




## O papel da escola na constituição da identidade da pessoa com deficiência

Kaciely da Silva Martins  
Universidade do Extremo Sul Catarinense  
kacielymartins@unescc.net | [ORCID](#)

Zélia Medeiros Silveira  
Universidade do Extremo Sul Catarinense  
zms@unescc.net | [ORCID](#)

Recebido em: 16/02/2022  
Aprovado em: 01/02/2023

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431781820231e0043>

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

## **O papel da escola na constituição da identidade da pessoa com deficiência**

O trabalho analisou o papel da escola na constituição da identidade das pessoas com deficiência, apontando suas possibilidades e limites. Para atender a esses propósitos, o estudo aborda a concepção de deficiência produzida a partir do século XIX, a partir das discussões de autores como Foucault, Vigotski, Skliar e outros, que compreendem a deficiência como uma construção social, definida a partir das relações estabelecidas no contexto sociocultural. Além do estudo teórico, foi realizada também uma pesquisa de campo, por meio da entrevista narrativa com duas mulheres com deficiência, uma graduada em Psicologia, e outra cursando a graduação em Psicologia. Os resultados apontaram que a escola tem um importante papel na constituição da identidade das pessoas com deficiência, visto ser este um dos mais significativos grupos sociais que os sujeitos integram no decorrer de suas vidas. Ela tanto pode contribuir para a constituição de um sujeito autônomo e confiante, que perceba sua potência, quanto constituir pessoas inseguras que se percebam como deformadas/erradas. Nesse sentido, a escola pode tanto acolher as pessoas em sua subjetividade, quanto excluí-la dos seus processos formativos.

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

## **The role of school in constituting the identity of the person with disabilities**

This study analyzed the role that the school has in constituting the identity of people with disabilities, pointing out its possibilities and limits. To accomplish these purposes, the study addresses the concept of disability produced from the 19th century onwards, from the discussions of authors such as Foucault, Vigotski, Skliar and others, who understand disability as a social construction, defined from the established relationships in the sociocultural context. In addition to the theoretical study, a field research was also carried out, through a narrative interview with two women with disabilities, one graduated in Psychology, and the other in Psychology. The results showed that the school has an important role in the constitution of the identity of people with disabilities, as this one of the most significant social groups that the subjects integrate throughout their lives. It can either contribute to the constitution of an autonomous and confident subject, who realizes its power, as it can constitute insecure people who perceive themselves as deformed/wrong. In this matter, school can either welcome people in their subjectivity, or exclude them from their formative processes.

**Keywords:** People with disability, School, Identity, Inclusion.

## 1. Introdução

Este trabalho tem a intenção de analisar o papel da escola na constituição da identidade das pessoas com deficiência. Para tanto, vamos inicialmente discutir a concepção de deficiência produzida a partir do século XIX, a partir das discussões com autores que compreendem a deficiência como uma construção social, definida a partir das relações estabelecidas no contexto sociocultural.

Além do estudo teórico, foi realizada também uma pesquisa de campo, por meio da entrevista narrativa com duas pessoas com deficiência buscando analisar entre outros aspectos, como foram estabelecidas as relações interpessoais e pedagógicas com os profissionais das escolas e com os colegas; os recursos pedagógicos utilizados para atender as suas necessidades específicas e se os mesmos se sentiram respeitados em suas diferenças.

## 2 A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

A concepção de deficiência que temos hoje não é algo natural, mas produzida socialmente. Apesar do reconhecimento das diferenças como inerentes a condição humana, a busca pela homogeneização dos corpos, das mentes, da cultura, sempre foi perseguida historicamente pelos ditos homens “normais”.

As teorias eugenistas, que surgem no século XIX, juntamente com a estatística, deram força ao capacitismo que, segundo Vendramin (2019), se estrutura a partir da crença que as pessoas com deficiência são naturalmente menos capazes devido ao desvio de padrões corporais, ou seja, se um corpo é desviante da norma, é também insuficiente. As teorias eugenistas, ao acreditar que um padrão de características é superior a outras, faz com que haja uma separação entre aqueles que são vistos como mais fortes e os “outros”, que são mais fracos.

Além de força e fraqueza, capacidade e incapacidade, outras dicotomias como saúde/doença e normal/anormal ganham força e a deficiência passa a ser compreendida a partir de um modelo médico, que possui forte influência na sociedade, sendo tida como um déficit ou um problema que precisa ser curado/tratado/medicalizado.

Nesse contexto, o padrão normalizante criado a partir das teorias eugenistas no século XIX, dita as características que são desejadas nos seres humanos e com isso passou-se a compreender as pessoas que rompiam o modelo padronizado como “anormais”, “defeituosos”.

Tal perspectiva conduziu par um movimento de busca pela “limpeza social”, criando-se instituições como manicômios, que retiravam pessoas com deficiência, transtornos mentais, em situação de rua e outras situações que não se enquadravam no padrão de características desejadas para se tornar um sujeito “comum”, com um discurso de reabilitar para posterior ressocialização.

Dessa forma, as pessoas com deficiência eram enclausuradas e segregadas do mundo exterior, vivendo em instituições cerradas com muros altos e portas trancadas, por serem “diferentes” do padrão considerado “normal”. Ademais, nessas instituições a mesma não tinha identidade, eram invisibilizadas.

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

Nessa mesma linha de ideias, Skliar (2015) registra que, a exclusão das pessoas com deficiência, iniciou com teoria da evolução humana de Darwin, pois, de acordo com seus fundamentos, somente os mais fortes de uma espécie sobrevivem. Assim, para a manutenção de uma humanidade fortalecida, se fazia necessário a procriação entre os que não possuíam um tipo de “defeito” visível, para que a deficiência fosse eliminada progressivamente.

Na busca de traçar uma linha histórica da concepção de deficiência, Formozo (2008), diz que, no período nazista existia a esterilização de mulheres com deficiência física ou intelectuais e surdas, com o intuito de impedir a reprodução, a fim de criar, a partir da eugenia, uma raça pura. Sobre isso, Skliar (2015) pronuncia que os fundamentos das teorias eugenista e do evolucionismo, levam a crença de que espécies superiores possuem vantagem e eram capazes de obter corpos “perfeitos”.

Assim, existem dois lados opostos, o “defeito” e o “perfeito”. Em busca daquilo que se afirma ser o “melhor” do ser humano, os defeitos não são aceitáveis, principalmente quando se trata de um “defeito” perceptível, como as pessoas com deficiência visual ou deficiência física, ou na comunicação, como as pessoas surdas ou com deficiência intelectual.

Com isso, é possível questionar como ocorre a construção da identidade das pessoas com deficiência. Se existe a tentativa de controlar as identidades das pessoas ditas “normais”,

como se dá a construção da identidade daqueles que não se encaixam nessa categoria?

De acordo com Silva, Hall e Woodward (2014), a identidade é marcada através da diferença, ou seja, uma pessoa constitui e compreende sua identidade a partir da diferenciação entre ela e outras pessoas, em suas relações. Porém, os autores afirmam que existem problemas nessa diferenciação, quando por exemplo, um sujeito nega qualquer característica do “outro”. Negar a característica de outra pessoa é negar a liberdade de sua existência, é desacreditar das possibilidades do outro, é não permitir que o outro seja diferente do eu mesmo, é negar sua alteridade.

O termo alteridade significa, de acordo com dicionário Michaelis (2020, online), “característica, estado ou qualidade de ser distinto e diferente, de ser outro”. No dicionário online Significados (2019), define-se alteridade como o estudo das diferenças, uma expressão da qualidade ou estado do que é o outro, do diferente, considerando que os sujeitos possuem relações de interação e dependência com o outro. A alteridade implica na capacidade de se relacionar com empatia, baseando-se no diálogo e na valorização das diferenças e de diferentes culturas, considerando que, uma cultura não exclui a outra. Dessa forma, há o reconhecimento do outro como um ser singular.

Porém, se existe por um lado a importância das diferenças para a construção da identidade dos sujeitos, por outro existe a exclusão e a criação de corpos “outros” que são vistos de forma estigmatizada como corpos desviante e por isso, são negados, invisibilizados e percebidos como corpos que precisam ser tratados. Isso torna a discussão sobre identidade ainda mais complexa.

Atualmente, segundo Hall (2001), as pessoas vivenciam uma identidade fragmentada, ou seja, uma pessoa é constituída por diversas identidades, sendo elas contraditórias. Como exemplo, citamos o sujeito pós-moderno que apresenta comportamentos e atitudes incongruentes na vida pessoal, daquelas postados nas redes sociais, nas mídias, etc. Essas posturas dificultam a construção de sua identidade e sua alteridade.

Além disso, negar a alteridade é uma forma de afirmar a “diferença” no outro e a “normalidade” em si, isto é, ao negar a diferença do outro, o sujeito aumenta a aceitação do próprio corpo e a afirmação da própria identidade, como dito por Silva, Hall e Woodward (2014), nega-se qualquer parte dos “outros”, daquele que é diferente em si.

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

Ou seja, o bom corpo é aquele que é rápido, eficaz e que não é desobediente. Neste sentido, busca-se por uma massificação de corpos igualmente úteis, obedientes a uma cultura que foi determinada como a melhor a fim de excluir a multiculturalidade. Nesse sentido, as pessoas com deficiência são constantemente alvos de uma “inclusão” que busca disciplinar seus corpos.

É importante destacar que, com a crescente influência das mídias, a compreensão do corpo como algo a ser dominado se expandiu. Nas redes sociais se propagam comentários, que podem ser feitos de forma anônima, sobre o corpo que é mais aceitável, mais bonito, mais feliz, as atitudes e comportamentos que são vistos como positivos. São compartilhados, sobretudo, os momentos felizes e conquistas, o que pode gerar nas demais pessoas o sentimento de fracasso e inadequação por não se enquadrarem nessas normativas. Se compartilha um ideal de vida perfeita que pode ser alcançada com uma receita: faça isso e você será feliz, aja dessa forma, isso te trará felicidade. Porém, esse ideal não é alcançado verdadeiramente, e muitos podem se sentir culpados.

De acordo com Caniato (2008), cria-se um processo de estandarização, formando uma homogeneização de características e costumes que são padronizados, ou seja, aniquilando e excluindo a subjetividade e a singularidade das pessoas que se desviam dessas características e costumes.

Nega-se a diferença, desconsidera-se as subjetividades e as identidades construídas a partir de histórias e acontecimentos do passado, de pessoas importante afetivamente para os sujeitos.

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

Com isso, quando se fala de uma pessoa com deficiência, os demais aspectos de sua vida passam a ser ignorados e quando se tratam de tabus como sexualidade e identidade de gênero, o debate é ainda mais escasso. Da mesma forma, as singularidades, os aspectos pessoais e profissionais na vida da pessoa com deficiência não são percebidos, a deficiência costuma ser

caracterizada como uma desgraça para a pessoa com deficiência, uma infelicidade para a família e um sacrifício dos profissionais que trabalham com ela. (SKLIAR, 1999).

### 3 A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE NORMALIZAÇÃO

Como visto, existe uma busca incessante de disciplinar o sujeito afim de torná-lo um “corpo útil” e de negar sua alteridade. Essa tentativa de domínio acontece através de várias estruturas e instituições, como famílias, prisões, conventos e escolas. Por isso, é importante discutir sobre a inclusão das pessoas com deficiência no espaço escolar: será que de fato a escola vem trabalhando no sentido da formação integral do ser humano, tal como preconizam os documentos regulatórios nacionais?

Lockman, Klein e Henning (2008) compreendem que as escolas são dispositivos de normalização e buscam constantemente “moldar, ajustar, enquadrar e normalizar os sujeitos que desviam de uma medida comum” (LOCKMAN; KLEIN; HENNING, 2008, p. 253). Isso ocorre com todas as diferenças, mais aqui, vamos tratar especificamente das pessoas com deficiência.

Com a intenção de “incluir” as pessoas com deficiência nas escolas, são realizadas, de acordo com Lockman, Klein e Henning (2008), diversas estratégias para que as mesmas possam se “encaixar” nos padrões estabelecidos pelo currículo. Há um “problema” com esses sujeitos, que precisa ser retirado ou diminuído, para que possam ser aceitos como um corpo útil e produtivo, como já explicado anteriormente, visto que a deficiência ainda carrega o estigma de incapacidade.

Segundo as autoras, a escola, muitas vezes, se torna um espaço de reabilitação e correção, e não de aprendizagem, pois se utiliza de estratégias com objetivo de corrigir e normalizar os sujeitos. Isso ocorre, porque existe uma crença, que todas as pessoas aprendem da mesma forma, e aqueles que apresentam dificuldades em se enquadrar, necessitam de intervenção e tratamentos específicos. Nesse sentido, como se constrói a identidade dessas pessoas? Como é viver diariamente acreditando que precisa ser diferente do que se é? Que deve se enquadrar em padrões inatingíveis?

O que se pode perceber, é que, muitas vezes a escola, dizendo fazer a inclusão das crianças com deficiência, oferta a mesmas atividades e recursos disponíveis para as crianças sem deficiência. Isso ocorre pois há na escola a crença de que todos são iguais e que,

não haja discriminação. Ou seja, a crença da normalização é gritante e rege muitas vezes as práticas pedagógicas realizadas na escola. Ser diferente não é permitido em um contexto em que a padronização é a única resposta possível.

Essa forma de compreender a deficiência leva o “desviante” a uma representação negativa sobre o seu corpo e sua identidade. Como visto, segundo Skliar (1999), a deficiência representa para a sociedade a perda, seja da visão, da comunicação, da mobilidade, da possibilidade de andar, da inteligência, etc. Dessa maneira, a pessoa com deficiência é vista como alguém isolado, que vive em meio a solidão e ao silêncio. Pratica-se o controle dos corpos, das mentes, da linguagem, na tentativa de torná-los semelhantes ao padrão existente, preparando-os assim, para ser mão de obra barata no mercado de trabalho, legitimando a crença sobre sua “incapacidade”.

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

Além disso, para cumprir esse objetivo, nas escolas, ensinam-se quais atitudes são “esperadas” e quais são “indesejadas” desde a infância, não havendo espaço para a subjetividade e, desde cedo as crianças são disciplinadas a ficar sentadas em cadeiras enfileiradas e em silêncio.

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

Por essas razões, a educação especial possui um discurso mais voltado à “caridade, beneficência e a medicalização do que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas” (SKLIAR, 1999, p. 17). Por isso, segundo Skliar (1999), na educação especial, o sujeito é representado por aquilo que lhe falta, seja em seu corpo, em sua mente ou sua linguagem, pelos discursos e práticas normativos. Além disso, acredita-se em uma homogeneização das características das pessoas com deficiência, ou sejam, considera-se que todos os cegos possuem o tato extremamente desenvolvidos ou que todas as pessoas com deficiências intelectuais possuam ritmo de aprendizagem lento.



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

O autor diz que existem três possíveis formas de compreender a pedagogia: a primeira ideia é a de que o outro deve ser anulado; a segunda sobre a concepção do outro como “hóspede da nossa hospitalidade” e a terceira maneira diz sobre o outro que reverbera permanentemente (SKLIAR, 2003, p. 46). Sobre o modo de compreensão do outro como hóspede da nossa hospitalidade, o autor pronuncia

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

Face a isso, há uma crença na necessidade de cura daqueles que são compreendidos como “outro”. A dominação desses sujeitos, ao grupo de pessoas que, segundo Skliar (2003), estão em uma mesmice, com poucos fragmentos de sua alma aceitos como parte da própria identidade.

Face ao exposto, a identidade das pessoas com deficiência se torna algo fragmentado e controverso, pois o sujeito se constitui acreditando que precisa ser “normal”. Assim, existem polos controversos, daquilo que o sujeito é, para aquilo que socialmente se espera dele.

Segundo Formozo (2008), a escola é um dos principais ambientes da construção da identidade do sujeito, pois é nesse espaço que se constroem amigos, relacionamentos amorosos, comunicação e trocas de experiências. Por isso, é importante que cada sujeito se sinta acolhido e pertencente ao grupo escolar, pois isso o ajudará a construir a autoconfiança, fortalecendo sua autoestima e sua identidade.

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

## 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma pesquisa de campo de cunho exploratório e com abordagem qualitativa. Como técnica de coleta de dados, utilizou-se da entrevista narrativa, a partir dos depoimentos orais, memórias, o que nos permitiu situar os sujeitos de pesquisa como atores e autores de suas histórias de vida e não como meros informantes.

Além disso, uma pesquisa que faz uso da narrativa, como no caso das “histórias orais”, apresenta como foco o sujeito e como fonte, as fontes orais. De acordo com Rosseto (2009), trata-se de uma pesquisa que

[...] busca entender o sujeito sob o seu próprio ponto de vista, buscando compreendê-lo a partir de suas próprias experiências e vivências, privilegiando o olhar dessa pessoa dirigido à sua história. [...] nas pesquisas que utilizam essa metodologia, o narrador ocupa o lugar de sujeito, partícipe da investigação realizada” (ROSSETO, 2009, p.133).

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

Ao investigá-las, foi possível compreender as possibilidades concretas da sua constituição como pessoa e as múltiplas relações que estabelecem em seu contexto de vida. A primeira entrevista entrevistada foi Julia, que relatou suas memórias escolares.

## 5 RELATOS DE JULIA E LUIZA

Julia disse que ingressou na escola aos 10 anos, pois, aos 7 anos de idade os pais foram buscaram uma escola e foram informados que a mesma não estava preparada para receber uma criança “cega”. Por isso, Julia aprendeu a ler e a escrever com seus pais. Foi assim que, aos 10 anos, foi matriculada em uma escola regular, que também possuía uma classe de educação especial. Lá aprendeu o Braille e a se locomover com o uso da bengala.

Na educação especial, Julia encontrou pessoas com deficiência que estavam terminando o ensino médio, se preparando para ingressar na faculdade e para o mercado de trabalho. Isso

inicial das funções e dos conjuntos numéricos. Em outros termos, sendo um conteúdo mais adequado aos anos finais do ensino fundamental, tornando-se de certa forma inadequado para contemplar toda esta etapa do ensino.

Outro fator que integra esta questão é o quanto o material tem sido desenvolvido de forma mais geral, visto que não leva em consideração as peculiaridades da sala de aula que será aplicado. Frizzarini (2014) pontua que seria apropriada uma sessão diagnóstica prévia a prática, tal como essa autora fez ao adaptar sua sequência didática com base nos dados obtidos nessa avaliação.

Dando prosseguimento nas discussões, para a análise curricular e de conteúdo foram usadas as ferramentas disponibilizadas pela BNCC, que divide a programação do ensino médio em cinco unidades de conhecimento aritmética, álgebra, geometria, 'grandezas e medidas', e 'probabilidade e estatística', e da sua estrutura para atender as competências e habilidades estipuladas como expectativa de aprendizagem (BRASIL, 2018).

Para apresentar os dados visualmente, disponibilizamos os resultados encontrados através Gráfico 4 que contém as unidades de conhecimento com o acréscimo da classificação 'lógica' para contemplar os trabalhos com enfoque na linguagem e lógica matemática. A Tabela 1 exibe o quantitativo das habilidades e competências da BNCC presentes na literatura ouvinte e surda, respeitando o código usado pelo documento (BRASIL, 2018). De acordo com o Quadro 1 e a leitura da BNCC identificamos que uma parcela alta de todas as produções ouvintes desenvolviam a interpretação, a construção de modelos e a resolução de problemas em diversos contextos com os alunos. Acreditamos que este fato seja em decorrência de todos os trabalhos valorizarem as experiências visuais, trazendo elementos mais concretos para a sala de aula e conduzindo os discentes a elaboração de conjecturas a partir do material, enfrentando os desafios propostos (BRASIL, 2018).

foi um marco em sua vida, pois compreendeu que era possível projetar o seu futuro, apesar de sua cegueira.

Os estudos e a interação com as outras pessoas, promovidos pela educação especial, foram importantes tanto para o desenvolvimento cognitivo de Julia, quanto para o emocional. Ali ela pôde construir sua identidade, ter sonhos e vontades próprias. Quando terminou o ensino fundamental I, Julia tinha 14 anos e entrou para o EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Ao terminar esse nível de ensino, foi para o ensino médio da escola regular, mas continuou frequentando a educação especial, porém, permanecia mais tempo na sala de aula regular, pois tinha adquirido maior independência.

Sobre suas relações interpessoais com os colegas, Julia acrescentou:

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

Uma questão importante dita por Julia, sobre a sua relação com os colegas, é que ela participava ativamente dos trabalhos grupo em sala de aula, mas essas relações não extrapolavam essas atividades.

No ensino médio, Julia tinha a mesma idade dos colegas, e, isso melhorou a sua interação com eles nas atividades em grupo e foi aos poucos se “encaixando”.

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

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

Ao ser questionada sobre como percebe seu corpo e como se sente como uma pessoa com deficiência, Julia responde que se vê como um ser humano e diz “sou resultado de minhas escolhas, do que eu fiz com o que poderia ter sido feito de mim [...] vivi em uma família que me

dizia “você não pode fazer certa coisa de certa forma, mas a gente pode encontrar uma outra forma de você fazer a mesma coisa”.

Na escola, Julia precisou se empenhar muito, fazer adaptações nos materiais; na matemática, por exemplo, quando haviam figuras, precisava adequá-los as suas condições. Foi assim, que ela decorou toda a tabela periódica, pois não estava em Braille. Já a língua portuguesa era acessível para Julia, por não haver figuras e porque ela gostava de ler. Contudo, não participava da aula de educação física, pois os professores alegavam que não estarem preparados para atender uma estudante com deficiência visual.

Outra questão interessante é que Julia diz que buscou o teatro para diminuir a timidez e isso contribuiu para seu desenvolvimento, pois se “sentia mais livre”. Copiava seu texto em Braille e decorava. Antes das peças, explorava os espaços da apresentação. Como nessa época ainda tinha um pouco de visão, conseguia ver onde as pessoas iam ficar e se tinha algo em sua frente. Depois da apresentação, os professores responsáveis pela peça, colocavam para ela seus erros e acertos, para que ela pudesse corrigi-los em outra oportunidade.

Julia disse que se sentia incluída na escola, pois os materiais eram adaptados a sua condição. Além disso, os professores da sala de aula regular eram orientados pelos da classe especial e isso dava maior segurança a todos.

É importante dizer que, em sua fala, Julia salienta a necessidade da pessoa com deficiência mostrar “segurança”, ou seja, não se vitimizar. Embora ela não tenha se colocado diante das pessoas como “coitadinha”, vivenciou muitos preconceitos dentro e fora da escola. Exemplifica que “Se eu cair em um buraco, as pessoas vão dizer que isso aconteceu porque eu sou uma pessoa com deficiência, que o problema está em mim, não no buraco inadequado no meio de uma calçada, pois sou uma pessoa que não enxerga, deveria estar acompanhada” (JULIA).

Registrou que, ainda hoje, quando vai para o trabalho de ônibus, as pessoas sentam ao seu lado e perguntavam se eu “está indo passear”, como se ela não pudesse trabalhar ou fazer algo “produtivo”, por pensarem que uma deficiência anula essa possibilidade.

Ela ainda diz que a deficiência é tratada como uma doença, um problema, como se precisasse ser curada ou ser por contagiosa. Por isso, optou por não usar óculos escuro para esconder seus olhos, pois desse modo, todos poderiam pensar que ela enxerga, por não verem seus olhos.

Além disso, foi orientada pelo seu médico que poderia optar por realizar uma cirurgia nos olhos, mas que ela teria apenas função estética. Por isso, escolheu não realizar a cirurgia pois, “eu não preciso esconder minha deficiência, porém foi um processo difícil, que me incomodou por bastante tempo [...], mas é uma escolha minha [...] é meu corpo” (JULIA).

É importante destacar que Julia cursou Psicologia e hoje atende como psicóloga em um setor da Universidade responsável pela inclusão dos acadêmicos com deficiência.

Luiza, a segunda entrevistada, contou que foi alfabetizada com 7 anos: “eu fui a primeira criança com deficiência a me alfabetizar, pois naquela época não se era visto como algo normal um deficiente físico ser alfabetizado ou conviver em sociedade normalmente”. Assim, quando ela foi para primeira série, foi colocada em uma turma regular, mas os professores e a direção relutaram em aceitá-la, “queriam apenas fazer um teste, para ver como eu reagia na sala e como as crianças se comportariam comigo” (LUIZA)

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

Para se matricular na primeira série da escola regular, a mãe de Luiza foi buscar auxílio judicial. Após finalizar o primeiro ano do ensino fundamental, sua família precisou se trocar de cidade e ela passou a frequentar uma escola especial, localizada dentro de uma clínica onde já eram feitos outros atendimentos (fisioterapia, atendimento psicológico, etc) cursando então do segundo ao quinto ano nessa instituição. Assim, dos 9 aos 12 anos Luiza permaneceu nessa escola onde também fazia tratamento com diferentes profissionais. Dos 12 em diante voltou para a escola regular “[...] na clínica só tinha até a quinta série, tive que voltar para a classe regular em outra escola”. (LUIZA).

Desse modo, aos 12 anos ingressou na sexta série, em uma escola municipal, onde encontrou muitas dificuldades, visto que não tinha um profissional que a acompanhasse. Por ser tetraplégica precisava de ajuda para ir ao banheiro, se acomodar na cadeira de rodas e se deslocar, já que naquela época, ainda não possuía cadeira de rodas motorizada.

Apesar de a escola ter rampas adaptadas, os profissionais rejeitavam sua presença em sala de aula e não quiseram contratar um segundo professor. Ela reprovou naquele ano, e considera que foi em função de não ter um segundo professor, e também por ser o primeiro

ano em que fez uma cirurgia, precisando ficar afastada das atividades escolares.

A solicitação de um segundo professor para Luiza, teria como objetivo auxiliá-la em seus aspectos motores, como levá-la ao banheiro ou a outros espaços da escola. Luiza não precisava de adaptações pedagógica, pois sua cognição estava preservada. Com a ausência de um segundo professor para levá-la ao banheiro, Luiza passou a usar fralda, fazendo-a se sentir envergonhada e humilhada.

No ano seguinte, em 2006, Luiza enfim, foi contratado uma segunda professora para auxiliá-la. Como na escola não tinha uma mesa adaptada para cadeiras de rodas, ela “escrevia com o caderno no colo ou a segunda professora escrevia para mim. Acabava que ela escrevia e eu fazia as atividades em casa. Assim foi até minha oitava série”. (LUIZA)

Quando foi para a oitava série, conseguiram uma mesa maior para Luiza, onde ela pode colocar sua cadeira e apoiar o caderno para escrever, conseguindo fazer as atividades com a segunda professora. Em 2007, com 16 anos, se formou no ensino fundamental. Depois, retornou para a primeira escola, onde foi alfabetizada, pois já conhecia os professores e pensou que seria mais fácil para se adaptar. Porém, as escolas estaduais de sua cidade não cediam segundo professor então “eu tive que utilizar fralda e depender da boa vontade dos colegas” (LUIZA).

Logo no início do ano foi assaltada e parou de estudar. Ficou parada durante um ano e depois tentou retornar, mas o acontecimento era recente e não conseguiu, por isso, reprovou novamente. Precisaram se mudar outra vez, porém o lugar para onde foram era distante de tudo, inclusive de escolas e não haviam ônibus o suficiente para sua locomoção. Morou nesse lugar por 7 anos, sem estudar, sem tratamento psicoterápico e fisioterápico, até metade do ano de 2016, quando foi para outro estado, voltando a estudar no ano de 2017.

Na nova escola, Luiza relata ter tido dificuldade com uma colega que queria que ela fosse avaliada igual aos demais alunos, reivindicando que a mesma também realizasse a prova no papel como os colegas, visto que sua prova era oral. Outra questão importante, que ela questionou ao professor que estava organizando a formatura como ela entraria com a cadeira de rodas e ele respondeu que usariam rampa. Porém, uma colega afirmou que não subiria pela rampa com salto. Dessa forma, a turma subiu pela escada e Luiza pela rampa, sentindo-se excluída

Quanto aos trabalhos em grupo, reforça que tinha grande diferença de idade entre ela (que era adulta) e os colegas (adolescentes), então fazia os trabalhos em grupo, mas não criou vínculos de amizade.



Quando questionada sobre sentir-se ou não incluída, Luiza diz que a inclusão é importante, mas que precisa ser feita de forma responsável, com o suporte, estrutura física e material necessário, não de qualquer maneira, apenas para a escola se dizer inclusiva. Apesar de todos os percalços que enfrentou, conseguiu ingressar na universidade e cursa Psicologia. Disse: “Eu sei me virar na sociedade porque eu falo tudo, eu posso pedir as coisas, eu tenho a minha boca para me defender, mas, quem não a tem? E quem não consegue falar?” (LUIZA)

E continua dizendo que, para haver inclusão escolar, além da estrutura física, é necessário a preparação dos professores. Relata que, em sua história escolar, fazia tudo que constava no currículo, exceto educação física pois não havia adaptação das atividades. Sobre sua participação em atividades coletivas como teatros ou outras atividades culturais, Luiza disse que não participava, pois, primeiro porque “eu tinha vergonha, e depois que os professores não faziam questão de me incluir.” (LUIZA).

Quando questionada sobre como vê seu corpo e como se sente como uma pessoa com deficiência, Luiza responde que vê seu corpo como algo deformado. Disse que está acima do peso e possui cicatrizes e parafusos em decorrência das diversas cirurgias que fez ao longo da vida. Falou que não gosta do próprio corpo e que não se sente uma mulher “normal”. “Todos os dias antes de dormir, sempre me pergunto o que estou fazendo aqui. Mas de maneira geral, eu quero ser livre, mas sou presa dentro do meu próprio corpo, e dependo da boa vontade das pessoas”. (LUIZA).

## 6 O QUE OS DADOS REVELARAM

A conversa com essas mulheres revelou questões fundamentais para a compreensão do papel da escola na constituição da identidade pessoa com deficiência.

Ao realizarmos o estudo teórico para construção desse texto, percebemos que a deficiência (e a pessoa com deficiência) foi, e ainda é, entendida como sinônimo de incapacidade, como fratura. Por isso, a mesma vem historicamente sendo medicalizada. Se medica seu corpo e sua vida, para que a mesma possa chegar o máximo possível do “normal” e aceite socialmente. Segundo Skliar (1999), existe uma representação da deficiência como um corpo que precisa ser controlado, tratado, curado e transformado em um corpo perfeito.

O corpo-objeto passa a ser visto como indesejável, por não se encaixar nos padrões de um corpo dócil, descrito por Foucault (2014), o corpo produtivo e controlável. No caso de Luiza,



mesma não se senti uma “mulher normal”, pois aprendeu em suas relações sociais que seu corpo não é bonito e, portanto, é objeto de vergonha. E assim, na medida que não aceita seu corpo, fica aprisionada nele.

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

Ademais, conduzir Luiza ao banheiro é um direito que lhe assiste. Não basta respeitar a diferença, é necessário reconhecê-la em sua plenitude. Não é a pessoa com deficiência que deve se ajustar ao currículo escolar, mas a escola que deve adequar a sua proposta a singularidade de todos que dela participam. Para incluir, é necessário romper com a padronização; reconhecer as diferentes formas de ser e existir no mundo em um espaço de acolhimento e pertencimento.

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

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

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

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

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

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

## 7 CONCLUSÃO

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

para apagar e excluir a subjetividade.

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

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

## REFERÊNCIAS

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

ALTERIDADE. In: **Dicionário online – significados**. Porto: 7graus, 2019. Disponível em: [significados.com.br/alteridade/](http://significados.com.br/alteridade/). Acesso em: 12 abr. 2020.

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

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

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

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

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

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

LOCKMAN, Kamila; KLEIN, Madalena; HENNING, Paula. Educação inclusiva: dispositivo de normalização da alteridade surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 31, p. 249-267. Jul-dez. de 2008. Disponível em: <[https://pdfs.semanticscholar.org/c20c/bb6ee254dba1fd1d34814cceb737db63c6.pdf?\\_ga=2.17813817.1252132892.1592066244-1204632416.1592066244](https://pdfs.semanticscholar.org/c20c/bb6ee254dba1fd1d34814cceb737db63c6.pdf?_ga=2.17813817.1252132892.1592066244-1204632416.1592066244)>. Acesso em: 13 jun. 2020

ROSSETO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21375/000736922.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 maio 2021.

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

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

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

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

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

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas - V: fundamentos de defectología**. Moscú: Editorial Pedagógica. 1983. Tradução (Castelhano): Júlio Guillermo Blank, 1997. 5ª ed.

@revistaeai

revistaeducacao  
arteinclusao@  
gmail.com

(48) 3321-8314

revista   
**eai** educação,  
artes &  
inclusão