é direcionada por meio da coerção social do grupo.

Presente assim como uma incorporação da exclusão do deficiente, o constrangimento como mecanismo de coerção, o que na experiência resultou nas lágrimas da criança ao ver o desenho. Também pelo medo de que outros soubessem dele, mesmo ciente de que se trata de uma amizade. Percebe-se a imagem que é construída a partir de uma situação de constrangimento. A barreira social, na ideia de que seria ruim uma relação com uma pessoa com deficiência, é uma ideia que vem de encontro com a percepção de um padrão de beleza, em grande parte potencializada pela mídia.

Hoje, olhando para as imagens e modelos de beleza que me observam e desafiam, nos outdoors, nas capas de revistas expostas nas bancas de jornal, nos exemplos e receitas de beleza expostos nos anúncios, artigos e programas nas revistas e na TV, nas mulheres que aparecem na programação televisiva, o que vejo? Vejo mulheres jovens (sempre jovens), brancas (sempre brancas), magras (sempre magras), de pele

lisa e contornos perfeitos, de cabelos lisos ou apenas levemente encaracolados e preferencialmente loiras (MORENO, 2008).

O texto acima faz referência à maneira como as mulheres são retratadas na mídia, mas é interessante extrair a partir daí a concepção de um corpo ideal, um padrão de beleza, o que não revela a diversidade física existente, mas um padrão que pode ser inviável para muitas pessoas, ainda mais para as pessoas com deficiências. E isto se justifica pela ideia da pessoa com deficiência como alguém vulnerável e assexuado.

Existe um mito de que a pessoa com deficiência é assexuada, não apresentando desejos, interesses, práticas e necessidades sexuais. Estudos como os de Anderson e Kitchin (2000) apontaram que o estigma e o isolamento social, associados à deficiência têm contribuído para a construção discursiva que afere o lugar de assexuados e até desinteressados em sexo às pessoas com deficiência (GESSER; NUERNBERG, 2014, p. 853).

E isto porque se constrói uma ideia do que é fisicamente belo e hábil, legitimada pela sociedade, gerando exclusão. O que vem ao encontro de preceitos ligados à religião. De acordo com Tepper e Shakespeare (2014, p. 855):

Na história da sexualidade ocidental, o prazer tem sido caracterizado como pecado, doença, perversão. Com a inserção da medicina nas questões relacionadas à sexualidade, começou a ocorrer uma padronização da sexualidade e redução desta a um ciclo de resposta sexual normal (SHAKESPEARE, 1998; TEPPER, 2000) e também a um imperativo do orgasmo. Nesse sentido, pessoas com deficiência que não conseguem completar o ciclo de resposta sexual são caracterizadas como portadoras de um distúrbio (TEPPER, 2000).

O que torna evidente a necessidade de se pensar sobre a sexualidade e a deficiência também pelo modelo social, que

Apontam para a valorização das experiências das pessoas com deficiência na construção de formas singulares e criativas de vivenciar a sexualidade (GESSER; NUERNBERG, 2014, p. 860).

Perceber a pessoa com deficiência na multiplicidade que compõe a conjuntura social, e através da percepção de sua sexualidade e identidade propiciar o debate e o estudo sobre o

tema, que envolve tanto o empoderamento político como social. Isto com o objetivo de desnaturalizar percepções exclusivas da pessoa com deficiência e compreendê-lo como componente de uma sociedade diversa.

Através das experiências vivenciadas pela pessoa com deficiência, percebe-se que há diversidade e não diferença, encontrando maneiras de propiciar interações sociais que enxerguem a pessoa com deficiência como um ente entre tantos do meio social. Essa percepção do social é importante, porque superando o desafio de perceber a pessoa com deficiência como parte da diversidade humana, será possível enxergá-la além da deficiência, expondo aspectos até então ocultos, como a questão da sexualidade. Compreender que ela vivencia tais questões, que possui desejos, que compreende à sua maneira a dinâmica que envolve o relacionamento, dilemas e desafios da sexualidade, sejam eles atrelados ao corpo, à atração ou de como se dá com a manifestação de sua sexualidade.

Na experiência, percebe-se que se faz necessário ponderar sobre as relações sociais que envolvem a percepção da deficiência, porque o medo de que as pessoas saibam que se está tendo um relacionamento com uma pessoa com deficiência evidencia uma ideia construída que distancia a relação entre deficiência e sexualidade.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a forma como se dão as interações sociais em um grupo tem influência com a cultura e padrões de reprodução incorporados e internalizados. Tais interações obedecem a uma dinâmica de falas que traduzem um sentido da questão de deficiência, caracterizando-a por aspectos físicos e comportamentais que diferem da generalidade ou do grupo.

A partir das experiências de exclusão observadas na escola selecionada, foi possível fazer uma análise de como ocorrem as relações sociais de crianças de uma classe de uma escola pública, a qual possui uma criança com deficiência. Nesta perspectiva, foi possível ponderar sobre o papel do professor em sala de aula e a dinâmica do ensino. Há necessidade de se encontrar ferramentas que melhor atendam às necessidades de aprendizagem, sejam para crianças que possuem deficiência ou para com as que não possuem.

Ponderando os casos analisados, foi possível perceber que é um desafio para as crianças perceberem o outro em sua diversidade, e ainda a incluir, não só nas atividades de sala de aula, mas também em sua sociabilidade. Essa percepção do outro ainda é um desafio maior quando esse outro possui alguma deficiência. Isto porque incorporou-se a ideia de limitação e incapacidade de se realizar as atividades que eles desempenham.

Quando se trata do aspecto da sexualidade, percebe-se também uma latente aceitação de ideias de uma “pessoa ideal”, isso para uma amizade ou um relacionamento. As crianças incorporaram, de um modo geral, a ideia de que a pessoa com deficiência deve ser tratada como alguém incapaz de desenvolver sua sexualidade, ou mesmo ter interações sociais de acordo com um padrão normativo de relacionamento.

Nesta projeção do papel do professor, percebeu-se a importância de se ter um trabalho pedagógico conjunto, que perceba não apenas a questão do currículo, mas também do reconhecimento das necessidades da pessoa com deficiência e da importância das interações sociais nesse processo de aprendizagem. Deve-se notar que o sentimento tem papel tão significativo quanto o conteúdo programático.

Na experiência relatada, observou-se uma aula de teatro e percebeu-se que essa classe pode ser um espaço enriquecedor, pois os estímulos sensoriais e sociais são grandemente instigados durante este período, e até por isso a ocorrência de situações de exclusão e inclusão foi mais perceptível do que em outras classes.

Desse modo, o espaço que possibilita ferramentas importantes para o desenvolvimento das interações sociais e dos estímulos sensoriais, necessita de uma ponderação de como tais

situações ocorrem, para mediar de forma que se promova um debate, que não é apenas do planejamento pedagógico, mas das próprias crianças, no sentido de tornar evidentes as situações de exclusão da pessoa com deficiência, e a partir daí desconstruir ideias que promovem a exclusão, observando a pessoa além da deficiência.

Percebeu-se o conflito de sentimentos quanto à questão da sexualidade e da deficiência, e que ainda é perceptível a barreira imposta para se tratar do tema, bem como a forte coerção social imposta para que se perceba a pessoa com deficiência a partir apenas pela deficiência, e não como alguém que é diverso, múltiplo e parte do todo que compõe as relações sociais. Tal situação fez com que uma criança, mesmo sem compreender plenamente os aspectos que envolvem seus sentimentos de tristeza, chorasse pela possibilidade de pensarem que namora com uma criança com deficiência. Cabe neste estudo fazer uma crítica ao comportamento, reproduzido e imposto para a criança, o contexto que é produzido socialmente e aprendido desde cedo, que faz excluir o diferente (não querer namorar o amigo autista). Até porque, tratando-se de uma criança, é possível perceber que não há uma compreensão plena sobre todos os seus comportamentos, mas o que se buscou foi perceber, a partir dessas interações sociais, como se dá a coerção imposta para que a partir dessa situação, os sentimentos sejam externalizados, tanto para a exclusão como para a inclusão da pessoa com deficiência, e ainda trazer a perceptiva do modelo social de deficiência.

Ao relacionar as experiências com a projeção que os diversos autores expostos têm sobre a questão da deficiência, foi possível perceber que é preciso desnaturalizar comportamentos socialmente aceitos de exclusão, para se projetar a pessoa com deficiência além da sua própria deficiência. Perceber esse indivíduo no que lhe difere apenas para encontrar maneiras de chegar aos seus sentidos, ou mesmo em seu sentimento. Tais maneiras são as que envolvem a percepção da limitação, não como um desafio, mas como uma parte da diversidade que é o ser humano, cada um com suas peculiaridades e diferenças, e após superado isso, basear a interação social a partir do que lhe é da consciência e de seus sentimentos. Essa perspectiva permite enxergar o que é diverso como igual, pois se assemelha, mesmo que em aspectos físicos e intelectuais, na sua diversidade.

## REFERÊNCIAS

- ABBERLEY, P. The concept of oppression and the development of a social theory of disability. **Disability, Handicap & Society**. v. 2, n. 1, p. 5-21, 1987.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- AMARAL, L. A. Diferenças, estigma e preconceito: o desafio da inclusão. In: OLIVEIRA, M. K. **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 233-248.
- AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando Deficiência. **Revista Saúde Pública**. n. 34, v. 1, p. 97-103, 2000.
- BAMPI, Luciana N. da S; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elioenai D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. n. 18, v. 4, p. 1-9, 2010.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e educação (recurso eletrônico): Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BAKER, Laurence Bonjour Ann. **Filosofia. Textos Fundamentais comentados**. p.277. Consultoria, supervisão e revisão técnica: Maria Carolina dos Santos Rocha. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2010.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos feministas**. n. 19, v. 2, p. 548-559, mai.-ago. 2011.
- BORGES, Jorge Luis. "La Ceguera". In:\_\_\_\_\_. **Siete Noches**. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. de 1996.
- BRASIL. 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**. Art.84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999.
- BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. 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.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 out. 1989, p. 1920.

BRASIL. Recomendação Nº 1, de 24 de abril de 2014. **Dispõe sobre a orientação a ser dada aos gestores estaduais e municipais para criação de órgãos gestores da política da pessoa com deficiência e dá outras providências.** Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

CAMPOS, Larriane K. de; FERNANDES, Fernanda D. M. Perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo. **CoDAS**. n. 28, v. 3, p. 234-243, 2015.

CASSADY, J. M. Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. **Electronic Journal for Inclusive Education**. n. 2, v. 7, p. 1-23, 2011.

CAVALCANTI, Ana E; ROCHA, Paulina S. **Autismo: Construções e desconstruções**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-22, 1997.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, n. 28, p. 1-8. Brasília: Letras Livres, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. p. 8. Editora Brasiliense. São Paulo. 2007.

DURKHEIM, Emile – [1895] Capítulo 1. **“O que é um fato social?”**. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 01-11. 1974.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução Paulo Neves: revisão da tradução Eduardo Brandão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERNANDES, Alexandra Aurélia Sanches. **Autismo: Ensinar aprendendo e aprender ensinando**. Votuporanga, 2016.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas sociais**. v. 17, n. 31, p. 59-73, jul.-dez. 2013.

GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Questões atuais em educação especial I. Viveiros de Castro Editora Ltda. Rio de Janeiro. 1995.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H; TONELI, M. J. F. A contribuição do Modelo Social da Deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, v. 3, p. 557-566, 2012.

GESSER, M; NUERNBERG, A. H. Psicologia, Sexualidade e Deficiência: Novas Perspectivas em Direitos Humanos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. v. 34, n. 4, p. 850-863, 2014.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão (Org.). **Relação Professor-aluno: Contribuições à prática pedagógica**. Maceió: edUFAL, 2002.

LEONI, M. **Los mundos bajo las sábanas. De la actividad sexual y sus funciones**. Saarbrücken, Ed. Académica Española, 2012.

NÉRICI, Imídio. **Educação e ensino**. p.100. IBRASA. Instituição brasileira de difusão cultural Ltda. São Paulo-SP. 1985.

MATTOS, L. K; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**. v. 24, n. 39, p. 129-142, jan.-abr. 2011.

MEDEIROS, M; DINIZ, D; SQUINCA, F. **Estudo do Programa Brasileiro de Transferências de Renda para a População com Deficiência e suas famílias no Brasil: uma análise do Benefício de Prestação Continuada**. Texto para discussão nº 1184. Brasília: IPEA; 2006.

MELLO, Anahi G. de. Perspectivas interdisciplinares dos estudos sobre deficiência para a sociologia da saúde e ecologia humana. **1º Seminário de sociologia da saúde e ecologia humana**. Florianópolis, 2010.

MELLO, Anahi G. de. A construção da pessoa na experiência da deficiência: corpo, gênero, sexualidade, subjetividade e saúde mental. In: MALUF, Sônia W.; TORNQUIST, Carmen S. (Org.). **Gênero, saúde e aflição: abordagens antropológicas**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010b. p. 133-191.

MELLO, Anahi G. de; FERNANDES, Felipe B. M. **Guia de orientações básicas sobre deficiência e acessibilidade na 29ª reunião brasileira de antropologia**. Natal/RN: 29ª RBA, 2015.

MORENO, Raquel. **A beleza impossível: mulher, mídia e consumo**. Editora Agora. São Paulo-SP, 2008.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: MacMillan; 1990.

OLIVER, M; BARNES, C. **Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion**. London: Longman, 1998.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Centro Colaborador da Organização Mundial

**da Saúde para a Família de Classificações Internacionais.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

PADILHA, Anna M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PEREIRA, Débora M. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). 181 f. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

PINTO, Sulamyta da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo:** um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). 174 f. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Org.) **Sexualidade e educação: aproximações necessárias.** p.159. São Paulo: Arte & Ciencia, 2004.

SANTANA, Ana P. **Surdez e linguagem:** Aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SATOW, S. H. Comparação dos preconceitos étnicoraciais e da discriminação contra os portadores de deficiência. **Psicologia & Sociedade**, n. 9, v. 1-2, p. 139-162, 1997.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**. n. 18, v. 1, p. 222-235, jan.-abr. 2016.

SOCZEK, Daniel. **A luta contra a naturalização do preconceito.** Curitiba: Gazeta do Povo, 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/a-luta-contr-a-naturalizacao-do-preconceito-9diiefcl83rvk6867nh4d55a>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

STREY, Marlene. **Vida de mulher:** Gênero, sexualidade e etnia. EdipucRS. Porto Alegre, 2011.

UPIAS: The Union of the Physically Impaired Against Segregation. **Fundamental principles of disability.** London: UPIAS, 1976.

VIEIRA, M; MORETTI-PIRES, R. O. Diversidade sexual e atenção à saúde: os dilemas de um campo em (perpétua) (des)construção. In: LAGO, M. C. S; GROSSI, M. P; GARCIA, O. R. Z; MORZ, MAGRINI, P. R. (Org.). **Especialização em gênero e diversidade na escola:** Livro III, Módulo III. 1ª ed. Tubarão: Copiart, 2015.

VIVARTA, Veet. **Mídia e deficiência.** São Paulo: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003.

## Apêndice A



Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH  
 Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado estudante:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Diversidade e inclusão na escola: Análise de experiências de um aluno com autismo em uma escola pública de Florianópolis-SC”**, sob a responsabilidade do pesquisador Jailson Bernardo de Lemos ([jblemos@live.com](mailto:jblemos@live.com)). Leia com seus pais ou responsáveis o texto que segue, e pergunte ao pesquisador qualquer dúvida que tiver, inclusive pelo telefone (48) 9662-2059.

Trata-se de uma pesquisa que propõe analisar como se dá a inclusão e a diversidade no espaço escolar. Propõe uma reflexão sobre a questão da deficiência e gênero, levando em conta a multiplicidade dos aspectos que envolvem tais questões. Uma perspectiva a partir da observação e registro de campo das relações sociais de alunos e professores. Espera-se compreender como se dá a questão da inclusão, isto buscando compreender a perspectiva dos mesmos. Será mantido o sigilo das informações e o anonimato dos participantes. Por tratar-se de uma pesquisa observativa espera-se não haver desconfortos aos participantes. Ainda, busca-se através desta pesquisa traçar uma perspectiva da inclusão no espaço escola que envolva as relações sócias dos envolvidos. Os participantes terão o direito de recusar participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Saliento, no entanto que sua participação não trará resultados imediatos à sua aprendizagem, mas será uma oportunidade para pensar, conhecer e saber as questões de diversidade no espaço escolar. Garantimos ainda que qualquer desconforto/constrangimento – como expor suas ideias e seus pensamentos perante a turma – ou desconfortos que possam surgir durante a observação será tratado com sigilo pelo pesquisador e professor responsável, respeitando e acatando os seus interesses e questões. Informamos que você não pagara nem será remunerado por sua participação. Destacamos a presença do estudante de especialização Jailson Bernardo de Lemos em todas as aulas, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. O início da pesquisa será no dia 29 de setembro de 2016 e o término previsto para 21 de novembro de 2016.

#### **Consentimento:**

Li e entendi, juntamente com meus responsáveis, as informações acima sobre a minha participação nesta pesquisa.

Tive a oportunidade de fazer perguntas e esclarecer dúvidas. Estou de acordo em participar assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Assinatura do estudante: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Florianópolis, 27 de setembro de 2016.