

FÁTIMA DENARI
Organizadora

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Reflexões entre
o dizer e o fazer.

Volume 3

**Educação Especial:
reflexões entre o dizer e o fazer**

Volume 3

FÁTIMA DENARI
[Organizadora]

Educação Especial:
reflexões entre o dizer e o fazer

Volume 3

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fátima Denari [Org.]

Educação Especial: reflexões entre o dizer e o fazer. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 255p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0549-6 [Digital]

1. Educação Especial. 2. Reflexões. 3. Teoria e prática. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

PARTE I

APRESENTAÇÃO	11
Mayara Erbes Ranzan	

DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA: HÁ DISTINÇÃO?	15
Déborah Maciel Vieira Cruz Silva	
Diego Oliveira Lira	

REPRESENTATIVIDADE NO CINEMA NACIONAL: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	31
Isabella Mota Colombo	

FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: OPINIÃO DE EGRESSAS	47
Kananda Fernanda Montes	
Luiza Laroza Selarim Santana	

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO	65
Helen de Souza Pantoja	
Marlon J. Gavlik Mendes	

SEXUALIDADE E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	79
Ingrid Antochio	

PARTE 2

APRESENTAÇÃO	95
Marlon José Gavilik Mendes	

UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTIGMA	97
Fernanda Yumi Ribeiro Mori Jully Elias Melo	
AS MARCAS PRESENTES NA VIDA DA PESSOA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: IDENTIFICAÇÃO DE ESTIGMAS POR MEIO DA HISTÓRIA DE VIDA	109
Paula Paulino Braz	
PODEMOS CONVERSAR SOBRE SEXUALIDADE? RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	125
Adriana Correa Bueno Luana Alves de Abreu Braseliano	
EDUCAÇÃO SEXUAL E DEFICIÊNCIA VISUAL – UM LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS	141
Helen Cristiane da Silva Theodoro	
A (IN)VISIBILIDADE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE SAÚDE EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE GOIÁS	169
Reila Campos Guimarães de Araújo Calixto Júnior de Souza ¹ Valquíria C. Pina Paulino Karielly de Castro Borges	
PARTE 3	
APRESENTAÇÃO	189
Geisa Cristina Batista	
SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESTIGMA, TABUS, EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO AO ABUSO	193
Gisele Albarella de Freitas Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke	

**IMPLICAÇÕES DOS PRECONCEITOS NA
ESCOLARIZAÇÃO DE DISCENTES COM SÍNDROME DE
DOWN** **209**

Gabriel de Castro Vieira
Marlon J. Gavlik Mendes

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE
FILMES E SÉRIES COM BASE NOS ESCRITOS DE
GOFFMAN** **219**

Luiza Laroza Selarim Santana
Kananda Fernandes Montes

**DEFINIÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE
LITERATURA** **231**

Carlos Dyego Batista da Silva
Mara Cristina Lopes Silva Araújo

PARTE 1

APRESENTAÇÃO

Mayara Erbes Ranzan¹

TEXTO 1 - “DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA: HÁ DISTINÇÃO?”

Autores: Déborah Maciel Vieira Cruz Silva e Diego Oliveira Lira

Se você, leitor, vai ler esse texto com a expectativa de encontrar uma resposta para a pergunta levantada no título, você não só terá sua resposta como também terá uma série de informações e argumentos que justificam essa resposta.

O assunto abordado exige uma narrativa pontual, desmistificadora e que seja minimamente capaz de gerar reflexões e, no meu ponto de vista, os autores cumpriram com todos esses requisitos e ainda foram além.

Por fim, ousou dizer que esse texto não é sobre o direito das pessoas com deficiência, esse texto é sobre a deficiência do conhecimento sobre os direitos de diferentes pessoas.

TEXTO 2 – “REPRESENTATIVIDADE NO CINEMA NACIONAL: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”

Autora: Isabella Mota Colombo

As obras cinematográficas são ferramentas de representatividade do mundo real. Estereótipos tanto podem ser reforçados e reproduzidos, quanto podem ser desmistificados.

As pessoas com deficiência por muito tempo foram retratadas em filmes pela ótica da incapacidade. Porém, em produções mais atuais, podemos observar uma evolução na forma como passaram a retratar esse público, migrando para a representatividade na ótica das possibilidades.

¹ Academia Paralímpica Brasileira – Comitê Paralímpico Brasileiro Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Essa mudança da representatividade nesse veículo de comunicação é uma excelente forma de propiciar mudanças nas relações sociais, e os filmes abordados pela autora possibilitam reflexões importantes nesse contexto.

O capítulo expõe e analisa dois filmes nacionais e atuais e, as impressões da autora sobre essas duas produções somadas aos conhecimentos que ela interage, culminam em muita informação e novas possibilidades na percepção sobre pessoas com deficiência.

TEXTO 3 – FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: OPINIÃO DE EGRESSAS

Autoras: Kananda Fernandes Montes e Luiza Laroza Selarim Santana

As autoras nos brindam com um texto claro, fluido, sobre temática atual e de relevância. Abordam aspectos que motivaram a criação da referida licenciatura junto ao Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, o segundo na modalidade, no Brasil.

Sua importância se respalda no avanço dos aportes legais, de caráter mundial e nacional que tratam do direito à educação (de boa qualidade) também para as pessoas em condição de deficiências; da revisão de paradigmas cristalizados ao longo dos tempos e, especialmente da formação do professor para atuar nas diversas áreas e modalidades que constituem a Educação Especial. A estas condições, se agrega a pesquisa, item igualmente em destaque no currículo de formação desses profissionais.

Os resultados da pesquisa efetuada junto a egressas do curso revelam fontes de conhecimento adquirido, o contato com a população alvo da Educação Especial, seja nas unidades escolares, seja em instituições especializadas não deixando de indicar outras necessidades e prerrogativas a serem consideradas no desenrolar da licenciatura.

TEXTO 4 – “OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO”

Autores: Helen de Souza Pantoja e Marlon J. Gavlik Mendes

A pandemia foi uma vivência forçada que exigiu muito e de muitas maneiras. Foi um período de sobrevivência ao vírus e também às novas maneiras de viver, adaptando e reinventando tudo aquilo que já estávamos acostumados. O ensino foi uma das áreas de maior impacto, em todas as áreas, modalidades e pessoas.

Este capítulo apresenta um compilado de estudos sobre o ensino de pessoas com Transtorno do Espectro Autista durante a COVID-19 e evidencia algumas lacunas nesse processo e demandas decorrentes.

Creio que esse capítulo seja um reforçador da necessidade de investimento no aperfeiçoamento de recursos de formação profissional para o exercício da inclusão, pois é uma carência evidenciada antes mesmo da pandemia e se mostrou ainda mais complexo e fragilizado durante a pandemia. É importante e urgente agir para que o cenário pós pandêmico não repita os erros do passado e seja mais próspero no ensino dessa parcela da população.

TEXTO 5 – SEXUALIDADE E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Autora – Ingrid Antochio

A autora aborda temática delicada, porém necessária, com clareza, segurança, esclarecendo tópicos que abordam, resumidamente, a história da sexualidade, a história da deficiência, costurando de forma crítica, os dois campos de conhecimento. Salienta temas importantes como visibilidade de pessoas com deficiência, isolamento social, entendimentos equivocados e ultrapassados em relação à expressão e vivência da sexualidade por pessoas em condição de deficiências.

Com aporte teórico centrado em autores destes dois campos de conhecimento, a autora amarra suas idéias com clareza trazendo, desta forma, esclarecimentos sensíveis ao entendimento de que tais pessoas, independentemente de suas limitações, tem inegável direito, inclusive

garantido pelo aporte legal em nosso país, de vivenciar, de forma prazerosa e saudável, a sua sexualidade.

DIREITOS SEXUAIS E REPRODUTIVOS DE PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA: HÁ DISTINÇÃO?

Déborah Maciel Vieira Cruz Silva
Diego Oliveira Lira

Este capítulo foi escrito como trabalho final da disciplina "Estigma e Identidade Social do Deficiente" ministrada pela professora Fátima Elisabeth Denari no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Seguindo a ementa da disciplina, foram tratados os seguintes assuntos: autonomia, escolarização, produtividade e sexualidade das pessoas com deficiência, modelos de estudo das deficiências (modelo médico e modelo social), o papel da audiência na caracterização das deficiências, a consequência da rotulação das deficiências, as interações entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência e o papel dos meios de comunicação na difusão da imagem social de pessoas com deficiência.

A compreensão de deficiência que embasa este capítulo é do modelo social da deficiência que pressupõe uma perspectiva ampla e sistemática do fenômeno, englobando todo o contexto biopsicossocial no qual os sujeitos são inseridos. Por meio dessa perspectiva, busca-se o rompimento com o determinismo biológico, arraigado no modelo médico da deficiência, que evidencia o déficit em comparação com a média populacional que se situa dentro da faixa de normalidade.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, identifica-se como pessoa com deficiência (PcD) "*quem possui impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais, tanto de origem congênita quanto adquiridos ao longo da vida*" - impedimentos que comprometem a participação social destas pessoas.

São tipos de deficiência: a deficiência física, intelectual, mental e sensorial que é dividida em visual, auditiva e múltipla (BRASIL, 2015).

De acordo com os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil há 208 milhões de habitantes. Destes, aproximadamente 17,2 milhões são pessoas com deficiência, o que representa um percentual de 8,4% da população. Seguindo as premissas da Organização Mundial das Nações Unidas (1992) devem ser garantidas oportunidades para a participação de pessoas com deficiência em todos os âmbitos fundamentais da vida: convivência familiar e comunitária, participação política e religiosa, saúde, educação, cultura, trabalho, esporte, lazer, segurança pessoal, econômica e alimentar, acesso a instalações públicas, mobilidade, autonomia diária e relacionamentos afetivos e sexuais. A sexualidade e suas manifestações são um direito humano primordial que compreende a seguridade e experiências sexuais ricas em prazer e distantes de discriminação, violência e coerção. Dito isto, o objetivo deste trabalho foi de descrever como as barreiras impostas pela sociedade influenciam nos processos de socialização, sobretudo quanto ao desenvolvimento da subjetividade, da autoestima, da afetividade e da sexualidade das pessoas com deficiência.

Segundo Goffman (1988), o termo estigma, de origem grega, é utilizado como referência de sinais corporais que evidenciam algo extraordinário ou mau sobre os indivíduos. Na Grécia esses sinais eram intencionalmente feitos com o objetivo de comunicar que se tratava de um corpo escravizado, criminoso ou traidor que deveria ser evitado por todos, especialmente em locais públicos. Esta definição será utilizada com objetivo de descrever não exatamente o corpo ou seus sinais, mas a própria condição de exclusão e preconceito cultural e socialmente associada a corpos que diferem do padrão, a partir de suas características individuais associadas a deficiências.

Neste sentido, o estigma pode ser associado ao corpo ou a partes do corpo, mas também pode ter relação com outras características como movimentação, fala ou ausência de fala, mobilidade, velocidade ou quaisquer características que possam ser percebidas como "anormais", partindo de uma perspectiva padronizada de ser humano que desconsidera as divergências e a diversidade humana. A evitação social de pessoas estigmatizadas é decorrente do medo, asco ou da inferioridade

historicamente imposta aos corpos com deficiência, relegados ao isolamento social, afetivo e sexual.

Nas últimas décadas, com o crescente processo de desconstrução de paradigmas culturais relacionados às sexualidades e, a partir do processo de desinstitucionalização das pessoas com deficiência, têm sido observadas maiores oportunidades de experimentação da autonomia que favorecem suas expressões sexuais e a efetivação de seus relacionamentos afetivos e sexuais (ALENCAR, 2021).

O livro publicado em 2009 pelo Ministério da Saúde intitulado "*Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde de Pessoas com Deficiência*", teve como objetivo a descrição dos direitos sexuais e reprodutivos de pessoas com deficiência, apresentando diretrizes e ações práticas para implementação destes direitos no Sistema Único de Saúde (SUS). Neste contexto, pessoas com deficiência são reconhecidas como sujeitos de direitos sexuais por serem igualmente desejantes aos demais, desconsiderando o mito de que existe uma sexualidade que lhes seja específica - à parte. Sendo assim, compreende-se que a temática da sexualidade é universal e deve ser tratada como tal, sempre incluindo reflexões e práticas que garantam a acessibilidade, a participação e o protagonismo de pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Tratando-se de sexualidade, a premissa norteadora é "*o direito de qualquer pessoa a uma vida sexual livre, segura e prazerosa*" (BRASIL, 2009). Sendo assim, o direito sexual é soberano às condições de deficiência, operando como um pilar essencial para o exercício de uma vida plena e cidadã. A negação da sexualidade e do exercício da sexualidade é uma prática de discriminatória e de desumanização de pessoas com deficiência, já que esta é essencial para a construção e afirmação das subjetividades.

Por se tratar de uma normativa que versa sobre dignidade humana e garantia de direitos, não deve haver qualquer tipo de distinção "*seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição*" (BRASIL, 2009).

- a) Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;
- b) Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsabilmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e à educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos;
- c) As pessoas com deficiência, inclusive crianças, conservem sua fertilidade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Ressalta-se a relevância do acesso e da acessibilidade a serviços de saúde e educação ao abordar a educação em sexualidade e direitos sexuais e reprodutivos. Acesso refere-se à oferta de experiências relacionadas ao tema, já acessibilidade garante a oferta de apoios necessários para que as informações sejam transmitidas de maneira efetiva, fornecendo bases para que os sujeitos possam tomar decisões se comportar de maneira autônoma frente às suas necessidades afetivas e sexuais (BRASIL, 2009).

Para isto, a educação sexual é entendida como a abordagem das temáticas de gênero, orientação sexual e sexualidade no ambiente escolar, familiar ou comunitário com a finalidade de promover reflexões e práticas para prevenção de doenças infecciosas, gravidez indesejada ou precoce e violência sexual (RIBEIRO, 1990). Compreende-se que é dever das instituições, de modo geral, atuar em prol de um campo que promova liberdade e autonomia para o livre exercício da sexualidade e da reprodução humana sem discriminação, coerção ou violência (BRASIL, 2009).

A prática de uma sexualidade libertadora implica no desafio da formação de profissionais das mais diversas áreas que possam atuar dentro da temática da sexualidade, que é um tabu, não apenas quando se trata da educação infantil. Mesmo com diversos avanços e conquistas das mulheres e das identidades lgbtqiapn+ nas discussões relacionadas à garantia de direitos e representatividade, discutir gênero e sexualidade em ambientes escolares ou coletivos ainda é um desafio, sobretudo por influências ideológicas que permeia a estrutura social patriarcal, heteronormativa e cristã. Ou seja, para além do planejamento da acessibilidade das informações, o profissional deve romper com a

perspectiva moralista que ronda o terreno da sexualidade, desconstruindo preconceitos enraizados na educação relacionados ao machismo, à heteronormatividade, à misoginia, à lgbtfobia, ao capacitismo, ao racismo, entre outros.

Segundo Alencar (2021) há maiores impasses para discussão acerca da sexualidade no trato com famílias de pessoas com deficiência, que apesar do entendimento da necessidade de praticar uma vida sexual mais liberta e plena, relataram grande receio que seus filhos - independente da idade - sofram algum tipo de violência ou discriminação em relação a sexualidade, além de considerá-los menos capazes de discernir situações de risco, tal qual uma criança.

A infantilização por definição é a crença de que o indivíduo encontra-se em desenvolvimento cognitivo estático, inferior e subdesenvolvido, o que impede a transição para uma vida adulta dotada de responsabilidade e senso crítico para decidir e atuar frente a demandas do cotidiano. Desta maneira, é prescrita dependência total e completa da pessoa infantilizada a outras pessoas, sendo invalidada ao expressar opiniões e atuar com autonomia (LEPRI, 2019 apud TEDESCHI, 2022).

Para Iglesias (2017) o termo “deficiente” é suficiente para inferiorizar e infantilizar as pessoas com deficiência, já que esta característica que sobressai frente ao coletivo, as tornam inválidas, insuficientes e carentes de capacidade. Tais invalidações sistemáticas que sucedem desde o nascimento até a vida adulta, culminam na construção de indivíduos desprovidos de validação social e autoestima.

O fenômeno da infantilização se estende para todos os domínios da existência das vivências a partir da premissa de que pessoas com deficiência são incapazes de consentir e, por consequência, o mesmo se aplica ao campo afetivossexual. A partir desta perspectiva infantilizada e capacitista, pessoas com deficiência são desapropriadas do direito de escolha, assim como pessoas sem deficiência que se relacionam com estas serão lidas assediadoras por se relacionarem com seres impedidos de refletir e decidir, reforçando o mito a ingenuidade e inocência atrelado às PcDs.

Uma das características das pesquisas que envolvem indivíduos com deficiências e sexualidade é que grande parte das respostas aos questionários, entrevistas para coleta de dados acerca do fenômeno é

ofertada por profissionais que atuam com este público ou por familiares, fato que evidencia a baixa representatividade e protagonismo das PcDs, o que impossibilita a disseminação de uma perspectiva própria apropriada sobre o tema.

Sendo assim, é emergencial a implementação de práticas sociais que promovam a emancipação do corpo e das expressões de pessoas com deficiência no tocante à sexualidade, além de outras barreiras que impedem o pleno exercício da cidadania, para a afirmação de distintos modos de demonstração de afeto e de contato sexual para além do convencionalizado pela norma do corpo e do fenótipo normal.

Ressalta-se que a educação especial - área de conhecimento e campo de atuação profissional voltado para o ensino de pessoas com deficiências e necessidades especiais de aprendizagem - nasce num cenário marcado pela filantropia e instituições religiosas que, inicialmente, configuraram os poucos locais ocupados por PcDs.

De acordo com o Glossário de termos relacionados à acessibilidade e deficiência da Câmara dos Deputados, capacitismo é:

O ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas "capacidades das pessoas sem deficiência" como referência para mostrar as supostas "limitações das pessoas com deficiência". No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas "pessoas capazes", as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas "normais" (MARCHESAN & FIEPKE, 2021, p. 50).

A partir do preconceito capacitista historicamente determinante às populações com deficiência e da negação de direitos que desdobra desta realidade e das barreiras produzidas pela ignorância e manutenção do privilégio social dos "capazes", tem-se imposição da marginalização e da vulnerabilidade a todos os que fogem da norma de saúde do corpo padrão. Partindo daí, há maior exposição a barreiras de oportunidades de acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência em todos os âmbitos de desenvolvimento para uma vida plena e de qualidade, independente de suas capacidades físicas ou mentais individuais para as vivências cotidianas (BRASIL, 2007).

Em decorrência desta vulnerabilidade, PcDs enfrentam desvantagens pessoais, grupais e sociais significativas como rejeição na própria família ou dos grupos que convive, baixa escolaridade, desemprego, inacessibilidade e baixa autoestima e representatividade, sendo expostas a inúmeras experiências negativas marcadas pela exclusão e invisibilidade social. Nesse ciclo, a negação dos direitos sexuais é mais uma das violações às quais estão expostas, o que para muitos é apenas um detalhe, já que socialmente a saúde e a vida sexual são tidos como assuntos da vida íntima, ainda sendo rotineiramente associados ao pecado e à imoralidade (BRASIL, 2009).

Mesmo estando evidente a relevância da sexualidade para a vida humana, ainda são muitas as adversidades enfrentadas por pessoas com deficiências para concretização de seus direitos sexuais e reprodutivos. Entre as principais limitações para tal pode-se citar a constante preocupação dos familiares e das redes de apoio responsáveis pelo cuidado desses indivíduos em relação à possibilidade de exploração, violência e abuso dentro dos relacionamentos. Além disso, o temor relativo à consciência reduzida sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez não planejada ou indesejada também é um empecilho (ALENCAR, 2021).

Em decorrência da repressão e do silenciamento coletivo e à falta de informações consistentes e emancipadoras acerca da temática da sexualidade enquanto cerne da identidade humana. A seguir a listagem dos direitos sexuais e reprodutivos que devem ser assegurados a todos os cidadãos extraída integralmente do livro *Direitos Sexuais e Reprodutivos na Integralidade da Atenção à Saúde de Pessoas com Deficiência*:

DIREITOS SEXUAIS

- Direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do(a) parceiro(a);
- Direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual;
- Direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças;

- Direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física;
- Direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual;
- Direito de expressar livremente sua orientação sexual: heterossexualidade, homossexualidade, bissexualidade, entre outras;
- Direito de ter relação sexual independente da reprodução;
- Direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de DST/HIV/Aids;
- Direito a serviços de saúde que garantam privacidade, sigilo e atendimento de qualidade e sem discriminação;
- Direito à informação e à educação sexual e reprodutiva.

DIREITOS REPRODUTIVOS

- Direito das pessoas decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos, quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas;
- Direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos;
- Direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência (BRASIL, 2009).

É válido ressaltar que estes direitos se referem a todos: com ou sem deficiência. No que diz respeito às pessoas sem deficiências, o capacitismo e o preconceito se evidenciam quando estas sentem e demonstram atração física ou sexual por pessoas com deficiência. A ditadura da normalidade estigmatiza e patologiza pessoas "normais" que se relacionam de maneira afetivo-sexual com pessoas "doentes", evidenciando o estigma da doença imposto à diversidade física ou à neurodiversidade (ZUIN; DE CASTRO LEÃO; DENARI, 2022).

A patologização de comportamentos sexuais é decorrente das definições acerca do que é comportamento sexual adequado ou desviante. Porém, é necessário compreender que tais concepções são mutáveis ao longo do tempo e a depender do contexto social, sendo assim, é um assunto que permanece em constante debate (LUCENA & ABDOLL, 2014). Pessoas sem deficiência, que expressam a normalidade

por meio de seus fenótipos sadios, completos e eficientes são associadas a transtornos psicológicos quando se relacionam com corpos que fogem do padrão, tal atração é vergonhosa, passível de reprovação social e de patologização.

Um comportamento ou preferência sexual considerado desviante, será definido como uma parafilia. Atualmente, os manuais psiquiátricos diagnósticos caracterizam os seguintes transtornos parafilicos: transtorno voyeurista (espionar outras pessoas em atividades privadas), transtorno exibicionista (expor os genitais), transtorno frotteurista (tocar ou esfregar-se em indivíduo que não consentiu), transtorno do masoquismo sexual (passar por humilhação, submissão ou sofrimento), transtorno do sadismo sexual (infligir humilhação, submissão ou sofrimento), transtorno pedofílico (foco sexual em crianças), transtorno fetichista (usar objetos inanimados ou ter um foco altamente específico em partes não genitais do corpo) e transtorno transvêstico (vestir roupas do sexo oposto visando excitação sexual) (APA, 2014).

O termo parafilia representa qualquer interesse sexual intenso e persistente que não aquele voltado para a estimulação genital ou para carícias preliminares com parceiros humanos que consentem e apresentam fenótipo normal e maturidade física (APA, 2014, p. 687).

A parafilia está relacionada ao interesse sexual intenso e persistente por interação com parcerias sem fenótipo normal e maturidade física. Podem envolver: a) o comportamento erótico do indivíduo parafilico ou b) seus alvos eróticos. No trecho acima enfatiza-se o termo "fenótipo normal", evidenciando que a atração por fenótipos que fogem ao padrão pode ser considerada uma parafilia de acordo com o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5).

Contudo, é consenso entre a Associação Americana de Psiquiatria ou *American Psychiatric Association* (APA) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) que o comportamento só será considerado patológico quando houver característica nociva evidente e potencial dano a outros, sobretudo no que diz respeito ao consentimento.

O devoteísmo é considerado um fetiche que está associado à atração erótica e sexual especificamente direcionada a pessoas com deficiência e seus corpos. Isto quer dizer que há um comportamento

sexual recorrente e intenso relacionado a uma condição específica (partes do corpo) ou a classes específicas de deficiências que, somado ao sofrimento ou prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida dos indivíduos, será compreendido como um transtorno fetichista, ou seja, uma parafilia.

Neste sentido, a rejeição às pessoas sem deficiência que se relacionam afetiva e sexualmente com pessoas com deficiência de maneira consentida, é um preconceito que firma suas raízes no capacitismo, no estigma social da deficiência, na infantilização de PcDs e na violação de seus direitos básicos. A mídia tem um papel determinante neste cenário, já que a diversidade de corpos não é contemplada nos meios de comunicação de massa e o corpo padrão é sistematicamente validado como ideal e desejável, enquanto o corpo com deficiência é invisibilizado e associado ao cômico, exótico ou patológico.

Quanto aos direitos reprodutivos, igualmente impactados pelo capacitismo e pela infantilização, pessoas com deficiência são novamente compreendidas como incapazes e, neste quesito de maneira ainda mais severa e preponderante, já que seria uma incapacidade duplicada: a incapacidade de cuidar de si e de ter autonomia para vivenciar responsabilidades associadas ao trabalho, gerenciamento de um lar e provimentos financeiros e alimentares, sobreposta à incapacidade de ser responsável pelos cuidados de uma ou mais crianças. Somado a isto, há o mito de que indivíduos com deficiência só serão capazes de gerar crianças com deficiência, mais uma incapacidade cruelmente imposta às pessoas com deficiência: a incapacidade de gerar "pessoas normais", evidenciando o pavor coletivo de gerar um filho com deficiência. Esta rejeição é tão inicial, que preponderantemente se pressupõe o luto de famílias ou indivíduos ao ter conhecimento sobre a deficiência de seus filhos, seja no período de gestação ou no nascimento.

Partindo desta visão pessimista, capacitista e incapacitada da gestação de pessoas com deficiência, é comum a preocupação com a fertilidade e às práticas sexuais que as envolvem, principalmente relacionada a mulheres, já que a maternidade solo é uma realidade altamente provável quando se trata de uma mãe com deficiência (BELOA, 2018).

Neste cenário, ainda que a mãe não seja uma pessoa com deficiência e venha a gerar uma criança com deficiência, o índice de abandono parental é igualmente elevado. Partindo de conceitos firmados no machismo e na misoginia, a mulher que gera filhos "imperfeitos" carrega em si a culpa e a responsabilidade pela deficiência de seus filhos e, necessariamente, deve evitar ter outros filhos, visto que a probabilidade genética de gestar uma outra criança com deficiência é aumentada.

Segundo Maior (2017), há cerca de 40 anos o movimento político de pessoas com deficiência atua pela mudança cultural acerca de suas condições no Brasil, processo que, ao longo dos anos, promoveu e promove transformações para a superação das barreiras sociais para a autonomia e protagonismo na luta pela garantia de direitos dessa população.

Enquanto o meio social não ampliar a promoção vivências reais da diversidade que represente toda a gama de corpos excluídos e, enquanto formos privados do contato com os diferentes tipos de corpos, de toques, de gestos, de expressões e vozes protagonizadas por todos, pessoas com ou sem deficiência, não haverá possibilidades de transformação. O discurso da diversidade deve ser desvinculado de uma estética branca de corpos padrão para abarcar todas as possibilidades imagéticas da diversidade humana, para além dos interesses mercadológicos que mantêm o status de dominação do corpo normal sobre corpos diversos, reais, biologicamente prováveis e existentes.

Para além da descrição e da disseminação de informações essenciais, a publicação do SUS prevê boas práticas para os profissionais da saúde para a promoção da atenção integral da saúde sexual e reprodutiva de pessoas com deficiência:

- Desenvolver e executar ações de promoção, prevenção de agravos, assistência, tratamento e reabilitação, visando a manter as melhores condições possíveis de saúde da pessoa para viabilizar o exercício de sua sexualidade;
- Promover atenção equitativa à saúde sexual e reprodutiva da mulher com deficiência, em todas as fases da vida, esteja ela gestante ou não;
- Promover atenção equitativa à saúde sexual e reprodutiva do homem com deficiência em todas as fases da vida;
- Promover atenção integral à maternidade e à paternidade;

- Promover atendimento adequado às pessoas com deficiência vivendo com HIV quer tenham a condição de deficiência como anterior ou posterior à infecção;

- Promover atendimento adequado às pessoas com deficiência, considerando e respeitando as diferentes orientações sexuais, ou seja, as diversas formas de vivenciar, expressar e exercitar a sexualidade;

- Promover atenção integral às conseqüências indesejáveis ou implicações decorrentes do exercício da sexualidade de modo não consensual, abusivo ou não seguro, ou seja, maternidade/paternidade indesejada, doenças sexualmente transmissíveis;

- Capacitar e possibilitar educação permanente para a força de trabalho em saúde pública, disponibilizar recursos tecnológicos e insumos, quando necessários, para atenção à saúde sexual e reprodutiva das pessoas com deficiência nos serviços de saúde do SUS.

O documento citado ao longo deste capítulo é de extrema importância para a sociedade de uma maneira geral, mas é inegável sua relevância para profissionais de todos os segmentos sociais que atuam diretamente no atendimento a pessoas com deficiências ou que corroboram com a luta anti capacitista. São informações valiosas que devem permear as práticas das instituições sociais com objetivo de promover práticas educacionais embasadas na garantia de direitos para promoção de espaços que possam ser ocupados e protagonizados por pessoas com deficiência, mas não apenas por elas, já que a superação das barreiras depende de todos, sobretudo das atitudes que tomam no cotidiano na interação com a diversidade.

As discussões acerca da temática da sexualidade e direitos reprodutivos de pessoas com deficiência, ainda não possui o alcance necessário, deste modo a multiplicação deste conhecimento se faz essencial para que possa atingir mais pessoas e ocupar mais espaços, promovendo a desconstrução de preconceitos vigentes. É dever de todos colaborar para a construção de espaços para o exercício de uma vida plena e cidadã a todos, independente das condições de deficiências.

Certamente a repressão sexual é um tabu coletivo, mas atinge os indivíduos de maneiras diferentes e é necessário estar duplamente alerta quando se trata de vulnerabilidade social, condição imposta por barreiras sociais que impedem uma parcela expressiva da população de existir de

maneira válida, coletiva, afetiva, produtiva e com autoestima. Pessoas em vulnerabilidade, de modo geral, necessitam de atendimentos especializados e de maior complexidade devido às violações às quais são expostos de maneira cruel e em massa.

São muitos os corpos que sofrem com estigmas e, perversamente, são os mesmos que relegados ao silêncio, ao desacreditamento e à invisibilidade. Sendo assim, é coletiva a responsabilidade de transformação dos cenário social e subjetivo de todos para a desconstrução da estrutura social que exclui, marginaliza, adocece e desumaniza os corpos. Corpos que adoecem pelo preconceito e não diretamente pelas deficiências que os acompanha.

Reitera-se aqui a urgência das universidades se dedicarem de maneira mais contundente sobre a autonomia e as garantias de acesso e acessibilidade para pessoas com deficiência, desde a produção acadêmica até os processos seletivos e suportes para a permanência e sucesso de estudantes com deficiência, para que suas perspectivas e ações sejam amplamente divulgadas nos meios científicos, um espaço marcado por privilégios físicos e intelectuais que nega as necessidades específicas de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Rebeka Ellen de et al. Dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência intelectual em relação à sexualidade: uma revisão integrativa da literatura. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 10, p. 97590-97603, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n10-19. Acesso em: 20 Dez. 2023.

APA, 2014. American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

BELOA, Léa Carla Oliveira, 2018. Maternidade marcada: o estigma de ser mãe com deficiência visual. *Saúde Soc. São Paulo*, v.27, n.3, p.957-967. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SHZzfGJqN3HxYhT8d56zGYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 de Jan. 2023.

BRASIL, 2009. Direitos sexuais e reprodutivos na integralidade da atenção à saúde de pessoas com deficiência. Ministério da Saúde.

Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília.

BRASIL, 2007. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília.

IBGE, 2019. Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Pessoas com Deficiência e as Desigualdades sociais no Brasil. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/34889-pessoas-com-deficiencia-e-as-desigualdades-sociais-no-brasil.html?=&t=resultados>. Acesso em: 05 Jan. 2023.

GAVÉRIO, Marco Antônio. Estranha atração: a criação de categorias científicas para explicar os desejos pela deficiência. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8921?show=full>. Acesso em: 05 Jan. 2023.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.

IGLESIAS, Victor Dinalli Ornellas. Pessoa com deficiência e sua identidade para si na sociedade atual. Juruá, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/Publicacoes/Dissertacoes/Victor%20Dinalli%20Ornellas%20Iglesias.pdf>. Acesso em: 20 Dez. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUCENA, Bárbara Braga; ABDOLL, Carmita Helena Najjar, 2014. Transtorno parafílico: o que mudou com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5a edição (DSM-5). Diagn Tratamento. 2014;19(2):94-6. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n2/a4147.pdf>. Acesso em: 09 Jan. 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. Inclusão Social, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos | Inclusão Social (ibict.br). Acesso em: 22 Dez. 2022.

MARCHESAN, A.; FIEPKE, R., 2021. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. Revista Trama. Volume 17.

Número 40, p. 45-55 e-ISSN 1981-4674. DOI: 10.48075/rt.v17i40.26199. Acesso em: 20 Dez. 2022.

PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C.. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TEDESCHI, Eduardo Henrique. A pessoa com deficiência intelectual e o trabalho: um estudo sobre vivências de pais. 2022. Disponível em: A pessoa com deficiência intelectual e o trabalho: um estudo sobre vivências de pais (puc-campinas.edu.br). Acesso em: 15 Dez. 2022.

ZUIN, Luiz Fernando; DE CASTRO LEÃO, Andreza Marques; DENARI, Fátima Elisabeth. SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ESTIGMAS E PRECONCEITOS. Apae Ciência, v. 18, n. 2, p. 30-39, 2022. Disponível em: SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL | Apae Ciência (apaeciencia.org.br). Acesso em: 15 Dez. 2022.

REPRESENTATIVIDADE NO CINEMA NACIONAL: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Isabella Mota Colombo

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca realizar uma reflexão sobre a forma como pessoas com deficiência são representadas em filmes nacionais. O cinema é focalizado, pela sua produção e consumo de massa, sendo responsável pela criação de imagens, suposições e expectativas em relação aos personagens/pessoas que retrata. Assim, a maneira como a sétima arte representa as pessoas com deficiência, influencia na forma como a sociedade lida e compreende esse público e como eles mesmos se enxergam e se identificam.

De acordo com Vygotsky (1989), a deficiência não é apenas determinada pelas questões biológicas e físicas, mas também é construída nas relações sociais e no grupo social ao qual pertence, ou seja, não há separação entre a pessoa e a situação cultural em que se desenvolve. Nesse sentido, é notável como as mídias, sejam elas quais forem, exercem impacto sobre a sociedade:

No que diz respeito às Ciências da Comunicação, os Estudos Culturais apontam novas teorias e métodos de apreciação da mídia no contexto social, tais como: a relação da mídia e do conteúdo midiático com o público/audiência, a interação e socialização nas mídias tradicionais e nas novas mídias, Media Literacy, dentre outros. Não obstante isso, a mídia se consolidou como ícone semiótico de mediação política, econômica, educacional e de lazer, sendo indissociável a sua análise e compreensão por meio dos Estudos Culturais (HELEN, 2015, p. 17).

Por se tratarem da comunicação, viabilizam que as pessoas criem e ressignifiquem suas relações com os mais diversos grupos sociais, as obras cinematográficas foram aqui escolhidas como objeto de análise e discussão, pois compreende-se o cinema também como produtor e

reprodutor de relações sociais, sentimentos pessoais e por transmitir uma sensação de realidade por meio de imagens. A questão da diversidade no cinema é um tema que merece destaque, tendo em vista sua capacidade de criar padrões comportamentais por atingir a milhões de telespectadores, devendo, portanto, representar de forma adequada todos os grupos sociais; caso contrário, acaba por reforçar estereótipos e a exclusão, o que acaba refletindo nas estruturas de preconceito e discriminação que cercam todos os segmentos sociais.

O cinema surgiu na França em 1895 e se popularizou por todo o mundo, tornando-se uma das grandes manifestações artísticas-culturais, alcançando cada vez mais audiência, se desenvolvendo de distintas formas conforme as mais variadas culturas de cada país e configurando-se em uma ferramenta importante na divulgação da diversidade de conhecimentos e modos de vida existentes (DUTRA, 2017). Segundo Martin (1990), essa adesão ao cinema se deve:

A imagem fílmica suscita [...] no espectador, um *sentimento de realidade* bastante forte, em certos casos, para induzir à crença na existência objetiva do que aparece na tela. Essa crença, essa adesão, vai das reações mais elementares, nos espectadores virgens ou pouco evoluídos, cinematograficamente [...] aos fenômenos bem conhecidos de participação (os espectadores que advertem a heroína dos perigos que a ameaçam) e de identificação com os personagens. (MARTIN, 1990, p.22, grifo do autor)

Cada filme tem suas particularidades, pois tem diretor, roteirista e atores diferentes, tem uma abordagem específica e um tema distinto, no entanto, não é difícil de identificar que há certa padronização no formato, estilo e personagens nos filmes campeões de bilheteria (DUTRA, 2017). Para Rocha (2006, p.42) “... a indústria cultural coloca a sociedade que a produz diante de um amplo repertório de ideias, emoções, sensações, escolhas, imposições e práticas...”, ou seja, existe uma influência mútua entre a indústria cultural e a sociedade, na qual estas criam e são criadas uma pela outra, implicando no cotidiano social, ao passo que utiliza-se das informações decorrentes das mídias para contemplar ou julgar pessoas e situações.

Como visto, o cinema é um importante meio de comunicação e, no Brasil, a sua trajetória é marcada por movimentos sociais, priorização das minorias e valorização da cultura nacional. No país, a primeira exibição

cinematográfica ocorreu na cidade de Petrópolis, em 1896, e no ano de 1897 foi feita a primeira produção cinematográfica nacional. Com a expansão da energia elétrica, uma década após a primeira produção, houve a criação de mais salas de exibição, agora nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. A partir de então, ocorreu um significativo aumento no número de salas de exibição e em 1930 foi criado o primeiro estúdio cinematográfico brasileiro, chamado Cinédia, profissionalizando a maneira como os filmes nacionais eram produzidos, havendo investimento em longas-metragens no estilo *hollywoodiano* (GANZER; SILVA; HERMES, 2019).

A partir da década de 1950, o cinema nacional ganha novas perspectivas ocasionadas pela tomada de consciência cultural e política pela nova geração de profissionais e artistas da área, na busca por produções cada vez mais originais e ligadas à realidade nacional. Assim, surgiram novos projetos, os quais levaram ao cinema propostas temáticas que representassem a nação brasileira (CARVALHO; DOMINGUES, 2017).

Devido ao descontentamento com o modelo norte-americano de fazer filmes e com a idealização de criar um cinema tradicional e autêntico brasileiro, surge o movimento Cinema Novo (1960-1972). O Cinema Novo, buscou mudanças na crítica, na estética e no modo de realização de filmes e esteve em sintonia com o cinema moderno, baseando-se nos padrões do Neorrealismo Italiano e Nouvelle Vague Francesa, dando uma resposta à instabilidade racista e classista do país, no entanto sofria com as censuras da ditadura militar, porém vivia o ufanismo nacionalista visando a redemocratização (CARVALHO; DOMINGUES, 2017).

O Cinema Novo, segundo Ganzer, Silva e Hermes (2019):

... possuía um tom realista, buscando desenvolver narrativas que exploravam o cotidiano brasileiro, dando ênfase nas desigualdades sociais e ao intelectualismo, permitindo que as representações sociais e raciais não passassem despercebidas. Gravados em cenários simples, como o sertão nordestino e a favela, procuravam retratar o subdesenvolvimento do país, contextualizando um Brasil mais próximo de sua realidade social (GANZER; SILVA; HERMES, 2019, p. 5).

Em suma, o Cinema Novo trilhou novos caminhos para o cinema nacional, lutando por um cinema mais independente, tanto no sentido comercial quanto no estético, focado na busca por uma identidade

cinematográfica nacional autêntica, impulsionando uma revitalização das atividades da área no país, havendo muitos projetos inovadores que denunciavam a condição de subdesenvolvimento que a nação passava naquele período e abordando criticamente as desigualdades sociais e mazelas brasileiras (CARVALHO; DOMINGUES, 2017).

Contudo, com o fim do referido movimento, e com a redemocratização, foram extintos os órgãos que regulamentavam as estatísticas sobre o cinema nacional, com a Fundação do Cinema Brasileiro, com o Ministério da Cultura e com a Embrafilme (estatal, produtora e distribuidora de filmes da época) (GANZER; SILVA; HERMES, 2019). Sendo assim, somente a partir de 1995 o cinema nacional passou a produzir cada vez mais filmes, adentrando ao cenário cinematográfico internacional. Para Moris (2016), a partir da década de 2000, o cinema brasileiro veio traçando caminhos diversificados, ampliando seu leque de gêneros e buscando atrair novos telespectadores, se dando por meio de filmes com direitos autorais, refletindo sobre a complexidade e inseguranças que rondam o Brasil contemporâneo.

Interseccionando cinema nacional e pessoas com deficiência, no primeiro há grande representatividade da cultura brasileira, porém para um país no qual, o censo demográfico de 2010 contabilizou que cerca de 45 milhões de brasileiros possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), a representatividade desta parcela da população no contexto cinematográfico nacional é pequena e quase sem nenhum protagonismo.

Neste ponto, é importante tratar das questões concernentes aos conceitos de identidade e representatividade, tendo em vista que compreender as características dos personagens retratados nos filmes é importante para o entendimento do significado de identidade, o qual reflete na definição de representatividade. As pessoas possuem muitas identidades, as quais são transitórias e contingentes, possuindo caráter instável, fragmentado e plural; sendo assim, se determinam nas alçadas histórica e cultural (LOURO, 1999).

Hall (2003), concebe que as mudanças de valores morais e éticos empreendidas em ideologias divergentes, refletem nas transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas, fazendo surgir outras maneiras de organização social e novos estilos e costumes de vida, influenciando diretamente nas identidades de cada um e,

consequentemente, a identidade deve ser pensada como plural, já que representa atuações sociais diferentes.

No contexto cultural as identidades compõem-se diante de classificações, disputas e hierarquias, sendo envolvidas em um sistema de diferenciação. No Brasil, o referencial de identidade é o homem branco, de classe média, heterossexual e cristão; assim a identidade que desvia do padrão torna-se marcada (LOURO, 2000). Devido a essas marcas os corpos são significados, diferentes comunidades atribuem sentidos distintos a eles e são interpretados e representados culturalmente, porém os significados dessas marcas não são os únicos a variarem culturalmente, as próprias marcas também se modificam tanto nas culturas quanto nos sujeitos, sendo assim, o corpo pode variar de acordo com características físicas e condições de vida (LOURO, 2000).

Para Oliveira e Sant'Anna (2018) o significado de identidade diz respeito a um conjunto de signos que possibilitam a diferenciação de um ser do outro, portanto, se faz necessário que características diferentes existam para que cada um seja quem realmente é, deste modo, identidade é a junção do que se escuta, do que se fala, do que se presencia, do que se come, do que se lê e do que se adquire por meio da cultura em que se vive e se está inserido. Ainda de acordo com as autoras, o tema identidade é discutido por muitos campos de estudo, e que, atualmente, uma das temáticas mais debatidas sobre este assunto é a questão de como é possível reconhecer a diferença com base em padrões midiáticos; no tocante a isso, compreendem que as diferenças são formadas pela exclusão e que a problemática está em as produções se valerem da diferença para enaltecer ou diminuir certas identidades.

Posto isto, mostra-se a importância e necessidade da representatividade em todos os âmbitos sociais, mas em destaque neste capítulo o cinema, pois ser representado, em seu sentido mais amplo, é ter existência, é ser visível, é ser pensado em diferentes dimensões; sendo aquele que não é representado inviabilizado na dimensão cultural, política e subjetiva. Isso significa que ser representado é ser agente da própria história e cidadania, é se sentir pertencente a um grupo sem negar a própria identidade para ser aceito por outras pessoas. Se sentir pertencente a um grupo viabiliza a troca de experiências, sentimentos e impressões, e ao ser representado por um grupo ou por uma pessoa na

mídia, isto gera um afeto maior sobre suas características apresentadas enquanto pessoa (SILVA; SILVA, 2019).

Em seu estudo, Mavignier e Tarapanoff, (2013) explicitaram que a deficiência tem ganhado espaço na mídia e em diversos meios de comunicação, como a televisão e o cinema, tendo aumentado o número de personagens com deficiência. Porém, nas primeiras representações, esse público era retratado como “coitadinho”, pela visão do assistencialismo, com foco nas dificuldades ou como uma doença que pudesse ser curada e/ou supervalorizado devido a superação de barreiras.

Com o aumento do número de filmes que contam histórias de pessoas com deficiência, passou haver uma modificação nas formas dessa representação; inicialmente um tema bastante recorrente na indústria cinematográfica era a questão de mendigos que se passavam por deficientes físicos, mas com o passar do tempo, gradativamente começam a surgir filmes que buscam “humanizar” as pessoas com deficiência, retratando também seus dramas pessoais (MAVIGNIER; TARAPANOFF, 2013).

Mavignier e Tarapanoff, (2013), relatam como foram essas primeiras representações:

Em 1898, foi exibido em Nova York o filme que pode ter sido o primeiro a abordar o tema: *Fake beggar*, de Thomas Edison, um dos maiores inventores de todos os tempos e responsável pela criação da lâmpada elétrica. O filme com 50 segundos utiliza a questão da deficiência física como elemento humorístico, com o mendigo fingindo ser cego. A temática esteve presente em outros filmes no início do século XX, como *The beggar's deceit*, dirigido por Cecil Hepworth e que mostra um mendigo recuperando milagrosamente a capacidade de andar e que é perseguido por um policial ao descobrir a fraude. (MAVIGNIER; TARAPANOFF, 2013, p. 5)

As autoras também mencionam que a partir de 1920, a tendência nos filmes de *Hollywood* passou a ser a representação das deficiências ou pessoas com deficiência de forma grotesca ou monstruosa, citando o filme *Freaks* (1932), de Tod Browning, no qual o diretor utilizou na obra personagens reais do circo característicos como gêmeos siameses, anões e gigantes. Dentre os filmes com uma visão mais humanizada das pessoas com deficiência, Mavignier e Tarapanoff (2013) mencionam:

Um filme bem emblemático é *Amargo regresso* (1978), de Hal Ashby, que traz o ator Jon Voight como Luke, ex-combatente de guerra do Vietnã que se tornou

paraplégico e retorna da guerra. Quando chega em sua cidade, ele reencontra Sally (Jane Fonda), antiga amiga que agora é enfermeira e está casada, mas o marido ainda está lutando na guerra. Os dois iniciam um romance e Sally o ajudará a conviver com sua deficiência. (MAVIGNIER; TARAPANOFF, 2013, p. 7)

Isto posto, percebe-se que ao longo do tempo nas representações cinematográficas surgiram novas caracterizações das pessoas com deficiência, então, compreender como as representações desse público moldem os sistemas e interferem na construção das identidades, é importante discutir a respeito desta mídia e a que ela implica, visto que o cinema é um grande meio de comunicação social e, conseqüentemente, influencia e dita as formas de pensar e agir, intervindo de maneira direta nas relações sociais.

No cenário nacional, há algumas obras cinematográficas que retratam pessoas com deficiência, colocando-as como protagonistas, sejam em filmes de ficção ou em documentários retratando histórias reais. Entre as produções nacionais estão: Feliz ano velho (1987), Janela da alma (2001), A pessoa é para o que nasce (2002), Colegas (2012) e Hoje eu quero voltar sozinho (2014).

Como visto, o cinema é um grande meio de comunicação social e, conseqüentemente, influencia as formas de pensar, agir e as relações sociais; tornando-se um dos principais meios de propagação de comportamentos e representações culturais. Assim, o presente capítulo busca analisar e discorrer sobre os filmes nacionais O filho eterno (2016) e Sobre rodas (2017). A escolha pelos filmes se deu por estarem disponíveis no *YouTube*, plataforma online que permite a criação e o consumo de conteúdos em vídeo via *streaming* de forma gratuita, sendo, portanto, estes filmes, de fácil acesso.

O FILHO ETERNO (2016)

O filme é uma adaptação do livro, de mesmo nome, escrito por Cristóvão Tezza, dirigido pelo diretor Paulo Machline. A produção conta a história de Roberto, interpretado pelo ator Marcos Veras, e Cláudia, interpretada pela atriz Débora Falabella, um jovem casal que no ano de 1982 tem seu primeiro filho, Fabrício, interpretado pelo ator Pedro Vinícius.

Toda a trama é baseada nas reações e ações dos pais, principalmente de Roberto, quanto à descoberta e vivência da paternidade e maternidade de uma criança com Síndrome de Down. Ao longo da história, os principais acontecimentos da vida de Fabrício estão sempre relacionados à trajetória da seleção brasileira, inclusive o dia do nascimento do garoto também é o dia em que a seleção é eliminada da Copa do Mundo de 1982.

A descoberta da Síndrome de Down de Fabrício, logo nos primeiros dias de vida, mas a suspeita médica ocorreu logo após o parto (lembrando que o filme se passa nos anos 1980, então poucas eram as informações a respeito da Síndrome de Down), acarreta reações distintas entre Roberto e Cláudia, apesar de ambos passaram pelo luto, devido a quebra da idealização de um filho “perfeito”, a mãe busca a todo momento compreender a situação de seu filho e a superar os obstáculos, enquanto Roberto renega o garoto e torna-se uma pessoa amargurada.

A literatura tem mostrado que ao receber o diagnóstico de um filho com deficiência, os pais, principalmente as mães, passam por uma variedade de emoções, dentre as quais estão o sentimento de culpa por acreditar que fizeram algo de errado antes da gestação e/ou na gestação, têm a sensação de perda por não conseguirem entender que a criança poderá apresentar dificuldades em adquirir certas habilidades e medo pelo futuro por enfrentar o desconhecido (WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Passar por essa situação, receber a notícia de um filho com deficiência, causa sofrimento, confusão e frustrações; assim, exercer a maternidade e paternidade torna-se uma experiência muito complexa, mesmo que haja o apoio de profissionais, familiares e amigos, é sobre os pais, especialmente a mãe, que recaem as maiores responsabilidades e cuidado quanto ao filho.

O filme, apesar de ser uma ficção e se passar entre os anos de 1982 e 1994, retrata uma realidade bastante atual: o distanciamento e até mesmo o abandono parental de filhos com deficiência; no longa-metragem Roberto passa a ficar menos em casa, arrumando trabalho em outra cidade, não tem uma boa relação com o filho, briga constantemente com a esposa e o principal motivo das discussões é o distanciamento e recusa dele com o filho e até mesmo arruma uma amante. Conforme aponta o Instituto Baresi, no Brasil, em 2012, cerca de 78% dos pais

abandonaram as mães de crianças com deficiências e doenças raras, antes dos filhos completarem 5 anos.

Corroborando com estes dados, o estudo de Colombo (2022), mostra que o cuidado de pessoas com deficiência, está fortemente vinculada ao feminino, o que torna, socialmente, indissociável os termos mulher e cuidado, e que, no contexto familiar, a pessoa cuidadora, na grande maioria dos casos, é de responsabilidade das mães. No entanto, como apontam Melo e Borges (2019) a presença do pai é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança com deficiência, bem como essa interação possibilita a evolução saudável do psiquismo infantil, já a ausência paterna pode gerar conflitos no desenvolvimento cognitivo e psicológico da criança, além de influenciar no surgimento de distúrbios de comportamento.

Apesar de não ter tanto protagonismo na trama, é importante destacar a figura de Cláudia na história, a qual sempre esteve ao lado de Fabrício, sendo sempre a responsável pelo cuidado do menino. Grossi, Crisostomo e Souza (2016) apontam que as práticas sociais, crenças e valores acarretados no sentido de ser mãe assumem características específicas, tendo estas um papel de grande importância no cotidiano de seus filhos com deficiências, agindo no sentido de proporcionar qualidade de vida e intervindo no desenvolvimento destes.

A história começa a mudar quando Fabrício sai de casa para ver um jogo da seleção brasileira sem que seu pai veja, quando Roberto percebe o sumiço do filho fica muito preocupado e sai a sua procura. Nesta situação, o sentimento de perda e preocupação faz com que Roberto reveja seus conceitos e suas ações. A partir de então, se desculpa com Cláudia e com Fabrício e passa a ter uma nova relação com o filho, uma relação de amor, carinho e companheirismo. O filme se encerra com a conquista do tetracampeonato da Copa do Mundo pela seleção brasileira, com pai e filho comemorando juntos.

Apesar de a história não retratar a pessoa com deficiência como personagem principal, toda a trama está envolta da deficiência e da dinâmica familiar que é alterada com a chegada de um filho público da educação especial. Fabrício é retratado na história com base em suas potencialidades e não em suas dificuldades, as barreiras encontradas por ele são decorrentes da própria atitude de seu pai, que com o passar do

tempo vai quebrando com seus próprios preconceitos em relação ao filho. Em segundo plano, o filme demonstra a importância de um suporte, apoio e atenção profissional aos pais de pessoas com deficiência para encararem suas próprias frustrações, dificuldades e medos, ou seja, para cuidarem de sua saúde mental e para saberem lidar com seus filhos da melhor maneira possível.

SOBRE RODAS (2019)

O filme dirigido por Mauro D'Addio, conta a história de amizade e aventura vivenciadas por Lucas (Cauã Martins) e Laís (Lara Boldorini), dois adolescentes de 13 anos. Tudo começa quando Lucas é atropelado por um caminhão e acaba ficando paraplégico. Quando retorna à escola, Lucas e Laís se tornam amigos, como Laís nunca conheceu seu pai, quando ela descobre um possível paradeiro de seu progenitor, que é caminhoneiro, os dois amigos, sem a autorização de seus responsáveis, caem na estrada em busca do pai de Laís. O presente filme, se enquadra na categoria *road movie*, na qual os personagens principais utilizam a estrada para ir em busca de algo, neste caso, o pai de Laís.

Voltando a atenção ao contexto escolar, na história são retratados alguns momentos de dificuldades enfrentados por Lucas devido a falta de acessibilidade e inclusão, por exemplo, no intervalo os demais alunos jogam bolo enquanto Lucas somente assiste, nesta situação o aluno poderia ser inserido se houvesse adaptação do prática do esporte ou tentativa de inseri-lo na atividade. Outro momento, é quando Lucas não consegue retornar à sala de aula após o recreio, porque a escola é cheia de escadas e não havia outra forma de acesso ao ambiente de sala de aula e também ninguém ajuda o Lucas neste momento. Em contra partida, é mostrada a inteligência e capacidade intelectual do garoto.

Em relação aos contextos familiares apresentados na narrativa, enquanto a família de Laís é pertencente a uma classe social mais baixa, a de Lucas tem melhores condições financeiras, tanto é que o menino ganha de presente dos pais um triciclo motorizado, o qual Lucas utiliza para sair em busca do pai de sua amiga. Outro ponto que merece destaque no tocante ao contexto familiar, é a superproteção que os pais de Lucas tem com ele por ele ser cadeirante, exemplo dessa

superproteção é a cena em que a mãe dá banho no garoto e presume que ele precisa de auxílio em todo esse processo, no entanto não há essa necessidade, Lucas consegue realizar parte desta atividade sozinho.

Goyos, Almeida e Souza (1996) afirmam que a união familiar pode ser um fator imprescindível para o desenvolvimento de pessoas com deficiências; porém, assim como argumentam Pádua e Rodrigues (2013), o extremo da superproteção deve ser evitado, pois pode gerar no filho com deficiência passividade, insegurança, dificuldade de socialização. O estudo de Baumrind (1966) revela que a forma como os pais educam seus filhos é um fator determinante para que a criança tenha comportamentos considerados adequados socialmente. A autora classifica os pais em três grupos, sendo eles: 1) Autoritativos, os quais buscam direcionar as atividades de seus filhos de maneira racional, incentivam o diálogo e exercem controle, mas não restringem o filho, preparando-o para a autonomia; 2) Autoritários, estes priorizam a obediência como uma virtude e são a favor de medidas punitivas e 3) Indulgentes, já nesta categoria, os pais evitam confrontações com os filhos, buscam sempre a realização dos desejos da criança e é neste modelo que existe superproteção em relação a dificuldades apresentadas pelo filho.

Ao longo do filme, as posturas e atitudes dos pais de Lucas são apresentados de forma alterando, passando da superproteção no início da ficção para a autonomia do garoto mais ao final.

Durante o percurso à procura do pai de Laís, a amizade entre ela e Lucas é fortalecida. De acordo com Rocha (2006), para se viver bem e ter uma boa vida não se pode prescindir da amizade, pois sem amigos não se consegue suprir necessidades que sozinhos não há essa possibilidade, pois o amigo fornece aquilo que não se pode promover com o próprio esforço, já que com estes pode-se sentir paz, felicidade e bem estar. Nas palavras de Carvalho (2016), “um dos valores ou virtudes que construímos e que bem pode cuidar de nossas existências” (CARVALHO, 2016, p. 206).

Além de tratar do tema amizade como foco principal da trama, não se pode esquecer que os personagens principais são adolescentes, segundo Costa e Fernandes (2012) a adolescência é a transição entre a infância e a fase adulta e é caracterizada por mudanças significativas tanto

qualitativa quanto quantitativa da vida, devido as alterações que ocorrem nos quesitos social, biológico e psicológico.

Outro fator que merece destaque nessa etapa da vida é a sexualidade. Pode-se dizer que a sexualidade é uma identidade sexual individual, que é moldada pela personalidade de cada um e expressa pelos seus sentimentos, comportamentos, crenças e atitudes sexuais; segundo Nunes (1987), a sexualidade é complexa e é uma das mais importantes dimensões da condição humana. Dentro da temática da sexualidade, encontram-se os temas relacionados a amizade e amor. Além da jornada de Lucas e Laís fortalecer ainda mais sua amizade, fez surgir um sentimento mais profundo entre os dois indo além da amizade, os dois se deparam com amor.

O estudo desenvolvido por Hoffmeister, Carvalho e Marin (2019), identificou que a percepção de amor entre os adolescentes é identificada como aprendizagem, confiança e respeito, carinho e proteção e como algo inexplicável. Também foi percebido no estudo que a vivência do amor por parte destes é baseada no apoio e cuidado, na troca de carinhos e no conhecimento de si e do outro. Assim, o filme acaba, por direta ou indiretamente, quebrar com o mito de que as pessoas com deficiência não têm sexualidade e que não podem vivenciar o amor.

Assim, o filme apesar de ser conduzido de uma forma bastante leve, coloca a pessoa com deficiência como protagonista e com viés nas possibilidades e não nas dificuldades, abordando, mesmo que de forma pouco aprofundada, temas como inclusão, acessibilidade, interação, socialização e sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou demonstrar como a deficiência tem ganhado espaço nos diversos meios de comunicação, principalmente nos cinemas, o que vem sendo evidenciado pelo aumento no número de personagens com deficiência. Outro ponto que merece destaque, é que cada vez mais esses personagens estão sendo retratados como protagonistas e de forma menos estereotipada, percebendo-se então uma mudança na representação desse público, que antigamente eram

retratados de forma pouco “humanizada”, como seres incomuns ou como pessoas dignas de pena.

Os filmes analisados, contam a história de meninos com deficiências de forma realística, o drama de suas famílias, as fragilidades e habilidades dos garotos, abordam questões como aceitação, tanto familiar, quanto do próprio indivíduo, falam sobre amor e amizades; ou seja, abordam a vida dos meninos com deficiência sob a ótica das possibilidades.

A mudança nas representações da pessoa com deficiência no cinema é importante, pois estas circulam na sociedade e modificam a forma como as pessoas enxergam quem tem deficiência. Portanto, se nos filmes existe uma alteração na forma como a pessoa com deficiência é representada, sem estereótipos, esta representação é compartilhada pelos indivíduos, pela sociedade e afetam como a pessoa com deficiência se relaciona consigo mesma. Podendo reconstruir a própria identidade e mudar a forma como se enxerga.

REFERÊNCIAS

- BAUMRIND, D. (1966). **Effects of authoritative control on child behavior**. Child Development, 37, 887- 907.
- CARVALHO, A. B. **A relação professor e aluno: paixão, ética e amizade na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2016.
- CARVALHO, N. S.; DOMINGUES, P. A representação do negro em dois manifestos do cinema brasileiro. **Estudos Avançados**. 31 (89), 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/fBPTmfb7fyct8SG4C9KHfQy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- COLOMBO, I. M. A questão do cuidado sob o olhar de mulheres com deficiência: podcast narrando utopias. In: **Educação especial: teorias e práticas**. (Org.) DENARI, F. E. Pedro & João Editores. 2022.
- COSTA, V., FERNANDES, S. C. S. O que pensam os adolescentes sobre o amor e o sexo? Um estudo na perspectiva das representações sociais. **Psicologia & Sociedade**; 24 (2), 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/sPZKM47v3r4wvbB8d6Mv5Rj/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2023.

DUTRA, C. H. Consumo, representação e agência do feminino no cinema comercial. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. Anais Eletrônicos*. Florianópolis, 2017. Disponível em: http://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499475482_ARQUIVO_Consumo,RepresentacaoeAgenciadoFemininoCinemaComercial.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

GANZER, K. S.; SILVA, J. M. R.; HERMES, M. F. A representação do negro no cinema brasileiro. *In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Anais*. Belém, 2019. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-0574-2.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. **Pais de portadores de necessidades especiais adultos e a dinâmica familiar-** Temas em educação especial 3. São Paulo: EDUFSCAR, 1996.

GROSSI, F. R. S.; CRISOSTOMO, K. N.; SOUZA, R. S. Vivências de mães com filhos/as com deficiência: uma revisão sistemática. **Rev. das ciências e da saúde do oeste baiano-Higia**, v.1, n. 2, p. 134-147, 2016. Disponível em: <http://fasb.edu.br/revista/index.php/higia/article/view/139/136>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HELEN, T. Mídia, representação e raça: o negro na telenovela Avenida Brasil. **Mediação**, Belo Horizonte. v. 17, n. 20, jan./jun. de 2015. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/mediacao/article/view/2515>. Acesso em: 01 fev. 2023.

HOFFMEISTER, A.; CARVALHO, L. M.; MARIN, A. H. Compreendendo o amor e suas expressões em diferentes etapas do desenvolvimento. **Revista Subjetividades**, 19(3): e9529, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692019000300010. Acesso em: 08 jan. 2023.

IBGE. **Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião**. Disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=210>. Acesso em: 16 fev. 2023.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: Louro, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999. p. 7-34.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MAVIGNIER, T. C. TARAPANOFF, F. **Cinema e deficiência**. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/14751041/Cinema_e_defici%C3%Aancia. Acesso em: 08 fev. 2023.

MELO, D. G. S.; BORGES, M. C. Abandono paterno diante o diagnóstico de microcefalia. **Psicologia.pt**. 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1279.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MORIS, João. **O Cinema Brasileiro pós-retomada – Os Anos 2000**, 2016. Disponível em: <http://www.grupocinemaparadiso.com.br/2016/07/o-cinema-brasileiro-pos-retomada-os.ht>. Acesso em: 08 jan. 2023.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, E. B.; SANT’ANNA, I. F. Representatividade negra no cinema norte-americano: uma análise do filme Moonlight. **Revista Uniandrade**, n. 20, p.1-12, 2018. Disponível em: <http://uniandra.de.br/revistauniandra/index.php/ScriptaAlumni/index>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PÁDUA, E. S. P.; RODRIGUES, L. Família e deficiência: Reflexões sobre o papel do psicólogo no apoio aos familiares de pessoas com deficiência. In: **Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 8., Paraná. VIII Encontro... Paraná: UEL. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT07-2013/AT07-028.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROCHA, Z. O amigo, um outro si mesmo: a Philia na metafísica de Platão e na ética de Aristóteles. **Psychê**, São Paulo, Ano X, n. 17, p. 65-86, jan./jun. 2006.

SILVA, A. F. L.; SILVA, G. M. B. “Falando a voz dos nossos desejos”: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 3, n. 1, jan./jun., p. 42-56. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/9156/6271>. Acesso em: 01 maio 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** Obras completas. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. v.5.

WILLIAMS, C; WRIGHT, B. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger:** Estratégias Práticas para Pais e Professores. 1ªed. São Paulo: M. books, 2008.

FORMAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS: OPINIÃO DE EGRESSAS

Kananda Fernanda Montes
Luiza Laroza Selarim Santana

INTRODUÇÃO

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, os alunos que devem ser atendidos pela Educação Especial são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que a Educação Especial deve promover a inclusão para a aprendizagem e participação ativa desses sujeitos. É importante destacar que de acordo com a PNEEPEI, o direito à educação é disponibilizado desde a educação infantil até o ensino superior, em uma sala de aula regular com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário, além de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis de ensino (BRASIL, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, lei nº 9.394/96, estabelece a educação inclusiva, dizendo, no capítulo V da sessão da Educação Especial, no artigo 59, que, para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, deve-se ser assegurado

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino

regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20).

Para isso, o Educador Especializado necessita de uma formação específica e adequada. Dos anos de 1955 até 1972, essa formação era obtida a partir de especializações em nível médio, e, ainda no início da década de 70, a formação passou a ser realizada em nível superior, por meio de habilitações nos cursos de pedagogia. Em 2001, a resolução CNE/CEB nº 2 definiu que professores de educação especial deveriam ter

- I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II- complementação de estudos ou pós graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Em 2006, as habilitações foram extintas pela resolução CNE/CP nº 1 de 2006 (MENDES, 2011). Portanto, cursos de licenciatura em educação especial se tornaram os únicos meios de formação inicial para trabalho na área.

Um estudo feito por Oliveira e Mendes (2017) teve como objetivo identificar e analisar os cursos de licenciatura em Educação Especial de universidades públicas e privadas no Brasil, tendo encontrado somente 11 cursos ofertados em 8 diferentes universidades, sendo 4 em universidades públicas e 8 em universidades particulares. Abaixo, abordaremos informações a respeito de um dos cursos de uma das universidades públicas, sendo o curso de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no estado de São Paulo.

O curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar foi criado em 2009, a partir de demandas identificadas em pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar e do plano de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni). O curso acontece de modo presencial e conta com uma carga horária de 3.315 horas, dispondo de 45 vagas anuais. Seu currículo é o mesmo desde 2008,

ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mas, também foram utilizados para sua elaboração as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e um documento internacional publicado pelo Council for Exceptional Children (CEC) que define habilidades e competências do professor (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

Na análise da grade curricular do curso, as pesquisadores identificaram que o curso de Educação Especial da UFSCar conta com 1.380 horas em disciplinas didático-pedagógicas específicas da educação especial, 540 horas em disciplinas de formação em pesquisa, 525 horas de disciplinas de estágio, 480 horas em disciplinas sobre fundamentos da educação e 390 horas de disciplinas específicas. Dos cursos de licenciatura em educação especial existentes, o da UFSCar é o único que não conta com disciplinas didático-pedagógicas gerais (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

Não há evidências de qual a formação adequada para profissionais da educação especial, e a inexistência de diretrizes curriculares nacionais para esse fim faz com que as grades curriculares dos cursos sejam variadas, então, tem-se a necessidade e importância de uma sistematização para a criação de cursos a nível de graduação para a formação inicial de educadores especiais (OLIVEIRA; MENDES, 2017).

De acordo com o elencado acima, a pesquisa tem o objetivo de verificar qual a opinião de egressos no curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar quanto à sua formação.

MÉTODO

A pesquisa tem delineamento descritivo, que tem como foco a caracterização de uma população, como por exemplo, descrição de opiniões, crenças e atitudes de uma população específica (GIL, 2002).

1.1. Participantes

Participaram da pesquisa 16 mulheres com idades entre 22 a 50 anos, egressas do curso de licenciatura em Educação Especial oferecido pela UFSCar no campus de São Carlos que se formaram entre os anos de 2013 e 2022.

1.2. Local de coleta de dados

A coleta de dados aconteceu de forma remota, com egressas da Universidade Federal de São Carlos.

1.3. Aspectos Éticos

As participantes da pesquisa receberam, para leitura e assinatura, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com informações acerca do desenvolvimento da pesquisa e seus objetivos.

1.4. Medidas Avaliativas

Foi elaborado um questionário na plataforma *Google Forms* contendo seis perguntas a respeito da opinião das egressas sobre sua formação no curso de licenciatura em Educação Especial.

1.5. Procedimento de coleta de dados

Para a coleta de dados, as pesquisadoras criaram um formulário na plataforma *Google Forms*, que contava com o TCLE, campo para concordância ou não na participação na pesquisa, e questões acerca da formação inicial no curso de licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Então, o formulário foi enviado, via WhatsApp, para grupos de alunos do curso, como grupo da Associação de Licenciados em Educação Especial e grupo da turma que ingressou no ano de 2018, sendo a maioria recém formadas.

1.6. Procedimento de análise de dados

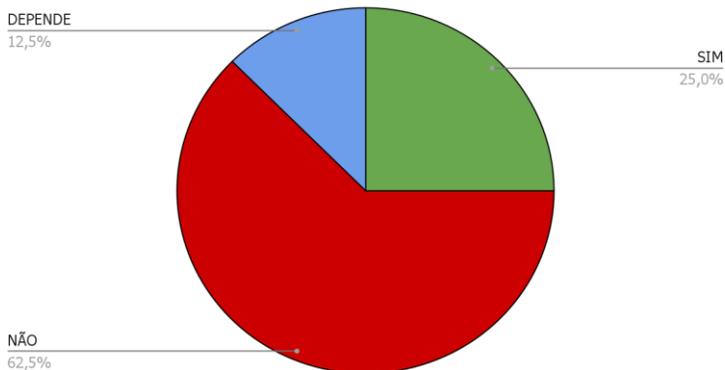
Os dados obtidos no roteiro de entrevista foram qualitativos e foram analisados por meio de categorias, com base nas questões, sendo elas: preparação para atuação com os alunos PAEE, formação continuada, formação inicial e temas para aprofundamento. Essa categorização constitui-se na classificação de elementos que compõem um conjunto, agrupando-as, nesse caso, em temáticas comuns expressas nas respostas analisadas (FRANCO, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foi questionado se as participantes já haviam realizado outro curso a nível de graduação e os resultados mostraram que para três egressas, a licenciatura em Educação Especial foi sua primeira graduação, enquanto outras seis já possuíam graduação, sendo quatro em pedagogia, uma em engenharia de produção e uma em licenciatura em química. Além disso, outras duas participantes, no momento da pesquisa, estavam cursando pedagogia e outra possuía pós-graduação em psicopedagogia clínica.

Quando questionadas acerca da preparação para atuação com alunos PAEE a partir da formação inicial no curso de licenciatura em Educação Especial na UFSCar, 62,5% responderam que não, 25% responderam que sim e 12,5% responderam que depende.

Se sente preparado para atuação?



Abaixo, serão abordados os comentários de cada uma referente à essa pergunta.

Tabela 1 — Comentários de egressas que responderam “não” para a pergunta: Você se sente preparada para atuar com todo aluno PAEE?

COMENTÁRIOS DE EGRESSAS QUE RESPONDERAM “SIM”	F (%)
Curso prepara para investigar o caso e buscar outras informações e conhecimentos	12,5
Prática com o estágio obrigatório do curso	6,25

Nota: Podem existir mais de uma categoria por participante.

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Com a tabela 1, podemos perceber que as pessoas que responderam que se sentem preparadas com a formação inicial para atuar com todos os alunos PAEE relataram que o curso prepara os alunos para investigar o caso e buscar informações e conhecimentos e que a prática com o estágio obrigatório possibilita experiência.

O estágio obrigatório proporciona ao licenciando a vivência dentro da realidade escolar, inserido na sala de aula e que, por meio disso, podem compreender o funcionamento e dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, além dos desafios que podem se deparar no cotidiano escolar. Os autores Gisi, Martins, Romanowski (2009) entende o estágio como:

uma oportunidade de inserção numa realidade [...] permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir para a formação (GISI; MARTINS; ROMANOWSKI, 2009, p. 208).

Percebe-se então, a importância da oferta de estágio nos cursos de graduação a fim de estabelecer a relação entre os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula e a prática, além de possibilitar a reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas na realidade escolar.

A seguir, serão expostas as respostas das participantes que afirmaram não se sentirem preparadas para atuar com todo o PAEE.

Tabela 2 — Comentários de egressas que responderam “não” para a pergunta: Você se sente preparada para atuar com todo aluno PAEE?

COMENTÁRIOS DE EGRESSAS QUE RESPONDERAM “NÃO”	F (%)
Preparação só com a prática	25
Particularidades de cada aluno e de cada deficiência	25
Necessidade de aprofundamento em Braille e LIBRAS para trabalhos com alunos com deficiência visual ou auditiva	25
Necessidade de mais estudo sobre os transtornos de aprendizagem, orientação sexual e análise do comportamento aplicada	6,25

Nota: Podem existir mais de uma categoria por participante.

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Com a tabela 2, referente aos comentários das egressas que responderam não se sentirem preparadas para trabalhar com os alunos PAEE com a sua formação, 25% delas responderam que a formação não oferece conhecimentos acerca de todas as particularidades dos alunos e das deficiências, já que é necessário olhar para cada caso individualmente, 25% sentem a necessidade de se aprofundarem em LIBRAS e Braille para trabalhar com alunos com deficiência auditiva ou visual e 25% responderam que a preparação só vem com a prática.

Tardif (2014) diz que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53).

É na prática que nos deparamos com os reais desafios da realidade escolar e, com isso, está em constante transformação, visando atender às necessidades da escola, dos demais profissionais, com os recursos que estarão à disposição e, principalmente, de cada aluno, sendo que cada um

irá apresentar especificidades e necessidades diferentes. Frente a isso, o docente precisa refletir sobre suas práticas e buscar por novas estratégias que respeitem cada singularidade.

Considerando a possibilidade de respostas negativas na pergunta acima, as participantes foram questionadas acerca do que poderia ser mudado na formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar e diferentes respostas surgiram, sendo elas elencadas na tabela abaixo.

Tabela 3 — O que você mudaria na formação inicial do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar?

MUDANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL	F (%)
Possibilidades de prática e relação com a teoria	56,25
Contato com profissionais da área e profissionais que trabalham com o PAEE	25
Disciplinas com estratégias pedagógicas	12,5
Aprofundamento nas avaliações para o PAEE	12,5
Mudança da grade do curso em relação ao semestre de oferta das disciplinas	12,5
Estágios concomitantes com suas disciplinas e com todos os públicos	6,25
Aprofundamento em estudos de alfabetização	6,25
Disciplina acerca das documentações exigidas nas escolas	6,25
Ênfase em surdez e LIBRAS	6,25
Estudo da Análise do Comportamento Aplicada	6,25
Disciplina de neurociência na aprendizagem	6,25

Nota: Podem existir mais de uma categoria por participante.

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Desse modo, é possível perceber que diferentes egressas possuem diferentes percepções quanto à formação inicial e ao que mudariam. Mas, fica o destaque de que 56,25% das participantes responderam sentir a necessidade de possibilidades de prática e sua relação com a teoria

estudada no curso, citando a possibilidade de se trabalhar com todos os públicos da educação especial e em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Entende-se pela teoria a forma como o conhecimento é apresentado compreendendo-se em diferentes graus e especificidades, que visa explicar e exemplificar ações práticas. Enquanto a prática se refere a constituição da teoria apresentada nas ações concretas, podendo ela não só ser modificada, mas também, modificar as teorias. Nota-se que ambas se complementam e que a desvinculação destas pode fragilizar o processo de aprendizagem do sujeito (PACHECO; BARBOSA; FERNANDES, 2017). Os autores compreendem que “o discente em formação necessita articular, sistematizar e aperfeiçoar os saberes através da unicidade teoria-prática, pois dessa maneira estará produzindo conhecimento para si, para que, como futuro educador, possa tornar a educação significativa para os educandos”

Depois, 25% falaram sobre a importância de se ter o contato com profissionais que trabalham na área, sendo eles educadores especiais ou outros profissionais que trabalham nas escolas ou atendem os alunos PAEE. Aqui, tem-se a equipe multidisciplinar, apontada pela literatura aponta esta como uma possibilidade de se prover apoio à inclusão escolar (SILVA; MENDES, 2021). Garcia (1994) defende que a equipe deve apoiar-se em um trabalho colaborativo e que envolva diferentes profissionais, com diferentes formações que, juntos e em função de um contexto, devam compartilhar diferentes possibilidades através da ação, reflexão e intervenção e que devam considerar: a pessoa, o contexto, os conhecimentos teóricos e práticos, frente aos problemas encontrados na escola.

Ainda, sendo citadas por 12,5% das participantes, tem-se a necessidade de mais disciplinas com estratégias pedagógicas, avaliações do PAEE e mudança no semestre de oferta de algumas disciplinas, portanto, mudança na grade do curso.

Quando questionadas se as participantes consideravam que formação continuada é importante, todas responderam que sim. Abaixo serão descritos os argumentos de cada participante do porquê a formação continuada torna-se relevante para sua formação profissional.

Tabela 4 — Importância da formação continuada.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	F (%)
Aprofundar e/ou atualizar os conhecimentos já adquiridos na graduação	68,75
Adquirir novos conhecimentos e/ou estratégias específicas	50
Conhecer novas políticas	18,75

Nota: Podem existir mais de uma categoria por participante.

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Nota-se, a partir da tabela 4, que a perspectiva que se tem da formação continuada é, principalmente, de aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos na formação inicial, para além da aquisição de novos conhecimentos e estratégias de ensino e manter-se informado quanto às novas políticas que respaldam a educação Especial.

De acordo com as autoras Araújo, Silva e Silva (2019), a formação continuada é compreendida como um processo formativo que irá se desenvolver ao longo da profissão e que deve acontecer de forma coletiva e/ou individual, por meio da oferta nas instituições ou pelo próprio docente, na perspectiva, principalmente, do desenvolvimento profissional docente.

No entanto, compreende-se que a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional e oportuniza novos conhecimentos ao docente que poderá utilizá-los em suas práticas. Segundo Oliveira-Formosinho (2009), trata-se de

(...) um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p.226).

Ressalta-se que a formação continuada é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que dispõe nos parágrafos 1º e 2º do Art. 62, combinado com o parágrafo único do Art. 62-A, com o Art. 63 e com o inciso II do Art. 67, que:

essa formação será promovida pela União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração; que na consecução dessa formação poderão ser utilizados recursos e tecnologias de educação a distância; que essa formação deve ocorrer, prioritariamente, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação; que os institutos superiores de educação deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; e que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licença remunerada para esse fim (BRASIL, 1996; SILVA; NUNES, 2020, p. 12)

Ainda sobre a formação continuada, foi perguntado às participantes se, numa possível formação continuada, quais temáticas elas gostariam de aprofundar e as respostas serão exibidas na tabela 5.

Tabela 5 — Temáticas para aprofundamento numa formação continuada.

TEMÁTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA	F (%)
Análise do Comportamento Aplicada (ABA)	37,5
Transtorno do Espectro do Autismo	31,25
Estratégias de ensino	25
Alfabetização	18,75
Trabalho com equipe multidisciplinar	12,5
Deficiência Intelectual	12,5
Deficiência Auditiva	6,25
LIBRAS	6,25
Braille	6,25
Avaliação de alunos	6,25
Neurociência	6,25
Mercado de trabalho para a pessoa com deficiência	6,25

Tecnologia Assistiva	6,25
Comunicação Alternativa	6,25
Transtornos psicológicos	6,25
Educação sexual de pessoas com deficiência	6,25
Legislações	6,25
Programas do estado	6,25
Documentações para a escola	6,25

Nota: Podem existir mais de uma categoria por participante.

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

Por fim, a tabela 5 expõe quais as temáticas que as egressas gostariam de se aprofundar numa possível formação continuada. Em disparada, foi mencionada a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), uma ciência que busca melhorar comportamentos socialmente relevantes e reduzir comportamentos inadequados (SELLA; RIBEIRO, 2018), seguida do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que é caracterizado pela soma de déficits na comunicação e interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), sendo que cada pessoa com TEA possui determinadas especificidades.

Depois, 25% das participantes responderam que gostariam de estudar mais sobre as estratégias de ensino, sendo essas estratégias responsáveis pelo elo entre o objetivo de ensino e o resultado final do conhecimento adquirido pelo aluno, portanto, referem-se às metodologias utilizadas pelo professor pensando nas características de seus alunos (BIZERRA; URSI, 2014).

Também, foram citadas mais de uma vez a alfabetização, a deficiência intelectual e a equipe multidisciplinar como temáticas a serem abordadas. Outras 13 respostas foram citadas pelo menos uma vez, tais como: a deficiência auditiva, LIBRAS, Braille, avaliação de alunos com suspeita de diagnóstico, entre outras temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que, apesar de ser um curso de licenciatura com duração de quatro anos que contempla diferentes conteúdos, na atuação prática, são muitas as demandas que o recém-formado vai se deparar e que, em sua maioria, necessitam de maior aprofundamento dos conteúdos já aprendidos, que por vezes, não são suficientes para sanar suas dúvidas, isso porque, muitas vezes, lhe são apresentados de forma resumidas e aligeiradas para atender ao cronograma que o professor deve seguir.

Portanto, é importante que o profissional de educação especial, além de sua formação inicial, procure também por formação continuada, por meio de especializações, pós-graduação e cursos de curta duração, para que continue aprimorando seus conhecimentos e sua prática com os alunos Público Alvo da Educação Especial, além de estar sempre se atualizando perante as novas políticas que surgem.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: ARTMED, 2014, 5a. ed.
- ARAÚJO, R. M. B.; SILVA, M. D.; SILVA, M. C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios nas perspectivas dos docentes. **Revista @mbienteeducação**, v. 12, n. 3, p. 17-38, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Dez. 1996.
- BIZERRA, A. F.; URSI, S. **Introdução aos Estudos da Educação**. In: Lopes, S. G. B. C e Visconti, M. A. (Orgs). Licenciatura em Ciências. UNIVESP. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2014.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF, 2001.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Editora Liber Livro, 2008.

GARCIA, M. A. de A. G. **Multiprofissionalismo e intervenção educativa: as escolas, os projectos e as equipas.** Lisboa: Asa, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. O estágio nos cursos de licenciatura. In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes.** 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2009, p. 201-216.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In: FORMOSINHO, João (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA, P. S; MENDES, E. G. Análise do projeto político pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 43, p. 263-279, jan./mar. 2017.

PACHECO, W. R. de S.; BARBOSA, J. P. da S.; FERNANDES, D. G. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, n. 2, suplementar, p. 332- 340, 2017.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro do Autismo.** Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, J. M. N. da; NUNES, V. G. C. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. 1-22, 2020

SILVA, M. A. B. da; MENDES, E. G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação escolar. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade** , v. 1, n. 1, p. 33-56, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE I

FORMULÁRIO PARA EGRESSOS O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Nome:

Idade:

Ano de formação:

1. Além da sua licenciatura em Educação Especial, você fez algum outro curso a nível de graduação? Se sim, qual?
2. Com sua formação, você se sente preparado para atuar com todo aluno público alvo da Educação Especial? Se não, por quê?
3. Você acha que uma formação continuada é importante? Por quê?
4. O que você acha que poderia mudar na sua formação inicial?
5. Quais temas você gostaria de se aprofundar numa formação continuada?

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Nós, Kananda Fernanda Montes e Luiza Laroza Selarim Santana, estudantes do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, sob orientação da Prof^o. Fátima Denari, o (a) convidamos a participar da pesquisa intitulada: Formação no curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar: Opinião de egressos, para escrita de um artigo da disciplina de Educação Especial no Contexto da Educação Brasileira.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é o fato de que estudamos acerca da formação de professores no Brasil, em específico, dos que trabalham com os alunos Público Alvo da Educação Especial, a fim de verificar se a formação inicial é suficiente para atendimento.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa, que são: ser recém formado no curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar. Sua participação consistirá em responder um formulário (Google Forms). Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e serão apresentados em forma de artigo publicado em um livro ao final da disciplina de Educação Especial no Contexto da Educação Brasileira, ofertado para a turma do mestrado no primeiro semestre de 2022, com a garantia de seu anonimato.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Em casos de desconforto durante a pesquisa, você poderá desistir e a mesma será interrompida e as pesquisadoras estarão disponíveis para esclarecer possíveis dúvidas.

Pesquisador Responsável: Kananda Fernanda Montes

Contato telefônico: XXXXXXXX

E-mail: XXXXXXXX

Pesquisador Responsável: Luiza Laroza Selarim Santana

Contato telefônico: XXXXXXXX

E-mail: XXXXXXXXX

São Carlos, 2022

OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS DIAGNOSTICADAS COM AUTISMO

Helen de Souza Pantoja ¹

Marlon J. Gavlik Mendes²

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas famílias. O cenário pandêmico exigiu uma readaptação das rotinas e novas formas de gerenciar as atividades cotidianas devido o distanciamento social imposto como principal medida de prevenção ao Coronavírus (SARS-CoV-2), uma doença infecciosa respiratória que se propagou pelo mundo no ano de 2020.

Com boa parte da população em isolamento social, as relações pessoais precisaram ser reinventadas. Devido a essas condições, a educação foi um dos principais setores da sociedade a sofrer alterações. Com as escolas fechadas, as aulas passaram a acontecer à distância de maneira remota. Essa mudança nos leva a refletir sobre os impactos causados no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, uma vez que os estímulos externos como as interações sociais são de suma importância para o seu pleno desenvolvimento.

No Brasil, há poucas pesquisas registradas referentes às crianças em idade escolar diagnosticadas com TEA durante o cenário pandêmico. Portanto, é um desafio eminente a produção de conhecimento científico envolvendo discentes com TEA nas particularidades desse contexto.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Contato: helen_spantoja@hotmail.com

² Docente de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Contato: mgmgavlik@hotmail.com

Devido a isso, o objetivo deste capítulo foi discutir teoricamente a respeito do processo de escolarização de discentes com TEA em contexto da pandemia da COVID-19.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÃO E CONCEITOS

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (APA, 2014) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição causada por uma deficiência no neurodesenvolvimento humano que afeta diretamente a linguagem, a comunicação e a interação social. Pessoas diagnosticadas com essa condição podem encontrar dificuldades nas relações sociais, principalmente no estabelecimento de uma conversa, na demonstração de afeto e no desenvolvimento de relações interpessoais. É possível observar que, além dessas limitações, as pessoas diagnosticadas com TEA também apresentam alguns padrões de comportamentos que podem ser repetitivos e ainda demonstrar certo interesse em atividades específicas.

Os primeiros sinais de alerta do TEA surgem após o primeiro ano de vida da criança, onde as pessoas envolvidas no ambiente familiar notam um desenvolvimento atípico da mesma através da observação no cotidiano. São pequenos detalhes no dia a dia que faz com que os familiares busquem um auxílio médico especializado. Após a identificação de atraso no desenvolvimento da criança, ela é encaminhada para realizar uma avaliação com profissionais especialistas e uma equipe multidisciplinar que irão determinar o devido diagnóstico. Desse modo, Sampaio e Miúra (2015, p.147) afirmam que “o diagnóstico do espectro autismo, pode ser conduzido com base em análise do perfil do comportamento da pessoa”.

O tratamento precoce é de suma importância pois melhora significadamente a qualidade de vida do paciente com TEA, pois cada profissional trabalhará em cima de uma dificuldade específica para desenvolver as habilidades sociais e de comunicação. É importante salientar que não há um único tratamento eficaz, pois cada pessoa reage de uma maneira diferente dentro de sua própria limitação. Sendo assim, cada terapia será elaborada de acordo com as particularidades de cada

indivíduo pois “o acompanhamento periódico do pediatra ou do clínico geral, junto ao autista, pode colaborar para um melhor diagnóstico e para o estabelecimento de condutas terapêuticas adequadas.” (BRASIL, 2000, p. 28).

Após a confirmação do diagnóstico, é importante que a criança com TEA e sua família tenham acesso aos programas específicos voltados para o tratamento especializado de acordo com a avaliação multiprofissional. Então, a partir de uma intervenção multidisciplinar, a criança diagnosticada com autismo poderá desenvolver uma qualidade de vida adequada às suas particularidades.

BREVES ASPECTOS HISTÓRICOS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE DISCENTES COM TEA

O processo de escolarização de crianças com TEA foi, por muito tempo, considerada segregacionista, “pois prevalecia a ideia de que as pessoas com deficiência não conseguiam e não tinham capacidade para avançar no processo educacional” (SANTOS; REIS, 2015, p. 2). Isto foi reforçado com a criação de associações e escolas especiais voltadas para a matrícula destes alunos. Sendo assim, foi preciso reconhecer todas as dificuldades que os sistemas de ensino enfrentaram para superar tais práticas discriminatórias e assim criar possibilidades de superação. É neste contexto que a educação inclusiva assume papel principal na sociedade contemporânea, fazendo com que a escola atue para superar a lógica da exclusão (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a escola e sua estrutura é repensada de modo a atender as especificidades de todos os estudantes. Sendo assim, para um processo educativo eficiente, é preciso levar em consideração as características das pessoas com TEA. Vale ressaltar que não há um livro contendo um manual sobre como ensinar os alunos com TEA, pois cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem.

Em razão disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de nº 9.394/96, em seu artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino tem o dever de assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. A partir desta perspectiva, os profissionais da educação precisam atuar de modo a

atender as demandas desses estudantes. Nesse sentido, ao falar sobre inclusão de alunos com TEA, é preciso compreender de que forma o educador atenderá com esses alunos. Este olhar deve ser especial e diferenciado por estes profissionais (AMBRÓS; OLIVEIRA, 2017). Sendo assim, o professor deve se apropriar da proposta da inclusão escolar pois ele “é o profissional que lida diretamente com o aluno, sendo o agente mais eficaz no processo de inclusão” (LEMOS et al., 2016, p.353).

O grande desafio da inclusão é garantir aos estudantes assistidos que a educação alcance a eles e a todos, de forma que todos os alunos cheguem ao aprendizado com qualidade, não remetendo somente ao aspecto físico de permanência junto dos demais. Afinal, o principal fundamento para uma escola inclusiva é a garantia de que todas as crianças devem e podem aprender juntas, na medida do possível, independente de dificuldades que possam surgir ou de diferenças que elas possam ter (MENEZES, 2001). Nesse sentido, “o ambiente escolar precisa se construir como um espaço aberto, acolhedor, preparado e disposto a atender às peculiaridades de cada um” (FERREIRA, 2007, p.551).

Foi com a Constituição Federal de 1988 e com a forte influência da Declaração de Salamanca (1994) que o Brasil começou a refletir sobre a universalização do ensino. Para isso, a escola conta com profissionais de apoio, recursos didáticos adaptados e Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Desse modo, é de responsabilidade dos sistemas de ensino fazer a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. É preciso que eles tenham a disponibilização das funções de instrutor, de intérprete de Libras, da presença de monitor ou cuidador de alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outros aspectos que exigem ajuda constantemente no cotidiano da escola. (BRASIL, 2008).

O processo de inclusão escolar de alunos com TEA vai além de sua chegada na escola, pois é preciso garantir não somente o acesso, mas a sua permanência. E, ao adentrar no espaço escolar, o aluno deve ter suporte adequado para contemplar suas necessidades e ser acolhido em sua totalidade, uma vez que a educação é uma das principais ferramentas para o seu pleno desenvolvimento.

A PANDEMIA DO COVID-19: IMPACTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS

Em meio a tantos avanços legislativos debatidos na seção anterior, o ano de 2020 ficou marcado por um cenário pandêmico que alterou completamente o ritmo da humanidade (SOUZA, 2020). A infecção respiratória causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2) fez com que o isolamento social fosse a principal forma de combate a essa doença que assolou o mundo. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), os primeiros casos registrados desta síndrome respiratória aguda aconteceu na China, mais especificadamente na cidade de Wuhan, em dezembro de 2019 (FERNANDES, 2021). Os pacientes foram registrados com sintomas de pneumonia grave, que após a emissão de alerta, rapidamente começou a propagação desse vírus em escala mundial.

No Brasil, o primeiro caso confirmado da doença foi em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo. Desde então, houve um aumento significativo em relação ao número de casos registrados e conseqüentemente, ao número de óbitos. Em razão disso, foram adotadas medidas de distanciamento social, utilização de máscaras e higienização constantes das mãos (FERNANDES, 2021). Neste cenário, somente serviços essenciais continuaram a funcionar, como os atendimentos de saúde, os setores de segurança e de insumos básicos de sobrevivência, como a alimentação.

Com boa parte da população em domicílio, foi instalado o *home office* para diversos trabalhadores e ensino remoto emergencial para os estudantes, fazendo com que houvesse uma mudança na rotina de toda a população, que tiveram que se adaptar a uma nova realidade mediada pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Assim, a semente da Internet estava sendo cultivada (HENRIQUE, 2020, p.5).

Uma das grandes preocupações deste momento foi em relação a educação em tempos de pandemia, sem que houvessem impactos no rendimento dos alunos, pois as escolas foram as primeiras a fecharem as portas para evitar o risco de contágio dos alunos e de seus respectivos familiares. Sabe-se que, embora o uso da tecnologia digital seja presente no cotidiano de muitos alunos e professores, ela ainda não é uma realidade presente em boa parte do cenário educacional brasileiro

(SOUZA, 2020). Isso foi um desafio tanto para professores, quanto para os estudantes, que passaram a aprender juntos sobre o manuseio das ferramentas digitais, alterando o ambiente físico das relações sociais para um cenário de diálogos e trocas de informações realizados através das telas digitais. Desse modo, “mais do que nunca, a educação é convocada a se singularizar, a se reinventar buscando outras possibilidades pelo uso das TIC” (SOUZA, 2020).

A transposição de aulas presenciais para aulas online acabou segregando uma boa parte dos alunos, principalmente os que não tem acesso à internet, além dos estudantes com deficiência, que contam com a rede de apoio da escola. Dessa forma, as crianças que já apresentavam avanços no seu desenvolvimento, tiveram que romper com esse processo em razão da distância e ausência dos profissionais que as acompanhavam, temendo uma possível estagnação. Com isso, é possível perceber que o sucesso ou insucesso em relação a aprendizagem de uma criança com deficiência é reflexo da intervenção e atuação pedagógica (FERREIRA, 2007). Outro impacto significativo é em relação aos alunos diagnosticados com TEA, visto que esse público-alvo é vulnerável a novas adaptações, valorizando as rotinas fixas e previsíveis. Além disso, o distanciamento social faz com que a interação destes alunos com os demais colegas fosse prejudicada, pois é válido ressaltar que a “educação é socialização” (FERREIRA, 2007, p. 552).

Essas mudanças se tornam um desafio para os familiares, que passam a ficar mais tempo com as crianças em casa e precisam criar alternativas para manter a rotina estável ao mesmo tempo em que desenvolvem as atividades propostas pela escola, muitas vezes sem um devido acompanhamento e direcionamento quanto a sua execução. Portanto, é essencial haver a implantação de uma rotina de atividades devidamente planejadas e orientadas por um profissional de apoio especializado que acompanha o desenvolvimento da criança e sabe de suas possibilidades de adaptação e conhecimento, sempre levando em consideração as condições atuais de confinamento (BARBOSA *et al*, 2020).

Em relação as mudanças que a pandemia trouxe, “torna-se importante compreender como é que as famílias estão lidando com todas essas questões” (SOUSA *et al*, p.1, 2020). Em um mundo cada vez mais conectado, grande parcela das atividades trabalhistas e escolares

passaram a acontecer de maneira *online*. E, embora boa parte dos brasileiros tenham acesso à internet, a inclusão digital não é acessível para todos como deveria. Dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio), indicam que até 2019, cerca de 82,7% da população brasileira tinha acesso à internet. Essas informações dão conta de que houve um aumento em relação ao acesso à conectividade, mas ainda indicam que 12,6 milhões de famílias entraram na pandemia sem esse privilégio.

Independente do modelo de ensino adotado, seja presencial ou à distância, devemos ter em mente que a educação deve ser cada vez mais modificada e evoluída em um cenário de vida pós-pandemia, tanto em seus aspectos tecnológicos, quanto em aspectos sociais e inclusivos, de modo “que conceba o aluno inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo” (FERREIRA, 2007, p.557).

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA ATUAL: TEA EM CONTEXTOS DE PANDEMIA

Atualmente, diversos pesquisadores e pesquisadoras tem direcionado esforços para entender melhor os impactos da pandemia na escolarização de discentes com TEA e as possíveis adaptações necessárias para possibilitar um ensino de qualidade em contextos tão atípicos e desafiadores. O cenário brasileiro científico recente apresenta pesquisas voltadas para o atendimento educacional de alunos com TEA, visto que “a inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social” (SANTOS *et al*, 2021, p. 101). Seguindo essa linha de estudos, SANTOS *et al* (2021) realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender os pontos e contrapontos existentes entre a legislação vigente e a realidade encontrada nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Manaus, Amazonas.

A pesquisa realizada em cinco escolas da zona urbana da capital, contou com a participação de dez professores, sendo cinco deles professores de classes comuns e os demais das SRM e foi feita através de entrevistas individuais. Cruzando as respostas entre eles, foi observado que o contato um com o outro é, em sua maioria, através de conversas informais, não havendo parceria em um trabalho conjunto. Além disso, a

exigência do laudo médico para o encaminhamento de alunos com TEA para as SRM reforça que o “modelo clínico ainda é muito presente” (SANTOS *et al*, 2021, p. 107). Isso “leva os professores a acreditarem no fato de que as dificuldades para aprender são consequência de uma doença” (SANTOS *et al*, 2021, p. 107).

Além disso, observou-se que dentre os materiais de apoio das SRM vindos do Ministério da Educação (MEC), o computador era o mais utilizado. No entanto, não há novas ações de vistorias para manutenção ou atualização dos materiais recebidos, fazendo com que os professores recorram a outros materiais de baixo custo. Outro ponto a ser destacado é a formação dos docentes das SRM. Dos cinco professores entrevistados, dois deles não possuem formação específica para atuar na área, um concluiu um curso sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os outros dois estão em processo de formação. “Aponta-se, assim, para a relevância da formação docente, tendo em vista a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas” (SANTOS *et al*, 2021, p. 111).

Encontrando resultados semelhantes, CAMARGO *et al* (2020) procuraram investigar os principais desafios e barreiras enfrentadas por professores de alunos diagnosticados com TEA em salas de aulas regulares no município de Pelotas, Rio Grande do Sul. Participaram ao todo 19 professores de 20 escolas espalhadas em diferentes regiões da cidade, onde realizaram entrevistas individuais.

Observou-se que as dificuldades encontradas pelos professores no processo de inclusão de alunos com TEA dão origem a seis categorias: o comportamento relacionado com a dificuldade em seguir regras e rotinas, podendo ocasionar situações de agressividade por parte do aluno; a dificuldade na comunicação e no desenvolvimento de um diálogo recíproco; dificuldade de socialização com o aluno e do aluno com os demais colegas de sala; dificuldades pedagógicas em relação à atividade, planejamento e avaliação dos alunos com TEA, fazendo com que os professores sintam-se incapacitados. As demais dificuldades estão relacionadas à questões que não estão diretamente ligadas ao aluno, mas sim em relação à escola e à comunidade em que ele se encontra. Os relatos reforçam a importância do professor ser devidamente orientado nos cursos de formação profissional, para poder tratar de recursos e estratégias de ensino a serem desenvolvidas para alunos com TEA e fazer

com que eles sejam realmente incluídos para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva (CAMARGO *et al*, 2020).

Também foi possível encontrar pesquisas que investigaram a escolaridade de alunos com TEA durante a pandemia. Barros e Uhmman (2020) realizaram uma pesquisa com uma família que vivência essa realidade, possuindo duas crianças diagnosticadas com TEA em idade escolar. Uma cursa o 6º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Angra dos Reis, localizada no Rio de Janeiro e outra cursa o 2º ano do ensino fundamental em uma escola privada situada na mesma região. Em seu relato, a responsável das crianças aponta a diferença entre o apoio recebido das escolas. Da primeira escola ela recebeu atividades aleatórias por meio do *Whatsapp* e da segunda escola ela recebeu uma apostila adaptada para aplicação das atividades com as crianças.

Com isso, seja a instituição de ensino pública ou privada, “é possível perceber que a modalidade remota é um desafio para ambas” (BARROS; UHMANN, 2020, p. 6). Por isso, precisamos reconhecer as dificuldades enfrentadas tanto do lado familiar, quanto do lado educacional. Enquanto a escola enfrenta desafios junto aos professores que não estavam preparados para um cenário pandêmico, temos também a perspectiva da mãe que, mesmo sem pretensão de que a escola resolva todos os problemas, espera que seja encontrada alternativas de envolver as crianças com TEA em todas as suas propostas (BARROS; UHMANN, 2020).

As autoras analisaram que o ensino remoto exige uma série de adaptações tecnológicas que muitas famílias não a possuem. Desse modo, “a escola possui papel indispensável frente aos alunos, sobretudo ao realizar todas as adaptações necessárias.” (BARROS, UHMANN, 2020, p. 7). As autoras ressaltaram que os desafios da inclusão de alunos com TEA no ensino remoto emergencial “traz consigo inúmeras (im)possibilidades” (BARROS; UHMANN, 2020, p. 6).

Encontrando resultados congruentes, Souza *et al.* (2020) realizaram uma investigação sobre as dificuldades enfrentadas pelas famílias que possuem filhos diagnosticados com TEA em um período de distanciamento social, ouvindo seus relatos de experiência. A pesquisa envolveu ao todo seis famílias com crianças entre 4 e 9 anos de idade matriculadas na rede municipal de ensino da região do Grande ABC paulista. Os autores observaram que, durante a pandemia, os pais e

responsáveis de alunos com TEA se tornaram suas únicas companhias em um período em que as pessoas não poderiam sair de casa. Isso contribuiu para uma desorganização comportamental dos alunos com TEA, pois há uma ruptura em suas relações de convivência, uma vez que eles ficam sem poder ir a ambientes externos como a terapia, a escola e outros lugares de interações sociais (SOUSA *et al*, 2020). Logo, percebemos que o isolamento social acaba “inibindo os caminhos para vencer a barreira da interação por meio de estímulos e do convívio social” (SOUSA *et al*, 2020, p. 4). Vale destacar também que “o isolamento social causa impacto não apenas na vida das crianças com autismo, mas de todas as pessoas” (SOUSA *et alt*, 2020, p. 4).

Diante desse cenário de incertezas, é de suma importância que as famílias possam se organizar para dar continuidade nos conteúdos propostos do professor, contando com o apoio e orientação deste profissional na execução dessas atividades e assim evitar possíveis regressões dos alunos com TEA. Desse modo, é preciso procurar outros meios de atendimento às famílias, mesmo que seja por chamadas de vídeo, pois isso “favorece o estreitamento de laço entre família e escola e proporciona uma interação possível nesta fase” (SOUSA *et al*, 2020, p. 5-6).

Foi possível observar o quanto a ausência da rotina escolar prejudicou o desenvolvimento de discentes com TEA, uma vez que eles precisaram ser inseridos em um modelo de educação online diferente do qual eles já estavam adaptados. Assim, os alunos que já apresentavam avanços significativos no seu desenvolvimento acabaram demonstrando dificuldades no que diz respeito às suas conquistas, pois a pandemia distanciou os profissionais que realizavam o seu acompanhamento.

Do mesmo modo, o ciclo familiar das crianças com TEA precisou ser reestruturado para auxiliar o seu processo educacional, pois as barreiras encontradas na educação presencial foram agravadas na educação online devido à falta de preparação dos familiares que, além de lidar com as adversidades do dia a dia em um cenário atípico, precisaram se desdobrar para aplicar os conteúdos escolares.

A escola e a educação de alunos diagnosticados com autismo são pautas de extrema importância para serem discutidas no retorno das atividades presenciais. A discussão destes temas serve para refletir as

lacunas impostas pela pandemia, que evidenciaram as fragilidades da educação brasileira. Sendo assim, é necessário mais pesquisas que adentrem as particularidades do contexto pandêmico na escolarização de discentes com TEA para que possamos buscar melhores estratégias de educação a serem aplicadas em um cenário educacional de pós pandemia e poder ampliar a inclusão e socialização de todos os envolvidos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 alterou completamente o ritmo da humanidade e os diversos setores da sociedade tiveram que encontrar novas formas de adaptação para superar as adversidades. E, com a educação não foi diferente. Com as medidas de isolamento social, as pessoas tiveram que encontrar não só uma nova maneira de viver, como também de aprender. Pensando nos impactos da pandemia na educação de crianças diagnosticadas com TEA, visto que são um público-alvo vulnerável a quebra de rotinas e longos períodos de isolamento social, este capítulo buscou refletir sobre as consequências e lições resultantes da Covid-19.

Num panorama geral, as pesquisas da atualidade demonstram as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA antes e durante a pandemia, indicando a necessidade de aperfeiçoar os recursos de formação profissional para o exercício da inclusão e assim encontrar alternativas práticas e concretas que levem em consideração os saberes e os constantes desafios cotidianos de um professor. Contudo, temas como os impactos da pandemia da covid-19 no processo de escolarização de crianças brasileiras diagnosticadas com autismo ainda não foram amplamente pesquisados, sendo uma lacuna na produção científica brasileira.

Há a necessidade de pesquisas que discutam os diferentes contextos em que pessoas com TEA estão inseridas e as adaptações necessárias para promover a acessibilidade. Este capítulo orientou-se na inclusão escolar destes alunos no contexto de distanciamento social ocasionado pela pandemia do Coronavírus. No contexto da escassez de trabalhos sobre os temas discutidos, recomendamos a ampliação de

pesquisas que concentrem seus estudos na inclusão de alunos com TEA em ambientes escolares não tradicionais, bem como o ensino remoto emergencial, pois compreendemos que estes trabalhos trarão benefícios significativos a estes alunos não somente na educação básica, mas em toda a sua jornada acadêmica.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre, Artmed, 2014.

BARBOSA, André Machado et al. Os impactos da pandemia COVID-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, v. 24, n. 48, p. 91-105, 2020.

BARROS, Ludmila da Cruz; UHMANN, Silvana. AS (IM) POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA. **Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva**, v. 3, n. 3, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo: orientação para os pais**. Casa do Autista. Brasília: 2000. 38p. Disponível em: <http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

FERREIRA, S. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

FERNANDES, Amanda Dourado Souza Akahosi et al. Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado com crianças e adolescentes com Transtorno

do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, 2021.

HENRIQUE, T. Covid-19 e a Internet (ou Estou em isolamento social físico). **Revista Interfaces Científicas-Humanas e Sociais**, v.8, n.3, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/8713>> Acesso em: 20 fev. 2020.

IBGE. Educação 2019 – **PNAD Contínua**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022

LEMOS, E.L. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.28, n.3, p. 351-361, 2016. Disponível em: Acesso em 18 jan, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 25 fev. 2022.

SAMPAIO, M.; MIÚRA, R.K.K. Concepções de professores sobre pessoas com Espectro do autismo. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n. 2, p. 145-160, 2015.

SANTOS, João Otacilio Libardoni dos et al. O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 99-119, 2021.

SILVA, Andressa Hennig et al. Análise de conteúdo: fazemos o que dizemos? Um levantamento de estudos que dizem adotar a técnica. **Conhecimento interativo**, v. 11, n. 1, p. 168-184, 2017.

SOUSA, Débora De Lourdes Da Silva et al. Desafios explicitados por famílias de estudantes com transtorno do espectro do autismo (tea) durante a pandemia de covid-19. **Anais VII CONEDU - Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68299>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, p. 110-118, 2020.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO A INCLUSÃO? In: IV Semana de Integração: XIII Semana de Letras, XV Semana de Pedagogia e I Simpósio de Pesquisa e Extensão (SIMPEX). Goiás, v. 2 n. 1 (2015): **Anais da Educação e Linguagem: (re)significando o conhecimento**, p. 113-119. Disponível em: file:///C:/Users/helen/Downloads/5008-Texto%20do%20artigo-14496-1-10-20151015%20(1).pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

SEXUALIDADE E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Ingrid Antochio

SEXUALIDADE DA PESSOA EM CONDIÇÃO DA DEFICIÊNCIA

Pessoa em condição da deficiência, comunidade LGBT, negros, indígenas... No Brasil há uma diversidade e ainda assim, pode-se dizer que vivemos em uma sociedade preconceituosa e ignorante, que desconhece questões principalmente relacionadas a sexualidade, como se tratar desse assunto fosse um 'bicho de sete cabeças'. Nesse texto, será tratado em específico a pessoa em condição da deficiência.

Oliveira (2016) realizou em sua pesquisa de doutorado um levantamento sobre a sexualidade e a pessoa com deficiência. Aponta como resultados que, até meados da década de 1990, os estudos relacionados a essa temática eram quase inexistentes.

As transformações sociais e econômicas ao longo da história humana construíram um curso sobre a concepção da sexualidade. Em séculos passados, a sexualidade era considerada sagrada entre alguns povos, como para os Fenícios. Depois, o sexo passou a se restringir apenas ao casamento (centrado nos domínios do matrimônio), visando somente os fins reprodutivos (admitido apenas para procriação), além disso, métodos anticoncepcionais naturais eram considerados crime passível de severas punições, as pessoas com deficiência não eram encorajadas a ter acesso a isso. Posteriormente, surgiu a distinção entre sexualidade para a reprodução e para o prazer, os atributos masculinos passaram a ser valorizados e a mulher passou a desempenhar papel sexual de reprodução e prostituição (AMARAL, 2004; OLIVEIRA, 2016).

Após a década 1990, a sexualidade para pessoas com deficiência passou a ser entendida como uma questão de direitos humanos, de exercer cidadania, conquistar o direito de acesso às vivências e

experiências compartilhadas a partir de valores morais e éticos. À sexualidade é uma luta histórica não só de acesso aos espaços e práticas sexuais, também é um direito de acesso ao próprio corpo. Atualmente existem diversas concepções sobre a sexualidade humana, que vai da mais liberal até a mais conservadora, diante das normas culturais religiosas (AMARAL, 2004, OLIVEIRA, 2016). “Refere-se a sentimentos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva das pessoas; implica a expressão de valores, emoções, afeto, gênero e também práticas sexuais e é essencialmente histórica e social”. (MAIA, RIBEIRO, 2010, p. 161)

É crença acreditar que a sexualidade das pessoas com deficiência é diferente daquela pessoa sem deficiência, bem como acreditar que o homem sente mais necessidade de sexo do que a mulher. As pessoas possuem vontades, desejos, prazer. A sexualidade é inerente a todos os seres humanos e se manifesta em todas as idades, é a expressão cultural que se manifesta de forma singular em cada sujeito, relevante para o seu desenvolvimento como tal e para a relação com os outros. (AMARAL, 2004; OLIVEIRA, 2016).

A Organização Mundial da Saúde (1975) define que a “sexualidade faz parte da personalidade de cada um, sendo uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental”. Nenhuma pessoa com deficiência permanece criança para sempre, ela cresce, se desenvolve dentro dos seus próprios padrões.

Privar alguém dessas experiências diminui o estabelecimento e a adequação de comportamentos segundo os diferentes de vínculos afetivos, como amizade, namoro ou casamento. Além disso, a infantilização e o isolamento social também prejudicam a autoestima e a imagem corporal das pessoas, bem como o sentimento de inferioridade e a vergonha, atrapalhando o processo de integração social e a oportunidade de ter uma amorosa plena e satisfatória (AMARAL, 2004).

As deficiências e lesões não impedem as pessoas de viver a sexualidade, mesmo que necessitem de ajuda ou apoio do parceiro para praticar o sexo. Existem pessoas com deficiência que possuem um nível maior de comprometimento, que as impedem de ter essa autonomia para escolher coisas simples, no entanto, existem outros que possuem as

mesmas limitações, mas com níveis diferentes de comprometimento, que vão conseguir executar essas tarefas. É possível ter uma relação sexual amorosa e afetiva. (OLIVEIRA, 2016)

O que existe são fronteiras entre os que estão inseridos e os que estão distantes do corpo estético idealizado. A aparência física é vista como objeto imprescindível para almejar a satisfação afetiva e sexual, a partir de corpos belos, jovens, fortes, perfeitos, sejam eles moldados por cirurgias, implantes ou não. Os que estão distantes desse padrão são pessoas estigmatizadas por deformidades, deficiências, feio, desajustado, doente, que possuem características que são consideradas “indesejadas”. (OLIVEIRA, 2016)

Afinal, o que é ser diferente? A diferença está somente na pessoa que possui característica física diferente? Ser obeso, magro, muito alto, muito baixo, negro, pardo, usar óculos, ser cego, surdo, paraplégico? Cor dos olhos, dos cabelos, o que gostamos de fazer, comer? As pessoas nascem em famílias diferentes, são educadas, se casam e educam seus filhos de forma diferente. A diferença está em todos nós, seja ela aparente ou não, física, emocional, de conduta, de personalidade (ASSUMPCÃO, 1998).

Assumpção (1988) aponta três parâmetros utilizados para definir a diferença significativa. Critério de padrão estatístico, estrutural/ funcional e o critério tipo ideal. Podemos dizer que os três critérios se relacionam. São padrões impostos pela sociedade que cultivamos culturalmente. A autora cita, diversos exemplos, como a formação de pedagogia para lecionar da 1ª a 5ª série, um curso geralmente optado por mulheres e que, ao ser escolhido por um homem, pode ser taxado de desvio, divergência, anormalidade. Bem como em cursos de engenharia, um curso que abrange mais homens do que mulheres. Uma mulher não é capaz? O que torna tão errado essa questão, essa escolha? Sobre ter um tipo ideal de ser humano, um padrão: isso não existe, o que existe são as diferenças e são muitas. Não tem uma pessoa igual a outra, nem mesmo gêmeos idênticos são completamente iguais, podem ser fisicamente, mas em seu interior não. Todos somos desviantes, seja por nossas características ou por nossos comportamentos.

O corpo perfeito é usado como um produto/mercadoria nos meios sociais. O corpo ideal, o qual “a aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente

ou inconsciente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade.” (ASSUMPCÃO, 1998).

Um corpo diferente pode causar o sentimento de medo, atração, curiosidade, um olhar preconceituoso. Essas pessoas recebem denominações, rótulos e classificações, sendo condicionadas a imposições, julgamentos e valores sociais que as fazem aceitar suas supostas limitações, imperfeições e incapacidades. Não se sentir bonito ou ser julgado como tal pode afastar a pessoa a buscar o prazer sexual, uma vez que esse pode não se sentir desejado, atraente ou cobiçado. Se sentir bonito ou acreditar na beleza do outro pode influenciar na sexualidade (OLIVEIRA, 2016).

Deepak (2002) sinalizou como problemático o fato de pessoas nunca terem visto em revistas especializadas em pornografia pessoas com deficiências, e seria interessante serem retidos nessas revistas com símbolos sexuais, considerados e desejados, “exposição que também contribuiria para que as pessoas percebessem que as pessoas com deficiência também têm necessidades sexuais” (apud OLIVEIRA, 2016, p.102).

A sexualidade para essas pessoas envolve diversas questões, como: o individual – inseguranças, medo do fracasso, da rejeição, autoestima e autoimagem; familiar – superproteção, assistencialismo e a dificuldade dos pais em lidar com esse assunto; e o arquitetônico – obstáculos nos estabelecimentos, falta de transporte adaptado. A falta de privacidade também pode ser um impedimento (OLIVEIRA, 2016).

Uma questão crítica é que qualquer manifestação sexual, por mais simples que seja, como se aproximar, ou um abraço, pode ser interpretado como pervertido ou anormal – entendido como excessivo e perigoso, como se isso fizesse das pessoas com deficiência agressivas e violentas sexualmente. Os comportamentos e atitudes sexuais dessas pessoas é visto como algo problemático, incomum, desviante, pervertido, como se elas não tivessem desejo, mas já que tem, deveria permanecer em anonimato, na qual a sociabilidade só pudesse ocorrer em sites online (OLIVEIRA, 2016).

A assistência sexual às pessoas com deficiência tem crescido nos últimos anos na Espanha, com a ajuda de profissionais, grupos e ONGs, para a regularização desse serviço, que busca oferecer

suporte profissional para suprir a ausência de experimentações sexuais no concernente às pessoas com deficiência. Os cuidados eróticos e sexuais podem ir desde simples carícias até práticas penetrativas, abrindo-se um amplo leque de possibilidades, como masturbação, excitação sexual, massagens, jogos eróticos, auxílio no sexo com seus parceiros. (OLIVEIRA, 2016, p. 99)

Por volta da década de 1990, junto com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), surgiu a primeira grande iniciativa sobre uma educação sexual escolar em nível nacional, envolvendo um “conjunto de temas de relevância social para serem trabalhados de maneira transversal em todas as disciplinas curriculares, tendo as problematizações envolvendo a sexualidade, analisadas e discutidas no Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual” (OLIVEIRA, 2016, p. 52). Amaral (2004) destaca duas críticas sobre isso, a primeira é que as escolas demoraram a incluir essa orientação sexual nas escolas, levando a pensar que a importância de acesso efetivo a informações sobre sexualidade não era suficientemente notada ou reconhecida, e a segunda é que, mesmo que as escolas começassem a reconhecer, estas não saberiam como implantar.

Dessa maneira, destaca-se a importância da escola em garantir a defesa dos direitos sexuais individuais, das liberdades e prazeres, desmistificando inúmeros tabus relacionados à sexualidade humana. A desinformação sobre sexualidade pode aumentar a vulnerabilidade de qualquer pessoa, seja ela com deficiência ou não, diante de abusos sexuais, à contaminação de doenças sexualmente transmissíveis e à gravidez indesejada/ não planejada. (AMARAL, 2004).

A família também tem um papel fundamental nesse assunto. As bases sobre sexualidade constituídas pela família podem ter origens mais culturais do que inatas, papel essencial no processo de educação sexual, que moldará o indivíduo em seus valores, concepções de mundo e autoimagem desde criança no ambiente familiar. O que os pais transmitem são incorporados na criança. A atitude dos pais em esconder o filho com deficiência, é responsável pelas barreiras emocionais, e, a base para uma educação sexual saudável sempre vai ser a orientação e o diálogo. (AMARAL, 2004; MENDES, 2017)

Conforme Fabiano Puhlmann, psicólogo e educador sexual, quanto maior a orientação, mais recursos a pessoa com deficiência terá para

expressar seu desejo de forma adequada. É preciso de “informações e limites em doses maiores do que as outras crianças, mas isso não significa ter o desejo reprimido”. (apud MENDES, 2017, p. 25)

Amaral (2004) ressalta que é importante diferenciar orientação sexual de educação sexual. Orientação sexual ocorre com intervenções planejadas e institucionalizadas junto com a participação de profissionais especializados para ofertar informações, ampliar o conhecimento, de modo a proporcionar autonomia e segurança para as escolhas e decisões relacionadas à sexualidade. A educação sexual é sobre os “processos culturais contínuos em constante transformação desde o nascimento até o fim da vida das pessoas e às atitudes e informações assimiladas na área da sexualidade humana” (direcionam a outros comportamentos relacionados às manifestações da sexualidade), está em constante transformação (AMARAL, 2004, p.10).

Vitiello (1995) faz distinção entre educação sexual sistemática e educação sexual assistemática. A primeira deve ser contínua e duradoura e só pode ser desenvolvida por instituições sociais como a família e a escola, pois apenas familiares e professores. A segunda é ocasional, pode ocorrer de forma espontânea dentro do ambiente social e cultural (quando a própria pessoa procura por isso - frequentar cursos, ler sobre o assunto ou participar de eventos e atividades a respeito do tema) (apud AMARAL, 2004).

Em alguns países existem a assistente/acompanhante sexual, reguada pelo governo e considerada uma terapia, como no caso da Suíça. É uma pessoa (enfermeiro, massagista, terapeuta ou artista) que, ao passar por um processo de capacitação, poderá acompanhar homens e mulheres adultos com deficiência, de forma sexual, afetiva e erótica, pessoa formada para responder às necessidades sexuais desses indivíduos. Cabe a esses acompanhantes acomodar os corpos para facilitar o contato físico ou auxiliar na colocação do preservativo. (MENDES, 2017)

MITOS E CRENÇAS

Retomo aqui que é crença acreditar que a sexualidade das pessoas com deficiência é diferente daquela pessoa sem deficiência, bem como acreditar que o homem sente mais necessidade de sexo do que a mulher.

Sobre mitos e crenças, é possível perceber que esses são inúmeros, alguns relacionados à sexualidade (vida social, afetiva e amorosa, envolvendo autoimagem, estética, sedução, atratividade, gênero) e outros às práticas sexuais (desempenho sexual) (MAIA, RIBEIRO, 2010).

Assumpção (1998) comenta três estereótipos da pessoa com deficiência, o herói, a vítima e o vilão. O herói tem o papel daquele que ultrapassa todas as barreiras e supera todos os obstáculos. A vítima tem papel de impotente, visto como o coitadinho. O vilão tem papel de ser “mau”, desestruturador.

Outros mitos citados pela autora são: generalização indevida, correlação linear e contágio osmótico. A generalização indevida está relacionada a transformação da pessoa em condição da deficiência na ineficiência global, como se esse indivíduo fosse somente a condição da deficiência na totalidade e mais nada – ineficiência total (exemplo: uma pessoa cega é só cega, ela ainda pode falar, opinar, tem seus gostos, sentimentos, interesses e etc). A correlação linear é a generalização de que todas as pessoas em condição da deficiência são iguais, ‘se funciona para essa pessoa com deficiência, também funcionará para outras nessas condições’, ligada ao “se... então”. O terceiro mito, contágio osmótico, refere-se ao medo das pessoas em se “contaminar” diante do convívio com esses sujeitos (ASSUMPÇÃO, 1998).

Além disso, a autora relata sobre a fuga da sociedade em ver a realidade, que, ao ver, é acionado um mecanismo de defesa da negação, podendo ser ela a compensação, simulação ou atenuação - Compensação: “Tem deficiência física, mas é tão inteligente”, uma condição desviante compensada por uma condição aceitável, usando o “mas”.; Atenuação: “Não tem uma perna, poderia ser pior”, negação da condição ou característica; Simulação: “É lésbica mas nem parece”, quando fingimos que aquilo não é a realidade (ASSUMPÇÃO, 1998).

Maia e Ribeiro (2010) comentam sobre alguns mitos, e apontam que existe o olhar para a pessoa com deficiência como uma eterna criança. Não estimulam os programas de orientação e educação sexual porque entendem que não há a necessidade de falar no assunto, ou que se falar, estariam estimulando a prática sexual. A ignorância sexual acaba sendo um obstáculo para que as pessoas com deficiência possam evitar abusos e violências, por isso que programas de orientação e educação sexual

poderiam ajudar essas pessoas a terem uma sexualidade plena, saudável e com responsabilidade.

Pode se dizer que, em um ponto, são os próprios mitos criados e perpetuados socialmente que cercam a questão da deficiência, e por outro, as barreiras atitudinais (mesmo que a separação entre ambos seja quase imperceptível) (ASSUMPTÃO, 1998).

ESTIGMAS

Goffman (1988) usa o termo estigma/estigmatizados. O termo foi criado pelos gregos para se referirem a sinais corporais que evidenciavam alguma coisa extraordinária, ou mau sobre o status moral (eram feitos com cortes ou fogo para representar algo – que a pessoa era um escravo, criminoso ou traidor) – uma pessoa marcada, rotulada e ligada a características indesejáveis, que deveria ser evitada. Aquela que possui um atributo que o torna diferente, ‘menos desejável’, essa característica é um estigma. Estigma definido como um atributo considerado depreciativo pelo meio social, pessoa vista como defeituosa, fraco ou em situação de desvantagem em relação aos demais. Esse mesmo autor diz que podem-se mencionar três tipos de estigmas diferentes:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família (GOFFMAN, 1988, p. 7)

Assim, a estigmatização pode variar de acordo com as características do sujeito. Pode-se pontuar dois tipos de grupos de indivíduos de acordo com seu estereótipo: o desacreditado e o desacreditável. O desacreditado é aquele que possui características distintas em relação aos ‘normais’, marcas que são conhecidas e perceptíveis pela sociedade, como deformidades físicas, de caráter, raça, nação e religião. O desacreditável também possui características distintas em relação aos

'normais', mas nem sempre são conhecidas e percebidas pela sociedade (GOFFMAN, 1988).

Goffman (1988) comenta sobre os iguais e o informado. Os iguais são os indivíduos que podem utilizar de sua desvantagem como base para organizar a sua vida, pessoas que compartilham do mesmo estigma e, em virtude disso, são definidos e se definem como iguais. Os informados são indivíduos marginais diante dos quais o sujeito que tem um defeito não precisa se envergonhar nem se autocontrolar, porque sabe que será considerado como uma pessoa comum, é o indivíduo que se relaciona com um estigmatizado através de uma estrutura social. Outro ponto citado pelo autor é o encobrimento e a visibilidade. O encobrimento pode acontecer em um ciclo, de forma voluntária, involuntária e de "brincadeira". Já a visibilidade as vezes pode não ser aparente, visível aos olhos. Em relação as pessoas com deficiência, pode ser que as características do indivíduo sejam encobertas até mesmo de forma involuntária, ou não seja aparente. No caso de uma pessoa com deficiência intelectual ou autismo leve, por exemplo, talvez não existe nenhuma marca visível, que só será percebida em um momento de ansiosidade ou agressividade.

Todas as pessoas carregam uma identidade real e virtual. A identidade real é o conjunto de características que os indivíduos costumam ter, o verdadeiro eu, meus costumes e preferências. A realidade virtual ela é criada como um obstáculo, mostramos para as pessoas um conjunto de características que fingimos ter, para que a sociedade não possa ver o que realmente somos (GOFFMAN, 1988).

Existe também a informação social, isto é, informação que o indivíduo transmite diretamente sobre si através da expressão corporal na presença imediata daqueles que a recebem. Alguns símbolos acarretam estigmas, que podem transmitir e consolidar uma informação social, por exemplo, ao ver uma cadeira de rodas ou uma bengala as pessoas já pensam nas dificuldades, nas incapacidades desse indivíduo, um símbolo/objeto (cadeira de rodas/bengala) gerou estigmas.

"Entre o olhador e o olhado há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha!" (BIANCHETTI, 2002, p. 6). A

maneira como olhamos as pessoas afeta as relações, isso vai de encontro com alguns estágios ou graus de proximidade/trocas detectados por Bianchetti (2002, p. 4)

a) desconhecimento (o outro não existe); b) indiferença (existe, mas não me diz nada); c) (in)tolerância (está presente – física ou afetivamente – e me mobiliza); d) anti/sim-patia (está presente – física ou afetivamente – e me mobiliza); e) empatia (muda o foco: o decisivo é a forma como EU ‘olho!’).

O DESEJO PELA DEFICIÊNCIA

Até metade do século XX a deficiência era interpretada como uma questão biomédica terapêutica e reabilitativa. A construção do termo “pessoa com deficiência” estava relacionada a um corpo marcado por uma parte inválida e dependia de como o sujeito exercia as atividades funcionais e ocupacionais, ou seja, “é efeito da soma de um corpo lesionado e suas possíveis incapacidades sociais” (GAVÉRIO, 2017, p. 27). O modelo social da deficiência compreende lesão sendo diferente de deficiência, lesão sendo o fato orgânico-biológico corporal, como não andar, ouvir, enxergar, e deficiência resultado cultural excludente, como cego, surdo.

O conceito de pessoa com deficiência segundo a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, são aquelas que tem “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (BRASIL, 2008). Essa mesma convenção coloca que, mesmo que a deficiência possa ser causada por uma doença, ela não deve ser associada exclusivamente como doença.

Oliveira (2016) traz em sua pesquisa que na década de 1970 nos Estados Unidos, algumas pessoas passaram a expressar publicamente seus desejos e/ou atrações por amputações corporais, atração sexual por pessoas amputadas e também por terem seus próprios membros amputados. O desejo pela deficiência foi estilizado no final dos anos 1990. A partir daí e ao longo dos anos 2000, Gavério (2017) descreve que sentir atração sexual por pessoas deficientes passou a ser

completamente separável de um desejo de se transformar em uma pessoa com deficiência.

Desde o começo do século XX a atração por pessoas amputadas ou pessoas com deficiência ficou conhecido como devotismo. O *devotee* é denominado de perverso sexual e de acrotomofílico, ou seja, aquele que tem amor por cortes nas extremidades, uma pessoa que se atrai pelo ‘defeito do outro’ ou por marcas e formatos corporais que são considerados indesejáveis, tem preferência em se relacionar eroticamente com pessoas com deficiência. “Não é o sexo que eles (devotees) querem ver, mas a deficiência. Ou seja, o que se torna erótico não é apenas o corpo, mas como o corpo deficiente faz coisas ‘como deficiente’”. (GAVÉRIO, 2017, p. 69)

Nessa estranha atração também estão os *pretenders* e os *wannabes*. *Pretenders* são indivíduos não deficientes que agem como se tivessem uma deficiência, utilizam símbolos de assistência – como bengalas, muletas e cadeiras de rodas, em particular ou em público, e se sentem deficientes, satisfeitos ao “fingir”, e são percebidas por outras como tendo uma deficiência. *Wannabe* é o indivíduo que realmente quer se tornar deficiente, sente que está no corpo errado. Às vezes vai a extremos, busca causar deficiências no seu próprio corpo, submete-se a procedimentos cirúrgicos para adquirir uma lesão, como amputar um membro, com ou sem conotação sexual alguma. (GAVÉRIO, 2017)

FILMES

Nesta parte, destaco dois filmes que se relacionam com a temática até aqui discutida.

“Simples como amar”, de 1999 dirigido por Garry Marshall, retrata bem a questão social da deficiência. O filme começa com uma mãe preocupada que busca por uma escola especial para ajudar a sua filha e um pai que foge do assunto, que nega a deficiência, usa termos como ‘minha filha é maravilhosa, não quero que ela fique retardada’. Carla vai para a escola especial, volta depois de anos e encontra uma mãe superprotetora que quer que a filha alcance um padrão considerado ideal e se envergonha com alguns de seus comportamentos e um pai mais compreensível, que apoia a filha em suas decisões. Essa superproteção da

mãe vai de encontro com Goffman (1988) fala sobre a carreira moral, mencionadas em quatro modelos. A superproteção entra no segundo modelo, que deriva de uma família construir uma cápsula protetora para um membro. “O momento crítico na vida do indivíduo protegido, aquele em que o círculo doméstico não pode mais protegê-lo varia segundo a classe social, lugar de residência e tipo de estigma [...]” (GOFFMAN, 1988, p.31). A relação que a personagem principal tem com as irmãs é mais superficial, mas elas também apoiam Carla em suas decisões e acreditam em sua autonomia e independência.

Com o decorrer do filme, Carla estabelece uma grande relação com Danny, um amigo que passa a ser namorado logo depois do primeiro beijo e não demoram para se casarem. Alguns acham a ideia estranha, por que não esperar? Não estão indo rápido demais? Como se houvesse um tempo certo para cada etapa, e não há. Então por que parece tão estranho? Por que são pessoas com deficiência? Medo de não dar certo? Muitos se casam e se separam, seja pessoas em condição da deficiência ou não, é natural, são coisas da vida.

Danny tem a mesma deficiência de Carla, mora sozinho e incentiva e ensina muitas coisas a ela. Muitas pessoas em condição da deficiência podem morar sozinhas, podem trabalhar, elas podem aprender a ter autonomia e independência. Sobre a sexualidade apresentada no filme, Danny também tem mais experiência com isso, diferente de Carla, que é insegura. Essa insegurança pode ser comum para qualquer indivíduo, é a descoberta de algo novo, é intimidador.

O segundo filme é “Hasta la vista: venha como você é” lançado em 2012, dirigido por Geoffrey Enthoven. Esse filme retrata a história de três homens em condição da deficiência, Philip (tetraplégico), Lars (paraplégico) e Jozef (baixa visão/cego – menos dependente de ajuda), que desejam viajar da Bélgica à Espanha para conhecer uma casa de prostituição e perder a virgindade. O filme apresenta diversos desafios, a começar pela família dos três personagens em permitir que eles saiam de viagem. Quando falamos em pessoas com deficiência, é comum que familiares criem uma superproteção, é uma forma de cuidar, de se preocupar, mas que se não houver cuidado, pode sufocar. Apesar dos três personagens não serem totalmente independentes pela condição da deficiência, a vontade de ter novas experiências, de viver, é a mesma.

O filme mostra o menosprezo dos três personagens principais em relação à motorista/cuidadora que os acompanha na viagem. Eles debocham dela por diversas vezes, são grosseiros, principalmente Philip, que ao entrar na van grita dizendo que não precisa da ajuda dela e a chama de “vaca estúpida”, de “mamute”. O deboche permaneceu por boa parte, pois achavam que a motorista não compreendia a língua deles, e mesmo ela compreendendo, manteve a calma e lidou com maturidade. A cuidadora aceitou viver o sonho deles, ela é diferenciada, acreditou no potencial de cada um deles, ajudou de diversas formas, proporcionou a eles mais experiências (como a noite do acampamento) e, ao decorrer da viagem, os personagens principais passaram a valorizá-la. Analisando desse ponto, a atitude dos meninos, principalmente de Philip, foi cruel, palavras machucam, nos faz refletir e pensar o quanto devemos ser educados, gentis e respeitosos com as pessoas, mesmo se acabarmos de conhece-la. Todos nós somos diferentes, seja essa diferença física, mental, emocional, temos nossas habilidades, nossos pontos positivos e negativos.

Ao final, eles chegam até o destino desejado, e o filme também mostra que, na cabeça deles, eles deveriam ir a um puteiro em específico que é para pessoas como eles, que as mulheres de lá já possuem experiências com esses casos, como se não fosse possível ter relações sexuais em nenhum outro lugar ou com outras pessoas.

Nesses dois filmes, é possível observar quem são os desacreditados e os desacreditáveis. Os desacreditados são os três personagens do segundo filme, o Philip, Lars e Jozef, são aqueles que possuem marcas visíveis pela sociedade, e os desacreditáveis são os personagens do primeiro filme, Carla e Danny com deficiência intelectual, que a depender de seus comportamentos, não é possível identificar uma deficiência, podem passar por despercebidos pela sociedade. Nos dois filmes, os personagens também se classificam como iguais na definição de Goffman (1988), Carla e Danny, com deficiência intelectual, Philip, Lars e Jozef, dois com deficiência física diferentes e um com deficiência visual, que formam um ciclo de amizade e se sentem iguais por serem estigmatizados como pessoas com deficiência, apesar das diferenças.

A pessoa com deficiência aprende a incorporar o ponto de vista da sociedade, adquire crenças de uma identidade mais ampla. Os filmes

citados representam muito essa questão, os personagens incorporam coisas que a sociedade impõe. Os meninos de “Hasta la vista” acreditavam que eles não pudessem ter relações sexuais, ou que só poderiam se fosse em um lugar apropriado, específico para pessoas com deficiência, como se não fosse possível conseguir uma mulher na própria cidade.

Outros conceitos citados por Goffman (1988) são identificados nos filmes. Em “Hasta la vista” há a informação social, quando os personagens fazem algumas brincadeiras entre eles, gozando das próprias dificuldades/limitações. O uso de bengala, cadeira de rodas é uma forma de compensar uma parte/um membro, como se as pessoas só fossem diferentes por uma condição aparente, mas todos somos diferentes, mesmo que não seja visível, mesmo sem um símbolo/objeto. Sobre a identidade pessoal, ela aparece nos personagens que fazem o uso da cadeira de rodas, que, apesar do mesmo símbolo, requer a individualidade de cada pessoas. Pode ser a mesma deficiência, o mesmo objeto/símbolo, cada um é um, com sua personalidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Todo o problema da manipulação do estigma é influenciado, se conhecemos ou não, pessoalmente, o sujeito estigmatizado, pois, muitas vezes julgamos pelas características das pessoas, sem conhecer, a sociedade impõe limitações e taxa padrões para a deficiência, como se todos que possuem deficiência fossem iguais. Não há receita de bolo, cada ser é único, seja pessoa com deficiência ou não, cada um possui suas características e pensamentos próprios. Além disso, muitas pessoas não deficientes acreditam que nunca serão deficientes, e os deficientes são vistos como essencialmente diferente deles (MAIA, RIBEIRO, 2010).

Bianchetti (2002) aponta que a diversidade poderia propiciar o enriquecimento das relações humanas, poderíamos aprender com as diferenças. Apesar da luta diária que vem ocorrendo do mundo, a nossa sociedade ainda é excludente, preconceituosa e capacitista. Uma pessoa que tem a condição da deficiência, não significa que ela é inválida, incapaz. É preciso aprender a mudar os nossos olhares, o ser humano é tendencioso a julgar pelo que vê, com base nos estereótipos visíveis. Uma situação muda a depender de quem está olhando e da condição de quem

está sendo olhado. É preciso que saibamos ressignificar os nossos olhares, para que em algum momento seja possível conviver em uma sociedade justa, sem preconceitos e de igualdade.

“A desvantagem social de corpos deficientes não está em sua suposta natureza falha, mas na sociedade que vê problemas em absorver corpos que fujam da ‘normalidade’” (GAVÉRIO, 2017, p. 28).

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. C. Sexualidade e deficiência mental: impacto de um programa de orientação para famílias. Programa de Pós Graduação em Educação Especial (mestrado). São Carlos: UFSCar, 2004, 179 p.

ASSUMPCÃO, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Em Groppa, J. G. (org). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 8, n. 1, p. 1 -8, 2002.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, 2008.

GAVÉRIO, M. A. Estranha atração. A criação de categorias científicas para explicar os desejos pela deficiência. São Carlos: Programa de Pós Graduação em Sociologia/UFSCar, 2017 (dissertação de mestrado).

GOFFMAN, E. Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1988.

HARLOS, F. E. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. São Carlos: PPGEEs/UFSCar, dissertação de mestrado, 2012.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 16, n.2, p. 159 – 176, maio-ago, 2010.

MENDES, L. S. F. Sexualidade da pessoa com deficiência: aspectos sociais. Especialista em Saúde da Família. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2017.

OLIVEIRA, E. L. Pô, tô vivo véio!: história de vida e sexualidade de pessoas com deficiências físicas. São Carlos: PPGEEs/UFSCar, tese de doutorado, 2016.

Organização Mundial da Saúde (1975).

PARTE 2

Prof. Dr. Marlon José Gavilik Mendes¹

Dentre os fenômenos que transpassam a vida de pessoas com deficiência, o estigma se faz visível como um produtor de violências e discriminações danosas para este grupo. O capítulo nomeado “Uma reflexão sobre o estigma” de Fernanda Yumi Ribeiro Mori e Jully Elias Melo traz uma discussão teórica sobre o fenômeno do estigma e suas repercussões na vida de pessoas com deficiência. Para tal, as autoras se basearam nos conceitos centrais de Erving Goffman, um dos mais renomados pesquisadores do estigma e os relacionaram com trabalhos de pesquisadores brasileiros como Amaral, Bianchetti e Gavério. A leitura deste capítulo é importante para se conhecer sobre os aspectos nocivos do estigma e como este pode dificultar o desenvolvimento e a convivência de PcD.

As discussões sobre o estigma continuam no capítulo de Paula Paulino Braz. Este capítulo, intitulado de “As marcas presentes na vida da pessoa em situação de deficiência: identificação de estigmas por meio da História de Vida” expande as discussões teóricas sobre o tema a partir de uma revisão sistemática de literatura que objetivou mapear pesquisas brasileiras que trouxeram relatos de vida de pessoas com deficiência sobre o estigma por elas vivido. As onze publicações selecionadas pela autora mostraram que o estigma faz parte da vida das pessoas com deficiência, independentemente se a deficiência é congênita ou adquirida, aparente ou não e causa prejuízos em sua vida social e comunitária.

Além do estigma, a sexualidade de pessoas com deficiência, mesmo pouco pesquisada na atualidade, desperta interesse de pesquisadores como uma discussão rica e necessária. O capítulo “Podemos conversar sobre sexualidade? Relato de experiência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual” de Adriana Correa Bueno e Luana Alves de Abreu Braseliano traz um relato de experiência

¹ Dp. de Educação/Universidade Estadual de Ponta Grossa-Pr

de um programa de educação sexual realizado com jovens entre 15 e 23 anos diagnosticados com deficiência intelectual. O programa foi realizado na disciplina de Ciências na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O capítulo traz reflexões interessantes sobre o trabalho com temas de gênero e sexualidade com discentes diagnosticados com deficiência intelectual, podendo servir como inspiração para profissionais em trabalhos similares.

O capítulo intitulado “Educação sexual e deficiência visual – um levantamento de pesquisas nacionais”, escrito por Helen Cristiane da Silva Theodoro, também traz discussões necessárias sobre o ensino direcionado a discentes com alguma deficiência visual (DV), especificamente as discussões relacionadas à sexualidade e ao gênero realizadas com esse público. Para dissertar sobre a temática, a autora realizou uma revisão de literatura em bancos de dados nacionais buscando textos que abordassem sobre a educação sexual de discentes com DV. Com o processo de revisão foram encontrados 5 textos publicados entre os anos de 2013 e 2018, os quais foram estudados e discutidos. O material encontrado pela autora em seu processo de revisão mostra que o tema da educação sexual com discentes com DV ainda é pouco discutido na atualidade, o que demanda novas pesquisas.

O ensino de discentes com deficiência continua sendo discutido no capítulo “A (in)visibilidade nos projetos pedagógicos dos cursos de saúde em prol da educação especial em uma universidade pública de Goiás”, de Reila Campos Guimarães de Araújo, Calixto Júnior de Souza, Valquíria C. Pina Paulino e Karielly de Castro Borges. Neste capítulo os autores averíguam a discussão sobre ensino inclusivo em matrizes curriculares de uma universidade pública em nível federal. Mesmo o ensino inclusivo sendo fundamental na formação de futuros profissionais, especialmente em cursos de licenciatura, o tema se encontra ausente nas matrizes curriculares de cursos superiores ou é trabalhado brevemente em apenas uma disciplina isolada. O capítulo em questão desperta reflexões sobre o ensino superior brasileiro e pode auxiliar na construção de cursos que englobem a inclusão.

UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTIGMA

Fernanda Yumi Ribeiro Mori
Jully Elias Melo

A sociedade é permeada por diversos estigmas, alguns mais evidentes, outros menos evidentes, com pessoas mais estigmatizadas e outras menos, e com as pessoas com deficiência isso não seria diferente. Mas o fato é que este conceito faz parte da história, sempre esteve presente e por isso muitas vezes é difícil deixá-lo para trás e evitar os preconceitos gerados por ele. Ainda assim, uma reflexão a partir dos estigmas é necessária para que possamos repensar e reconstruir nossas concepções a respeito do estigma, do preconceito e das pessoas com deficiência.

Para isso, é importante que seja definido o conceito de estigma. O significado de estigma, de acordo com o dicionário Michaelis, é “qualquer marca ou sinal natural no corpo” e ainda, na linguagem figurada, “aquilo que é considerado vergonhoso ou desonroso”. Sendo assim, Goffman (1988) realiza sua análise e discussão acerca deste tema em seu livro “Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”.

Goffman (1988) disserta sobre o estigma, trazendo um panorama histórico do termo, enquanto debate sobre os significados que o tema agregou ao longo dos anos e das gerações. O autor expõe a constância em que o termo é visto como algo de valor depreciativo, buscando situar o leitor que este valor não se encontra, necessariamente, no atributo, e sim, nas relações, de modo que, a depender das circunstâncias, das necessidades e do ambiente, aquele estigma pode ser potencializado, ou pode perder seu significado.

Diante disso, Goffman (1988) apresenta o estigma separado por dois tipos, o desacreditado e o desacreditável, sendo que o primeiro diz respeito às características do estigmatizado já conhecidas ou imediatamente vistas pela sociedade (como por exemplo uma pessoa em uma cadeira de rodas) e desacreditável quando as características que o fariam ser estigmatizado não são conhecidas e nem percebidas (por

exemplo, um indivíduo com deficiência intelectual, quando as pessoas olham para ele, suas características não são conhecidas). Entretanto, se alguém souber da condição do desacreditável e tornar isso público para a sociedade e as pessoas que estão em torno do indivíduo, o desacreditável passa a ser desacreditado, uma vez que se torna pública sua condição.

Diante desses conceitos, podemos observar que o preconceito é maior para aqueles que são desacreditados, pois antes mesmo de se conhecer a pessoa já é formada uma imagem sobre ela por conta de sua condição, uma imagem que na maioria das vezes é ruim, “anormal” por ser fora do padrão e gera um sentimento de pena nas outras pessoas. Goffman, inclusive, discute deliberadamente os impactos que um estigma gera no sujeito enquanto membro de uma sociedade e o impacto disso no modo como ele é visto pelo seu grupo social.

O termo estigma e seus sinônimos ocultam uma dupla perspectiva: Assume o estigmatizado que a sua característica distintiva já é conhecida ou é imediatamente evidente ou então que ela não é nem conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível por eles? No primeiro caso, está-se lidando com a condição do desacreditado, no segundo com a do desacreditável. Esta é uma diferença importante, mesmo que um indivíduo estigmatizado em particular tenha, provavelmente, experimentado ambas as situações. (Goffman, 1998, p. 07).

Para além de falar sobre estigma, Goffman disserta longamente sobre a pessoa estigmatizada, abordando características, padrões e diferenças individuais. Na obra “Estigma - Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” de 1998, o autor aponta o fato de que estas pessoas lidam com relações conturbadas com seus pares, de modo que sua identidade social prevalece sobre qualquer tipo de individualidade e imagem que cada um deles possa ter dentro de suas relações sociais, deste modo, sua personalidade e *self*, são obscurecidos e colocados em segundo plano. Como consequência, não raras são as ocasiões em que este sujeito busca modificar ou negar as tais características tão rejeitadas pela sociedade. Também pode ser uma reação de proteção do sujeito com estigma, a busca para se tornar expert em uma atividade, que é dificultada pela experiência da deficiência.

A obra de Goffman, apesar de apresentar termos ultrapassados, sendo alguns atualmente interpretados como ofensivos, aborda de modo

interessante e bastante atual as relações diante do estigma, situando esse sujeito, para além da deficiência, mas como um sujeito que apresenta alguma diferença em relação a população padrão. As vivências apontadas pelo autor podem ser claramente identificadas em relações cotidianas com pessoas com deficiência, em filmes que abordam essa temática, ou em situações envolvendo raça, sexualidade, etnia e outras questões que podem gerar um olhar julgador voltado para o sujeito.

Para além da representação social que o sujeito estigmatizado detém, suas ações também tendem a ser potencializadas e amplificadas, gerando interpretações diversas para fenômenos simples. Este indivíduo, ao realizar qualquer tarefa simples do cotidiano, tende a ser visto como herói, ou ouvir discursos voltados para uma glamourização de suas ações, sempre em tom de surpresa e incredulidade. Do mesmo modo, qualquer passo infalso, qualquer atitude questionável, é imediatamente justificada e enquadrada como um efeito de sua diferença, como se quaisquer ações minimamente questionáveis tivessem obrigatoriamente associadas ao estigma.

É interessante notar que, a princípio, essa atribuição de heroísmo pode parecer positiva e honrosa, afinal, por que reivindicar o que pode parecer um elogio? Entretanto, quando você se aprofunda na questão, entende que muitos desses elogios ocorrem com um teor de surpresa, como se a visão preconceituosa, de quem analisa, não compreendesse aquele sujeito como capaz e hábil de realizar atividades simples. Trata-se de uma incapacidade de ver o sujeito deficiente como alguém que apresenta personalidade, potencialidades e adaptação.

Na obra “Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação” Amaral (1998) aborda questões conceituais sobre diferença, lugar de fala, realizando um passeio entre terminologias como deficiência, diferenças físicas, diferença significativa, enquanto embasa o texto com citações de Goffman, Freud e outros autores. A autora passeia ao longo do texto expondo o ponto de vista de quem o escreve, o olhar de uma cientista na área, e deficiente físico. Paralelamente, na obra, a autora mescla conceituação de termos, realizando uma contextualização no tempo e espaço e metáforas com animais, como crocodilos e avestruz, tendo estes inspirados o título do texto. A obra produz reflexões acerca da origem dos estigmas,

apontando problemas relacionados à generalização, medo de contaminação e correlações preconceituosas.

Amaral (1998) debate o conceito de deficiência/ diferença significativa/ diferença física, que é definido pela autora a partir de três critérios, que são estatísticos, de caráter estrutural ou funcional e também de cunho psicossocial. O primeiro deles, estatístico, aborda sobre a média e a moda; sendo a média um valor aproximado do qual a maioria faz parte e aqueles valores que estão acima ou abaixo são considerados desviantes, anormais, como a altura dos homens brasileiros, conforme cita Amaral (1998) como exemplo, os homens brasileiros possuem a altura média de x e os que não estão nessa média, são desviantes. E a moda diz respeito à frequência que um valor se repete, por exemplo, existem mais mulheres do que homens como professores de 1º grau, portanto os homens nesta profissão são considerados como desviantes (AMARAL, 1998).

Já o caráter psicossocial, segundo Amaral (1998), diz respeito ao nosso contexto social, baseando-se em comparar determinada pessoa a um grupo dominante, que seria o “tipo ideal”, o que também faz parte dos debates do professor Sadao Omete, que explica em sua teoria que a deficiência é uma concepção social, uma vez que o que será considerado como deficiente, desvio e anormal é categorizado a partir de um contexto social, determinado e construído por esse grupo dominante que impõe o que é “normal” e “anormal”, a partir de estereótipos e assim, evidenciando o “pré-conceito”, o preconceito. Esta imposição do grupo dominante vai ao encontro também com o texto de Bianchetti (2002), dado que, deste modo, não se olha a partir dos olhos daquele que está sendo categorizado como diferente, com defasagem do “normal”, mas apenas pelo olhar daquele que é o dominante.

Na obra “Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências.” Bianchetti (2002) apresenta uma visão diferente sobre o mesmo problema debatido por Amaral (1998). Refletindo sobre os preconceitos e estigmas que cercam o deficiente, abordando o peso histórico, a falta de inclusão e diversidade, mas o enfoque aqui está no outro, na pessoa que convive com a diferença. Bianchetti traz poemas, realiza metáforas e disserta sobre o poder do olhar, seja ele o olhar de quem acolhe ou exclui, ou olhar do diferente.

E o lugar/tempo que estamos vivendo caracteriza-se por ser não inclusivo para a maioria, uma vez que a diferença é apreendida como defasagem, como defeito. A diversidade - exatamente a condição que poderia propiciar o enriquecimento das relações humanas - não é olhada, apreendida como estratégia ou meio de realização de cada um e da humanidade no conjunto. O que se busca, a todo o custo, é a padronização, obedecendo a critérios que só são preenchidos por uma minoria, denominada classe ou grupo dominante. E esta classe utiliza todos os meios – dentre os quais se destaca a escola, que deve ser entendida como um espaço contraditório – para transformar em hegemônico o seu projeto. (Bianchetti, 2002, p. 5)

É interessante, portanto, observar que os critérios que definem a deficiência e a diferença significativa são conceitos muito comuns e enraizados em nossa cultura, em nosso aprendizado desde cedo. Somos ensinados de que as coisas são regidas pela maioria e é necessário adaptar-se para caber nesta maioria e não o contrário. Entretanto, cada sujeito possui sua individualidade e isso deve ser respeitado, inclusive com as pessoas com deficiência.

Conforme discutido por Bianchetti (2002), é necessário enxergar com o olhar daquele que não é o dominante, ou seja, entender também o ponto de vista dos “diferentes”, suas limitações, suas capacidades e incluí-los, moldando o mundo para eles, assim como ele foi moldado para atender as necessidades dos “normais”. E esse olhar inclui não desconfiar e desacreditar as capacidades desses indivíduos e também não sentir pena, sentir dó, o que apenas reforça o pensamento de que realmente não são capazes, inclusive para eles mesmos.

Outro aspecto citado por Goffman (1988) é a questão de que o indivíduo que possui uma deficiência aprende a incorporar o ponto de vista das pessoas comuns, adquirindo crenças de uma identidade mais ampla, ou seja, o senso comum é capaz de afetar inclusive a visão que as próprias pessoas com deficiência possuem de si mesmas, podendo levá-las a pensar que realmente não são capazes de muitas coisas que na realidade eles são e, muitas vezes, que devem ser excluídos e envergonhar-se de sua situação.

Algo que também é comum perceber nas pessoas com deficiência é a culpabilização, como se a sua condição fosse culpa delas mesmas, o que certamente não é e nem deveria ser, pois a sua condição a torna única e individual, conforme também apontado por Goffman (1988), de que cada

indivíduo possui uma identidade pessoal, de modo que cada pessoa seja “única” em seus pequenos círculos sociais.

O filme *As Sessões* demonstra essa culpabilização. A narrativa é baseada em fatos reais e conta a história de Mark O'Brien, um homem que, quando criança, contraiu poliomielite e por conta desta doença, perdeu os movimentos do corpo e atualmente precisa passar a maior parte do tempo durante o dia dentro de um aparelho chamado por ele de “pulmão de aço”. Mark sente-se incompleto pois quer perder sua virgindade, para isso procura uma terapeuta sexual que passa a ensiná-lo sobre sexo. Mark durante o filme demonstra que a condição que ele está é sua culpa, que ele havia prejudicado sua família. Em determinado momento do filme, a terapeuta pede que ele imagine ele quando criança, antes de contrair a doença e pergunta a ele se ele culparia aquela criança, que ficou doente, então ele percebe que não, não é culpa da criança, portanto nem dele ao se tornar adulto, o que faz com que se sinta melhor consigo mesmo e perceba que sua condição não ocorreu por vontade própria.

Outro tipo de culpabilização que muitas vezes ocorre é dos pais das pessoas com deficiência, de modo que isso pode se converter inclusive em superproteção aos filhos, como ocorre no filme “*Simple como Amar*”, que conta a história de Carla, uma jovem com deficiência intelectual leve. Carla pede a sua mãe para morar sozinha, mas a mãe demonstra uma grande falta de confiança na filha, ao mesmo tempo que busca protegê-la, dando desculpas como “mas não é a Carla, é o mundo lá fora” e mesmo ao autorizar que ela more sozinha, toma diversas medidas para protegê-la, como deixar diversos extintores a vista e dar diversos avisos e conselhos para a filha.

O mesmo ocorre no filme “*Hoje eu Quero Voltar Sozinho*”, dirigido e escrito por Daniel Ribeiro, onde o protagonista Léo, que possui deficiência visual, é visto como alguém extremamente vulnerável, sensível e dependente da família, tendo que lidar, constantemente, com um olhar e uma criação de infantilização. Seria este um estereótipo de que pessoas com deficiência não sejam capazes de ser independentes? Ou apenas uma preocupação comum de uma mãe? Se sim, até que ponto esse padrão de criação acaba criando um ciclo de repressão de personalidade, autonomia e vitórias pessoais entre estes sujeitos?

Essa discussão sobre família levanta questionamentos acerca do equilíbrio entre esse grupo familiar ser rede de apoio e suporte para esse sujeito deficiente, ao mesmo tempo que é uma agência controladora, que, não só, evita estimular, mas que também gera um processo de desmobilização de movimentos emancipadores do indivíduo com deficiência, que têm ampla possibilidade de desenvolver áreas fundamentais, como autonomia cotidiana, sexualidade e formação profissional.

Desenvolvendo essa temática, o filme belga *Hasta la Vista*, lançado em 2011, conta a história de três jovens com diferentes deficiências, que convivem entre si e compartilham uma amizade com identificações e diferenças de personalidade e self. A história começa quando eles decidem conhecer um bordel, com a expectativa de viver experiências com paquera, diversão e sexo. Durante o filme, questões relevantes, como o estigma, alienação e visão do grupo social destacam-se. Logo no início, suas famílias apresentam resistência quanto a permissão para a viagem que eles buscavam fazer, surgindo reticências que não seriam consideradas naturais se o filme retratasse uma viagem de amigos que não apresentavam deficiência.

É interessante como o filme trabalha a personalidade dos protagonistas, de modo a expor uma pluralidade de características que não se limitam a deficiência. Emoções como ciúmes, interesse, paquera, raiva, curiosidade e medo estão completamente presentes durante toda a obra. O filme não oculta dificuldades, muito menos compartilha uma visão irrealista e utópica sobre o processo de autonomia deles, mas demonstra a clara possibilidade de emancipação e abertura de vivências viáveis e realistas, dentro da limitação.

Assim como as famílias podem adotar estes estereótipos das pessoas com deficiência, a sociedade também o faz, o que demonstra uma cultura de pensamento do senso comum para essas pessoas com deficiência. Sendo assim, muitas vezes na sociedade esses indivíduos são excluídos e desvalorizados, principalmente nas escolas, onde deveria ser criado um ambiente favorável para o aprendizado destas pessoas e não a exclusão. Um ambiente onde esses indivíduos, assim como todos os alunos, deveriam se desenvolver e aprender, mas diversas vezes ocorre o contrário, é dificultado o acesso e, principalmente, a permanência destas pessoas nas escolas.

Apesar de ainda haver exclusão nas escolas, algumas leis foram promulgadas ao longo dos anos com o intuito de incluir as pessoas com deficiência, como a Lei Nº 4.025 de Diretrizes e Bases de 196. A partir da promulgação desta lei, ocorreu o aumento de matrículas de estudantes de modo geral nas instituições de ensino por conta da determinação da escolaridade obrigatória e, sendo assim, ocorre também o aumento do atendimento em educação especial nas redes de ensino e um maior encaminhamento de “alunos excepcionais” às classes especiais por conta de diagnóstico psicopedagógico e então “as classes especiais constituíram-se, em grande parte, em espaços de exclusão escolar” (Kassar e Rebelo, 2018). Portanto, apesar das ações de inclusão contidas na lei, as classes especiais são ainda utilizadas como espaços para excluir os diferentes, aqueles que possuem uma dificuldade escolar, mas que muitas vezes, na realidade, não recebem os estímulos necessários para se desenvolver, contribuindo, inclusive, para diagnósticos muitas vezes incoerentes e que irão rotular um indivíduo por toda a vida como alguém incapaz de acompanhar as outras pessoas consideradas “normais”, evidenciando um aspecto de inferioridade, muitas vezes, e impedindo a inclusão desta pessoa.

Deste modo, apesar das ações governamentais, a concepção, estigma e estereótipo que se formou ao longo da história sobre as pessoas com deficiência mostram que esses alunos ainda enfrentam situações de fracasso e defasagem escolar. Mas o principal ponto nisto, conforme apontado nas reflexões de Amaral (1998), é que não se deve demandar tempo buscando um culpado para esse fracasso escolar de estudantes com deficiência (e estudantes como um todo) e sim uma solução. Muito se perde tempo culpando o professor, aluno e mesmo o estado (não o isentando da culpa) pela situação atual da educação, mas pouco se discute sobre mecanismos para que a educação seja modificada e passe a atender as necessidades educacionais de alunos e professores, pouco se fala sobre refletir o fazer pedagógico, como defende Paulo Freire, pensar em uma educação baseada na análise crítica, a fim de que as concepções e os conhecimentos de senso comum enraizados na sociedade a respeito dos estigmas e preconceitos em relação às pessoas com deficiência sejam superados e não existam mais.

Uma mudança de pensamento é necessária em toda a sociedade, mas para que isso possa acontecer, é preciso que comece desde cedo, no ensino das crianças nas escolas, pelos pais ao educarem seus filhos e ensiná-los sobre o mundo e sobre a sociedade. É necessário ensinar, conscientizar a sociedade e colocar as ações em prática no dia a dia, na convivência com as pessoas que estão ao nosso redor.

Debatendo sobre a convivência e experiência de pessoas com deficiência e com quem estas se relacionam, Gaverio (2017) busca explicar a atração de determinados indivíduos pela deficiência. O autor introduz termos como *devotees*, *pretenders* e *wannabes*, terminologias em inglês que descrevem o fetiche de indivíduos por pessoas deficientes, além de abordar o Transtorno da Identidade Da Integridade Corporal. Os *devotees*, termo que pode ser traduzido como devoto, no português, denota o ato de nutrir desejo e atração por pessoas com deficiência, já os *wannabe* também apresentam esse desejo erótico, porém, como o próprio termo adianta, possuem a característica complementar de querer ser uma pessoa com deficiência. Por fim, os *pretenders*, que, também, podem ser traduzidos como fingidores, sentem prazer no ato de fingir portar uma deficiência, objetivando serem reconhecidos como tal. As três categorias, apesar de diferentes, tratam indivíduos politizados que apresentam em comum o que o autor chama de atração pela deficiência.

Gaverio (2017) realizou um apanhado histórico sobre o processo de estudo desse fenômeno, realizados no periódico CAPES, abrangendo os anos entre 1977 a 2016, buscando artigos sobre o desejo pela deficiência, tendo como descritores “*devotees*”, “*pretenders*”, “*wannabes*” e “*disability*”, coletando poucos resultados, de modo a notar a mudança de descritores para conseguir mais dados. Para o segundo grupo, Gaverio (2017) optou por utilizar os termos “*acrotomofilia*” e “*apotemnofilia*” unidos ao termo “*disability*”. A motivação da pesquisa partiu da percepção do sujeito de como essa discussão sobre o fetiche fica em segundo plano em pesquisas sobre o tema. Esta busca foi possível através de estudos no final da década de setenta (1970) que incluíam, desde homens que se atraem por mulheres sem um dos membros, até pessoas que deliberadamente decidiram amputar partes saudáveis do corpo.

Um outro motivo para iniciar a abordagem deste tema através dos termos *devotee*, *pretender* e *wannabe* é que estes indicam noções 'leigas' e 'comunitárias' da relação entre 'pessoas sem deficiência' que desejam 'pessoas com deficiência'. Iniciar a dissertação com esses termos me permite mostrar como se dá a interação e coexistência dessas noções 'êmicas' com as múltiplas categorias clínicas que emergiram a partir do final dos anos 1970 para enquadrar cientificamente os indivíduos *devotees* e *wannabes*, em principal. (Gaverio, 2017, p. 18)

O autor, através do estudo, identificou o processo de construção do simbolismo no fetiche pela deficiência, quando este deixou de ser considerado uma perversão, de cunho meramente sexual e passou a ser visto como uma patologia, até mesmo diante dos efeitos negativos no próprio sujeito desviante. Fator importante para um direcionamento em direção de uma dessexualização de corpos de características minoritárias, apontado sempre como algo que não é escolhido pelo indivíduo.

Os estudos de Gaverio (2017) nos levam também a refletir a respeito da sexualidade das pessoas com deficiência, outro estigma que recai sobre este público, de que não são capazes e de que não é correto que um indivíduo com deficiência tenha relações sexuais ou mesmo aborde e se envolva no tema da sexualidade. Entretanto, a sexualidade é parte da vida de todas as pessoas e é um direito também daqueles que possuem alguma deficiência, assim como é para todos.

O documentário *Yes, we fuck*, dirigido por Antonio Centeno e Raúl de la Morena, retrata o preconceito que existe em relação a práticas sexuais, profissionais de sexo e também o uso da sexualidade como um ato político. O enredo mostra histórias de diversas pessoas com deficiência e a relação que possuem com o sexo, e é muito interessante como o documentário busca tirar a imagem infantilizada que se tem dos indivíduos com deficiência, mostrando em cenas explícitas a situação real dessas pessoas, que elas podem desejar e serem desejadas, que elas podem e devem sentir vontade e ter direito de buscar o prazer, se autoconhecer e conhecer outras pessoas também. Apesar de impactante, o documentário traz diversas reflexões e busca romper preconceitos e estigmas, dando uma nova visão, um novo olhar para este tema e instigando uma mudança de pensamento, principalmente para as pessoas com deficiência (que são o público alvo do documentário), mas também para a sociedade como um todo.

Os estigmas realmente estão presentes na sociedade há muitos anos, desde a antiguidade, quando chegou-se a tirar a vida dos bebês que nasciam com alguma deficiência, mostrando-se claramente a distinção que se fazia das pessoas com deficiência. Após muitos anos, os conceitos e pensamentos foram sendo alterados, passando por períodos de exclusão, em que esses indivíduos eram separados da sociedade e tratados como doentes; depois por períodos de segregação, em que se tinha ainda uma separação daqueles que possuíam ou não deficiências. Após, entrou-se no período da integração, onde essas pessoas começaram a ser inseridas aos poucos na sociedade, mas ainda havendo algum tipo de separação.

E por fim, atualmente, as políticas e leis governamentais dizem respeito ao termo “inclusão”, de modo que incluir significa “fazer parte de um grupo ou de um todo”, de acordo com o dicionário Michaelis. A partir deste conceito, é possível refletir se o que tem ocorrido atualmente, o modo de pensar e agir das pessoas em geral, as políticas, leis e atitudes da comunidade, estão realmente permitindo que as pessoas com deficiência façam parte do grupo que é a sociedade? O quanto os estigmas e preconceitos que estão enraizados dificultam esse processo de inclusão? O quanto é necessário repensar e reconstruir os conceitos, e principalmente “pré-conceitos”, que nos permeiam? E o quanto precisamos mudar nossas atitudes?

É necessário agir e dar o primeiro passo, para que a mudança comece a ocorrer em nosso meio, em nossa comunidade e aos poucos possa ser expandida para toda a sociedade. É necessário repensarmos no individual para que possamos, então, levar ao coletivo a conscientização que é tão necessária para que os estigmas possam aos poucos serem superados.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre Crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Em: Groppa, J.G. (org). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado. *Revista brasileira de Educação Especial*, 2002.

ESTIGMA. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos Ltda., 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=bYQp>>. Acesso em: 06/01/2023.

GAVÉRIO, M.A. ESTRANHA ATRAÇÃO. A criação de categorias científicas para explicar os desejos pela deficiência. São Carlos: Programa de Pós Graduação em Sociologia/ UFSCAR, 2017.

GOFFMAN, E. ESTIGMA: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.

INCLUIR. *In: Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Melhoramentos Ltda., 2023. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=incluir>>. Acesso em: 10/01/2023.

KASSAR, M. D. C. M., & REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Revista brasileira de educação especial*, 24, 51-68, 2018.

AS MARCAS PRESENTES NA VIDA DA PESSOA EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA: IDENTIFICAÇÃO DE ESTIGMAS POR MEIO DA HISTÓRIA DE VIDA

Paula Paulino Braz¹

INTRODUÇÃO

Para compreender os estigmas presentes na trajetória de pessoas em situação de deficiência, faz-se necessário percorrer a sua gênese histórica pois, atualmente, ainda prevalece no pensamento social. Tais concepções caracterizam um certo grupo de sujeitos existentes na diversidade humana, de significados não lineares, visto que por concepção entende-se algo gerado em um tempo histórico, de experiências prévias vividas e de representações baseadas no senso comum. Dessa forma, justificam-se as concepções acerca da deficiência, historicamente construídas, vivenciadas por nós - mesmo que de forma equivocada - e ainda são representadas e perpetuadas na sociedade.

Primeiramente, cabe ressaltar que a concepção ocidental sobre o tema partiu e foi difundida pelo olhar religioso cristão, o qual ainda hoje rege boa parte da população, conforme descrito criteriosamente por Pessotti (1984). A visão dogmática da Igreja a todos aqueles ditos “anormais” os desígnios divinos, como resultado da vontade do Criador ou como representação do mal, um “castigo divino”.

Ao longo da Idade Média, por exemplo, aqueles os quais apresentavam uma diferença e até este momento histórico vinham sendo eliminados, passam a obter o *status* de filhos de Deus. Dessa forma, não poderiam ser abandonados de acordo com a ética cristã, transformando a eliminação e o abandono no direito à sobrevivência e aos cuidados para

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

a manutenção da vida, versavam à caridade, à bondade e à interpretação divina que remetiam a essas pessoas o patamar de “anjos”. Foram essas as ideias que passaram a reger as atitudes da sociedade frente à pessoa em situação de deficiência (PESSOTTI, 1984).

Já no século XV, com a inquisição considerando tudo o que fugia à regra como resultado de forças sobre-humanas, coube aos sujeitos “diferentes” a sua eliminação, pois somente assim o mal seria eliminado. Portanto, observa-se a história vista pela ótica cristã, referente à deficiência, sempre esteve direcionada a algo ruim, ao castigo, ao imperfeito, à cura ou à benevolência daqueles os quais se dispõe a ajudar (PESSOTTI, 1984). E, este modo de funcionamento pré-ciência, permanece até os dias atuais por meio da influência das marcas ou estigmas exercidas nos nossos modos de pensar como sociedade, enraizado em crenças e superstições.

Não é incomum nos depararmos com discursos que qualifiquem a pessoa em situação de deficiência como seres divinos e posturas infantilizadas no comportamento delas. O descrédito que elas carregam costuma gerar na sociedade o sentimento de comiseração humana, cuja caridade, o amparo e a superproteção se fazem presentes, sobretudo em espaços de atendimento especializado, que privilegiam a compaixão em detrimento ao desenvolvimento integral do sujeito.

De fato, tudo aquilo que se afasta da imposição do “normal” gera desconforto e descrença. Canguilhem (2009, p. 92) destaca: “Não existe vida sem normas de vida” e, sendo assim, entendemos o “normal” o sentido de algo desejável ou aceitável. Neste caso, faz-se necessário compreender que ao julgarmos algo de acordo com uma certa norma devemos ter em mente quais os crivos usamos para compreender se o sujeito está ou não dentro de tal normalidade. As normas são falíveis se deixarmos de considerar o contexto como um todo. Por isso, estamos mais perto ou mais longe dela a depender de como a sociedade se organiza.

Seguindo esse pensamento caracterizamos o normal e o anormal pela sua coexistência, de forma que só é possível estabelecer um ou outro por meio da observação e comparação (CANGUILHEM, 2009). Neste aspecto, menciona-se o paradoxo da deficiência em seus aspectos sociais, muitas vezes oriundo da falta de exemplificação de situações bem-

sucedidas. E, neste momento, são pautados os estigmas existentes na vida dessas pessoas. Para Goffman (1981, p. 5), é baseado em “preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso”.

Amaral (1998, p. 2), discorreu sobre o contexto das relações humanas, estabelecidas a partir do diferente. Para a autora, a diferença significativa, denominada desvio ou anormalidade, “pressupõe a eleição de critérios, sejam eles estatísticos (moda ou média), de caráter estrutural/funcional (integridade de forma/funcionamento), ou de cunho psicossocial, como o do tipo ideal”. É por meio desse caráter abstrato cuja a sociedade traça para aqueles em que ela considera mais ou menos capaz e apto a exercer a sua cidadania e desejos individuais.

Sendo assim, e uma vez estabelecido o conceito de concepção sobre a deficiência, compete apresentar o entendimento de estigma. De acordo com Goffman (1981, p. 5), “a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”, a sua identidade social. Sendo assim, os estigmas são marcas sociais presentes em determinados grupos de sujeitos, os estigmatizados.

A partir deste cenário, buscou-se compreender quais estigmas pessoas em situação de deficiência vivenciam. Para isso, acreditou-se ser importante verificar em suas histórias, narradas por elas, os preconceitos e estigmas que a sociedade ainda carrega sobre a tal condição.

O objetivo foi identificar estigmas presentes na vida de pessoas em situação de deficiência a partir de seus relatos. Para tal, foram selecionadas e analisadas publicações em que a história dessas pessoas é evidenciada, tornando possível a identificação de situações cujo estigma da deficiência sobrepõe a sua identidade.

MÉTODO

Esta pesquisa trata-se de um levantamento sistemático de literatura, pois buscou o material científico publicado em bancos de dados, utilizando critérios para a seleção (GALVÃO; RICARTE, 2020). A pesquisa de levantamento sistemático, de cunho qualitativo, propicia um

panorama geral sobre o tema, levantando questões que podem ser mais bem exploradas em pesquisas futuras (GIL, 2008).

A busca ocorreu em janeiro de 2023, por meio do seguinte trajeto:

▪ Primeira etapa:

1) Foram realizadas em dois bancos de dados: *Scientific Eletronic Library Online (Scielo)*; Google Acadêmico;

2) Não foi utilizado recorte temporal, ou seja, todas as publicações encontradas durante a busca foram consideradas durante a seleção do material coletado;

3) Foi utilizada a seguinte combinação de palavras-chave: “história de vida metodologia” AND deficiência;

4) Os documentos buscados deveriam estar redigidos no idioma português.

Após a conclusão da primeira etapa da busca, foram seguidos alguns critérios para a seleção das publicações, conforme indicado a seguir.

▪ Segunda etapa (critérios para a seleção ou exclusão do material encontrado):

1) Atender ao objetivo proposto pela pesquisa. Para isso, foi realizado a leitura do título e resumo das publicações para verificar se elas atendiam a este critério;

2) Permitir acesso gratuito e estar disponível para leitura na internet.

As publicações as quais não atendessem aos critérios acima listados seriam automaticamente excluídas da seleção. Além disso, ficariam excluídos dos resultados publicações repetidas nas duas bases de dados consultadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A busca no Google Acadêmico resultou em onze publicações (n=11). Dessas, após o refinamento por meio dos critérios de seleção/exclusão, foram selecionadas 2 (JERÔNIMO, 2014; MAESTRI, 2014). Na base de dados *Scielo* a busca resultou em doze publicações (n=12). Com o refinamento, foram selecionadas 3 (LEHNHARD; MANTA; PALMA, 2012; OTHERO; AYRES, 2012; SILVA; ALBERTINI, 2007). Nota-se que, as publicações de acordo com o escopo desta

pesquisa datam de 2007 a 2014, entre elas temos duas (2) dissertações e três (3) artigos científicos.

O material selecionado para a análise nesta pesquisa são evidenciadas, em sua maioria, pela abordagem metodológica utilizada é a de História de Vida. Esta, trata-se de um método em que “tem como principal característica a abordagem biográfica, relacionando “duas perspectivas metodológicas intimamente, podendo ser aproveitado como documento ou como técnica de captação de dados” (SILVA et. al, 2007, p. 29).

Entretanto, não descartou-se aquelas cujas vivências de pessoas em situação de deficiência são narradas por elas, mesmo quando coletadas e analisadas por outros métodos científicos. A intenção aqui foi buscar pelas situações vivenciadas pelo sujeito, indicando as marcas presentes na sociedade e que põem em xeque as suas capacidades individuais.

Quanto à História de Vida como metodologia científica, Silva et al. (2007, p. 31), citando Gaulejac (2005) discorrem sobre seus objetivos, os quais “ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Isto é, por meio da história de vida contada de maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual ele faz parte”, bem como a relação do mundo subjetivo com os fatos sociais.

Cabe destacar, que o intuito aqui não é enfatizar as questões teóricas e epistemológicas particulares referente à metodologia de História de Vida, anteriormente indicado na literatura (BRANDÃO, 2007; SILVA et al., 2007). Neste caso, a importância está no material analisado, produzido por meio de informações que partem de narrativas individuais vivenciadas por pessoas em situação de deficiência.

Ainda assim, considera-se que mesmo as experiências mais individuais se manifestam socialmente em outros contextos. De acordo com Brandão (2007, p. 87) “Através do individual é possível chegar à compreensão do modo como o universal se manifesta na singularidade”, senso o individual contribuição para o coletivo.

À face do exposto, e entre inúmeras publicações científicas que abordam a história de vida de pessoas em situação de deficiência, este artigo apresentará os estigmas indicados nas seguintes publicações: Jerônimo (2014); Lehnhard, Manta e Palma (2012); Maestri (2014); Othero e Ayres (2012); Silva e Alberti (2007). Observa-se que cada uma delas

aborda condições e contextos diferentes, pretendendo assim exemplificar como estigmas e preconceitos fazem-se presentes na sociedade.

Uma outra questão a ser destacada é que, nem todas as pessoas em situação de deficiência nasceram com ela. Algumas pessoas experienciam essa circunstância ao longo da vida, a partir de acidentes, ou do desenvolvimento de patologias que podem causar a perda parcial ou total dos momentos ou órgãos do sentido. Por isso, e considerando as diferentes situações, que este artigo utiliza o termo “pessoa em situação de deficiência” para se referir aqueles que permanentemente ou momentaneamente vivenciaram com a perda dos movimentos, do ouvir ou do enxergar.

A deficiência visual é abordada na pesquisa de Jerônimo (2014). Ela investigou a história de vida dos depoentes, com o intuito de compreender os estigmas e o imaginário que cercam a vida dessas pessoas.

Para a autora, sua pesquisa parte da inquietação em compreender como as pessoas que nascem cegas ou que a adquirem aprendem os espaços da cidade, lembram e conseguem construir caminhos, até mesmo como guias por dentro da cidade (JERÔNIMO, 2014). Destaca-se que a Organização Mundial de Saúde (OMS) conceitua a deficiência visual dividida em categorias, que incluem desde perdas leves até a ausência total da visão.

Na pesquisa de Jerônimo (2014), o depoimento de um dos participantes é enfatizado e aqui será apresentado alguns trechos, cujos estigmas são enfatizados. No relato do depoente, cuja identidade foi preservada, e nem ao menos um pseudônimo foi utilizado para a sua identificação na pesquisa, discorre-se sobre a história de vida de um rapaz, morador de uma cidade no sertão paraibano que, quando criança, perdeu a visão do olho direito quando brincava com um amigo. Na brincadeira de moleque (porém, um tanto irresponsável), o depoente relata que ele e seu amigo subiam em carros em movimento. Um certo dia, ao pular em um veículo em movimento, o motorista notou a façanha do menino e acelerou. O garoto, com medo pulou do carro, caiu e bateu o olho. Este fato ocasionou um cisto e, com o tempo, resultou na perda da visão deste olho:

[...]voltei entre aspas a minha vida normal com oito anos, mas eu voltei vesgo, que a sociedade utiliza muito como o zarolho. Com isso, as crianças sempre debochavam de mim dizendo “quatro olhos”, porque eu usava óculos e eles eram melhores do que eu. E isso foi me afetando. Eu peguei um trauma, não queria sair de casa, não queria nada e, com isso, eu fui crescendo. Com meus 15 anos eu conheci a bebida. Eu achava que a única maneira de me divertir era assim. Com 17 anos eu sofri outras quedas por causa do álcool que eu estava bebendo. Quem bebe perde os sentidos e tal, então com essas outras quedas gerou outro cisto na face. Eu operei perdi a visão infelizmente (JERÔNIMO, 2014, p. 66-67).

Nota-se no depoimento acima a triste forma que a sociedade trata uma pessoa quando ela adquire uma deficiência ao longo da vida. Neste caso, ainda criança, o depoente experimentou a discriminação e o descaso que o levou para caminhos sombrios. O vício no álcool foi utilizado como fuga e por causa dele a sua deficiência foi acentuada.

Percebemos que o não acolhimento social, bem como as situações de bullying e constrangimento tornou o depoente opressor de sua própria vida por meio do vício. Amaral (1998, p. 1) citou situações semelhantes em seu texto e em como as palavras podem ser cruéis para aqueles a quem são direcionadas:

Se pensássemos nos costumeiros apelidos que circulam nos lábios infantis: "rolha de poço", "azeitona no palito", "pau-de-sebo", "nanico", "criolo doido", "quatro olhos", "surdinho", "ladinho", "cegueta", "mula manca"...estariamos muito perto da resposta: a presença de preconceitos e a decorrente discriminação vivida, ainda com mais intensidade, pelos significativamente diferentes, impedindo-os, muitas vezes, de vivenciarem não só seus direitos de cidadãos, mas de vivenciar plenamente sua própria infância.

No caso de crianças, a maioria nasce com deficiência visual em decorrência de doença congênita. Quanto aos casos em que a criança a adquire mais tarde, especialmente após os cinco anos, como é o caso do depoente supracitado, ela já desenvolveu praticamente todo o seu potencial visual, conservando imagens e memórias visuais. Tal fato contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem das situações cotidianas (BRUNO, 2006). Apesar disso, infelizmente, os pares etários do depoente citado transformaram a experiência por ele vivenciado como algo limitador, fruto de zombarias. Para Jerônimo (2014, p. 67), “o

que há de mais forte em sua fala são os seus sentimentos de arrependimento, vergonha, angústia e revolta diante da nova realidade que se apresentava em sua vida”, segundo as percepções de sua infância:

É tudo difícil, o medo é constante. Não saía de casa, só com a mãe e nem sempre ela e os irmãos estavam na hora. Com isso, vai criando uma depressão, assim como meus amigos que muitas vezes chegaram a se matar. Infelizmente, porque antes ele não dependia de ninguém (JERÔNIMO, 2014, p. 67).

O olhar social estigmatizado para pessoas em situação de deficiência, o qual enfatiza a limitação, associando à tristeza, ao sofrimento e à perda. Tal cenário pode gerar a não aceitação da pessoa, principalmente em nos casos de deficiência adquirida. É o que observamos no depoimento acima. O sofrimento para a adaptação e aceitação da nova vida apresenta-se em momentos de depressão e atentado à própria vida.

Ao final do depoimento, evidencia-se a aceitação diante do contexto vivido e a maturidade que o fez compreender que sua condição não era impedimento para a sua participação ativa na sociedade: “[...]infelizmente eu perdi a visão, mas fico feliz assim porque nem tanto a visão pode me impedir de eu ter uma vida normalmente (JERÔNIMO, 2014, p. 67).

Lehnhard, Manta e Palma (2012), apresentam a história de vida de nove jovens adultos, todos do sexo masculino, com deficiência física. O foco da pesquisa foi investigar a prática de atividade física de pessoas em situação de deficiência em diferentes etapas da vida.

De acordo com o Ministério da Saúde, a deficiência física é caracterizada como “alterações completas ou parciais de um ou mais segmentos do corpo humano, que acarretam comprometimento da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala em diferentes graus”.

A deficiência física, sendo congênita ou adquirida, não impede que as pessoas participem de atividades físicas. O que ocorre, segundo Lehnhard, Manta e Palma (2012) é que devido às adaptações e recursos necessários, muitas vezes o acesso torna-se restrito. Sendo assim, torna-se importante conhecer como a atividade física se apresenta na história de vida de pessoas em situação de deficiência física. De acordo com os autores da pesquisa citada, os participantes que apresentavam deficiência

física congênita ou que a adquiriram na infância e adolescência não tiveram o suporte necessário para a prática de atividades esportivas, fato que os excluía das atividades em ambiente escolar.

Diante disso, levanta-se a reflexão dos motivos que levaram à segregação dessas pessoas pelo impedimento de sua participação social por meio do esporte. Apesar dos brilhantes resultados em competições e paraolimpíadas que podem ser constatados pela veiculação (ainda que pouca) na mídia, persiste na sociedade o estigma de que a pessoa com limitações físicas não é capaz de exercer o esporte com sucesso, por motivos de saúde, de prazer ou por autorrealização. Em casos assim, essas pessoas carregam o estigma de desacreditado e desacreditável (GOFFMAN, 1981), pois apesar de todas as conquistas sociais das últimas décadas, ainda carregam de forma explícita ou velada a condição de descrédito.

Fazendo um paralelo com a autorrealização, Maestri (2014) apresenta um belíssimo relato de sua história de vida como psicóloga e professora surda. Em sua trajetória, narrada desde a infância, momento em que ela ficou surda em decorrência de meningite aos dois anos de idade, Maestri (2014) enfatiza as dificuldades vivenciadas por ela e sua família.

Apesar de todos os esforços familiares para compreender a surdez e auxiliá-la em seu desenvolvimento, observa-se em certos trechos como os estigmas relacionados à deficiência estão enraizados e presentes em nossa vida, mesmo que de forma velada. Maestri (2014, p. 66) fala sobre sua infância no mundo do silêncio (no sentido da ausência de sons) e dos momentos difíceis vivenciados pela não compreensão ou o não conhecimento de seus pais sobre as necessidades e possibilidades de comunicação para uma pessoa surda:

Como referido, ressalta-se que o método utilizado por meus pais era oralista. Contudo, aos poucos, o aumento do vocabulário introduzido por minha mãe repercutia em um acréscimo das horas de treinamento destes vocábulos, seus fonemas correspondentes, e os conceitos de cada um deles que precisavam ser repetidos inúmeras vezes. Comecei a ficar nervosa e sem paciência, resistindo especialmente ao treinamento da fala. Quebrava objetos e os jogava, muitas vezes, na direção de minha mãe, o que levou-a a perceber que o método oralista não era suficiente.

A deficiência auditiva é conceituada pela *American National Standards Institute (ANSI)*, como “a diferença existente entre o desempenho do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora de acordo com padrões estabelecidos”, conforme citado no documento “O Que Você Sabe Sobre Deficiência Auditiva; Guia de Orientação aos Pais”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1985). É por meio da audição que a pessoa desenvolve e mantém a comunicação de linguagem falada, além de desempenhar a função de alerta e defesa por meio da detecção de sons. Entretanto, a ausência da capacidade auditiva não é impedimento para a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa surda, visto que se sua comunicação foi afetada pelo canal comunicativo, esta pode desenvolver-se por meio da língua de sinais.

No caso da história de vida de Maestri (2014), na fase da adolescência, ela que até então era acompanhada na escola por sua irmã mais nova, a qual mediava a sua comunicação com os professores e colegas por meio da interpretação e tradução da língua de sinais, viu-se tendo que enfrentar novos desafios sozinha. E neste momento, afloram sentimentos de não pertencimento no espaço escolar:

Sem a presença constante de minha irmã na sala de aula senti, fortemente, que não pertencia no mundo dos ouvintes. Mesmo quando os novos colegas falavam comigo bem devagar, eu não compreendia e não tinha a Márcia para interpretar para mim, ou quando eu falava com eles, estes muitas vezes não me entendiam. Nada era natural e vivia muito tensa. Começara a sentir uma separação entre os dois mundos diferentes: ouvinte e surdo. Atualmente, percebo que era o início de uma mudança de pensamento [...] Percebe-se que os ouvintes acham que ao fazer uma leitura do texto, nós, surdos acompanhamos perfeitamente. Não é o que acontece devido aos fonemas invisíveis aos olhos (MAESTRI, 2014, p. 75).

No trecho a seguir nota-se como os estigmas da surdez estão presentes na sociedade. Apesar da surdez ser uma situação de deficiência que afeta diretamente a comunicação, as representações do senso comum veem estas pessoas como incapazes.

No primeiro dia, o novo professor de química passou no quadro-negro um exercício com reações químicas para nós resolvermos. E eu percebi que não o tinham avisado sobre a minha situação como surda e permaneci resolvendo os exercícios no caderno. Depois de um tempo, o professor não estava conseguindo

resolver uma reação química. A turma já começou a falar para chamar a Rita, pois poderia ajudar a resolver. No momento, eu estava focada olhando para o caderno tentando resolver e o professor novo me chamou várias vezes e eu não respondia. Meus colegas ouvintes avisaram que não adiantava chamar pelo nome e teria que tocar em meu braço como fazia o professor efetivo. Minha colega o fez e explicou que o professor novo precisava de minha ajuda para resolver a reação química. Fui ao quadro-negro, olhei, refleti e já apontei o erro na reação química inicial. O espanto do professor foi muito grande, o seu olhar ficou parado por longo tempo, tentando entender como uma surda podia resolver (MAESTRI, 2014, p. 76).

De acordo com Goffman (1981), quando aqueles ditos “normais” se deparam com a pessoa estigmatizada, a ação desenvolvida tende a ser benevolente e, mesmo que inconscientemente, discriminatória. Por isso, o espanto do professor ao observar que a aluna surda era capaz de responder corretamente à questão proposta.

Para Goffman (1981, p. 8), nós “construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças”. Por isso, muitas vezes o uso de termos pejorativos e discriminatórios adotam características que são mencionadas sem a reflexão de seu significado original.

A necessidade de saúde, cuidado e integridade foi discutida por Othero e Ayres (2012). Por meio da história de vida de pessoas com deficiência física, auditiva e visual, congênita ou adquirida, foi possível perceber nos relatos a “o desejo (e uma possível busca) pela “normalidade” (OTHERO; AYRES, 2012, p. 224). Além disso, o principal aspecto encontrado pelos pesquisadores no discurso das pessoas foi o preconceito:

[...] Agora na rua, de vez em quando você encontra preconceito. De vez em quando... O pessoal ainda não se acostumou... A sociedade ainda não se acostumou com os deficientes visuais...[...] Eu acho que ainda a sociedade precisa aprender a trabalhar mais e mais com o deficiente. De tipo qualquer, tanto o visual quanto o paraplégico. E a gente ainda tem muita dificuldade na rua [Fátima] (OTHERO; AYRES, 2012, p. 224).

Observa-se no relato acima o descrédito e o preconceito da sociedade frente ao diferente. No caso das deficiências, por exemplos, os autores pontuam a influência das concepções religiosas, cujo

entendimento, especialmente nos casos de deficiência adquirida por meio de acidentes ou fatalidades, ou até mesmo por condições genéticas e de hereditariedade, devem ser observados a partir das vivências e suas transformações ao longo da vida (OTHERO; AYRES, 2012).

Os estigmas frente às deficiências costumam interferir principalmente na vida autônoma e independente dessas pessoas. Nota-se pelo relato a seguir as dificuldades vivenciadas por aqueles que apenas querem o direito de serem acreditados e vistos como capazes:

E o acompanhamento que eu digo não é a pessoa vir com você, mas em casa, não se afastar ou ficar com dó de você, não deixar você fazer nada. Isso acaba com a gente! Claro, tem que ter cuidado com a gente, mas não precisa ser aquele cuidado que chega a ser pegajoso, irritar... [Ângela].

Mas já vi reclamação... Tem outro colega meu também que ele é [deficiente], que pra subir no ônibus usa muleta. Ele tem dificuldade, às vezes tem motorista que vai lá, tirar ele da cadeira, dá a mão, tem motorista que faz isso. Mas tem outros que não, se puder, quer que o “cara” entre rápido. Às vezes, vira a cara para o lado, isso aí já aconteceu comigo nas Clínicas. De eu dar o sinal (para o ônibus) e o “cara”... Eu acho que o “cara” me conhece, sabe que eu entro pela frente, não paga a passagem, eles não gostam muito de pegar as pessoas deficientes, as pessoas de idade... [Sr. Jair] (OTHERO; AYRES, 2012, p. 225).

Observa-se no enredo o anseio por autonomia e independência que qualquer pessoa tem mas que, por ter uma deficiência, esbarra no dever da família em cumprir o seu papel de cuidar. Sendo assim, refletimos sobre as possibilidades que estão ou não dispostas a estas pessoas, e em como o preconceito moral os impede de experienciar e aprender sobre as regras sociais, por meio do direito individual de se estabelecer-se como sujeito.

Se os preconceitos e estigmas estão presentes em todos os segmentos e condições da vida humana, não seria diferente quando o tema é sexualidade. Na verdade, os dois termos deficiência e sexualidade parecem até mesmo antagônicos, visto que as concepções e percepções sociais sobre este tema e sua ligação com a metafísica e religião. Além da visão de incapacidade, a sociedade mantém uma percepção distorcida sobre a sexualidade de pessoas com deficiência, o qual é abordado pela história de vida de um homem com paraplegia adquirida em decorrência de uma lesão medular (SILVA; ALBERTINI, 2007).

O foco da pesquisa de Silva e Albertini (2007, p. 38) foi delinear “o percurso de uma sexualidade que se viu tolhida de importantes partes e funções do corpo”, ou seja, a sexualidade masculina a partir da paraplegia adquirida.

O entrevistado, ao narrar a sua história de vida, menciona situações de força (como discutir, enfrentar, bater etc.) com a ideia de virilidade. Contudo, após o acidente que o levou a ficar paraplégico, tal ideia virou um problema que afetou a sua vida sexual e afetiva:

[...]parecia que eu estava sendo incapaz para ela, não sei te explicar, em que o que há de menos é a masculinidade tal qual ele a pensara até então. “Eu acho que todo homem tem seu lado masculino. O problema foi o pouco tempo, eu não conhecer, não saber nada. No começo eu fiquei revoltado (SILVA; ALBERTINI, 2007).

Neste caso, o preconceito e a noção de incapacidade fazem-se presentes na vida da própria pessoa com deficiência que, por um acaso, acaba por adquiri-la ao longo da vida. Para ele, naquele momento, tudo o que ele até então havia experienciado não mais aconteceria em decorrência de sua condição física. Dessa forma, ele assume o papel de desacreditado, conforme citado por Goffman (1981), já que seu estado é evidente e facilmente perceptível.

As abominações do corpo, assim como os estigmas de caráter individual e tribais (referentes à etnias, nação, religião etc.), são marcas cujas características sociológicas se assemelham. De acordo com Goffman (1981, p. 7)

[...]um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais.

É o caso do entrevistado em questão. Seu traço marcante (paraplegia) desviava a atenção de outras características que deveriam ter sido evidenciadas. Apesar disso, com o tempo, as vivências e novas percepções, o entrevistado conseguiu ajustar a sua vida emocional e sexual à sua nova realidade.

O preconceito moral fundado a partir da imperfeição física acaba por instituir em nós o entendimento de que sabemos o que é melhor para o outro, e muitas vezes o impedimos de constituir-se como sujeito autônomo, capaz de fazer suas escolhas, errar e aprender com seus erros. O que nos faz pensar sobre a visão da sociedade frente à deficiência e como ela continua pautada na atitude compassiva da miserabilidade da condição humana, instituída pelo estigma.

CONCLUSÃO

A deficiência, assim como outras condições humanas, carregam muitas marcas originadas de sua própria concepção, construída historicamente. Tais concepções permanecem ao longo do tempo imbuídas na sociedade, e auxiliam na perpetuação de estigmas e preconceitos.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo identificar estigmas presentes na vida de pessoas em situação de deficiência a partir de seus relatos, pois, ninguém melhor do que aqueles que vivem as situações para exporem seus pontos de vista e seus sentimentos.

Por meio de um levantamento sistemático foi possível identificar a existência de publicações que focaram na história de vida de pessoas em situação de deficiência. Os achados indicaram que o foco das percepções dos entrevistados esteve em situações referentes à educação, à saúde e à sexualidade.

Nota-se que, independentemente de a pessoa ter uma deficiência congênita ou adquirida, sendo ou não a deficiência aparente, os estigmas e preconceitos estão presentes em todos os segmentos da sociedade, indicados pelo descrédito.

Destaca-se a relevância das pesquisas que utilizam a história de vida como metodologia, pois permitem a investigação social dando voz àqueles que vivenciaram e vivenciam tais situações.

Desta forma, esta pesquisa atingiu ao seu objetivo e, por tratar-se de um tema instigante, sugere-se que pesquisas posteriores explorem outras bases de dados, inclusive internacionais, como forma de conhecer e verificar situações estigmatizantes em outros contextos sociais, além de discutir à luz de outros autores referência na área da sociologia da deficiência.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola: Alternativas teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 1-15.
- BRANDÃO, A. M. Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica. **DS/CICS - Artigos em Revistas Nacionais/Articles in National Journals**, Braga: Repositório UM, v. 3, p. 83-106. 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9630>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Dia Nacional da Pessoa com Deficiência Física**. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/11-10-dia-da-pessoa-com-deficiencia-fisica/#:~:text=Defici%C3%AAsncias%20f%C3%ADsicas%20s%C3%A3o%20altera%C3%A7%C3%B5es%20completas,a%20fala%2C%20em%20diferentes%20graus>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil Saberes e Práticas da Inclusão**. Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. 4ª ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. Ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2009. 154 p.
- GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática Da Literatura: Conceituação, Produção E Publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set./fev. 2020. Disponível em: < <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>>. Acesso em: 03 out. 2021.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Barueri: LTC, 1981. 160p.
- JERÔNIMO, T. A. P. **Caminhadas na "escuridão "**: (re)descobrimo a cidade de Campina Grande através das percepções sensoriais dos deficientes visuais (1989-2011). 2014. 96 f. (Dissertação de Mestrado),

Programa de Pós-graduação em História, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/436>. Acesso em: 09 jan. 2023.

LEHNHARD, G. R.; MANTA, S. W.; PALMA, L. E. A prática de atividade física na história de vida de pessoas com deficiência física. **Rev. Educ. Fís.**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 45-56. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/PBxRgtfTdX73PFqqkFfhCcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

MAESTRI, R. C. **História de Vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. 2014. 217 p. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_9f8edaf08f7c0157de212bf24b8bf3ca. Acesso em: 09 jan. 2023.

OTHERO, M. B.; AYRES, J. R. C. M. Necessidades de saúde da pessoa com deficiência: a perspectiva dos sujeitos por meio de histórias de vida. **Interface Comunicação Saúde Educação**, v. 16, n. 40, p. 219-233, jan./mar., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dnjC4XvL6fYBT97ptsHgNZj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Ed. da ABPEE, 2014. 208 p.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **O Que Você Sabe Sobre Deficiência Auditiva; Guia de Orientação aos Pais**, São Paulo, SE/CENP, 1985.

SILVA, A. P. et. al. “Conte-me sua história”: Reflexões sobre o método de História de Vida. **Mosaico Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 25-35. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6224>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SILVA, L. C. A.; ALBERTINI, P. A reinvenção da sexualidade masculina na paraplegia adquirida. **Rev. Dep. Psicol.**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 37-48, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-80232007000100003>. Acesso em: 09 jan. 2023.

PODEMOS CONVERSAR SOBRE SEXUALIDADE? RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Adriana Correa Bueno
Luana Alves de Abreu Braseliano

Introdução

A matrícula de estudantes em situação de deficiência, principalmente com deficiência intelectual¹, na educação de jovens e adultos (EJA) vem aumentando a partir do ano de 2008, com o movimento da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual a modalidade apresenta-se como possibilidade de ampliação de oportunidades de escolarização e efetiva participação social das pessoas com deficiência, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e considerando as especificidades dos estudantes.

O contexto dos estudantes que estão retomando seus estudos, na maioria das situações não faz parte da população de jovens e adultos que jamais foi à escola, mas de uma população que Di Pierro (2000) considera também um desafio, que são os estudantes que frequentaram as escolas, mas não obtiveram aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, pública e cultural do país e seguir ao longo da vida.

Campos (2014) aponta que dentro dessa população, encontram-se os estudantes com deficiência intelectual que apesar de terem

¹ De acordo com a definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual, a deficiência intelectual é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas do dia a dia, sendo originada antes da idade dos 18 anos.

frequentado a escola por vários anos, apresentam defasagem idade/série, sem escolaridade concluída e sem formação profissional.

De acordo com Smith (2008), algumas pessoas com deficiência intelectual são capazes de trabalhar, relacionar-se com amigos e família, e realizar as atividades desejadas, enquanto outras necessitam de apoio constante para o desenvolvimento das atividades. No entanto, os estudantes com deficiência desafiam as escolas de ensino regular em relação aos objetivos propostos e em levar o estudante a aprender o conteúdo curricular.

Leite (2021) destaca que o conteúdo apresentado aos estudantes da EJA deve ter um significado lógico e psicológico expressivo para quem aprende, considerando que a aprendizagem deve ser centralizada em experiências dos aprendizes, em problemas, desafios a serem superados, e para o que o aprendiz construa seu próprio conhecimento. Sendo assim, os conteúdos devem ser selecionados de modo que despertem no educando uma vontade de aprender e/ou incorporar aos conhecimentos que já possuem.

No cenário atual, alguns estudantes com deficiência intelectual que frequentam a EJA, encontram-se na fase da adolescência. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a fase da adolescência de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) contempla idade entre 15 e 19 anos, porém alguns estudantes adultos com deficiência intelectual que frequentam a EJA continuam com características e necessidades próprias da fase da adolescência.

Nesta fase espera-se a transição da infância para a idade adulta e surgem questões referentes à sexualidade, sendo marcada por um período de frequentes alterações físicas, comportamentais e sentimentais, sendo geralmente um momento conturbado para muitos indivíduos e poderá ser ainda mais para adolescentes com deficiência intelectual. (SCHWARTZMAN, 1999; DENARI, 1997).

Diante da necessidade de o educador conhecer seus estudantes a fim de saber quais são suas demandas e expectativas, foi observado em uma Unidade Educacional em um município de médio porte no Estado de São Paulo que oferta EJA no período diurno e desenvolve um

trabalho na perspectiva da educação inclusiva, que os estudantes apresentaram interesse e necessidade de orientações sobre aspectos da sexualidade, devido a conversas e comportamentos que envolviam relacionamento e sexo.

Sendo assim, é finalidade deste trabalho relatar a experiência da proposta da disciplina de ciências, com uma turma de educação de jovens adultos, na qual o interesse dos estudantes estava relacionado à sexualidade, bem como os entraves devido a aceitação familiar em discutir e trabalhar esse tema com seus filhos em situação de deficiência intelectual.

MÉTODOS

Trata-se de um relato de experiência de um estudo de caso, na perspectiva da sexualidade de jovens e adultos com deficiência intelectual.

É caracterizada como um estudo de caso, por se tratar de uma pesquisa que foi realizada em uma Escola Municipal do interior de São Paulo, permitindo um conhecimento amplo e detalhado e a exploração de uma situação real e, também, a descrição do contexto investigado (GIL, 2010).

A iniciativa do projeto surge na disciplina de ciências com uma turma de Educação de Jovens e Adultos II (5ª série) a partir das indagações e interesses sobre o assunto, bem como discutir os conceitos, sobre a aceitação da família sobre o tema de interesse dos seus filhos e também pelo fato do professor ser transgênero².

Essa disciplina constituía 2 horas/ aulas semanais da matriz curricular da EJA e a turma era composta por 12 estudantes, sendo 5 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idade entre 15 e 23 anos. Sete estudantes apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual e além do professor especialista de ciências a turma contava com a participação do professor de Educação Especial que desenvolvia o ensino colaborativo³

² Que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer.

³Capellini e Zerbato (2019) definem o Ensino Colaborativo como um trabalho de parceria em sala de aula entre professor de Ensino Comum e professor de Educação Especial. O modelo colaborativo respalda-se na abordagem social da deficiência, portanto, qualifica a

com os professores das áreas específicas, visando garantir o suporte à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A partir dos relatos, o processo reflexivo da organização do projeto, perpassa pela disciplina onde se analisou as questões teóricas e práticas, foi construído em discussões cooperativas com a equipe escolar e divididos em tópicos: a) Metodologia; b) Conhecendo o corpo humano; c) Identidade e respeito às diferenças; d) As diversidades na sexualidade humana; e) Como superar o estigma da pessoa com deficiência (este objetivo se repete em conversa com os familiares); f) Considerações.

Para construir o referencial teórico, foram selecionados textos sobre o assunto e estudos caracterizados como teses e dissertações a partir da busca no banco de dados de dissertações e teses - BDTD, que se encontra no endereço eletrônico <https://bdttd.ibict.br/>. O levantamento foi realizado considerando os estudos que possuíam como descritores em seus títulos, resumos ou estudo na íntegra: (1) sexualidade e (2) deficiência intelectual, com o uso de booleano “AND”, não havendo uma limitação temporal para os estudos.

Inicialmente, foram encontrados 27 estudos, sendo 16 dissertações e 11 teses, após a leitura dos títulos e resumos foram excluídas 7 dissertações e 7 teses, por se tratarem de assuntos que não envolvessem a deficiência intelectual ou sexualidade. Ao fim, foram selecionadas 9 dissertações e 4 teses.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Objetivo do encontro inicial com os pais: Refletir a transformação da educação escolar como um processo contínuo de construção de espaços acolhedores, junto aos alunos e a comunidade escolar - Como superar os estigmas da pessoa com deficiência.

Antes de iniciar as atividades com os alunos, o professor junto da equipe pedagógica da escola fizeram uma reunião com os pais dos

preconização do ensino ministrado em classe comum, em que o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar.

estudantes, para explicarem os motivos dos quais fariam sobre sexualidade. Os pais a priori foram contra, principalmente devido ao preconceito que tiveram pelo professor, pelo fato de ser uma pessoa transgênero e achar que esse fato influenciaria nas opções sexuais de seus filhos.

O professor passou um vídeo do youtube (https://www.youtube.com/watch?v=Rm2AoxyM_7c) que mesmo sendo um pouco antigo, traz questões pertinentes a serem discutidas. Alguns pais ainda demonstraram resistência no assunto, alegando que seus filhos tem uma condição de deficiência intelectual e que por isso não deveriam ser tratados como adultos, mas sim preservados desse assunto.

Então a coordenação da escola que estava presente, explicou a importância de se falar sobre este assunto, principalmente porque os estudantes estão numa idade que sentem desejos e curiosidades. Precisam aprender para poderem se defender contra um abuso, por exemplo, se protegerem de doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

E que é preciso superar os estigmas da pessoa com deficiência, pois elas têm desejos, sentimentos e necessidades sexuais e necessitam de carinho e momentos de intimidade, sendo uma necessidade levantada pela própria turma e não uma temática aleatória sem contextualização.

Objetivo do primeiro, segundo e terceiro encontro: Relacionar o que os estudantes conhecem com as práticas do conteúdo de ciências sobre o corpo humano

No primeiro momento o professor fez roda de conversa e abordou o tema “Conhecendo o corpo humano”, utilizando questões que visavam identificar qual o conhecimento dos estudantes em relação ao corpo. É importante falar sobre o corpo? Como o nosso corpo funciona? Os corpos femininos e masculinos são iguais? Precisamos respeitar o corpo do outro? É importante cuidar do corpo? Conforme as perguntas eram feitas e debatidas, os estudantes iam se expressando cada vez mais. Sendo possível analisar os conhecimentos prévios de seus estudantes, identificando que possuem muitas curiosidades, porém o que sabiam eram que meninos e meninas tem órgãos genitais diferentes, sobre as cenas que viam na televisão, como em novelas, pois com seus familiares pouco se falava sobre

o assunto sexualidade. Sobre os cuidados com o corpo e higienização, os estudantes demonstraram saber sobre a importância.

Devido à falta de conhecimento sobre o seu próprio corpo, da falta de educação sexual e poucos esclarecimentos sobre o assunto, alguns estudantes acabavam expressando sua sexualidade de forma inadequada, demonstrando um comportamento que transmitido à sociedade desenvolvem um olhar subestimado a respeito da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, sendo tratado como algo errado, por não saberem como lidar com os seus sentimentos, emoções e desejos, além de serem facilmente manipuladas pelos outros.

No segundo encontro, a partir da Habilidade da Base Comum Curricular (EF01CI02), aprenderam a localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções, tudo aconteceu de maneira lúdica, com vídeos e recortes com colagem, em grupos com a mediação do professor e do professor de educação especial, montaram cartazes de corpos femininos e masculinos. Utilizaram o modelo que o professor disponibilizou para que pudessem montar os seus cartazes.

A partir deste ponto foi possível perceber o quanto a aula foi importante para que pudessem conhecer os seus corpos, e mesmo os estudantes demonstrarem o conhecimento sobre a importância da higiene básica do corpo humano, no terceiro encontro o professor abordou de maneira bem divertida com o jogo da memória que os próprios estudantes já haviam confeccionado em outro momento, ele retomou este conteúdo assistindo um vídeo do youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=IZdALNTomf0>).

Objetivo do quarto encontro: refletir sobre as formas de respeitar a identidade e as diferenças

Para este encontro o professor iniciou chamando a atenção dos estudantes a partir das características físicas, mostrando slides de imagens de pessoas de diversos lugares, para que pudessem se questionar sobre a etnia, as vestimentas e organização do espaço. Deu início com a discussão a partir das imagens apresentadas nos slides. Depois os estudantes fizeram duplas para a realização da brincadeira “siga o

mestre", com movimentos simples, em curto tempo (em torno de dois minutos por mestre). O objetivo nesse momento é que pudessem explorar a riqueza de detalhes e características físicas, notando suas diferenças e conversando a respeito. Ainda na primeira aula, fizeram uma roda de conversa, o professor juntamente com o professor da educação especial, lançaram uma questão disparadora “Somos todos iguais? Por quê? Quais são as nossas características?” Os estudantes responderam de acordo com as percepções da atividade “siga o mestre” e refletiram que todos possuem características diferentes, levantando também situações sobre emoções e vontades.

No segundo momento da aula, ainda em duplas, os estudantes retiraram um pedaço de papel Kraft do seu tamanho e desenharam o contorno do corpo uns dos outros. Em seguida, cada aluno fez o seu autorretrato com a vestimenta, acessórios, cores e representações que desejassem. No verso do desenho deveriam escrever adjetivos que lhe definisse, como por exemplo: alto (a), magro (a), loiro (a), moreno (a), branco (a), negro (a), pardo (a), mulato (a), alegre, sonhador (a), sorridente, carinhoso (a), feliz, ansioso (a), amigo (a), angustiado (a), brincalhão (ona), curioso (a).

Para finalizar a atividade os estudantes comentaram sobre os seus desenhos, o porquê escolheram aquelas roupas, cores, acessórios e palavras. Por que se desenharam e se definiram daquela maneira? Retomando as imagens das pessoas do início da aula, que são diferentes, que existem brincadeiras das quais desconhecemos, músicas e lugares, e que essa pluralidade pode surpreender a todos. O importante é respeitar a maneira do outro brincar, agir, seus gostos e jeito de viver.

Objetivo do quinto encontro: Reconhecer as diversidades da sexualidade humana

Neste encontro o professor de ciências e o professor de educação especial iriam debater a construção de valores de respeito às diversidades da sexualidade, utilizando a Habilidade da Base Comum Curricular (EF08CI11) - selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

O professor explicou o tema da aula e que era importante todos falarem como se sentiam diante do tema, então tiveram um momento de conversa e questionaram o professor sobre ser transgênero, sobre homens e mulheres gostarem do mesmo gênero que o seu. O professor com muita didática acolheu todas as dúvidas dos estudantes e respondeu que assim como as diferenças que haviam aprendido nas aulas anteriores, existe também a diversidade sexual de cada pessoa.

Iniciou lendo um pequeno texto “Como você se sentiria?” (Anexo A) e problematizou com as questões “Como vocês se sentiriam se acontecesse isso com vocês?” - Os estudantes registraram suas respostas em uma folha de papel, colocando seus sentimentos, emoções e sensações.

No segundo momento da aula, utilizou-se da questão disparadora “Como é a sociedade que respeita as diversidades da sexualidade humana?” para responderem a essa questão os estudantes foram divididos em grupos, e para cada grupo foi sorteado uma situação vivenciada em sociedade (ANEXO B), depois teriam que pensar em um protótipo (um “modelo ideal”) de convivência nesse contexto social que respeite as dimensões da sexualidade humana e suas diversidades, os registros deveriam ser feitos no caderno para que em grupo pudessem dar sugestões e novas ideias.

Por fim, cada grupo falou suas conclusões para a turma e, juntos, elaboraram um protótipo de sociedade que respeita as diversidades da sexualidade humana. Formularam regras de convivência, em seguida, em cartaz desenharam o contorno de um corpo e dentro deste corpo escreveram as regras elaboradas.

Objetivo do sexto encontro: refletir a transformação da educação escolar como um processo contínuo de construção de espaços acolhedores, junto aos alunos e a comunidade escolar - Como superar os estigmas da pessoa com deficiência

O trabalho em sala de aula e em apenas duas aulas de ciências por semana, renderam um tema bem interessante, que depois expuseram para que todos da escola pudessem ver.

Fizeram uma última reunião de pais para mostrar o trabalho desenvolvido com os estudantes.

Os estudantes apresentaram as regras de convivência que elaboraram e falaram sobre a importância de seus sentimentos, assim como situações de respeito com as pessoas com deficiência e como superar os estigmas que a sociedade impõe.

DISCUSSÃO

A sexualidade da pessoa com deficiência intelectual é algo natural, como uma característica humana, ela está presente em qualquer pessoa e mesmo que possa haver limitações que influenciam nas manifestações de vínculo afetivo-sexuais, a maior problemática não é sua condição biológica, mas sim na dificuldade da sociedade em lidar com a manifestação e vivência da educação sexual da pessoa com deficiência (Denari, 1997; Gale, 1989; Gherpelli, 1995; Glat, 1992; Glat & Freitas, 1996; Maia 2001; Pinel, 1999).

É importante ressaltar que a dimensão da sexualidade humana, inclui o sexo, gênero, identidade, papéis e orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução, a curiosidade que surge em adolescentes por exemplo, é um momento de experimentações e descobertas, que são influenciados pelas relações de poder, gênero, culturas, comportamentos, contextos políticos, econômicos e espirituais (Amaral et al. 2017).

No contexto histórico aprendemos que os deveres e direitos de homens e mulheres é algo estabelecido, homens como provedor de sua família e mulheres submissas, a construção da sexualidade e de questões de gênero ainda se caracteriza pelos saberes dos pais ou responsáveis, entendemos que a pessoa com deficiência é privada desses saberes por seus familiares, por terem uma imagem infantilizada de seus filhos. Para França-Ribeiro, 2001 e Denari, 2002, existe uma ideia geral que as pessoas com deficiência são assexuadas relacionando elas como dependentes e infantis, e, portanto, não seriam capazes de usufruir de uma vida sexual.

Assim, Sordi e Soler (2021), afirma que a ideia de infantilidade e dependência pode ser perigosa:

Essa ideia de infantilidade e dependência é muito comum e perigosa na sociedade, pois ao assumirmos essa ideia acabamos negligenciando cuidados com a saúde e também a atenção com situações de abuso devido a falta de orientação sexual

que fica associada com a incapacidade de aprender e se relacionar. Esse equívoco pode resultar em doenças sexualmente transmissíveis, violência e gravidez indesejada (p. 62)

Partindo destes pressupostos, é possível refletir que a sexualidade da pessoa com deficiência é anulada pelas pessoas sem deficiência, e isso é um bom exemplo de preconceito que paira ainda hoje na sociedade, é como se o preconceito às pessoas com deficiência fosse uma negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas com uma falta, carência ou impossibilidade (SILVA, 2006).

Diante dessa ideia errônea sobre a sexualidade das pessoas com deficiência, é natural ocorrer a ausência de orientação sexual, e a falta dessa educação pode gerar comportamentos inadequados, como por exemplo a falta de compreensão dos ambientes apropriados para manifestarem seus desejos. Maia e Ribeiro (2010), destaca a emergência em trabalhar a educação sexual com as pessoas com deficiência para que consigam exercer a sexualidade de forma segura e em ambientes propícios com segurança e sem constrangimentos.

Os educadores têm papel fundamental na escuta e orientação dos estudantes, sem nenhum tipo de preconceito e estigma, possibilitando a expressão de sentimentos, prazeres e escolhas amorosas. De acordo com Maia e Ribeiro (2009), o educador deve ter perspicácia para não transmitir valores, crenças e opiniões restringindo ao seu âmbito pessoal e individual.

Muitos educadores não sentem-se preparados para discutir o tema sexualidade com os estudantes, segundo Silva e Santos (2011), esse tema tem sido responsabilidade dos professores de ciências, porém verifica a importância da formação do professor abarcando qualificação técnica-pedagógica, e ético-política, pois é através destas que o educador sexual garante que o aluno tenha melhores condições de aprendizagens, podendo se apropriar dos bens culturais básicos e fundamentais sobre a sexualidade humana, pois a teoria e a prática são indissociáveis e simultâneas, se amparando mutuamente (TUCKMANTEL, 2009)

No que diz respeito ao primeiro objetivo definido por Saviani: “- desenvolver consciência aguda da realidade em que vão atuar,” consideramos imprescindível introduzir o futuro professor tanto no nível teórico do conhecimento elaborado, como no plano da consciência crítica da realidade prática. Estes saberes devem

perpassar todo o processo de formação do professor, em graus crescentes de complexidade, abrangendo as mais diversas dimensões que envolvem a sexualidade humana, através da fundamentação histórica, filosófica, sociológica, psicológica, biológica etc. articuladas à observação empírica da prática educativa (TUCKMANTEL, 2009, p 354).

Se faz necessário que os professores em formação já estejam se apropriando para saberem atuar sobre a sexualidade humana na escola, para que quando forem ensinar aos alunos, possam de fato trazer uma educação de qualidade, desenvolvendo a consciência de realidade.

A escola é um ambiente transformador da sociedade e a transformação deve acontecer entre os profissionais também, alcançando a comunidade escolar. Denari (1997) identifica que nem todos os profissionais de escola se sentem confortáveis na aceitação da sexualidade de adolescentes com deficiência, e novamente o relato aborda a dificuldade do professor de ciências com o professor do AEE de trabalhar com os estudantes da EJA, o preconceito dos outros profissionais da escola com o professor por ser uma pessoa transgênero, a ideia de negação da sexualidade dos filhos e estudantes, tratando-os como crianças.

CONCLUSÃO

O presente relato de experiência originou-se da necessidade que sentimos de oportunizar discussões sobre sexualidade com adolescentes em situação de deficiência intelectual no ambiente educacional e a necessidade de formação aos educadores sobre a temática, além da orientação aos familiares que tendem a super protegê-los, muitas vezes poupando-os de desenvolverem algumas atividades importantes de vida diária duvidando de seu potencial, evitando assuntos, como relacionamentos amorosos e vida sexual por acreditarem que elas não têm desejos e sentimentos além do vínculo familiar. É um tema muitas vezes difícil de ser conversado, gerando dúvidas, preconceitos, estereótipos e tabus, concebendo falta de orientação e educação sexual.

A vivência diária com os estudantes em situação de deficiência na escola, mais especificamente durante as aulas de ciências, foi possível constatar que a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual é

natural, e quando estão em contato com outros estudantes com faixa etária similar e apresentam os mesmos interesses, surgem mais indagações e curiosidades, sendo imprescindível um espaço de escuta e orientação sobre a temática.

Verificamos que a escola tem um papel importante na oferta da educação sexual intencional aos estudantes com deficiência intelectual. A proposta dos encontros estruturados no ambiente educacional sobre sexualidade na adolescência, levando em consideração os interesses dos estudantes, contribui para discussões, reflexões e orientações acerca do tema, que na maioria das vezes obtém conhecimento apenas através da mídia e acabam não tendo a oportunidade de se expressar e questionar.

A proposta de encontros com os familiares é fundamental para continuidade do trabalho desenvolvido no ambiente educacional, pois as reflexões apontaram a possibilidade de quebra de paradigma, possibilitando uma orientação adequada aos adolescentes com deficiência.

De acordo com o que foi apresentado, conclui-se que o fato de alguns estudantes em situação de deficiência intelectual não serem ainda alfabetizados na EJA II, não impede a participação plena nas atividades sobre sexualidade, sendo necessário um trabalho que contemple as necessidades de todos os estudantes, com a utilização de imagens, vídeos explicativos, materiais lúdicos, auxílio leitor e escriba, além de considerar as diversas maneiras de expressão.

Esse relato de experiência corrobora com a importância de discutir sobre sexualidade com adolescentes em situação de deficiência intelectual na EJA e a necessidade em abranger todos os educadores e familiares nessas discussões para que tenham conhecimento sobre o tema e mudanças de concepções para oportunizar orientações, discussões e escuta de maneira assertiva.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. S. et al. Adolescência, gênero e sexualidade: uma revisão integrativa. **Revista de Enfermagem Contemporânea**. abr. p. 62 – 67, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 18 dezembro 2022.

CAPELLINI, V.L.M.S.; ZERBATO, A.P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CAMPOS, J.A.P.P. **O aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: contextos e percurso escolar**. In ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G. A Escola e o Público- alvo da Educação Especial: apontamentos atuais. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p.17-34.

DENARI, F. **O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera**. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

DENARI, F. E. Sexualidade & deficiência mental: reflexões sobre conceitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.8, n.1, p. 9-14, 2002.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n 92, p.1115- 1139, 2005.

FRANÇA-RIBEIRO, H. C. Sexualidade e os Portadores de Deficiência Mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.7, n.2, p.11-27, 2001.

GALE, J. **O adolescente e o sexo - um guia para os pais**. São Paulo: Best Seller, 1989.

GHERPELLI, M.H.B.V. **Diferente, mas não desigual - a sexualidade do deficiente mental**. São Paulo: Gente, 1995.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial** 7(1), 65-74, 1992.

GLAT, R. & FREITAS, R.C. **Sexualidade e Deficiência Mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema: questões atuais em Educação Especial**, Vol. II. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.

LEITE, R. das N. EJA: O (RE) PENSAR DO CURRÍCULO. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação**, 7(11), 1399–1408, 2021. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i11.3188>

LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation- Definition, Classification and Systems of Supports**. 10. ed. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

MAIA, A.C.B. **A sexualidade de pessoas com deficiência mental segundo seus relatos e de seus pais**. Trabalho apresentado no IV Seminário de Pesquisa em Educação Especial. São Carlos UFSCar, 1999.

MAIA, A. C. B; RIBEIRO, P. R. M., Orientação sexual e síndrome de down: esclarecimentos para educadores. Bauru: **Joarte Gráfica e Editora**, Unesp – F.C., 2009.

PINEI, A.C. **Educação Sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais**. Em M. Ribeiro (Org.), O Prazer e o Pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde, 2 (pp.211 -226). São Paulo: Gente: Cores, 1999.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SILVA, L. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 424-561, 2006.

SILVA, L. M. M.; SANTOS, S. P. Sexualidade e Formação Docente: representações de futuros professores/as de Ciências e Biologia. VII **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas, 2011.

SORDI, A., SOLER, P. S. **Crip Camp: um recorte sobre lutas, direitos e inclusão. (D)eficiências e Preconceito (In)visibilidades da deficiência no cinema Vol. V**, São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 180p.

SMITH, D. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TUCKMANTEL, M.M. **Educação sexual: mas, qual? Diretrizes para a formação de professores na perspectiva emancipatória**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

ANEXO A

Como você se sentiria?

Fê e Cacá são amigos há dez anos. Fê tem 15 anos, adora livros de ficção científica, tem cabelos pretos e compridos e usa lápis no olho. Cacá tem 16 anos, participa de um grupo da etnia africana, tem cabelos crespos e adora filmes românticos. Ao entrar em um cinema, Fê perguntou onde era o banheiro e foi confundido com uma menina. Cacá foi chamada para sentar-se ao fundo por uma pessoa que se sentiu incomodada com seus cabelos volumosos.

Imagine como Fê e Cacá sentiram-se nesse momento...

O que será que fizeram?

O que você faria se isso acontecesse com você?

ANEXO B

Distribua para os grupos os seguintes espaços e situações vivenciadas em sociedade. Imprima cada frase e recorte. Dobre-as para sortear entre os grupos. Caso não seja possível imprimir, escreva-os em uma folha de papel e recorte-os, dobrando-os para sortear entre os grupos.

Um almoço em família.

No recreio da escola.

Um grupo de amigos conversando.

Nas redes sociais.

Durante uma aula.

Em uma festa de aniversário.

Em um passeio no *shopping*.

Em uma praça com banheiros públicos.

Em uma feira ao ar livre.

Na parada de ônibus ou metrô.

Em uma rodoviária.

Na fila de um supermercado.

No centro da cidade.

Durante um jogo de futebol.

Na praia ou na piscina do clube.

Em um banho de rio ou na praia.

Em um show ou festa popular.

EDUCAÇÃO SEXUAL E DEFICIÊNCIA VISUAL – UM LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS

Helen Cristiane da Silva Theodoro

INTRODUÇÃO

Mesmo tendo adquirido uma grande visibilidade nos últimos anos, a educação sexual continua a ser um tema permeado por muitos tabus (FIGUEIRÓ, 2020a, b). Por conta de sua abrangência e complexidade, a temática também suscita inúmeros questionamentos, principalmente no que diz respeito ao ensino da educação sexual direcionado a pessoas com deficiência (MAIA, 2019; MAIA; SILVA, VILAÇA, 2017). Ademais, por ser fundamento sobretudo em conteúdos audiovisuais, podemos indagar como esse ensino pode ser realizado de maneira assertiva no caso de pessoas com deficiência visual, uma vez que dependem de outros recursos de aprendizagem para além do sentido da visão (ZERBINATI; BRUNS, 2017).

No que diz respeito à deficiência visual, ela pode ser definida de diferentes formas, criando uma dificuldade aos estudiosos da área para chegar a um consenso sobre o conceito (CRÓS *et al.* 2018). De modo geral, a deficiência visual é definida como sendo a perda total ou parcial do sentido da visão, englobando casos de cegueira e de baixa visão, tanto devido a causas congênicas quanto a adquiridas, sofrendo alterações a depender da causa (CRÓS *et al.* 2018). Essas definições são pautadas em exames que verificam a capacidade de discriminação de formas, linhas, símbolos ou letras progressivamente menores (acuidade visual), além de mensurarem a amplitude de estímulos que a pessoa tem condições de perceber a partir de um ponto fixo (campo visual) (MUNSTER; ALMEIDA, 2005).

Ainda na década de 1980, Barraga (1985) categorizou baixa visão como a alteração da capacidade funcional da visão, e cegueira como a

ausência da projeção de luz até a perda total da visão, que pode ocorrer em nível leve, moderado e severo. Wigget-Barnard e Steel (2008), por sua vez, contribuem ao debate ao conceituar a deficiência visual como sendo uma deficiência sensorial e social, posto que a falta de acessibilidade e os fatores ambientais influem diretamente nesse processo. Diferente das pessoas que possuem a visão preservada (normovisuais), as pessoas com deficiência visual não têm acesso a todas as informações do ambiente nem aquelas advindas da comunicação não verbal (expressões faciais, movimentos de cabeça, níveis de distância e proximidade etc.) (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2017, p. 40).

Seja no caso da deficiência visual congênita ou da adquirida, a pessoa integra à sua identidade um conjunto de concepções pré-estabelecidas. Isso comumente faz com que essa pessoa passe a ser reconhecida por sua incapacidade. Logo, sua identidade (social e sexual) pode ser construída/conduzida/transformada de forma distinta àquela vivenciada por seus pares sem deficiência em todas as fases do desenvolvimento (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

Conforme explica Silva (2006), o preconceito pautado na deficiência gera o risco de o indivíduo ser reconhecido somente por sua deficiência. Além disso, a própria pessoa estigmatizada muitas vezes incorpora certas representações sociais e, conseqüentemente, não é capaz de manifestar sua sexualidade e sua identidade social e sexual. O processo de construção das identidades não pode ser dissociado, portanto, do desenvolvimento da sexualidade.

No caso das pessoas com deficiência visual, esse processo será construído, em um primeiro momento, com base no macrocontexto social, cultural e histórico. A maneira como a sociedade compreende a deficiência e o “ser deficiente” (com estigmas, mitos, preconceitos, discriminação, ausência de políticas públicas, invisibilidade etc.) impacta profundamente o processo global do desenvolvimento. Também não podemos deixar de considerar que há um apelo muito forte ao canal visual para o desenvolvimento e a vivência da sexualidade, o que pode interferir nas identidades sociais e sexuais dessas pessoas (BRUNS, 2008).

Levando isso em consideração, é de extrema importância conhecer e compreender melhor o processo educacional relacionado à sexualidade de pessoas com deficiência visual. Alguns estudos têm apontado que é

preciso dar mais atenção à educação sexual de pessoas com deficiência visual, dado que elas dependem de outros recursos para sua aprendizagem. Tais recursos não podem estar alicerçados, por exemplo, no uso de imagens, textos ou explicações meramente teóricas. Bressane, Moreira e Villanueva (2019) argumentam que, para as pessoas com deficiência visual, recursos táteis são mais eficientes no ensino e na aprendizagem. Na década de 1970, Dodge (1979) já defendia que as pessoas com deficiência visual precisam ter acesso à educação sexual como um meio para se conhecerem melhor e conhecer melhor os outros, defendendo, ainda, que o processo educativo deveria englobar a família e o ambiente escolar.

Portanto, a educação sexual necessita ser entendida como uma questão socio-histórica e cultural. Ela não diz respeito apenas a aparatos técnicos ou recursos formativos, pois também abarca a possibilidade da compreensão de si mesma/o por meio de várias formas de construção social – mais especificamente aquelas vinculadas à educação fornecida pela família e pela escola (FIGUEIRÓ, 2020a, 2020b; LOURO, 2000). Outro ponto relevante a ter em mente é que a educação sexual corresponde ao modo como o ensino da sexualidade é levado a cabo em diferentes contextos institucionais (família, igreja, escola, instituições especializadas para pessoas com deficiência etc.) (MAIA, 2011; NUNES, 1987). A educação sexual possibilita um processo contínuo e permanente de aprendizagem acerca de ações comportamentais e sociais, fornecendo as condições necessárias ao desenvolvimento global do indivíduo, o que implica sua participação social e a qualidade de vida (DAVIES, 2015; DENARI, 1997, 2011; PEREIRA, 2015).

Como bem sintetizam Zerbinati e Bruns (2017, p. 76), “[...] do caráter informativo até a problematização da sexualidade e do gênero, a educação sexual é disciplina em evidência na contemporaneidade por sua necessidade histórica, política, social e humana.”. Nesse sentido, a educação sexual é fundamental para a garantia do pleno desenvolvimento da sexualidade – enquanto um direito intrínseco ao ser humano no que diz respeito tanto à construção e manifestação das identidades sociais e sexuais quanto às formas de expressão do gênero, da orientação sexual e da afetividade. O acesso à educação sexual advém um incentivo à própria cidadania.

Helmer *et al.* (2015) destacam que, em países onde programas de educação sexual são amplamente difundidos e aplicados desde a infância (como na Finlândia e na Holanda), são menos frequentes os casos de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs) e de gravidez na adolescência. Na América do Sul, países como Argentina e Uruguai têm investido em legislações que garantam a educação sexual e que forneçam recursos ao combate à discriminação pautada nas diversidades físicas, sociais e sexuais (LÓPEZ, 2015; BENEDET; GÓMEZ, 2015).

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Ciências, publicados no final da década de 1990, já destacavam a importância do ensino da sexualidade de maneira ampla e transversal (BRASIL, 1998). A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento federal de caráter normativo, estabeleceu que seus parâmetros estão fundados em princípios éticos, políticos e estéticos que têm o objetivo de garantir a formação humana de forma integral, para a promoção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2017). Suas competências, estabelecidas como uma garantia ao ensino igualitário, abarcam a inclusão, o respeito à diversidade individual e de grupos sociais, a identidade, a independência, a autonomia, dentre outros fatores que também compõem o desenvolvimento da sexualidade humana. No entanto, ao tratar da questão do ensino da sexualidade, a BNCC (2017) direciona o conteúdo à disciplina de Ciências, dando destaque à reprodução e às ISTs, apenas para alunas/os do oitavo ano (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019).

Ao tratar acerca da educação sexual e das políticas de educação no Brasil, Barbosa, Viçosa e Folmer (2019) verificaram que não existe uma legislação que torne esse tema obrigatório nas escolas. Os autores salientam que “o governo tem utilizado do mecanismo de interdição e silenciamento para controlar e regular o que, como e quando falar sobre sexualidade nas escolas, refutando o direito à informação.” (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019, p. 9). A falta de normativas que tornem a educação sexual obrigatória produz uma reação em cadeia, haja vista que, não havendo tal obrigatoriedade, instituições e professoras/es podem se negar a realizar esse ensino. Consequentemente, fomenta-se um prejuízo à formação das/os alunas/os, o que é ainda mais problemático no caso de pessoas com deficiência visual.

Já Tonato e Sapiro (2002) destacam que há mais de uma década a escola tende a simplificar e reduzir a sexualidade como sendo um tópico puramente biológico, associado às funções reprodutivas do ser humano. Isso evidencia a necessidade de a escola ser repensada como um espaço importante para o desenvolvimento, respeitando as mais diversas formas da expressão humana e garantindo que, para além dos assuntos já tratados no currículo atual, sejam considerados outros âmbitos do desenvolvimento psicossocial. Nesse processo, também é preciso incluir recursos e ações pedagógicas que, no espaço escolar, forneçam essa educação sexual a todas/os.

Além das ações políticas e legislativas que têm como função a garantia da obrigatoriedade da educação sexual nas escolas, devemos considerar outros pontos. Ao abordar a educação sexual, Figueiró (2020a) amplia a concepção relacionada ao cotidiano e à sexualidade. Para a autora, a educação sexual não deve ser direcionada apenas aos conteúdos pensados propositalmente pelo professor que planejou sua aula para crianças ou adolescentes com elementos imagéticos; ao contrário, a educação sexual precisa ser transversal, abrangendo diferentes momentos e contextos nos quais ocorrem as interações interpessoais. Assim sendo, todos os indivíduos passam a ser agentes ativos nessa construção. Na família, na escola, em grupo de amigos etc., os conteúdos sobre sexualidade estão perpassados pelas interações sociais. Logo, a abordagem da sexualidade ocorre em ambientes formais e informais, promovendo ensino e aprendizagem sobre o corpo, a afetividade, os relacionamentos, o prazer, a orientação sexual etc.

Maia (2019), por sua vez, ressalta que, nos últimos anos, a sociedade tem evidenciado a importância da educação sexual como uma forma de garantir o desenvolvimento das pessoas com deficiência, de fornecer maiores conhecimentos a pais e/ou responsáveis e a professoras/es e de difundir as discussões sobre esse assunto para que tabus sejam rompidos. Nesse sentido, cabe mencionar que os mitos e estigmas sobre a sexualidade de pessoas com deficiência fazem com que a educação sexual seja um fator crucial a um direito a ser garantido para todo o público da educação especial: o direito a uma educação sexual inclusiva e de qualidade.

Com base em um estudo a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência visual, Defendi (2017) concluiu que é essencial considerar que pessoas com deficiência visual possuem inúmeras dificuldades no acesso a informações sobre sexualidade. Logo, em qualquer programa de educação sexual voltado para esse público devem ser considerados alguns elementos-chave. O primeiro deles são as diferentes gradações da deficiência visual, já que abarca vários graus e capacidades de leitura do ambiente e de aquisição de informações. Podemos tomar como exemplo a seguinte comparação: uma pessoa com baixa-visão tem melhores condições para captar informações do que aquelas sem nenhum resquício de visão. Esse é um fator que altera completamente o acesso aos materiais informativos e as próprias relações interpessoais.

O último tópico levantado por Defendi (2017) se refere ao fornecimento de recursos e materiais que garantam o aprendizado das pessoas com deficiência visual, o que pode ser feito com: materiais em áudio; oferecimento de modelos anatômicos e próteses realistas; acesso a métodos contraceptivos para manuseio (camisinha feminina e masculina, DIU, diafragma e anel vaginal, dentre outros); materiais em braille; atividades e materiais com texturas diferenciadas; bonecas/os; audiodescrição de filmes e imagens etc. Esses materiais auxiliam na promoção de uma educação sexual mais inclusiva para as pessoas com deficiência visual.

É essencial compreender que um dos principais canais de aprendizado das pessoas com deficiência visual é o tato. Manusear e sentir as várias formas e textura presentes no ambiente e no corpo humano é de fundamental importância à construção das imagens mentais e dos conceitos acerca da sexualidade – por exemplo, as diferenças anatômicas (BRUNS, 1998, 2008, 2017; MAIA, 2019). Pinel (1999) enfatiza que, devido à falta de acesso a recursos e materiais táteis, as pessoas com deficiência visual podem desenvolver uma compreensão distorcida ou errônea da realidade. Uma das consequências dessa deturpação da realidade é que assuntos como o tamanho e forma dos genitais, a ereção e a menstruação podem ser tratados de maneira incorreta durante o desenvolvimento da sexualidade.

Tendo em conta essa problematização, precisamos recordar que a educação sexual não deve ser restringida às questões fisio-biológicas da

natureza humana; ao contrário, envolve igualmente a construção de identidades sociais e sexuais, que são permeadas por variáveis socioculturais. Conforme verificado na literatura da área, é necessário considerar que, quando nos formamos e construímos nossas identidades, estamos constantemente observando as mais diversas formas e subjetividades presentes no ambiente. Logo, as pessoas com deficiência visual precisam ter acesso a uma educação sexual que abarque tópicos concretos (por exemplo, as diferenças anatômicas) e abstratos (atração, afeto, paquera, conceito de beleza, erotismo, noções de gênero e orientação sexual etc.) (BRUNS, 2008; MAIA, 2019; MORGADO *et al.*, 2019).

A falta de acesso às informações presentes no ambiente pode fazer com que a subjetividade e o corpo das pessoas com deficiência visual se tornem alvo de diferentes formas de violência (SOUZA *et al.*, 2016). Sendo assim, a educação sexual para as pessoas com deficiência visual deve ampliar conhecimentos; permitir captar sinais presentes no ambiente (como saber distinguir a forma como ocorre o silêncio ou o sorriso); agregar noções e concepções sobre gestos; ensinar habilidades sociais; as várias formas de dar e receber o toque; enfim, noções que fomentem o desenvolvimento psicossocial dessas pessoas e que vão influir no desenvolvimento de sua sexualidade e na construção de suas identidades (MAIA; DEL PRETTE; FREITAS, 2008).

Algumas pesquisas verificaram que não ter acesso à educação sexual pode trazer várias consequências ao processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, sobretudo daquelas com cegueira congênita (que já nasceram sem nenhuma leitura visual do ambiente) (COZAC; PEREIRA; CASTRO, 2016; KELLY; KAPPERMAN, 2012; KAPPERMAN; KELLY, 2013). Morgado *et al.* (2019) e Salehi *et al.* (2015) assinalam que a falta de educação sobre tópicos relacionados à sexualidade pode provocar um comprometimento no conceito de *self*⁴, o que impacta profundamente o desenvolvimento da sua identidade social e sexual.

⁴ Devido à sua complexidade e às diferenças em sua definição, entendemos aqui o conceito de *self* de forma sucinta, referindo-nos a toda concepção do corpo físico, o que inclui os processos de pensamento e as vivências sociais e sexuais. Esses processos possibilitam que o sujeito tenha uma representação mental de si mesmo, além da

Nessa perspectiva, a educação sexual precisa assegurar que as pessoas com deficiência visual tenham o máximo de conceitos estabelecidos desde a infância, para que sejam capazes de se expressar de maneira mais efetiva e desenvolver relações interpessoais (afetivas e/ou sexuais) satisfatórias. Sem poder contar com o recurso da visão, é importante que as pessoas com deficiência visual consigam identificar sinais de abuso, perigo, paquera, além de identificar comportamentos (in)adequados e ambientes apropriados para a manifestação sexual (CZERWIŃSKA, 2018; UBISI, 2020).

Portanto, é imprescindível que a educação sexual seja ofertada de maneira a atender às necessidades específicas dessas pessoas, levando em consideração as diferenças englobadas em seu aprendizado (em comparação a seus pares sem deficiência ou com outras comorbidades) (BRUNS, 1998, 2008, 2017). Um aspecto a ser salientado é que muitas pessoas com deficiência visual passam os primeiros anos de suas vidas sendo frequentemente auxiliadas pelos pais e/ou responsáveis (seja para cuidados médicos ou em atividades preparatória para a vida autônoma). A vigilância excessiva também pode impactar negativamente o desenvolvimento da sexualidade (PINEL, 1999). Por exemplo, ao se sentirem observadas e não conseguindo captar as informações visuais do entorno, as pessoas com deficiência visual podem não manifestar sua sexualidade, não compreender conceitos importantes sobre o corpo, não ampliar conhecimentos mais subjetivos sobre a sexualidade e não desenvolver o autoconhecimento (DEFENDI, 2017; MAIA, 2019).

Ressaltamos, contudo, que a educação sexual não deve estar restrita ao ambiente escolar. Além disso, mesmo na escola, é essencial que sejam promovidas discussões com as famílias e/ou responsáveis. Nesse sentido, é necessário um esforço conjunto com a família no que se refere à educação sexual das/os alunas/os. No caso das pessoas com deficiência visual, como a sexualidade está permeada por tabus, Bruns (1996, p. 268) explica que:

Isto significa que nós, enquanto pais, educadores, médicos, psicólogos, antes de utilizarmos somente os manuais, as receitas, as teorias que nos ensinaram a falar

compreensão do Outro, por meio de inúmeras experiências sociais (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2003).

sobre sexo, precisamos indagar sobre como estamos vivenciando a nossa sexualidade e com base nessa reflexão criarmos espaços para uma educação sexual na busca da compreensão da sexualidade do portador de deficiência visual.

Pesquisas têm demonstrado que a barreira comunicacional imposta às pessoas com deficiência visual é um grande impeditivo, principalmente nos primeiros anos do desenvolvimento, quando os pais e/ou responsáveis e demais familiares estão se adaptando às necessidades de suas/seus filhas/os, havendo uma ênfase no ensino de normas e condutas morais e éticas (BEZERRA, 2007; BEZERRA; PAGLIUCA, 2010; BURTETT; PEREIRA; CASTELÃO, 2011; COZAC; PEREIRA; CASTRO, 2016; CZERWIŃSKA, 2018; DOMINGOS, 2007; FRANÇA, 2013; HICKS, 1980; JUNQUEIRA; SILVA, 2016; KELLY; KAPPERMAN, 2012; KAPPERMAN; KELLY, 2013; MAIA, 2011; MARIN, 2020; MEDEIROS, 2016; MOURA; PEDRO, 2006; SALEHI *et al.*, 2015; WELBOURNE *et al.*, 1983).

Na pesquisa desenvolvida por Theodoro (2022) sobre a sexualidade de pessoas com deficiência visual, que teve como objetivo investigar o processo de desenvolvimento da sexualidade de jovens-adultas/os com deficiência visual, participaram 10 jovens-adultas/os com deficiência visual (seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino). Ao serem questionadas/os sobre a educação sexual recebida ao longo de suas vidas, as/os participantes mencionaram ter recebido algum tipo de educação sexual na escola. Aquelas/es que estudaram em instituições especializadas no ensino de pessoas com deficiência visual disseram ter tido mais acesso a recursos como próteses, bonecos, maquetes e métodos contraceptivos (além das explicações teóricas). Para elas/es, foi um processo natural, que não causou constrangimento. Já aquelas/es que frequentaram escolas comuns reportaram ter recebido um ensino acerca de temas relacionados à sexualidade, mas não eram oferecidos recursos táteis adequados e/ou as informações eram somente teóricas, não atendendo suas necessidades específicas (THEODORO, 2022).

Levando isso em conta, a questão desta pesquisa foi sintetizada da seguinte forma: como é realizada a educação sexual para pessoas com deficiência visual? Destaca-se que essa problemática abrange questões vinculadas a possíveis diferenciações entre a educação sexual nas escolas regulares e especializadas e quais recursos e práticas têm sido empregadas na educação sexual de pessoas com deficiência visual. Para

responder esses questionamentos, o objetivo desta pesquisa é verificar como está sendo realizada a educação sexual para as pessoas com deficiência visual e analisar como isso está ocorrendo nas escolas regulares e especializadas.

MÉTODO

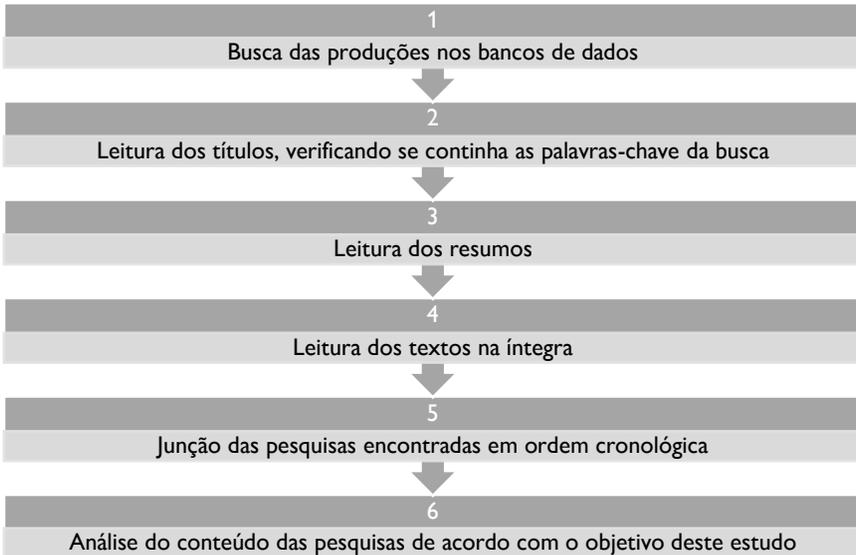
A presente pesquisa possui abordagem qualitativa e se trata de uma revisão de literatura, que “pode ser definida como um relato acerca do que foi publicado em relação ao tema que está sendo pesquisado [...] e analisa criticamente as informações coletadas, identificando limitações das teorias e das pesquisas já realizadas”. (GIL, 2019, p. 120).

Visando atingir o objetivo proposto, foi realizada uma busca nos seguintes bancos de dados: a) *Scientific Electronic Library Online* – SCIELO; b) Portal de Periódicos Capes – MEC; c) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD; d) Revista Benjamin Constant; e) Google Acadêmico. Não foi realizado recorte temporal e os bancos de dados foram selecionados por serem os maiores a nível nacional e/ou tratarem sobre assuntos dirigidos a deficiência visual.

A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2022 e empregou-se a seguinte combinação de palavras-chave: a) Educação sexual AND deficiência visual; b) Educação sexual AND cegueira. O operador booleano AND foi utilizado para unir o termo Educação sexual à deficiência visual e cegueira, sendo estes os que mais representam o foco da pesquisa. Foram incluídos os artigos publicados nacionalmente, em Língua Portuguesa e que abordavam a educação sexual para pessoas com deficiência visual. Foram excluídas as pesquisas duplicadas, internacionais, que versassem sobre outros temas e que não promoviam programas de educação sexual para o público em foco.

A pesquisa seguiu algumas etapas para seleção dos artigos, assim como demonstra o fluxograma disposto na figura 1, abaixo:

Figura 1 – Fluxograma com as etapas da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Realizada as etapas descritas acima, foram selecionadas as produções que tivessem promovido a educação sexual para pessoas com deficiência visual. A análise de conteúdo teve como base o objetivo proposto e os questionamentos levantados nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das buscas em bancos de dados foram organizados e dispostos na Tabela 1, disposta em seguida. Para cada termo pesquisado, foram atendidos os critérios de inclusão e etapas de seleção das produções. Além disso, no Google Acadêmico, por se tratar de um banco de dados de grande porte, a busca foi realizada de forma avançada em que os termos devessem aparecer desde o título das publicações. Mesmo sem recorte temporal, a busca não retornou novos resultados a não ser aqueles que já haviam sido selecionados nos demais bancos de dados. Pôde-se perceber pelos títulos analisados, que as pesquisas estão voltadas para a percepção das pessoas com deficiência visual sobre sexualidade, não focando na educação sexual para este público. Segue Tabela 1, abaixo:

Tabela 1 – Resultados das buscas em bancos de dados nacionais

RESULTADOS				
<i>Termos das buscas</i>		Educação sexual AND deficiência visual	Educação sexual AND cegueira	Total selecionado
Bancos de dados	BDTD	17	04	02
	Capes	18	08	03
	Google Acadêmico	02	0	0
	RBC	02	0	00
	SciELO	05	02	0

Fonte: elaboração própria.

Após o processo de buscas, as cinco produções foram organizadas em ordem cronológica de publicação e estão dispostas na Tabela 2, em seguida:

Tabela 2 – Dados das produções selecionadas

Ano	Autores	Título	Tipo	Banco de dados	Periódicos
2013	Luciano de Pontes Paixão	Inclusão de adolescentes deficientes visuais em atividades de orientação sexual: uma proposta inovadora	Artigo	Capes	Revista contemporânea de educação
2016	Deise Alves Vitorino	Oficina de educação sexual com alunos deficientes visuais: possibilidades e limites	Dissertação	BDTD	Biblioteca UFABC
2016	Maria Elizangela Ramos Junqueira; Márcia	Deficiência visual e sexualidade: rompendo paradigmas com	Artigo	Capes	Metáfora Educacional

	Raimunda de Jesus Moreira da Silva	as questões contemporâneas			
2016	Rafaella Mayanne Antunes Calixto	Modelos táteis sobre o sistema reprodutor feminino: um estudo exploratório com uma estudante cega	Dissertação	BDTD	Biblioteca RIUFES - PPGE
2018	Amanda Serra Souza; Ana Paula Rodrigues Silva; Carolina Magalhães dos Santos; Aline Siqueira de Azevedo	Tecnologias educativas na promoção da saúde sexual do adolescente com deficiência visual	Artigo	Capes	Perspectivas online: ciências biológicas e da saúde

Fonte: elaboração própria.

Paixão (2013) investigou sobre a inserção de adolescentes com deficiência visual em uma oficina de educação sexual. Seu trabalho foi realizado em uma instituição que atende exclusivamente este público e, por este motivo, possui técnicas e abordagens diferenciadas e direcionadas à deficiência visual. Foram aplicadas quatro entrevistas com uma única participante, que era professora de educação sexual da instituição. Os resultados apontaram que, a educação sexual é essencial para o desenvolvimento global das pessoas com deficiência visual e são necessários recursos táteis, materiais adaptados, além da liberdade para que essas pessoas realizem perguntas e tirem suas dúvidas, sem serem julgadas. A educação sexual se mostrou o caminho para trabalhar conceitos como respeito ao próximo, escuta, noções de corporalidade, identidade, reprodução, questões de gênero, dentre outros. A instituição

especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual, mostrou-se empenhada na formação ampla dessas pessoas e realizava o ensino com materiais adequados que geravam grandes avanços no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, a família dessas/es estudantes não participavam do ensino da educação sexual o que impossibilita um maior desenvolvimento dessas pessoas.

A dissertação elaborada por Vitorino (2016), foi embasada na elaboração e aplicação de uma oficina de educação sexual para quatro adolescentes com deficiência visual de uma escola pública do estado de São Paulo. O estudo estava focado em elaborar a oficina e investigar como era as potencialidades e limitações com esses estudantes, utilizando assim materiais, instrumentos e recursos direcionados ao ensino de pessoas com deficiência visual, sendo realizada em sala de recursos. Os resultados apontaram que os adolescentes já possuíam alguns conceitos formados em relação ao corpo humano, todavia, os recursos táteis e adaptados para a deficiência visual foram cruciais para o ensino dos temas ligados a educação sexual. As limitações apontadas, dizem respeito a elaboração do ensino da educação sexual em sala de ensino regular e na não adaptação de materiais. Desse modo, foi apontado pela autora que a educação sexual voltada exclusivamente para as pessoas com deficiência visual possibilita que eles tenham mais desenvoltura, menos inibição e acesso aos conteúdos ligados ao tema de maneira mais assertiva.

Junqueira e Silva (2016), desenvolveram no ano de 2014 uma oficina para sete estudantes, adolescentes com deficiência visual, que frequentavam o Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Necessidade Educacionais Especiais (CAPENE) e escolas públicas no Município de Serrinha, Bahia, Brasil. Neste caso, mesmo os estudantes sendo de escola pública e fazendo parte de instituição especializada, a oficina foi realizada em um laboratório da Universidade do Estado da Bahia. Semanalmente, foram realizados encontros que versavam sobre cuidados com o corpo; representação mental das genitálias; os tipos de violência; questões de gênero; manipulação de modelos anatômicos; diversidade sexual; ISTs; métodos contraceptivos; autoestima. Os resultados apontaram que o acesso às informações, recursos e instrumentos para a vivência da sexualidade ainda é escasso para o público de pessoas com deficiência

visual, sendo necessárias intervenções e práticas diferenciadas nos espaços escolares.

Tratando sobre o ensino de educação sexual através de modelos táteis, Calixto (2016) realizou uma pesquisa exploratória com uma estudante com cegueira. Na época, a participante da pesquisa cursava a 8ª série do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal no município de Linhares/ES, além de apresentar dificuldades na representação da anatomia do corpo humano e suas transformações. Ademais, participaram da pesquisa a professora da sala de recursos da escola, um monitor e duas pedagogas da escola. Os resultados apontaram que a escola de ensino regular não supre as necessidades da aluna com deficiência visual, sendo que ela depende de outros recursos para além dos materiais didáticos convencionais. Desse modo, a escola não praticava a inclusão e não atendia as demandas de uma educação sexual ampla e assertiva. Outra barreira encontrada foi a família da aluna com deficiência visual, pois não seguia com o ensino de temas ligados a sexualidade fora do ambiente escolar.

O trabalho mais recente encontrado na busca é do ano de 2018, foi desenvolvido por Souza *et al.* e teve como foco aplicar tecnologias educativas como meio de fomentar a educação sexual para quatro adolescentes com deficiência visual. O estudo foi desenvolvido entre 2017 e 2018 em uma escola especializada no atendimento de pessoas com deficiência visual, localizada no município de Campos dos Goytacazes no Rio de Janeiro. Foram aplicadas entrevistas e utilizados modelos anatômicos que representavam o corpo humano com e sem ISTs. Os dados revelaram que o ensino de educação sexual para pessoas com deficiência visual necessita atender suas especificidades, além de promover discussões pertinentes com as dúvidas apresentadas diretamente por essas pessoas. Ao final, considerara que a escola de ensino regular ou especializado deve, para além de todas as discussões sobre a temática, apresentar modelos táteis e recursos possíveis de atingir o aprendizado pelas pessoas com deficiência visual.

Por meio da análise dos resultados, foi possível identificar que o ensino de temas ligados a sexualidade de pessoas com deficiência visual deve possuir recursos, instrumentos e metodologias que possibilitem o aprendizado por estas pessoas. Como apontado por Defendi (2017),

deve-se considerar que o tato é um importante canal de aprendizado e ter como base as especificidades que se encontram dentro do espectro de condições que compõe a deficiência visual. Além do mais, o acesso a materiais táteis e modelos anatômicos pode fazer com que as pessoas com deficiência visual realizem a construção de imagens mentais e conceitos a respeito da sexualidade humana (BRUNS, 1998, 2008, 2017; MAIA, 2019), o que foi possível perceber em todos os trabalhos selecionados. Neste sentido, é de suma importância que a educação sexual seja ofertada de maneira assertiva para o público de pessoas com deficiência visual.

Caso a educação sexual seja omissa, ineficiente e/ou inadequada, essas pessoas podem desenvolver conceitos distorcidos e/ou errôneos sobre a sexualidade (PINEL, 1999). Agregando a essa concepção, Souza *et al.* (2016) afirmaram que a falta de informação pode aumentar a possibilidade de pessoas com deficiência visual sofrerem vários tipos de abuso. Por este motivo, se faz necessário que a educação sexual não trate somente de assuntos ligados a questões fisio-biológicas do indivíduo mas, também de temas que versem sobre a subjetividade e desenvolvimento psicossocial das pessoas (BRUNS, 2008; MAIA, 2019; MAIA; DEL PRETTE; FREITAS, 2008; MORGADO *et al.*, 2019).

Outro ponto em destaque, analisado nos resultados, foi que a educação sexual ofertada para pessoas com deficiência visual ocorreu de forma direcionada para eles. Primeiramente, o ensino foi realizado em instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência visual ou em locais determinados pelos pesquisadores, sendo fora do ambiente de ensino regular (JUNQUEIRA; SILVA, 2016; SOUZA; *et al.*, 2018; PAIXÃO, 2013). Em contrapartida, mesmo quando a educação foi realizada ambiente escolar de ensino regular, o ensino ocorreu fora da sala de aula comum sendo ofertada na sala de recursos ou em outros ambientes da escola (CALIXTO; 2016; VITORINO; 2016).

Analisando este contexto, Barbosa, Viçosa e Folmer (2019) apontaram que o fato de não existir uma legislação que torne esse tema obrigatório nas escolas faz com que a educação sexual não ocorra de forma efetiva para todos os públicos, ainda mais para aqueles que possuem demandas diferentes para seu aprendizado, como é o caso das pessoas com deficiência visual. Theodoro (2022), evidenciou que a educação sexual

recebida por pessoas com deficiência visual em escolas especializadas, era mais assertiva e focada nas especificidades dessas pessoas. Todavia, a educação sexual em ambiente de ensino regular não atendia as necessidades do público de pessoas com deficiência visual, tornando-se algo constrangedor, omissos ou inexistentes (THEODORO, 2022).

Sobre os conteúdos abordados pela educação sexual, das produções selecionadas apenas os trabalhos de Paixão (2013) e Junqueira e Silva (2016) abordaram temas inerentes as questões de gênero, identidade, violência e desenvolvimento. Tonato e Sapiro (2002) já apontavam que a escola ainda segue no ensino de temas ligados a sexualidade biológica e, neste seguimento sabe-se que o ensino da sexualidade é realizado de forma restrita aos alunos do oitavo ano com temas direcionados apenas a reprodução e ISTs (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019; BNCC, 2017; TONATO; SAPIRO, 2002).

Tratando desta abordagem, é compreensível que pessoas com deficiência visual dependam do máximo de recursos que o ambiente possa oferecer para que atinjam seu desenvolvimento global. Sendo assim, a educação sexual para estas pessoas deve ser aplicada com o máximo de recursos táteis e explicações assertivas, permitindo que possam ampliar seus conhecimentos e construir suas identidades com base nas subjetividades humana e de acordo com o *self* (MORGADO; et al., 2019; SALEHI; et al., 2015).

É essencial que a educação sexual seja oferecida de forma que atenda às necessidades específicas dessas pessoas, levando em consideração as diferenças inerentes ao seu aprendizado e que isso ocorra desde o nascimento (BRUNS, 1998, 2008, 2017; CZERWIŃSKA, 2018; UBISI, 2020). Caso não tenham acesso a educação sexual, pesquisas já destacaram que pode ocorrer um atraso no desenvolvimento das pessoas com deficiência visual, sobretudo daquelas com cegueira congênita (COZAC; PEREIRA; CASTRO, 2016; KELLY; KAPPERMAN, 2012; KAPPERMAN; KELLY, 2013).

Ademais, os trabalhos selecionados foram desenvolvidos com adolescentes com deficiência visual, não sendo encontradas produções para outras faixa etárias. Isso pode estar relacionado ao fato de que a educação sexual ainda está atrelada aos conteúdos em relação a reprodução e ISTs, tanto quanto em demonstrar que pode haver

preconceitos sobre o conceito de sexualidade e, por isso, escola e famílias podem não querer realizar a educação sexual desde a infância. Além do mais, mesmo que a escola fomente alguma discussão, as famílias podem não aceitar que este tipo de ensino seja ofertado para suas/seus filhas/os e/ou não dialoguem com eles, não dando sequência ao aprendizado e nem sanando possíveis dúvidas e demandas que ocorram fora do ambiente escolar (DEFENDI, 2017; MAIA, 2019; PINEL, 1999).

Desse modo, ressalta-se que muito precisa ser desenvolvido em relação a educação sexual de pessoas com deficiência visual. O desenvolvimento de novas metodologias, novos conteúdos e o direcionamento de acordo com o que esse público tem de demanda, deve ser considerado para que o ensino e aprendizagem ocorram com excelência. Da mesma maneira, está pesquisa evidenciou que a educação sexual para as pessoas com deficiência visual permanece sendo foco do atendimento especializado, não ocorrendo a inclusão desses estudantes nas salas de ensino comum nas escolas regulares. Todavia, é preciso salientar que a educação sexual não se faz sozinha e, por este motivo, escolas (especializadas ou regulares) devem buscar o máximo de apoio e colaboração com as famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo verificar como está sendo realizada a educação sexual para as pessoas com deficiência visual e analisar como isso está ocorrendo nas escolas regulares e especializadas.

Respondendo as questões que norteiam esta pesquisa, foi possível averiguar que a educação sexual ocorre de maneira diferenciada entre as escolas de ensino regular e especializadas no atendimento de pessoas com deficiência visual. Além disso, mesmo quando a educação sexual ocorre na escola regular, ela é ofertada em outros ambientes do que a sala de aula de ensino comum. Em ambos os casos (ensino em escola especializada e regular), foi possível perceber que os modelos anatômicos, recursos táteis e comunicação efetiva, são essenciais no processo de aprendizagem desse público.

No entanto, destaca-se que a educação sexual ainda é baseada, em sua maioria, nos aspectos inerentes ao corpo humano, reprodução e

ISTs, não abordando os inúmeros assuntos que compõem a subjetividade humana e o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. Além disso, a barreira comunicacional foi algo apontado pelas produções encontradas, tanto no que diz respeito ao acesso as demandas e especificidades das pessoas com deficiência visual sobre sexualidade, tanto quanto em trazer a família dessas pessoas para um trabalho colaborativo para a educação sexual assertiva.

Um aspecto comum entre as produções selecionadas, foi que todas desenvolveram suas pesquisas com adolescentes com deficiência visual. Não houveram resultados sobre a educação sexual para crianças, jovens, adultos ou idosos com deficiência visual. Isso pode ser pelo fato de que: o ensino de temas ligados a sexualidade ainda permanecem sendo um tabu (principalmente para pessoas com deficiência); haver distorção entre o conceito de sexualidade; preconceito em relacionar sexualidade em temas que devem ser direcionados a partir da adolescência; compreender que adultos e idosos não precisam de educação sexual e esclarecimentos sobre esse tema, que está em constante transformação.

Diante do exposto, sugere-se que a educação sexual para pessoas com deficiência visual seja alvo do desenvolvimento de novas pesquisas, metodologias e materiais acessíveis para este público. Visa-se isso, não somente ao ato de desenvolver e aplicar oficinas de educação sexual, mas, acima de tudo em ouvir essas pessoas para que, a partir disso, a educação sexual ocorra de maneira verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dra. Fátima Elisabeth Denari, por toda parceria e ensinamentos e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Luciana Uchôa.; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de

educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, vol. 11, n° 10, 2019, p. 1-10. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/772>. Acesso em: 22 set. 2021.

BARRAGA, Natalie. C. **Disminuidos visuales y aprendizaje**. Madrid: ONCE, 1985.

BENEDET, Leticia; GÓMEZ, A. La educación sexual en Uruguay: enfoques en disputa en la genealogía de la política pública. **Revista Temas De Educación**, vol. 21, n° 1, 2015, p. 11-30. Disponível em: <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/653>. Acesso em: 22 set. 2021.

BEZERRA, Camila Pontes. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_7d4810e99c305dd699724f150ccee056. Acesso em: 25 mai. 2021.

BEZERRA, Camila Pontes; PAGLIUCA, Lorita Marlena Freitag. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. **Ver. Esc. Enferm. USP.**, vol. 44, n° 3, 2010, p. 578-583. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/gY9fkknPWRChCbxdYdDLDCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação, Brasília/DF, MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Ministério da Educação. Brasília/DF, 2017, 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

BRESSANE, Adriano; MOREIRA, Geraldo Eustáquio; VILLANUEVA, Sandra Bizarría Lopes. Touch-and-go as an inclusive education strategy in case of visual impairment. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. e23066, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.23066. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23066>. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. Deficiência visual e educação sexual: a trajetória dos preconceitos, ontem e hoje. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy. **Temas em educação especial 3**. Universidade Federal de São Carlos, 1996, p. 255-269.

_____. Educación sexual y deficiência visual: el diálogo del silencio por el silencio del diálogo. **Revista de Psicología**, vol. 16, n° 1, 1998, p. 83-101. Disponível em: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/7372>. Acesso em: 10 fev. 2021.

_____. **Sexualidade de cegos**. Editora Átomo, Campinas/SP, 2008. Disponível em: http://www.deficienciavisual.pt/txt-sexualidade_de_cegos-MAT_Bruns.htm#Necessidades_do_deficiente_visual. Acesso em: 30 ago 2020.

_____. Deficiência visual e educação sexual: a trajetória dos preconceitos – ontem e hoje. **Benjamin Constant**, n° 17, 2017, p. 1-11. Disponível em: Deficiência visual e educação sexual: a trajetória dos preconceitos - ontem e hoje | Benjamin Constant (ibc.gov.br). Acesso em: 09 ago. 2021.

BURTETT, Caroline; PEREIRA, Gláucia Moreno; CASTELÃO, Talita Borges. Percepção de deficientes visuais sobre sexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, 2011, p. 70-82. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/249/217. Acesso em: 07 jun. 2021.

CALIXTO, Rafaella Mayanne Antunes. Modelos táteis sobre o sistema reprodutor feminino: um estudo exploratório com uma estudante cega. **Dissertação**. 152 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8593>. Acesso em: 10 out. 2022.

COZAC, Mariana Crisci; PEREIRA, Andrea Ruzzi; CASTRO, Shamyry Sulyvan. Concepção de sexualidade entre pessoas com deficiência visual. **Cad. Edu. Saúde e Fis**. 2016/2, v. 3, n. 6. 2016. p. 13-19. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/df2b/3fe36fd963c048bdb319274bd3f5edf03c0e.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CRÓS, Chimênia Xavier; et al. Classificações da deficiência visual: compreendendo

conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n° 93, 2018. Disponível

em: https://www.researchgate.net/publication/28105968_Classificacoes_da_deficiencia_visual_compreendendo_conceitos_esportivos_educacion_ais_medicos_e_legais. Acesso em: out. 2022.

CZERWIŃSKA, Kornelia. Psychosocial aspects of sexuality in adolescents with visual impairments. Szkoła Specjalna. **The Central European Journal of Social Sciences and Humanities**. vol. 79, n° 2, 2018, p. 91-101. Disponível em: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ceon.element-1405585e-da76-3cfb-bdf8-376ae282a35a>. Acesso em: 22 mar. 2021.

DAVIES, Judith. **Sexuality Education for Children with Visual Impairments: A Parents Guide**. Texas School for the Blind and Visually Impaired. 2015. Disponível em: <http://www.tsbvi.edu/braille-materials/203-resources/3253-sexuality-education-for-children-with-visual-impairments-a-parents-guide>. Acesso em: 14 ago. 2018.

DEFENDI, Edson Luiz. Sexualidade e Deficiência visual: uma proposta de educação inclusiva. **Caminhos da Inclusão**, 2017. Disponível em: <https://caminhosdainclusao.cedaps.org.br/2017/06/29/sexualidade-e-deficiencia-visual-uma-proposta-de-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 15 set. 2021.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência Social e Habilidades Sociais – Manual teórico-prático**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2017.

DENARI, Fátima Elisabeth. O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera. 188 f. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 1997.

_____. Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, p. 44-52, fev. 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3491>. Acesso em: 25 mar. 2018.

DODGE, L. Robert. Sexuality and the blind disabled. **Sexuality and Disability**. 1979. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01100791#citeas>. Acesso em: 30 ago 2020.

DOMINGOS, Vivian Tamara; et. al. Sexualidade: um estudo com portadores de deficiência visual. **Akrópolis**, Umuarama/PR, v. 15, n. 3,

p. 125-140, jul./set. 2007. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1937>. Acesso em: 30 ago 2020.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no dia a dia**. 2ª ed. ver., atual. Ampl., Londrina, Eduel, 2020a, Livro Digital, 185 p.

_____. **Educação Sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3ª ed. ver., atual. Ampl., Londrina, Eduel, 2020b, Livro Digital, 196 p.

FRANÇA, Dalva Nazaré Ornelas. Sexualidade da pessoa com cegueira: uma questão de inclusão social. 172 f. **Tese** (Doutorado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Medicina da Bahia, Salvador/BA, 2013. Disponível em: https://possaude.ufba.br/sites/possaude.ufba.br/files/tese_geral_dalva.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 7ª ed., São Paulo, Atlas, 2019, 351 p.

HELMER, Janet ; *et al.* Improving sexual health for young people: making sexuality education a priority. **Sex Education: Sexuality, Society and Learning**, vol 15, nº 2, 2015, p. 158-171. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271603086_Improving_sexual_health_for_young_people_making_sexuality_education_a_priority.

Acesso em: 22 set. 2021.

HICKS, Susan. Relationship and sexual problems of the visually handicapped. **Sex Disabil** 3, 165–176. 1980. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01100751#citeas>. Acesso em: 20 mai. 2020.

JUNQUEIRA, Maria Elizangela Ramos; SILVA, Márcia Raimunda de Jesus Moreira. Deficiência visual e sexualidade: rompendo paradigmas com as questões contemporâneas. **Revista Metáfora Educacional**. Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia, n. 21, jul. – dez. 2016, p. 143-173. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7069798>. Acesso em: 15 set. 2020.

KAPPERMAN, Galey; KELLY, Stacy M. Sex Education Instruction for Students Who Are Visually Impaired: Recommendations to Guide Practitioners. **Journal of visual impairment & blindness**. vol 107, n 3, p. 226-230, mai-jun. 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1008214>. Acesso em: 05 set. 2020.

KELLY, Stacy M.; KAPPERMAN, Galey. Sexual Activity of Young Adults who are Visually Impaired and the Need for Effective Sex Education.

Journal of Visual Impairment & Blindness. 106 (9), 519-526. 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0145482X1210600903#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 15 set. 2020.

LÓPEZ, Carlos Rosales. Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y limites. **Foro de Educación**, vol. 13, nº 18, 2015, p. 143-160. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5153349>. Acesso em: 22 set. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. (org). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva — Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e educação sexual**. Ministério da educação e cultura – MEC. Brasília. 1997. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

_____. Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 3, p. 90-101, mai. 2011. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5004>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo, Ed. Unesp Digital, Livro Digital, 2019, 322 p.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi; SILVA, Ricardo Desidério; VILAÇA, Teresa. Sexualidade de alunos/as cegos/as: uma curta metragem como recurso pedagógico na formação de professores/as. **Anais do V Congresso Internacional Educação**, Inclusão e Inovação. 2017, p. 1173-1185. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52355?mode=full>. Acesso em: 04 mai. 2021.

MAIA, Joviane Marcondelli Dias; DEL PRETTE, Almir; FREITAS, Lucas Cordeiro. Habilidades sociais de pessoas com deficiência visual. **Rev. bras. ter. cogn.**, v.4, nº 1, Rio de Janeiro, 2008, p. 1-13. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872008000100005. Acesso em: 06 mai. 2021.

MARIN, Laís Baptista. Como mulheres com cegueira percebem e manifestam a sexualidade e a educação sexual. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação**, 2019, p. 1-9. Disponível em: <https://www>.

editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA7_ID5997_12082019170311.pdf. Acesso em: 19 jun. 2021.

MEDEIROS, Thayris Mariano. Pessoas com deficiência visual e sexualidade: concepções e vivências. 84 f. **Dissertação** (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8708>. Acesso em: 15 mai. 2020.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha; et. al. Implicações da Cegueira Congênita na Imagem Corporal: Uma Revisão Integrativa. **Psic.: Teor. e Pesq.**, vol. 35, 2019, p. 1-10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/Jdq8g7NLtpg9GMZPqVdxmpx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MOURA, Giovana Raquel; PEDRO, Eva Néri Rubim. Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, vol. 14, n°. 2, 2006, p. 220-226. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2285>. Acesso em: 30 ago 2020.

MUNSTER, M. A. VAN; ALMEIDA, J. J. G. **Atividade física e deficiência visual**. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. São Paulo: Manole, 2005.

PAIXÃO, Luciano de Pontes. Inclusão de adolescentes deficientes visuais em atividades de orientação sexual: uma proposta inovadora. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n° 15, 2013, p. 234-252. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1695/1544>. Acesso em 10 out. 2022.

PEREIRA, Anderson Siqueira. Avaliação das Habilidades Sociais e suas relações com fatores de risco e proteção em jovens-adultos brasileiros. 2015. 81 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/130477>. Acesso em: 04 set. 2020.

PINEL, Arletty Cecilia. Educação Sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais. In: RIBEIRO, Marcos (Org.), **O Prazer e o Pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde**, 2. p. 211-226, São Paulo, Gente: Cores, 1999.

SÁ, Elizabeth Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina., **Atendimento Educacional Especializado** – Deficiência Visual. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, Ministério da Educação e Cultura/MEC, Secretária de Educação Especial/SEESP, Secretária de Educação à Distância/SEED, Brasília/DF, Gráfica e Editora Cromos, Curitiba/PR, 2007, 207 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

SALEHI, Mehrad; et. al. Self-esteem, general and sexual self-concepts in blind people. **Journal of research in medical sciences** : the official journal of Isfahan University of Medical Sciences, 2015, pp.930–936. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4746865/>. Acesso em: 04 mar. 2020.

SILVA, Luciene M. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p. 424-561, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHRtMWsRczTyhHHfLfQ3Csj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOUZA, Amanda Serra; et al. Tecnologias educativas na promoção da saúde sexual do adolescente com deficiência visual. **Revista Perspectivas Online: Biológicas & Saúde**, vol. 08, nº 28, 2018, p. 81-91. Disponível em: https://ojs3.perspectivasonline.com.br/biologicas_e_saude/article/view/1651/1312. Acesso em: 10 out. 2022.

THEODORO, Helen Cristiane da Silva Theodoro. Sexualidade de jovens-adultas/os com deficiência visual. 2022. 145 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16228/Helen%20C%20S%20Theodoro_Disserta%c3%a7%c3%a3o_PPGEES_UFSCar.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 jan. 2023.

TONATO, Suzinara; SAPIRO, Clary Milnitsky. Os novos parâmetros curriculares das escolas brasileiras e educação sexual: uma proposta de intervenção em ciências. **Psicol. Soc.**, vol. 14, nº 2, 2002, p. 163-175. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822002000200009>. Acesso em: 15 set. 2021.

UBISI, Lindokuhle. Addressing LGBT+ issues in comprehensive sexuality education for learners with visual impairment: guidance from disability professionals. *Sexuality, Society and Learning*, vol. 21, 2020, p. 1-17. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/14681811.2020.1803058?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VITORINO, Deise Alves. Oficina de educação sexual com alunos deficientes visuais: possibilidades e limites. **Dissertação**. 116 f. (Mestrado em Ensino, História, Filosofia das Ciências e Matemática) – Universidade Federal do ABC, Santo André/SP, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ufabc.edu.br/index.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

WELBOURNE, Ann; et. al. A Comparison of the Sexual Learning Experiences of Visually Impaired and Sighted Women. **Journal of Visual Impairment & Blindness**. nº 77, vol. 6, 1983, p. 256-259. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0145482x8307700605#articleCitationDownloadContainer>. Acesso em: 15 set. 2020.

WIGGETT-BARNARD, Cindy; STEEL, Henry. The experience of owning a guide dog. **Disability & Rehabilitation**, v. 30, n. 14, 2008, p. 1014-1026. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09638280701466517?journalCode=idre20>. Acesso em: 25 mai. 2020.

ZERBINATI, J. P.; BRUNS, Maria Alves de Toledo. Sexualidade e Educação: revisão sistemática da literatura científica nacional. **Revista Travessias**, vol. 11, nº 1, jan/abr., 2017, p. 76-92. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16602/11276>. Acesso em: 15 jun. 2021.

A (IN)VISIBILIDADE NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE SAÚDE EM PROL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE GOIÁS

Reila Campos Guimarães de Araújo¹

Calixto Júnior de Souza¹

Valquíria C. Pina Paulino²

Karielly de Castro Borges³

INTRODUÇÃO

A inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (alunos com deficiências⁴, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) nas instituições de ensino superior têm despertado debates, tensões e desafios no cenário de educação brasileira. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pessoa com deficiência é aquela com algum tipo de alteração motora, sensorial e mental (OMS, 1997).

No Brasil, de acordo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são mais de 45 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de dificuldade para ver, ouvir, se movimentar ou algum tipo de incapacidade mental (IBGE, 2021).

De acordo com Pagliuca; Maia (2012) a inclusão da pessoa com deficiência

exige adaptação e apoio das instituições e espaços públicos e privados em face das diferenças e das necessidades individuais dos sujeitos com deficiência ou necessidades especiais, bem como, o desenvolvimento de competências

1 Programa de Pós Graduação de Formação de Professores e Práticas Educativas

2 Universidade Federal de Jataí – UFJ.

³ Faculdade IBRA

4 Tais deficiências são: física, auditiva, intelectual, visual e múltipla.

profissionais pode ser considerado o principal limite à prestação do cuidado inclusivo [...] no tocante à pessoa com deficiência, deve avaliar se está preparado para prestar cuidado aos deficientes auditivos, visuais, físicos e mentais.

Conforme as autoras supracitadas, é de suma importância que sejam estruturadas adaptações em prol das singularidades dos alunos com deficiência, de modo que sejam prestados serviços e recursos que possam atender as dificuldades, necessidades e potencialidades desses alunos. Além disso, é preciso elucidar que as adaptações devem ser ressignificadas como forma de adequar o atendimento para tais alunos, sobretudo com um viés de planejamento para o cuidado inclusivo.

Importante frisar que o Ministério da Educação e Cultura - MEC implantou o primeiro documento – Aviso Curricular nº 277, de 8 de maio de 1996 – direcionado às pessoas com necessidades especiais no Ensino Superior na década de 90. Ele orienta os reitores das instituições de ensino superior (IES) a aderirem ao processo de acesso e de inclusão de pessoas com deficiência nesse nível de ensino, apontando os procedimentos básicos a serem seguidos desde o processo seletivo até o ingresso do estudante (BRASIL, 1996a).

Segundo estudos de Santos e Hostins (2015), esse documento ressalta a necessidade de profissionais preparados para as adaptações e com flexibilidade pedagógica para garantir o acesso e a permanência do estudante com sucesso na IES. Também em 1996 o governo federal brasileiro sanciona a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b).

A Lei completa esse ano 26 anos e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, diferentemente das anteriores, introduziu um número maior de alterações, adequando a LDB ao ajustar a redação dos artigos 4º, 5º, 6º, 26, 29, 31, 58, 59 e 60 à extensão da escolaridade e à substituição do conceito de “educandos com necessidades especiais” por “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (SAVIANI, 2016).

Porém, a lei não deixa muito claro como irá ocorrer o processo de inclusão educacional no ensino superior, discorrendo sobre a obrigatoriedade dos sistemas de ensino sem definir o lugar da pessoa com deficiência nesse contexto (SANTOS; HOSTINS, 2015). Dessa forma, faz-se necessário compreender que a concretização do processo de

inclusão deve transpor para além do que é posto na legislação, como forma de alinhar uma práxis inclusiva⁵.

Mas foi a partir de uma convenção realizada na Guatemala que se originou o Decreto nº 3.956/2001 afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, além disso, toda e qualquer diferenciação ou exclusão que possa vir a impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

No ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica são implantadas (BRASIL, 2002). Nela se destaca a necessidade do ensino superior prever na sua matriz curricular a formação do docente para a diversidade, com conhecimentos específicos para alunos com necessidades educacionais especiais (SANTOS; HOSTINS, 2015). Com isso, este estudo torna-se relevante a partir do momento que preocupa em estudar as matrizes curriculares, sobretudo com foco nos Projetos Político-Pedagógicos (PPC's), dos cursos de saúde de uma Universidade Pública de Goiás.

A Educação em uma Perspectiva Inclusiva é considerada um processo ampliado e participativo no ensino regular, de forma humanística e democrática, percebendo a pessoa em suas singularidades e promove a inserção social (NORONHA; PINTO, 2015).

O termo 'Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais' segundo Souza (2014, p.85):

É uma peculiaridade do processo de inclusão em que abrange uma gama de pessoas que têm o pleno direito de serem educadas no ensino regular, portanto fica resguardado um ensino que atenda as necessidades de cada educando e, em contrapartida, não seja um movimento equivocado de excluir quem não está incluso nesse termo.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 7). Por outro lado, A educação especial

5 Entende-se aqui como práxis inclusiva a articulação entre teoria e prática em prol do processo de inclusão educacional.

já foi tratada como segregação, integração e atualmente como inclusão (FRAGA et al.,2017).

Dessa forma, a Educação Especial, de acordo com a atual Política do MEC, deve assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é definido pelo Decreto Federal 7.611/11, no § 1º do Art. 2º, alíneas I e II como: [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]. O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) está associado a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais.

A concepção de uma formação próxima do ideal passa pelo conceito de inclusão educacional, que entre outros tantos conceitos deveriam constar nos PPC's. No âmbito do ensino superior alvo deste estudo, a (in)visibilidade dos PPC's perante a comunidade acadêmica é um espaço para analisar, contrastar e refletir sobre o perfil de profissional de saúde. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conceitua a Educação Inclusiva como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5).

Diante deste panorama, cabe, portanto, indagar sobre duas questões primordiais que balizam o entendimento deste estudo mediante as seguintes perguntas norteadoras: como se materializa a inclusão educacional nas matrizes curriculares no contexto dessa universidade ? E, ainda, há a disciplina de Educação Especial e, se há, como esta aparece como mediadora do processo de inclusão educacional?

Tanto o discurso médico como o discurso social podem ser entendidos como estratégias de normalização das pessoas com deficiência, e compreender esse discurso significa situá-los em relações de saber e poder que sugerem distintas representações, direcionamentos políticos e ações voltadas à pessoa com deficiência, estabelecendo sua posição na dinâmica social (NOZU, 2014).

Para Carvalho (2012), no discurso médico valoriza-se a deficiência e desconsidera a pessoa em sua dimensão de integralidade. Durante muitos

anos foram poucas as iniciativas de atendimento educacional ao PAEE, que muitas vezes foram restritas a atendimentos isolados, em caráter assistencialista (modelo biomédico), sem a preocupação de escolarizar essas pessoas (MUTO; CAMPOS; MELO, 2016).

A qualidade no atendimento educacional na escolarização de alunos PAEE na rede de ensino superior está aquém do esperado, principalmente quando se tem número expressivo de matrículas de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular, mas que pelo visto não chegam até a universidade.

Partindo do pressuposto de que a formação da área da saúde necessita ser estudada constantemente, este estudo analisou os cursos da área da saúde de uma instituição de ensino no âmbito federal, no interior goiano, mediante as matrizes curriculares dos mesmos, sob perspectiva do processo de inclusão educacional, considerando que os cursos têm o compromisso de formar, educar e ensinar futuros profissionais de saúde para lidarem com tal processo.

METODOLOGIA

Este é um estudo do tipo exploratório de abordagem qualitativa. A pesquisa exploratória é a “avaliação de uma situação concreta desconhecida, em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas iguais ou semelhantes, ou mesmo complementares de certos aspectos da pesquisa pretendida” (LAKATOS; MARCONI, 2003 p. 224).

Quanto ao estudo qualitativo, a pesquisa qualitativa se constitui numa evolução por força das exigências da multiplicidade de campos do conhecimento segundo Cavalcante (2018). Nesse sentido Minayo; Deslandes; Gomes (2019) explicam que a pesquisa qualitativa irá responder a questões muito particulares, se ocupando das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O presente estudo foi realizado em uma das instituições públicas federais do estado de Goiás, que possui os seguintes cursos na área da saúde: enfermagem, biomedicina, educação física, medicina e fisioterapia.

Essa pesquisa atende os procedimentos éticos previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 sob o protocolo de número 49447021.4.0000.0036.

RESULTADOS e DISCUSSÃO

Neste tópico será realizada uma análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos cursos estudados, consistindo, portanto, em cinco cursos, que, por sua vez, tais resultados foram diagnosticados a partir da coleta dos PPC por meio do site. A Tabela 1 demonstra objetivamente a realidade da Instituição no tocante ao processo de inclusão educacional por meio das disciplinas, o período que as disciplinas são ministradas e, também, a carga horária delas. Com vistas a realizar um levantamento das disciplinas dos cursos de saúde estudados, este tópico descreverá as disciplinas relacionadas com a Educação Especial.

O termo inclusão escolar, nos remete à questão da escola, espaço estudantil que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no que se refere à escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial, por isso o termo adotado por definição, pode referir-se tanto ao ato quanto ao efeito de incluir (MENDES, 2017).

Dessa forma, faz-se necessário pensar uma escola com acesso possível, com a permanência de todos os alunos, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação utilizados até hoje (GLAT et al., 2007). Para além disso, é preciso pensar no acesso e na permanência dos alunos PAEE e, também, do êxito do processo de ensino-aprendizagem de tais alunos, de forma que eles possam ser efetivamente incluídos no âmbito da escola. Para Jesus e Gonçalves (2009) inclusão escolar é um termo que incorpora ações, posturas sociais e políticas mais democráticas, visando ao reconhecimento e estabelecimento dos direitos dos grupos excluídos dentro da sociedade, por meio da escola.

Para Darub, Soares e Santos (2020, p.3) “o paradigma da inclusão escolar desconstruiu ideologicamente a perspectiva cultural, social, legal e científica da participação de pessoas com deficiência na sociedade”. Isso porque historicamente as pessoas ficavam com atendimentos restritos considerados especializados por serem consideradas incapazes de aprender.

Dessa forma, ao ser analisado os PPC's dos cursos da área da saúde na universidade, percebeu-se ausência de disciplinas que contemplem a inclusão educacional, conforme Tabela 1. Apenas o curso de Educação Física possui uma disciplina que é ofertada como obrigatória no sétimo período, a Educação Física Adaptada.

Para Souza (2017) a disciplina principal para abordar os conhecimentos pertinentes ao processo de inclusão educacional é denominada de Educação Física Adaptada, em que denota como mediadora desse processo no âmbito desse curso. O autor ainda explica que os discentes se referem às adaptações somente no nível das técnicas e práticas, entendendo que a sua estruturação enquanto prática pedagógica coaduna com a exclusão.

Tabela 1 – Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, Brasil, 2022.

Curso	Disciplina	Carga Horária	Semestre ofertado
Medicina	--	--	--
Enfermagem	--	--	--
Biomedicina	--	--	--
Educação Física	Educação Física Adaptada	64 (obrigatória)	7°
Fisioterapia	Libras	64 (obrigatória)	2°

Fonte: PPC's dos cursos da área da saúde.

Considerando o PPC do curso de Educação Física, o perfil do curso visa

possibilitar a formação de profissionais capazes de atuar e desenvolver ações político-pedagógicas voltadas à saúde coletiva, em instituições públicas e privadas, por intermédio da cultura corporal e esportiva; da formação cultural; da educação e reeducação motora; do rendimento físico esportivo; do lazer, e da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, esportivas e recreativas (MEC, 2022).

Nesse sentido, Ranzan e Denari (2020) explicam que este processo tem que partir da Instituição de Ensino Superior e do interesse do acadêmico que ao longo da sua trajetória de formação vive experiências além das atividades curriculares. É imprescindível que os docentes de educação física identifiquem as necessidades especiais dos seus alunos

para então saber separar os materiais educativos adequados, saber eleger estratégias metodológicas e didáticas que atendam a necessidade de todos os estudantes (RANZAN; DENARI, 2020).

Dessa forma, no Quadro 1 pode-se observar que a ementa é colocada como um procedimento curricular do meio para o final do curso, de forma isolada, com aulas teóricas e práticas.

Quadro 1 – Descrição da Disciplina de Educação Física Adaptada na matriz curricular.

Educação Física	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	EMENTA: Definição da terminologia e área de estudos da Educação Física Adaptada. Estudos introdutórios das deficiências do ponto de vista histórico social. Análise científica das problemáticas de inclusão/exclusão e política para todos. Características das principais necessidades especiais: física, mental, sensorial; doença psíquica e problemas psicossociais. Conhecimento, análise e uso dos principais métodos de intervenção da Educação Física Adaptada em diferentes âmbitos sociais.
-----------------	--------------------------------	--

A emergência de propostas educacionais em sistemas de ensino começa a se modificar e a investir na qualidade da oferta educacional para todos, significando a possibilidade de concretizar o desafio da inclusão escolar (MANTOAN, 2015). Diz-se concretizar porque se vive uma dicotomia no ensino e os currículos analisados neste estudo demonstram que ainda não foi possível concretizar a inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2017), não há mais como “recusar, negar, desvalidar a inclusão na sociedade brasileira e no cenário internacional, pois a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante”. A autora argumenta que a inclusão é um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto.

Nesse contexto, na implementação das políticas públicas em inclusão escolar, cresce o número de alunos do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns, o que para Matos; Mendes (2014) é um fato que ajuda a compor um cenário nas escolas desvelando as limitações e contradições do sistema educacional brasileiro.

Na última década no Brasil, segundo Garcia (2013) a política de educação especial “ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais”. Ainda segundo a autora, há uma preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas, pois a proposta de escola inclusiva se aproxima de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais.

Em estudos de Nozu; Bruno; Cabral (2018) o ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico do PAEE é necessário analisar as políticas e práticas institucionais pautada no tripé do ensino, pesquisa e extensão, pois ainda persiste desafios que foram, que são e/ou que deverão ser enfrentados no cotidiano acadêmico. Em se tratando de inclusão com responsabilidade, Mazzotta (2018) explica a necessidade de assegurar a igualdade aos desiguais, sendo indispensável a participação social de todos na produção e gestão.

Nessa direção, cabe apontar, segundo Pletsch (2015) que a falta de ações sistematizadas nos diferentes espaços educacionais fragiliza o desenvolvimento dos alunos. Se fragiliza o desenvolvimentos dos estudantes, então não haverá êxito, ou seja, ao final do curso de graduação o estudante já haverá desistido do curso.

Segundo Fazenda e Godoy (2014), a interdisciplinaridade é uma atitude e um estado de espírito com profundo autoconhecimento a respeito de si mesmo, do outro e do mundo. Ainda de acordo com as autoras, na vivência interdisciplinar a pessoa desperta sua paciência, aprende a esperar o tempo do outro, e com isto faz parcerias. Fazenda (2008) explica que se definir Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade, ou seja, a interdisciplinaridade está para além conforme mostra a o Quadro 2 abaixo:

Quadro 3 - Disciplinas e interdisciplinaridade

Disciplinas	Núcleo	Cursos	Crterios de interdisciplinaridade
Saúde Coletiva	Específico	Enfermagem Fisioterapia	A disciplina poderia trazer para discussão o tema da deficiência e sua abordagem pela saúde pública, evidenciando as mudanças e apreensões no entendimento conceitual da deficiência, e como isso se reflete em atitudes, práticas e políticas no Brasil.
Atendimento pré-hospitalar / Primeiros Socorros	Específico	Enfermagem Fisioterapia Educação Física	Pensar e fortalecer a rede de atenção às pessoas com deficiência, possibilitando a inclusão e a comunicação entre pessoa com deficiência e o serviço de urgência e emergência.
Promoção da Saúde	Específico	Enfermagem	A disciplina poderia abordar políticas e serviços públicos, seguida da acessibilidade às pessoas com deficiência na identificação mais ampla dos problemas de saúde e na compreensão dos contextos da inclusão.
Tecnologia da Educação em Saúde	Específico	Enfermagem	A disciplina poderia abordar sobre as grandes ferramentas que possibilitam um mundo acessível para as pessoas que possuem alguma deficiência. O estudo sobre Tecnologias Assistivas poderá promover uma universidade mais justa, inclusiva e equânime.
Bases para o cuidar do indivíduo e da família I e II	Específico	Enfermagem	Aproveitar a parte de semiologia e semiotécnica para avaliar funcionalmente as pessoas com deficiência, suas potencialidades para o autocuidado, além do atendimento às necessidades básicas diárias. Atentar para pacientes que utilizam sondagem vesical e que necessitam de curativos constantemente.
Enfermagem clínica	Específico	Enfermagem	Além de promover assistência em saúde, esta disciplina poderia abordar especialmente os trabalhos de condições de vida das pessoas com deficiências.

Nutrição	Comum	Enfermagem	Abordar as indicações e cuidados da nutrição parenteral em enfermidades e condições que acometem pessoas com deficiências. Cada deficiência tem suas implicações nutricionais.
Enfermagem Ginecológica e Obstétrica	Específico	Enfermagem	A Enfermagem pode nesta disciplina abordar as significações que cercam a gestação, suas atribuições sociais e de gênero; estratégias e adaptações que serão facilitadoras na experiência da maternidade das mulheres com deficiência.
Práticas Integrativas e Complementares	Específico	Enfermagem	Esta disciplina poderia potencializar a utilização de mecanismos e ferramentas que possam integrar as pessoas PAEE em práticas mais inclusivas, como, por exemplo, a musicoterapia como modelo de inclusão dessas pessoas.
Assistência de enfermagem em drogadição	Específico	Enfermagem	Incluir na disciplina uma parte sobre pessoa com deficiência e o uso de medicação, considerando todos os tipos de deficiência.
Epidemiologia e Saúde Pública Bioestatística	Específico	Biomedicina	Incluir estudos sobre a prevalência da deficiência em nível nacional.
Libras	Comum	Enfermagem Biomedicina Fisioterapia (OB)*	Esta disciplina não deveria ser optativa, deveria ser obrigatória no currículo assim como no curso de Fisioterapia**. As barreiras de comunicação entre o profissional de saúde e pessoas com deficiência podem colocar em risco a assistência prestada.
EXERCÍCIO FÍSICO EM CONDIÇÕES E POPULAÇÕES ESPECIAIS I e II	Específico	Educação Física	Investigar como e porquê as pessoas com deficiências podem ser acometidas por comorbidades ao longo da vida, tais como: doenças neuromusculares, diabetes mellitus I e II, doenças respiratórias, doenças cardiovasculares, obesidade e outras doenças crônicas não-transmissíveis
SOCIOLOGIA E SAÚDE	Específico	Fisioterapia	Incluir na disciplina um espaço para abordar o marco legislativo brasileiro

			de políticas aplicadas a pessoa com deficiência.
MOTRICIDADE HUMANA	Específico	Fisioterapia	Analisar e discutir sobre o desenvolvimento neuropsicomotor das pessoas com deficiências, transtornos globais e altas habilidades, de modo a estruturar parâmetros de reabilitação e as suas alterações durante o processo de inclusão.
Saúde, Família e Sociedade I	Específico	Medicina	Incluir a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) pois é complementar ao CID-10, com informação sobre o diagnóstico acrescido da funcionalidade fornecendo um quadro mais amplo sobre a saúde da pessoa com deficiência.
Princípios Básicos da Prática Médica	Específico	Medicina	Ofertar junto a esta disciplina temas com ênfase na deficiência e família; incluindo os tratamentos, recursos terapêuticos, redes de apoio, com destaque para os papéis familiares, diferenças de gênero e faixa etária da pessoa com deficiência.

*Obrigatória

**Conforme elucida o Decreto 5.626/2005, atualmente somente os cursos de licenciatura devem possuir a disciplina de Libras no currículo enquanto obrigatória, porém, de acordo com a tabela supramencionada, os cursos de Biomedicina e Enfermagem tal disciplina é ofertada de forma optativa. Dessa forma, já que no curso de Fisioterapia a disciplina de Libras é obrigatória, uma provocação crítica seria que todos os cursos abordassem como obrigatória.

Esta pesquisa busca uma ação colaborativa como possibilidade de diálogo entre teoria e prática para uma mediação entre o pesquisador no sentido de auxiliar o grupo pesquisado a organizar e rever ações e as práticas efetivadas no contexto (DIAS, 2018). Para a autora nesta abordagem, há uma situação problema coletiva que necessita ser elaborada e conduzida para a resolução. Já na graduação em saúde, esta se depara na atualidade com alguns desafios, sendo os principais a

fragmentação do ensino e dicotomias no projeto pedagógico, tanto básico-clínicas como clínico-epidemiológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a instituição de ensino precisa, para além do modelo biomédico, compreender e conhecer sobre o processo de inclusão escolar e como lidar com as situações que podem vir a acontecer em seu ambiente de trabalho, o que caracteriza a relevância deste estudo.

É sabida a importância de que sejam criadas culturas de inclusão no âmbito escolar das instituições de ensino superior, pois a realidade que se vive hoje demonstra que professores e instituição possuem certos receios.

Considerando uma formação que ultrapasse o modelo biomédico, isto é, que contemple todas as responsabilidades da área do futuro profissional de saúde em formação faz-se necessário contextualizar para além do conceito.

Dessa forma, cabe questionar se os cursos de saúde que visam a formação de profissionais para os serviços de saúde e comunidade, proporcionarão conhecimentos ligados à Educação Especial de modo a progredir o processo de inclusão educacional.

Com vistas em incluir os(as) alunos(as) em condição de deficiência é possível construir um PPC em que se planeje coletivamente as necessidades, para uma prática que ultrapasse o modelo biomédico e possa incorporar os alunos em condição de deficiência no processo de inclusão educacional.

Por fim, é necessário ainda compreender que, é importante ter uma disciplina específica sobre aspectos relacionados à educação inclusiva na matriz curricular dos cursos de ensino superior, mas não se pode restringir a responsabilidade de todo o processo de formação na perspectiva inclusiva para uma única disciplina e desconsiderar o aspecto interdisciplinar que envolve o ambiente acadêmico. É necessário que outros estudos sejam feitos a fim de elucidar melhor a temática em questão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Curricular n. 277, de 8 de maio de 1996**. 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em 28 de mai de 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 28 de mai de 2021.
- BRASIL. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. 2001. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-decreto-no-3-956-convencao-interamericana/>. Acesso em 28 de mai 2021.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 28 de mai de 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 16 de jun de 2021.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- CAVALCANTE, J.A.S. **Manual de técnicas de estudo eficiente**. 2. Edição. Goiânia: Akademos, 2018.

DIAS, S. A.. **Atuação colaborativa entre o professor do atendimento educacional especializado e do ensino regular: a importância da gestão.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180447/dias_sa_dr_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em 28 de mai de 2021.

DARUB, A.K.G.S.; SOARES, G.L.C; SANTOS, P.K. Formação inicial de professores e discussões sobre inclusão. Análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública do norte do Brasil. **InterCambios**, Montevideu, v. 7, n. 1, pág. 43-53, 2020. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-01262020000100043&lng=es&nrm=iso>. acessado em 14 abr. 2022.

FAZENDA, I.C.A.; GODOY, H.P. Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 4, p. 98-101, 2014.

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 93-104, 2008.

FRAGA, J.M. et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 41-54, 2017.

GARCIA, R.M.C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GLAT, R. et al. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* Rio de Janeiro: 7 letras, 2007

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comissão Nacional de Classificação.** 2021. Disponível em <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16066-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em 02 de jun de 2021.

JESUS, D. M.; GONCALVES, A. F. A política de parceria para inclusão escolar nos municípios do estado do Espírito Santo. **Cadernos ANPAE**, v. 8, 2009. p. 1-12.

LAKATOS, E.M. MARCONI, M.A. Fundamentos de metodologia científica - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIPSKY, D.; GARTNER, A. **Inclusion and school reform: transforming America's classrooms**. Baltimore: Paul H. Brookes, 1997.

MAGRIN, N. P.; Formação profissional em educação física estado da arte **Revista Kinesis**, ed. 32 vol2. Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/16509>. Acesso em 04 de jun de 2022.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

_____. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 14 de abr de 2022.

MAZZOTTA, M.J.S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbiente educação**, v. 1, n. 2, 2018.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/762>. Acesso em: 3 jun. 2022.

MEC. Ministério Da Educação. Universidade Federal De Goiás. Regional Jataí. Curso De Educação Física. **Projeto Pedagógico Do Curso De Bacharelado Em Educação Física**. 2022. Disponível em: <http://www.jatai.ufg/educacaofisica>. Acesso em 29 jun 2022.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo J. (org.) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006, p.29-41.

_____. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Rev. Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MINAYO, M.C. de S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, 2019.

MUTO, J.H.D; CAMPOS, J.A.P.P; MELO, E.M. O aluno público alvo da educação especial no ensino médio: as relações entre família e escola. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 49-69, 2016.

NORONHA, E.G; PINTO, C.L. **Educação Especial e Educação Inclusiva: Aproximações e Convergências**, 2015. http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA>. Acesso em, v. 20, p. 30, 2016.

NOZU, W.C.S. O poder da palavra: o discurso médico e o discurso social da deficiência e suas implicações para as políticas e práticas educacionais. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti. BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação especial e inclusão escolar: tensões, desafios e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 105-113, 2018.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Clasificación internacional de las deficiencias, actividades e participación: un manual de las dimensiones de la inhabilitación y su funcionamiento**. Genebra: Organização Mundial de Saúde; 1997.

PAGLIUCA, L.M.F; MAIA, E.R. Competência para prestar cuidado de enfermagem transcultural à pessoa com deficiência: instrumento de autoavaliação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, n. 5, p. 849-855, 2012.

PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 12-29, 2015.

RANZAN, M. E.; DENARI, F.E. Disciplina específica para pessoas com deficiência e demais disciplinas nos cursos de educação física. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 52194-52201, 2020.

SANTOS, T; HOSTINS, R.C.L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da legislação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 3, p. 194-200, 2015.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da escola** , v. 10, n. 19, pág. 379-392, 2016.

SOUZA, C.J. Demarcando os caminhos do processo de inclusão escolar: as vozes dos professores formadores. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia (orgs). **Educação Especial e**

Inclusão Escolar: tensões, desafios e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. 220p.

_____. A formação de professores ea (in) visibilidade da educação especial nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9286>. Acesso em 13 de jul de 2022.

THIOLLENT, M.J.M; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

_____. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 042-066, 2020. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/article/view/9382>. Acesso em 15 de jun 2021.

PARTE 3

APRESENTAÇÃO

Geisa Cristina Batista¹

TEXTO 1 – SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESTIGMA, TABUS, EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO AO ABUSO

Autoras: Gisele Albarella de Freitas e Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke

Albarella e Girke expõem a complexa realidade atual da educação escolar, especificamente no que tange ao tema da sexualidade e, dando maior complexidade, focam seus estudos na pessoa com surdez, ou seja, desnudam as relações comunicacionais específicas, explicitando os condicionantes sociais da língua brasileira de sinais – libras, que não é utilizada em larga escala pelos meios de comunicação brasileiros, dificultando o acesso às informações e à construção de conhecimentos basilares. O trabalho sobre a sexualidade é responsabilidade da educação e da educação escolar, e a libras é a segunda língua oficial brasileira, ou seja, há problemas na formação geral da sociedade. Acredita-se que a educação pode mudar a sociedade, alterando componentes ideológicos que conduzem a consciência social a valores estigmatizantes.

TEXTO 2 – IMPLICAÇÕES DOS PRECONCEITOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE DISCENTES COM SÍNDROME DE DOWN

Autores: Gabriel de Castro Vieira e Marlon J. Gavlik Mendes

Vieira e Mendes tratam de um tema profundo sobre o preconceito social em relação às pessoas com Síndrome de Down que pode implicar em inúmeros problemas de ordem subjetiva, alertando para o quanto o ser humano que apresenta essa particularidade em sua identidade sofre

¹ Professora de Fundamentos da Educação do Centro de Educação, Letras e Artes – CELA, da Universidade Federal do Acre – UFAC. Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

por ser subestimado em suas potencialidades. Na educação escolar, por conta do contexto histórico da perspectiva de uma educação inclusiva, tematizam os preconceitos ainda existentes, que se perpetuam como um currículo oculto, tanto na formação docente, quanto na profissão docente. A infraestrutura escolar é destacada como elemento de contribuição no acolhimento, além da desmitificação conceitual na formação docente. É relevante a temática porque desde a década de 1990, o Estado brasileiro tem realizado investimentos financeiros em prol da inclusão na modalidade da Educação Especial e infelizmente não se tem evidenciado alterações significativas infra estruturais na escola, especialmente na sua proposta pedagógica.

TEXTO 3 – “A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE FILMES E SÉRIES COM BASE NOS ESCRITOS DE GOFFMAN”

Autoras: Luiza Laroza Selarim Santana e Kananda Fernanda Montes

O presente capítulo faz uma relação entre dois filmes e uma série com o livro “Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”, de Erving Goffman. É uma proposta diferenciada na qual o leitor terá à disposição diferentes conceitos e conhecimentos teorizados por Goffman e a interpretação desses conteúdos nas produções escolhidas.

Nessa análise, as autoras pontuam a importância da representatividade das pessoas com deficiência em produções fílmicas e em séries, para que esse público se veja e se sinta representado. E, além disso, para que as pessoas sem deficiência reflitam sobre as possibilidades dessa população nas diferentes esferas da sociedade.

TEXTO 4 - DEFINIÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Autores: Carlos Dyego Batista da Silva e Mara Cristina Lopes Silva Araújo

Silva e Araújo analisaram as diversas concepções sobre deficiência que perpassam as questões culturais e históricas. Bases de dados

importantes foram pesquisadas, apontando as representações sociais e suas interfaces com as audiovisualidades, com o pós-guerra, com a interculturalidade junto aos povos originários, as diversas abordagens concebidas nas elaborações das políticas públicas, as concepções de normatividade x normalidade discutidas no século anterior que até os dias atuais reverberam no seio social, bem como as questões identitárias que perpassam pelas intersubjetividades, as limitações individuais e as características físicas que, socialmente, são elementos contribuintes de concepções do senso comum. Conceitos médico, social, dentre outros perpassaram pelas representações sociais e ainda, não menos importante, a questão do nivelamento de todas as especificidades da deficiência representados apenas na deficiência física. Até que a deficiência seja reconhecida como parte da condição da existência humana, há um percurso histórico longo a percorrer.

SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: ESTIGMA, TABUS, EDUCAÇÃO E PREVENÇÃO AO ABUSO

Gisele Albarella de Freitas
Ityara Aguiar da Silva Pinto Girke

Introdução

As pessoas com deficiência são alvo de diversos tipos de olhares. Mesmo que haja uma vasta gama de pesquisas e trabalhos realizados em busca da inclusão das pessoas em situação de deficiência, ainda assim quem faz parte desse grupo ainda sofre com os olhares de preconceito, com o estigma a elas imposto e com a falta de oportunidades de exercer sua cidadania, seja por sua condição física, intelectual, cultural ou linguística (como é o caso das pessoas surdas, nestes dois últimos quesitos).

Há o olhar de “dó”, misericórdia por estarem em uma situação de deficiência, atentando-se para o impedimento, limitação e até mesmo enxergando apenas a necessidade, mas também há o olhar invisibilizador, dos que fingem que não enxergam que tais pessoas fazem parte da sociedade e que estão em busca de seus lugares que lhes cabe por direito na sociedade majoritária. Bianchetti (2002) traz em suas reflexões a questão do olhar, a diferença entre a situação do autor do olhar e a condição do receptor do mesmo olhar, mostrando a diferença entre o olhar para a diferença e o ser olhado como diferente.

Neste sentido, não é o apagar da diferença que se coloca em questão, como se quisesse dizer que não há a deficiência, a diferença; mas sim, o olhar daquele que não está em situação de deficiência para este, tornando-o diferente, inferior, estigmatizado.

Como um dos cinco sentidos humanos, o olhar é também uma forma de perceber o mundo e ser percebido por ele. Goffman cita que “os gregos que tinham bastante conhecimento de recursos visuais,

criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário”. (GOFFMAN, 1988, p. 5). Este mesmo autor, fez um estudo minucioso sobre o tema e mostra que a palavra estigma é usada de forma depreciativa pelo meio social enquadrando o indivíduo como inabilitado para a aceitação social plena, fazendo com que as pessoas deixem “de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída”. (GOFFMAN, 1988, p.6), trazendo assim a ideia de que essa pessoa não merece crédito, é fraca, defeituosa e em situação de desvantagem.

Se referindo à sexualidade da pessoa em situação de deficiência, este estigma se torna ainda mais explícito, visto que para muitos professores e tutores/família este é um assunto delicado para se tratar o seio familiar e na escola. Lebedeff (2010), com base nos estudos de Goffman (1988) em sua pesquisa sobre a sexualidade e subjetividade das pessoas surdas, mostra o estigma imposto pelos ouvintes, enfatizando que este “não se restringe às questões linguísticas. O estigma estende sua força de exclusão e cerceamento para a própria subjetividade dos sujeitos, para sua sexualidade”. (LEBEDEFF, 2010, p.12).

Dessa forma, a sexualidade da pessoa com deficiência vem sendo pauta de muitas discussões e estudos científicos, assim como tema de documentários e filmes, pois não é possível apagar essa área que é inerente à vida humana. A sexualidade é parte fundamental de qualquer pessoa, inclusive da pessoa com deficiência, que tem o direito de viver sua sexualidade com saúde, segurança e de forma plena.

Sobre a questão do estigma e as identidades Pedrosa afirma que:

... categorizar as identidades entre normais e anormais acarreta a construção de identidades estigmatizadas, que torna nosso olhar para o outro com menor valia, portador de uma identidade única, que o fixa frente a toda e qualquer situação. Isso acaba por impedir que vejamos as tantas outras identidades e potencialidades de que o outro é capaz. Assim, o sujeito que não escuta é visto como o surdo, muito antes de ser visto como filho, aluno ou um profissional, por exemplo. (PEDROSA, 2010, p. 121).

Sendo assim, este texto pretende discorrer sobre a sexualidade da pessoa com deficiência, e mais especificamente, sobre a sexualidade da pessoa surda pois, como afirma Belusso “O processo de constituição de sujeitos surdos é marcado pelo enfrentamento de estigmas, estereótipos,

preconceitos e, principalmente, do silenciamento. (BELUSSO, 2015, p. 18)” e para este público há a necessidade de políticas públicas específicas para esta população que contemple sua especificidade cultural e linguística, atentando-se ao fato de que as informações devem ser levadas a elas em Libras, através de pessoas fluentes na língua e com arcabouço de conhecimento para tratar com naturalidade tal assunto.

Falar sobre a sexualidade humana já é um tabu evitado por muitas pessoas, e falar de sexualidade da pessoa com deficiência se torna um tabu ainda maior. O entanto, ele faz parte da vida e do biológico e é entendida como “produto de relações sociais, políticas, éticas, estéticas, psicológicas e biológicas, podendo se manifestar de diferentes maneiras por meio de estímulos, fantasias, amizade, carinho, sexo (aqui enquanto ato sexual e contato físico)”. (BELUSSO, 2015, p. 21). Foucault publicou três obras para tratar da sexualidade e sua importância: “História da sexualidade I : a vontade de saber”, “História da sexualidade II: O uso dos prazeres” e “História da sexualidade III: O cuidado de si” e estes textos vem sendo base de referencial teórico para muitas pesquisas contemporâneas como os estudos de BELUSSO, 2015; HILLESHEIN, CAPELARI, 2019; MENDES, 2022; RIZZO, GONÇALVES, 2022; entre outros para tratar da sexualidade da pessoa com deficiência.

SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Em se tratando da sexualidade da pessoa com deficiência há alguns tópicos que devem ser debatidos: a normalidade e a anormalidade, a pessoa como assexuada e ainda o mito da sexualidade exacerbada... e para isso é preciso problematizar os parâmetros que definem tanto cada uma delas.

Para algumas deficiências, ela é tratada como algo mais normal e para outras é tratada com mais anormalidade, como se não fosse possível o usufruto dessa área da vida por tais pessoas. Muitos os vêem como anjinhos ou eternas crianças, esquecendo-se que o corpo de um adulto está pronto para viver a sexualidade de forma plena e saudável, porém, este assunto não é muito disseminado entre as pessoas que trabalham/convivem com pessoa com deficiência e isso gera uma

vulnerabilidade ao abuso por parte dessa parte da população (e este é outro assunto que deve ser mais debatido nas escolas e famílias).

Sobre esta visão ambígua da sexualidade da pessoa com deficiência, autores como Lebedeff (2010), Belusso (2015) e Mendes (2022) trazem seus apontamentos, mostrando que para muitos essa face acaba sendo apagada das pessoas com deficiência, como se não existisse... conforme aponta o seguinte trecho: “é comum as PcD serem vistas como pessoas assexuadas, desvinculadas da excitação corporal e dos desejos sexuais ou, quando os tem, incapazes de demonstrá-los e vivê-los”(MENDES, 2022, p. 55) e ora ela acaba sendo atrelada ao excesso, replicando o mito de que a sexualidade da pessoa com deficiência é acentuada e sem “freios”.

Sobre isso, Pedrosa afirma que:

Assim como o corpo anatomicamente deficiente, a sexualidade desviante do padrão, socialmente estabelecido, também é motivo de rótulo. Em torno da sexualidade de uma pessoa considerada deficiente, construiu-se todo um cenário: preocupação, necessidade de vigilância redobrada, incapacidade de exercer plenamente sua sexualidade, em alguns casos possuir uma hipersexualidade, impossibilidade de constituir família, uma vez que está também agregada a idéia da incapacidade de sustentar-se, uma ingenuidade que leva em muitos casos a enxergar o(a) deficiente como um ser assexuado, incapaz de vivenciar conscientemente seus desejos, dependente constante da benevolência de terceiros. (PEDROSA, 2010, p. 118-119)

Porém, antes de mais nada é preciso entender o conceito de sexualidade e o que ela abarca, visto que ainda há ideias errôneas acerca da concepção da palavra, acreditando-se que a sexualidade se resume apenas ao ato sexual e ao contato físico. O grande pensador Michel Foucault (1984, 1985, 1988) estudou a fundo a sexualidade, afirmando que a sexualidade é construída historicamente e estes estudos servem de arcabouço teórico para muitas pesquisas contemporâneas acerca da temática (BELUSSO, 2015; HILLESHEIN, CAPELARI, 2019; MENDES, 2022; RIZZO, GONÇALVES, 2022) trazendo elementos importantes sobre a importância de ensinar sobre sexualidade na escola, falar abertamente sobre o assunto, instruir para o conhecimento e prática de uma sexualidade saudável e segura.

A sexualidade é aprendida em um processo que se dá ao longo da vida, não é algo que se aprende em uma palestra sobre DST's na escola,

mas se dá através de inúmeras aprendizagens, “um processo sutil, minucioso, algo sempre inacabado, desse modo, a construção da sexualidade se dá infindavelmente, ao longo de toda a vida”.(RIZZO; GONÇALVES, 2022, p. 2).

No entanto, este aprendizado vem sendo trabalhado de forma velada, disfarçada, oculta (BENTO, 2005). As pessoas que não estão em situação de deficiência acabam aprendendo na televisão, na internet, em conversas com amigos... mas as pessoas com deficiência, que desejam viver sua sexualidade de forma ativa, “tiram suas dúvidas” com quem? Ou acabam experienciando conforme suas vivências e muitas vezes acabam sendo vítimas de abuso por não saberem o como se defender de algo que não lhes seja agradável ou ainda não saberem denunciar quando são acometidos por algum ato que não foi consensual.

Cabe ressaltar aqui que não é premissa deste texto incentivar a vivência da sexualidade de forma libertina e desenfreada, nem o julgamento de valores, apenas ressalta-se a iniciativa do olhar para com este grupo, ou melhor, a mudança de olhar para aqueles que têm uma deficiência, seja ela física ou sensorial, mas se enxerga como impossibilitado de viver uma vida comum, explorando sua sexualidade conforme seus interesses.

Em se tratando da discussão da sexualidade da pessoa surda, há a questão linguística que agrava a dificuldade de acesso a informações acerca deste e outros assuntos que perpassam o cotidiano das pessoas. Lebedeff (2010) afirma que a maioria dos surdos provém de família de ouvintes que não sabem língua de sinais, ou seja, as conversas comuns entre família ao redor da mesa são marcadas pela falta de língua em comum desses filhos surdos com seus pais ouvintes. Isso acarreta uma desinformação por parte das pessoas surdas em relação à experiência da sexualidade e que faz com que eles passem a procurar informação com seus pares, o que nem sempre é fonte segura de conhecimento, trazendo também o questionamento do ‘fato dos surdos terem ou não uma sexualidade “exacerbada’ ”.(LEBEDEFF, 2010, p.1)

Segundo essa mesma autora “fala-se muito de sexo, porém pouco é explicado ou discutido nas escolas e na família” (LEBEDEFF, 2010, p. 6) e pesquisas mostram ainda que “a sexualidade das pessoas surdas é marcada por muitos mitos e preconceitos” (RIZZO; GONÇALVES,

2022, p. 9). A esses fatores acrescenta-se a questão da educação de surdos, que em sua maioria estudam em escolas inclusivas com professores que não sabem Libras nem conhecem as singularidades da surdez e são acompanhadas por profissionais intérpretes que necessitam de formação adequada e têm de driblar tais demandas com suas responsabilidades inerentes ao seu trabalho, na relação e apontamentos estabelecidos com o aluno surdo na interpretação educacional (MARTINS; NASCIMENTO; 2022).

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) há anos já vem se preocupando com a temática e a importância desse assunto ser tratado na escola, compondo este objeto de estudo no caderno de temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O texto de abertura do caderno intitulado "Orientação sexual", traz a sexualidade "como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade". BRASIL, 1998, p. 287). Traz a premissa que a sexualidade é manifestada desde o nascimento até a sua morte e neste processo é marcado por sua história, cultura, educação, fatos e sentimentos "expressando-se então como singularidade em cada sujeito" (BRASIL, 1998, p.287).

Pesquisas como as de Pedrosa (2010), Lebedeff (2010) e Belusso (2015) trazem estudos feitos com pessoas surdas acerca da sexualidade, mostrando as dificuldades vivenciadas por eles acerca do acesso à informações relacionados ao assunto, muitas vezes permeada de crenças limitantes no seio familiar e religioso. Além disso, há o fato de alguns profissionais da educação não se verem aptos para ministrar as aulas de educação sexual e prevenção ao abuso e ainda que os profissionais assim habilitados para isso, muitas vezes não sabem Libras, sendo assim necessário "problematizar a necessidade de profissionais capacitados para trabalhar com educação sexual" (BELUSSO, 2015, p. 31). Pedrosa (2010) traz em sua coleta de dados sua percepção de que "a sexualidade parece chegar à escola quase sempre como um problema e não como

algo inerente à vida" (PEDROSA, 2010, p. 101). Sendo assim, pode-se afirmar que:

Entre as pessoas com deficiências, os surdos formam um grupo que apresenta uma característica específica com relação à comunicação. A pessoa surda, em função da necessidade do uso da Língua de Sinais para interagir comunicativamente, tem acesso mais restrito às informações culturais, já que a maior parte das mesmas é veiculada oralmente.(LEBEDEFF, 2010, p.8).

Atualmente, outra fonte de informação muito recorrida pelas pessoas é a internet. Através dela são acessados muitos conteúdos de entretenimento e conhecimento. No entanto, a maioria das mídias sociais é apresentada pela oralidade, o que dificulta o acesso das pessoas surdas à essas informações devido à barreira comunicacional por não haver legenda em tais vídeos. E ainda, muitos dos conteúdos apresentados em forma de texto, são de difícil acesso à maioria dos surdos pelo fato da Língua Portuguesa ser sua segunda língua e eles necessitarem de metodologia de ensino de segunda língua que contemple a modalidade escrita (Lacerda 2009; Lodi, 2018; Lacerda, Santos e Caetano, 2018). Por muitas vezes não terem domínio de leitura em modalidade escrita, as pessoas surdas não têm acesso a conteúdos escritos e preferem acessar conteúdos diretamente em Libras, devido ao conforto linguístico.

Porém, mesmo havendo conteúdo acessível em Libras, é preciso obter fontes confiáveis de informação, evitando-se assim o acesso a *fake news* e outras desinformações. Quando o assunto é sexualidade, além do estigma em torno do assunto, há ainda mais dificuldade por parte da pessoa surda para se obter informações assertivas acerca do tema, pois ainda nota-se poucas informações em Libras sobre tal tema (levando como base principal de busca plataformas populares como Youtube e Instagram). Neste sentido, Lebedeff aponta que “os jovens sentem-se perdidos e inseguros com relação sobre o que seria uma boa fonte de informações”. (LEBEDEFF, 2010, p.10).

Em busca por materiais sobre o tema que podem ser acessados pelo surdos, identificou-se alguns glossários, com vocábulos isolados², um dicionário (aplicativo) desenvolvido por uma equipe de surdos e ouvintes

² <https://www.youtube.com/watch?v=sXHYhk9H7Bw>

fluentes em Libras da UENP³ e ainda poucas aulas do acervo do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴, que é referência em materiais didáticos para educação de surdos no Brasil. Outro fato preocupante nesta breve busca das autoras sobre a temática na plataforma de vídeos foi o fato de que muitos deles carrega o sinal de “sexo” como sinônimo de ‘sexualidade”, trazendo assim uma informação errônea sobre a amplitude e profundidade do tema⁵.

Por esta questão, pode-se notar que:

a sexualidade das pessoas surdas não se difere da dos ouvintes, contudo, os ouvintes têm mais acesso ao conhecimento relacionado a essas questões, e as informações que chegam aos surdos são diferentes, muitas vezes insuficientes, seja pela falta do acesso linguístico, ou até mesmo por acreditarem que são assexuados, pois a comunidade surda é marcada por uma diferença que muitas vezes a discrimina e a segrega. (RIZZO; GONÇALVES, 2022, p. 7)

De fato, no quesito sexualidade, a pessoa surda não se difere da pessoa ouvinte, mas o que é marcado ainda é certo estigma e preconceito acerca do assunto e ainda a falta de conteúdos confiáveis acerca do tema. Lebedeff (2010) enfatiza a importância da escola ser mais assertiva na proposição da educação sexual de pessoas surdas com “interlocutores fluentes em Língua de Sinais e que tenham condições de discutir sexualidade numa linguagem acessível e despida de preconceitos e tabus”. (LEBEDEFF, 2010, p. 14).

Pedrosa (2010), Belusso (2015) e Mendes (2022) mostram suas pesquisas realizadas sobre o tema da sexualidade das pessoas com deficiência no espaço escolar (as duas primeiras citadas tratam especificamente das pessoas surdas e este último trata das pessoas com deficiência intelectual) e os dados obtidos em comuns entre eles é a dificuldade de circulação de informação do tema nas escolas, ora pela falta de preparo, ora pelo tabu que cerca o tema. Sendo que muitos

³ Divulgado em: <https://uenp.edu.br/noticias/item/2748-uenp-lanca-dicionario-de-sexualidade-em-libras>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=RrqS4nOPQ1E>

⁵ OBS: Como o foco deste estudo era outro, não foi possível debruçar-se mais a fundo na busca de tais glossários, aplicativos e aulas sobre o tema, sendo necessário um estudo mais avançado sobre essa problemática.

profissionais escolares preferem não tocar no assunto por acreditarem que, ao inserir este tema nas aulas, estaria estimulando a prática sexual dos alunos.

No entanto, a importância desse assunto ser tratado também na escola (além de ser ponto conversa e instrução familiar) é que, ao se tratar sobre a sexualidade em sua amplitude, como parte biológica, normal e essencial para o ser humano, está colaborando para a prevenção ao abuso sexual, que muitas vezes as pessoas com deficiência, infelizmente, são alvo. A proposta de mudança de paradigma neste espaço é a de “identificar os conhecimentos desses jovens e de seus responsáveis e professores/as sobre sexualidade, sexo, violência sexual e sua prevenção”. (MENDES, 2022, p. 6) para que assim esses sujeitos estejam aptos para tomarem decisões assertivas e possam preservar-se, “diminuindo a vulnerabilidade e melhorando a vivência da sexualidade” (BELUSSO, 2015, p. 31-32) ,mudando assim o cenário atual de números de violência sexual que poderiam ser evitados se tais pessoas soubessem sobre o assunto e soubessem o que é de seu consentimento e o que não é, que deve ser denunciado.

VIOLÊNCIA SEXUAL

A violência sexual é outro assunto tabu nas discussões sobre a vida e tem sua devida importância nos conteúdos escolares pois, de acordo com dados do site “www.gov.br” houve “um total de 7.447 denúncias de estupro no Brasil nos cinco primeiros meses de 2022. Das vítimas, 5.881 são crianças ou adolescentes — quase 79% das denúncias”⁶ e ainda cabe a indagação de tal informação: deste número, qual a porcentagem de pessoas com deficiência? Visto que algumas pessoas com deficiências com nível maior de comprometimento e dependência acabam sendo mais vulneráveis a esse tipo de violência em casa e na escola.

Mendes evidencia que “a violência sexual corresponde a qualquer ato sexual que envolva coerção, intimidação, ameaças ou chantagens, e é

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/junho/criancas-e-adolescentes-sao-79-das-vitimas-em-denuncias-de-estupro-registradas-no-disque-100-text=O%20total%20de%20den%C3%BAncias%20registradas,Banco%20de%20imagens%2F%20Internet>.

realizado sem o consentimento da outra pessoa. (MENDES, 2022, p.6). Os altos índices de denúncia de abusos são alarmantes e o público alvo da educação especial merece preocupação, visto que muitas vezes são “deixados” nas escolas ou com cuidadores e acabam sendo mais vulneráveis a tal ocorrência. Sobre a especificidade da pessoa surda, a barreira comunicacional e linguística acaba sendo um agravante também, visto que para uma pessoa surda seu círculo de amizades e de proteção são mais restritos. Isso quando pensa-se no número de pessoas adultas que podem conversar em Libras com eles, que podem fazer essa orientação ou ainda realizar o acolhimento.

Mendes (2022), em sua tese de doutorado, mostra que muitas vezes as pessoas acreditam que têm informação suficiente sobre os fatores de risco e formas de prevenção ao abuso e que o assunto é sim tratado a contento no ambiente escolar, no entanto, o que a realidade mostra é que muitas vezes há uma desconexão sobre o saber e o agir, pôr em prática e poder assim diminuir os riscos de vulnerabilidade.

Por este motivo, levanta-se a importância do trabalho de prevenção ao abuso das pessoas com e sem deficiência nas escolas, levando recursos e ferramentas para que os alunos saibam identificar quando estão em situação de vivência de sua sexualidade de forma sadia e segura e quando estão sendo vítimas de (ou suscetíveis ao) abuso.

PREVENÇÃO AO ABUSO

Sendo a sexualidade uma área importante de todo ser humano, que pode ser experienciada por pessoas adultas de forma prazerosa e, como foco deste trabalho é a vivência da sexualidade das pessoas com deficiência, os preconceitos e estigmas que muitas vezes são carregados por eles, é também necessário dedicar uma parte do presente artigo para que seja discutido a importância da promoção da prevenção ao abuso infantil e de pessoas com deficiência, para que estas saibam como identificar e reagir quando estiverem em situação de risco de abuso. Seja ele em casa, por parte de familiares e vizinhos, ou fora de casa, por parte de professores e cuidadores.

Alguns fatores colocam mais em risco a vulnerabilidade ao abuso. Bento (2005), em sua pesquisa sobre educação preventiva em sexualidade com pessoas surdas, mostra que:

são várias as situações que podem estar relacionadas com o comportamento de vulnerabilidade e suscetibilidade de toda a população, principalmente os adultos jovens, e, no caso, da população surda, a necessidade de auto-afirmação, aceitação social dentro da comunidade ouvinte, percepção concreta da realidade em sua volta, principalmente pela compreensão restrita das informações veiculadas pelos meios de comunicação. (BENTO, 2005, p. 19)

Assim pois, depara-se com esse fator a ,ais de de risco, no que diz respeito à prevenção ao abuso/violência sexual de pessoa surdas. Com a pandemia da COVID-19 e a necessidade do isolamento social, essa vulnerabilidade cresceu com os distúrbios emocionais e sociais advindos da necessidade de se ficar em casa para evitar o contágio de tal doença. Nessa época de pandemia, muitos trabalhos foram realizados e divulgados pela internet para contribuir com o bem estar e saúde emocional/psíquica das pessoas, como as Lives e boom das redes sociais com os influencers. Sobre este fenômeno, é necessário citar a iniciativa do projeto de extensão da UFSCar, liderado pela professora Dra Vanessa Martins, que idealizou um projeto chamado “#Casa Libras”, com equipe composta de professores, técnicos administrativos, intérpretes de Libras e alunos do curso de graduação Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa (TILSP) da universidade, que tinha como objetivo levar entretenimento e conhecimento em Libras para crianças surdas, para que estas pudessem acessar com seus familiares ouvintes (MARTINS, *et al.*, 2020).

Este projeto desenvolveu muitos trabalhos de traduções e contações de histórias infantis para o público surdo que tanto sofria com o isolamento social e a escassez de materiais em sua língua para entretenimento e fonte de conhecimento. Um material que foi publicado no canal do #Casa Libras no youtube que vale destaque é o vídeo “A menina da cores” da autora Rita Cândido, que foi contada em Português e teve a interpretação para Libras.⁷ Bonfim, Iriarte e Girke (2022) escrevem sobre a preocupação da equipe de interpretação em traduzir

⁷ O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=igQ88PexnF4>

de forma eficaz os conteúdos ministrados pelos colaboradores do projeto, para que as crianças surdas pudessem acessar os conhecimentos juntamente com seus familiares em casa.

Sobre essa mesma problemática, BELUSSO (2015), reitera que :

Aliado a esses fatores, o comportamento preventivo está intrinsecamente ligado às informações que esses jovens recebem em relação à proteção. Então, no que se refere ao nível de informação que os surdos entrevistados possuem, é possível afirmar que num contexto atual a educação sexual para surdos se vê diante de inúmeros empecilhos que causam precariedade na temática de informação preventiva. Os surdos têm de lidar com a dubiedade na falta de educadores especializados, visto que hora esses educadores não possuem a língua de sinais, hora não possuem formação na área de educação sexual.(BELUSSO, 2015, p. 32-33)

Embora o vídeo acima citado tenha sido uma ótima iniciativa para contribuir com a prevenção ao abuso e suas sequelas na vivência sexualidade das pessoas surdas, as pessoas com outras deficiências também necessitam de atenção e cuidado neste quesito, visto que o isolamento social e as dificuldades advindas da pandemia afetaram a todos. Rizzo e Gonçalves (2022) também realizaram pesquisas sobre a sexualidade das pessoas surdas e trazem em seus escritos a importância do tema ser abordado na escola e também entre as famílias das pessoas com deficiência, para que estes tenham acesso às informações sobre a sexualidade, com o intuito de, além de evitar a violência, possa também vivenciar a sexualidade na fase adulta sem os tabus advindos da desinformação e com suas dúvidas e anseios sanados, auxiliando assim o desenvolvimento saudável desses jovens (RIZZO; GONÇALVES, 2022).

Desse modo, há a necessidade de se trabalhar o assunto da vivência da sexualidade da pessoa com deficiência na escola e também na família, para que as informações cheguem a essa população de maneira coesa, em linguagem adequada para o bom entendimento, em sua língua (Libras) para as pessoas surdas, de forma que haja a promoção de tais conhecimentos para que eles se desenvolvam e possam tomar decisões assertivas e concisas “que auxiliem na adoção de comportamentos preventivos e por consequente numa vivência sexual plena e prazerosa” (BELUSSO, 2015, p.33). Pois, caso isso não seja lhes oferecido, os “surdos continuarão expostos a comportamentos de risco, vivenciando sua sexualidade baseados em preconceitos e tabus e perdendo preciosas

oportunidades de experienciar sua amorosidade com o prazer que lhes é merecido. (LEBEDEFF, 2010, p.15). E isso pode ser encarado tanto na vivência sexual das pessoas surdas como das pessoas com outras deficiências e que são público alvo da Educação Especial.

CONCLUSÃO

Ao encerrar este texto, não se pretende encerrar a discussão sobre a temática e sim apenas levantar ainda mais o valor do debate e da disseminação dos conhecimentos. É necessária uma mudança de olhar, e, numa mudança de olhar gera mudança de atitude e as mudanças atitudinais devem estar centradas no sujeito e em sua singularidade.

Para se combater o preconceito e os estigmas que cercam a pessoa com deficiência e sua sexualidade, é necessário que haja mais pesquisas, intervenções, sendo necessário a criação de mais políticas públicas para disseminar o assunto e sanar as demandas dessa parte da população.

As pessoas com deficiência têm direito de viver sua sexualidade de maneira saudável e segura, como qualquer ser humano que assim o deseja. Essa área da vida humana não deve ser tolhida da vivência das pessoas simplesmente porque estão em situação de alguma deficiência. Porém, para que essa vivência sexual sadia e segura e prazerosa seja experienciada, é preciso que haja a disseminação de informações corretas acerca do tema, sem tabus e preconceitos e ainda, é preciso que as informações cheguem a essa parte da população, que sejam debatidos nos ambientes em que eles estão inseridos, seja na escola, por parte dos professores e demais profissionais da educação, seja na família onde os valores e crenças são construídos.

Dessa forma, os jovens e adultos com deficiências precisam estar munidos de informação para que, ao vivenciar sua sexualidade, possam identificar as situações de violência, possibilitando que busquem ajuda para que casos de violência/abuso sejam prevenidos. Ainda assim, também é necessário que haja programas e pessoas capacitadas para fazer o acolhimento e acompanhamento de demandas que venham a ocorrer. Lembrando sempre, que no caso das pessoas surdas, há a especificidade linguística que deve ser levada em consideração, para essas informações,

a prevenção e o acolhimento sejam realizados em Libras por pessoas fluentes e capacitadas.

REFERÊNCIAS

BELUSSO, A. **Sexualidade e surdez:** sobre o silenciamento da vivência sexual de dois jovens surdos do sudoeste do Paraná. (Monografia). Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul. Realeza, 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/2650>. Acesso em 10 dez. 2022.

BENTO, I. C. B. **Educação preventiva em sexualidade, IST/AIDS para o surdo através da pesquisa-ação.** 105f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2005. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-16092005-143703/en.php>.

Acesso em 29 nov. 2022.

BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 1 - 8, 2002.

BONFIM, T. C.; IRIARTE, A. C. S.; GIRKE, I. A. S.P. Desafios da tradução de histórias infantis da libras para a língua portuguesa oral: brincando com a prosódia. In MARTINS, V. R. O.; TORRES, R. C.; NICHOLS, G.(orgs). **#Casa Libras Educação de surdos, Libras e infância:** ações de resistências educativas na pandemia da Covid-19. São Carlos: Pedro e João editores, 2022, p.. 237-267.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Temas Transversais. MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 06 jan. 2023.

CÂNDIDO, R; PROJETO GIGI. **A menina das cores.** In: #CasaLibras. [Conto publicado em vídeo, 14m55s]. São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/igQ88PexnF4>. Acesso em: 07 jan. 2023.

FOUCAULT, M. (1984). **História da sexualidade II:** O uso dos prazeres. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque (1998). Rio de

Janeiro: Edições Graal. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940574/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-2-O-Uso-dos-Prazeres.pdf. Acesso em 05 jan. 2023.

FOUCAULT, M. (1985). **História da sexualidade III: O cuidado de si**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque (2005). Rio de Janeiro: Edições Graal. Disponível em:<http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2016/09/FOUCAULT-Michel-Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-III.pdf>. Acesso em 05 jan. 2023.

FOUCAULT, M. (1988). **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque (1999). Rio de Janeiro: Edições Graal. Disponível em:https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2940534/mod_resource/content/1/Hist%C3%B3ria-da-Sexualidade-1-A-Vontade-de-Saber.pdf.

Acesso em 05 jan. 2023

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1988

HILLESHEIN, B.; CAPELARI, A. **Os corpos da inclusão: mídia e relação com a deficiência**. Santa Maria/RS: Revista educação especial, v. 32, 2019. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26744/pdf>. Acesso em 07 jan. 2023

LACERDA, C. B. F. **Intérpretes de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre- RS: Mediação/FAPESP, 2009.

_____, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.185-200.

LEBEDEFF, T. B. Surdez e sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. In: **Encontro De Pesquisa Em Educação Da Região Sul**, 8, 2010, Londrina. Anais de Londrina: UEL. Disponível em: <https://docplayer.com.br/13124540-Surdez-e-sexualidade-uma-discussao-sobre-a-necessidade-de-empoderamento-linguistico-e-acesso-a-informacao-tatiana-bolivar-lebedeff-ufpel.html>. Acesso em 10 dez. 2022

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.

(orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 2ª reimpressão. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.165-184.

MARTINS, V. R.O., NICHOLS, G.; TORRES, R.C.; BONFIM, T.C.; FORNARI, R. V.; IRIARTE, A.C.S; LEITE, E.L; MAXIMO E MELO. L; SANTOS, T.T.P; MOREIRA, J.L.P. “Atenção bilíngue virtual para crianças surdas em meio à pandemia do “Coronavírus” - COVID-19. Artigo apresentado no Congresso Internacional de Educação e Tecnologias – **Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância** – CIET: EnPED: 2020. Eixo 2- Conteúdos Educacionais: da produção à exibição. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1328>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MARTINS; V.R.O.; NASCIMENTO, G. S. X. **Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo:** análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva, Uberlândia/MG: Educação e Filosofia, v. 36, n. 78, set./dez. 2022, p.1715 - 1744. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66231/35439?fbclid=PAAaZ8TEZKei6OjxRBmmyMShs2HBEZGZ0rodAOmASxqEkklSAVH_NnlA8Vsh8. Acesso em 09 jan. 2023.

MENDES, Marlon Jose Gavlik. **Deficiência intelectual e sexualidade:** a violência sexual em foco. 184f. (Tese). Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em:<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16166> . Acesso em 18 nov. 2022.

PEDROSA, M. P. **Da argila ao vaso:** sexualidades e surdez no espaço escolar - atravessamentos discursivos e a construção da diversidade. 136f. (Dissertação) Mestrado em Educação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2687>. Acesso em 15 dez. 2022.

RIZZO, JG de S.; GONÇALVES, J.P. **Sexualidade e surdez:** um diálogo a partir de Michel Foucault. Investigaçã, Sociedade e Desenvolvimento , [S. l.] , v. 11, n. 1, pág. e48011121024, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i1.21024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21024>. Acesso em: 02 dez. 2022.

Implicações dos preconceitos na escolarização de discentes com Síndrome de Down

Gabriel de Castro Vieira ¹

Marlon J. Gavlik Mendes²

INTRODUÇÃO

A vida de pessoas diagnosticadas com Síndrome de Down (SD) é permeada por dificuldades que por vezes se manifestam em impedimentos e barreiras em seu dia a dia. Como profissionais atuantes na educação especial, é de extrema importância que busquemos entender os principais desafios e fatores que transpassam a vida das pessoas com Síndrome de Down, visto que estas pessoas enfrentam as mais diversas formas de intolerância e desrespeito. Lutar pela igualdade de direitos, pela inclusão social e pelo bem-estar de pessoas com SD são ações impreteríveis que reforçam a importância da empatia e mostram que apenas quando nos colocamos no lugar do outro é que entendemos a sua realidade.

Tanto na área da educação especial quanto em demais atuações voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, é necessário conhecer a fundo os fenômenos sociológicos que atravessam o ensino do discente com Síndrome de Down, em especial as violências e discriminações das quais esse público é vítima. Devido a isso, o objetivo deste capítulo foi discutir teoricamente sobre os preconceitos direcionados aos discentes com Síndrome de Down.

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas. Contato: e-mail: gabriel.castro204@gmail.com

² Docente de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Contato: mgmgavlik@hotmail.com

SÍNDROME DE DOWN: NOÇÕES E PARTICULARIDADES

A Síndrome de Down (SD) é proveniente de uma condição genética, a qual é estabelecida pela presença de três cromossomos 21 nas células do corpo humano, ou seja, um cromossomo a mais levando em consideração que a maioria dos indivíduos possuem apenas dois. Esta condição genética é caracterizada por uma anomalia na distribuição desses cromossomos durante a divisão celular do indivíduo ainda na sua fase embrionária. Conforme Silva & Kleinhans (2006, p. 125), a SD ocorre de três formas distintas: a primeira pode ser explicada por uma não-disjunção cromossômica total, na qual as células do feto assumem um cromossomo 21 extra, a medida em que ele se desenvolve. A segunda, denominada de forma “mosaica” ocorre quando a trissomia não abrange todas as células e a terceira, diz respeito à ligação ao cromossomo 14, chamada de translocação gênica.

Na Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a SD recebe o código Q-90. Por estar classificada no capítulo Q00 – Q99 das malformações, deformidades e anomalias cromossômicas. Dentro deste capítulo se encontra no grupo Q90 – Q99 das anomalias cromossômicas e na categoria Q90 da Síndrome de Down.

Sabe-se que os primeiros trabalhos científicos acerca da SD foram realizados ainda no século XIX. O processo investigativo a respeito da SD passou por várias fases e antes da efetiva nomenclatura de Síndrome de Down ser concebida de fato, esta recebeu vários outros termos como: imbecilidade mongoloide, idiotia mongoloide, cretinismo furfuráceo, acromicria congênita, criança mal-acabada, criança inacabada, entre outros. Nesse sentido, conforme defendem Silva & Kleinhans (2002, p. 167), devido ao alto grau pejorativo proposto, incluindo termos como o mongolismo, muitas críticas surgiram fazendo com que a utilização desse termo especificamente fosse usada até o ano de 1961.

Existem exames específicos que possibilitam a detecção da SD no estágio gestacional. Estes exames são recomendados às mulheres adolescentes ou acima dos 35 anos, visto que estas têm mais chances de gerar uma criança com essa patologia. Segundo a Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21 (APPT21), a idade da mãe contribui de forma significativa na ascendência dos casos de crianças com SD, sendo as

mulheres com idade inferior aos 35 anos totalizam mais de setenta por cento dos casos. Inicialmente, o diagnóstico pode ser feito logo após o nascimento ou através das observações feitas pelo médico no que diz respeito às características físicas da criança. (SILVA & KLEINHANS, 2006)

De acordo com Silva & Kleinhans (2006), testes sanguíneos podem ser utilizados visando a investigação sorológica e citogenética para que a possível anomalia genética possa ser encontrada. Outro método de detecção é através de um procedimento denominado Amnioncentese, aplicado como um diagnóstico pré-natal. Este procedimento é realizado através da inserção de uma agulha na parte abdominal até o útero para que se retire o líquido amniótico. Esse procedimento acontece entre a décima quarta e décima sexta semana de gravidez. (MARTINHO, 2011). Após isso, ocorre a procura de anomalias cromossômicas e defeitos congênitos por meio do rastreio serológico.

Segundo Oliveira et al. (2007), em pessoas que foram diagnosticadas com SD é comum observar uma predominância de *déficits* motores no período referente à primeira infância e alguns *déficits* cognitivos na idade escolar. A pessoa com SD pode apresentar atraso no seu desenvolvimento funcional, físico e intelectual (SOUSA & NASCIMENTO, 2018). Podemos observar também que, de acordo com a publicação da *Pediatric Database* (1994), há um conjunto de alterações que necessita de exames mais específicos para ser detectado, como:

anomalias de audição (em cerca de 80% dos casos), alterações ortodônticas (80%), anomalias da visão (50%), anomalias cardíacas (40 a 50%), alterações endocrinológicas (15 a 25%), anomalias do aparelho locomotor (15%), anomalias do aparelho digestivo (12%), alterações neurológicas (8%), alterações hematológicas (3%), dentre muitas outras que, se não detectadas e tratadas, vão interferir no desenvolvimento da criança (SILVA & KLEINHANS, 2006, p. 125).

A maioria das crianças com SD apresentam perda de audição em diferentes graus. Isso pode acontecer de forma permanente ou intermitente, afetando o desenvolvimento da fala e da linguagem, de forma que ela precisará de pistas visuais, como imagens e leitura, gestos, a fim de que haja a estimulação da linguagem. Elas também podem apresentar problemas de equilíbrio muscular e dificuldades visuais, como o estrabismo. Elas podem apresentar problemas cardíacos e

respiratórios. São frequentes também problemas de visão próxima (hipermetropia), de visão distante (miopia) e astigmatismo. As dificuldades táteis também são comuns e isso afeta diretamente o desenvolvimento da fala. Essas dificuldades se relacionam com a consciência sensorial e com a hipersensibilidade ao toque. Portanto, percebemos que a Síndrome de Down tem suas particularidades e se diferem em alguns detalhes os quais variam de pessoa para pessoa.

SÍNDROME DE DOWN E PRECONCEITOS

As pessoas com SD, com suas características particulares observadas na seção anterior, frequentemente são vítimas de situações de violência e exclusão. Dentre estas situações, o preconceito se destaca como algo nocivo que pode causar sofrimento psíquico e impedir a convivência e o desenvolvimento pleno.

O preconceito é uma opinião previamente concebida e diz respeito sobre um juízo realizado acerca de um indivíduo ou grupo social antes de qualquer experiência. O preconceito estabelece categorizações sociais através da criação de estereótipos, tendo como base o princípio da generalização. É fundamental que se crie uma maneira de combater o preconceito, seja por meio da informação ou por meio da inclusão. Muitas vezes essas pessoas são vítimas da intolerância por conta da ausência de conhecimento sobre as deficiências e os processos sociais de inclusão. O julgamento negativo sem um prévio conhecimento pode atrapalhar a vida de muitas pessoas com SD, se manifestando em barreiras, discriminações e violências.

Sobre o preconceito direcionado às pessoas com SD, muitos indivíduos se equivocam ao acharem que estas se destinam a ter uma vida improdutiva e sem autonomia. Sabe-se que a ignorância acerca das potencialidades da pessoa com SD muitas vezes geram preconceitos até por aqueles que se responsabilizam por seus cuidados no cotidiano, como por exemplo: professoras/es, familiares, médicas/os, entre outros. A aparência evidente da anomalia genética faz com que pessoas com a SD sejam percebidas por meio de estereótipos e preconceitos, podendo ser facilmente subestimadas em suas competências em diversas áreas (FERRAZ; ARAÚJO; CARREIRO, 2010).

Uma das possibilidades pra se combater o preconceito direcionado às pessoas com SD são as práticas inclusivas. Rocha (2017) nos apresenta a inclusão como um processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência se adaptam mutuamente, buscando a equiparação de oportunidades. No paradigma inclusivo a sociedade se adapta às necessidades da pessoa com deficiência para que ela se desenvolva nos inúmeros aspectos da sua vida.

PRECONCEITO, SÍNDROME DE DOWN E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO

Em relação à escolarização de pessoas com SD, este processo ainda é dificultoso. Dentro das instituições de ensino regular e de educação especial, discentes com SD enfrentam muitas barreiras cotidianamente. Muitos professores apresentavam atitudes negativas quanto à política educacional inclusiva. Tal trabalho mostra a necessidade de revisão de crenças, convicções, valores e preconceitos dos docentes, para que eles adquiram atitudes positivas para atuação como agentes de inclusão escolar. Em 2008, houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação e em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Desta maneira, foi observado um crescimento na quantidade de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas, contudo sua permanência nas instituições educacionais ainda é dificultosa.

De acordo com estudo realizado por Ferraz, Araújo e Carreiro (2010), alguns docentes apontam falta de recursos e orientação em sua atuação pedagógica, o que tornam difíceis suas atuações com alunos que tenham Síndrome de Down e consideram necessária a formação para trabalharem com essas crianças, visando a qualidade do ensino. É necessário que se busque informações sobre os aspectos biológicos, sociais e culturais da Síndrome de Down, de maneira que elas cheguem de forma apropriada aos profissionais que trabalham nas escolas e/ou instituições de ensino e saúde.

Como citam Souza & Nascimento (2018), a inclusão de alunos com deficiência ainda é extremamente debatida e pesquisada no cenário educacional brasileiro. O aluno com Síndrome de Down, por exemplo,

precisa de ações complexas, com a necessidade de adaptações curriculares, no que diz respeito a sua escolarização. Com a inclusão, é importante que haja uma reestruturação do sistema escolar, envolvendo uma política educacional eficaz, uma flexibilidade educacional, a acessibilidade aos ambientes físicos, a formação inicial e continuada dos professores, métodos e técnicas inclusivas, entre outros. No processo de elaboração de um currículo que atenda à pessoa com SD é importante que se considere sua bagagem de vivências e sua identidade, para que assim seu aprendizado seja potencializado. Na sala de aula, um processo avaliativo diferenciado se faz necessário para que o docente adéque sua didática às capacidades e possibilidades do aluno com SD da melhor maneira.

SÍNDROME DE DOWN E PRECONCEITO: REVISITANDO AS PESQUISAS ATUAIS

A violência e o preconceito direcionados à estudantes com Síndrome de Down se faz fortemente presente na atualidade. Este cenário desperta o interesse de teóricos e pesquisadores no momento contemporâneo. Atualmente, as pesquisas voltadas para o preconceito com pessoas com SD nos mostram que ainda há muito a ser desenvolvido e produzido, visto que as pessoas com deficiência estão cada vez mais conquistando novos espaços na sociedade, mesmo que ainda exista muito preconceito e discriminação pela parte de alguns.

Santos e Mota (2021) realizaram uma pesquisa com objetivo de investigar acerca dos principais desafios encontrados pelos professores na educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi constatado que a discriminação, os preconceitos, a falta de recursos disponibilizados pela escola, o apoio familiar e a ausência de um acompanhamento externo à escola são fatores que dificultam as práticas inclusivas na ótica do docente. Desta maneira, muitos professores demonstram insegurança e temem encontrar alunos com SD, visto que pela falta de conhecimento, experiência ou apoio, o processo de educação inclusiva se torna mais dificultoso.

No ambiente inclusivo, o professor tem extrema importância visto que é através dele que os alunos aprenderão a conviver com as diferenças na sala de aula, praticando o respeito mútuo e superando as dificuldades.

É exatamente neste ponto que se fazem necessárias as mudanças estruturais e pedagógicas, abrindo portas para os alunos com diversos tipos e graus de dificuldades e habilidades (ROCHA, 2017).

Uma pesquisa feita por Cortez (2019), na qual houve a participação de 6 professores atuantes da educação especial, evidenciou algumas percepções e concepções docentes no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno com SD. Todos os professores reiteraram a necessidade de uma formação continuada, visto que apenas a formação inicial docente não seria suficiente para a sua atuação com o aluno com Síndrome de Down. Isso nos leva a refletir que, na maioria das vezes, o professor busca formações extras por conta própria, ao se deparar com os desafios da inclusão na prática. Através do estudo realizado acerca dessas percepções docentes, conclui-se que apoio ao professor nesse processo de ensino é impreterível, de forma que muitos profissionais, carregando consigo suas incertezas, medos e angústias, se sentem sozinhos. Por isso, é de extrema importância que haja a aprimoramento das políticas públicas, de maneira que o docente seja capacitado de forma genuína e contínua.

Um estudo realizado na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) da USP, no ano de 2014, mostrou que crianças com Síndrome de Down, frequentadoras da rede básica de ensino, sofrem barreiras e exclusões diariamente. Isso se deu por conta de preconceitos presente na concepção dos professores em relação aos alunos com SD, sendo levados assim a subestimarem sua capacidade de aprendizagem, com foco apenas em suas deficiências. Mediante às dificuldades de interação provenientes de uma raiz cultural brasileira, que ainda é fechada às diferenças, foram entrevistados 10 professores. Foram observadas insatisfações, no que diz respeito à formação teórica e prática quanto à educação especial e aos recursos pedagógicos, por exemplo. Levando-os assim a se sentirem solitários no processo de inclusão. Foi notório também, devido as necessidades especiais superarem as necessidades educacionais, a aplicação de atividades paralelas às crianças com Síndrome de Down apenas para mantê-las ocupadas (BAGGINI, 2014).

Num panorama geral, as pesquisas da atualidade demonstram a considerável existência de preconceitos na práticas docentes, muito destes possivelmente formados a partir da ausência de programas de

formação inicial e continuada em educação especial e atendimento de pessoas com SD. Ainda é extremamente necessário que reflitamos a respeito das práticas inclusivas e metodológicas adotadas por docentes que possuam alunos com Síndrome de Down. São inegáveis os avanços obtidos nos últimos anos no âmbito educacional, porém muitos professores ainda se sentem despreparados e isso afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem envolvendo alunos com SD. Contudo, temas relacionados ao processo de ensino de discentes com Síndrome de Down, bem como seus desafios, especificamente nas redes de ensino da cidade de Manaus, ainda são pouco pesquisados na atualidade, sendo uma lacuna na produção científica brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios que ainda permeiam a vida das pessoas com Síndrome de Down. Um ponto crucial e que precisa ser discutido com maior intensidade é a maneira com a qual essas pessoas são inseridas no ambiente escolar, pois é lá que elas serão estimuladas e terão seus potenciais desenvolvidos. Nos dias de hoje, ainda é notório a insegurança e o medo de alguns profissionais da educação, que por vezes, não possuem capacitação para lidar com esse público. Esta insegurança pode se manifestar em preconceitos e práticas excludentes. É necessário que a escola seja um lugar de amparo, na qual essas pessoas efetivamente sejam acolhidas e incluídas. A escola deve assumir a responsabilidade da criação de um ambiente inclusivo e isso engloba desde as adaptações estruturais até o planejamento de materiais didáticos inclusivos, bem como um corpo docente qualificado.

Nós, mediante a luta de pessoas com SD pela inclusão, antes de tudo devemos rever nossos conceitos e fazer uma reflexão acerca da maneira com a qual estamos dispostos a mudar esse contexto de intolerância e desrespeito, e principalmente, trabalhar na mudança do olhar estereotipado que muitos ainda possuem a respeito das pessoas com SD e suas particularidades.

É imprescindível que esse campo de pesquisa continue a ser explorado, de maneira a desmistificar ideias pré-concebidas ou pré-estabelecidas e combater a ignorância que ainda existe na sociedade

como um todo. Mediante às contribuições e estudos realizados acerca da Síndrome de Down, por exemplo, poderemos identificar os fatores determinantes no âmbito escolar, sendo plausível assim o planejamento de possíveis programas de formação e combate a qualquer forma de discriminação direcionada às pessoas com SD. É por isso que a conscientização a respeito da Síndrome de Down e suas particularidades deve ser encarada como uma missão contínua.

No mundo, não há uma pessoa sequer que seja igual à outra, seja fisicamente ou intelectualmente, seja em relação às limitações e as barreiras que todas as pessoas enfrentam cotidianamente. São essas diferenças que nos igualam enquanto seres humanos. Cabe à humanidade lutar por transformações sociais para que pessoas com SD possam desenvolver uma vida ativa, plena e independente com mais facilidade. Essa sensibilidade com o outro é o que nos faz celebrar o real sentido da vida.

REFERÊNCIAS

- BAGGINI, Marcela. **Professores têm dificuldade na inclusão de crianças com Síndrome de Down**. 2014. Disponível em: <
- CORTEZ, Érica Andreia. **Síndrome de Down: concepções e percepções docentes**. 2019.
- DOS SANTOS, Larissa Saraiva; MOTA, Bruna Germana Nunes. Os desafios do professor para as práticas inclusivas de alunos com síndrome de down nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Educação & Ensino**, v. 5, n. 1, 2021.
- FERRAZ, Clara Regina Abdalla; ARAÚJO, Marcos Vinícius de; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues. Inclusão de crianças com Síndrome de Down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação dos relatos de mães e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 397-414, 2010.

KUMIN, Libby. **Síndrome de Down, dificuldades na fala e na linguagem.** Movimento Down. Disponível em: <<http://www.movimentodown.org.br/2017/09/sindrome-de-down-dificuldades-na-fala-e-na-linguagem/#:~:text=Crian%C3%A7as%20com%20s%C3%ADndrome%20de%20Down%20podem%20ter%20v%C3%A1rias%20dificuldades%20t%C3%A1teis,ou%20a%20combina%C3%A7%C3%A3o%20desses%20problemas.>> Acesso em 23 fev 2022.

MARTINHO, Liliana Sofia Tavares. **Comunicação e linguagem na síndrome de down.** 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, 2011.

OLIVEIRA, Tiago A. de et al. A importância do diagnóstico precoce na história natural da criança com Síndrome de Down. **Gazeta Médica da Bahia**, v. 78, n. 2, 2008.

PEDIATRIC DATABASE. **Down syndrome Pedbase Discipline.** GEN. May, 1994.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2017.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 12, p. 123-138, 2006.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educ. Form.**, v. 3, n. 9, p. 121-140, 2018.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE FILMES E SÉRIES COM BASE NOS ESCRITOS DE GOFFMAN

Luiza Laroza Selarim Santana¹
Kananda Fernanda Montes²

INTRODUÇÃO

Atualmente, com a popularização dos serviços de Streaming¹ o consumo de filmes e séries cresceu consideravelmente, sendo que muitos deles retratam a realidade de diversas pessoas. No entanto, ainda são poucas as produções que representam a vida de pessoas com deficiência.

Frente à isso, este artigo, fruto dos conteúdos abordados na disciplina “Estigma e Identidade da pessoa com deficiência” do curso de Mestrado no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, buscou analisar, com base nos escritos de Erving Goffman, dois filmes: “Simples como Amar” e “Hasta la Vista: Venha como você é” e a série “Amor no Espectro”, e fazer relações com os seguintes conceitos: desacreditados e desacreditáveis, os iguais e os informados, a informação social, a visibilidade e o encobrimento e a identidade pessoal de pessoas com deficiência.

Abaixo, segue uma tabela com as informações principais dos filmes e da série e, na sequência, será apresentada uma breve sinopse de cada um.

Tabela 1 – Ficha técnica dos filmes e da série.

FILME/SÉRIE	ANO	PAÍS	DEFICIÊNCIA
Simples como Amar	1999	Estados Unidos	Deficiência Intelectual
Hasta la Vista: Venha Como Você É	2011	Bélgica	Cegueira, Deficiência Física
Amor no Espectro	2019/2022	Austrália/Estados Unidos	Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro do Autismo

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

O filme “Simples como Amar”, dirigido por Garry Marshall nos Estados Unidos em 1999, narra a vida de Carla Tate, uma mulher de 24 anos com deficiência intelectual. Após passar anos morando em uma escola especial, Carla retorna para sua casa cheia de expectativas e desejos pessoais, sendo eles, estudar em uma escola regular, morar sozinha e casar. No entanto, para que ela consiga realizar seus sonhos, terá que enfrentar diferentes obstáculos como a superproteção da sua mãe, principalmente, a partir do momento em que Carla se apaixona por Danny McMann, um homem que também tem deficiência intelectual mas que possui mais independência e autonomia pela fato de morar sozinho e a incentiva a fazer o mesmo. Frente a essa situação, Carla desafia a mãe para provar que, apesar das aparências, ela tem capacidade de ser uma mulher adulta e responsável, que merece amar e ser amada. Após assumirem um relacionamento, Carla e Danny decidiram ter relações sexuais na noite de Ação de Graças. No entanto, Danny ficou bêbado em um evento que frequentava junto à família de Carla e confessou tudo sobre o relacionamento íntimo que haviam tido entre eles, virando alvo de risos e desrespeito por parte do público que assistia e Carla sentiu-se decepcionada e, talvez por sua mãe nunca ter conversado sobre sexualidade, ficou envergonhada diante do ocorrido, decidindo que não queria mais ver Danny. Porém, ambos se reencontram e assumem novamente um relacionamento, o que acaba levando à realização de mais um sonho de Carla, se casar.

O filme “Hasta la Vista - Venha como você é”, dirigido por Geoffrey Enthoven na Bélgica em 2012, retrata a vida de três rapazes: Jozef que tem baixa visão, Philip que é tetraplégico e Lars que usa cadeira de rodas. Os três jovens desejam perder a virgindade e, para tanto, embarcam em uma viagem da Bélgica para a Espanha para visitar um bordel especializado em pessoas com deficiência. No entanto, sabendo da negação por parte dos seus pais, eles mentem e dizem que gostariam de viajar para a Espanha para conhecer as vinícolas. Para que essa viagem pudesse acontecer, os pais impuseram que eles teriam que contratar um enfermeiro capacitado para acompanhar pessoas com deficiência. No entanto, após uma consulta médica, Lars descobre que seu câncer está aumentando e teria pouco tempo de vida, o que faz com que sua família cancelasse a viagem. Entretanto, Lars estava disposto a realizar seu último

desejo e, junto com Philip e Jozef, os três planejam a viagem escondidos, com novo roteiro, novos hotéis e contratam um novo motorista que, posteriormente, descobrem ser uma mulher, ex-presidiária, mas que tinha muita habilidade e empatia com pessoas com deficiência. Mesmo após alguns imprevistos, os jovens mostram capacidade e determinação e conseguem chegar ao bordel.

Por fim, “Amor no Espectro” é um documentário dirigido por Karina Holden e Cian O’Clery, possui 2 temporadas, uma desenvolvida na Austrália e outra nos Estados Unidos, e acompanha um grupo de adultos solteiros com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) enquanto exploram o mundo do namoro. Enquanto tentam encontrar o amor, 11 encontros rápidos ou às cegas são marcados e os personagens principais mostram como lidam com namoros, amigos e familiares. Além dos encontros, o documentário apresenta a rotina de casais, ambos com diagnóstico de TEA, que possuem uma vida independente, moram juntos e se casam.

Os filmes e a série serão analisados de acordo com os escritos de Goffman, especificamente, com os conceitos do seu livro “Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada”. Abaixo, a Tabela 2 descreve a ficha técnica do livro.

Tabela 2 – Ficha técnica do livro de Goffman

LIVRO	AUTOR	ANO	PAÍS
Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada	Erving Goffman	1963	Canadá

Fonte: Tabela elaborada pelas autoras.

MÉTODOS

O presente estudo buscou descrever cenas de alguns filmes, considerando suas temáticas, e relacioná-las com o livro de Erving Goffman, interpretando seus dizeres com aspectos da realidade vista por meio dos filmes e séries aqui citados (VANOYE, 1994 apud. PANAFRIA, 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo, com base no livro “Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada” escrito em 1963 por Erving Goffman, falaremos sobre o significado dos tópicos: desacreditado, desacreditável, iguais, informado, informação social, encobrimento, visibilidade e identidade social, relacionando os textos do autor com os filmes “Simples como Amar”, “Hasta la vista: Venha como você é” e a série “Amor no Espectro.

Desacreditado x Desacreditável

Conforme Goffman (2004), os desacreditados se referem às pessoas em que a característica distintiva já é conhecida ou imediatamente evidente, ou seja, pode ser percebida só ao se lhe dirigir a atenção e geralmente é visual e, por isso, é provável que ela se sinta exposta cruamente quando cercada de pessoas sem nenhuma deficiência. A deficiência estar em evidência pode colocar a pessoa em situações desconfortáveis, tais como, um estranho fazer perguntas mórbidas sobre a condição da pessoa, ou então, quando lhe oferecem ajuda que não seja necessária ou pior, que não foi solicitada. Isso talvez porque, o estranho que acredita ser simpático à situação, isto é, que já tenha tido contato com outras pessoas com deficiência, por exemplo, se sinta à vontade em abordar a pessoa.

No filme “Hasta la vista: Venha como você é” os desacreditados se referem aos três amigos com deficiência, dado que os três apresentam características visíveis de suas deficiências. A exemplo disso, é que Philip e Lars utilizam a cadeira de rodas sendo que o primeiro é ainda mais notório, pois apresenta uma postura diferente por conta da sua condição de tetraplégico e, também, Jozef que faz uso de uma bengala. Por conta disso, fica evidente que eles utilizam esses aparelhos de suporte por conta de suas deficiências.

Já na série “Amor no Espectro”, tem-se como exemplo de uma pessoa desacreditada a participante Rachel, uma mulher com síndrome de Down a qual apresenta características fenotípicas perceptíveis, tais como baixa estatura, mãos pequenas e dedos curtos, cabelo fino, excesso de tecido adiposo no dorso do pescoço, entre outros.

Por outro lado, os desacreditáveis se referem às pessoas que tem uma característica diferente dos demais, mas essa não é conhecida pelos presentes e nem imediatamente perceptível. Essa característica pode ser um segredo que pode prejudicar as relações sociais da pessoa.

No filme “Hasta la vista: Venha como você é”, a personagem da motorista que acompanha os três amigos na viagem é uma personagem que pode ser caracterizada como desacreditável, já que ela é ex-presidiária, portanto, é diferente da maioria das pessoas, mas essa diferença não é perceptível ou visível, o que dá à ela a possibilidade de esconder essa sua condição e é o que ela faz inicialmente, pois sabe que sua característica pode prejudicá-la já que na visão da sociedade, de modo geral, ser ex-presidiário descredibiliza a pessoa e impõe julgamentos a seu respeito antes mesmo de conhecê-la.

No filme “Simples como Amar”, os dois personagens principais, Carla e Danny, possuem deficiência intelectual, característica esta que pode passar despercebida por aqueles que não os conhecem, já que não apresentam características fenotípicas ou utilizam de aparelhos de suporte, então, são desacreditáveis.

Já na série “Amor no Espectro”, a maioria dos participantes possuem diagnóstico de Autismo e/ou deficiência intelectual, que, assim como no filme “Simples como Amar”, não apresentam características perceptíveis que possam ser julgadas de imediato e, por isso, alguns participantes optaram por não contar sobre seus diagnósticos num primeiro encontro.

Uma possibilidade fundamental na vida da pessoa estigmatizada é a colaboração que presta aos normais no sentido de atuar como se a sua qualidade diferencial manifesta não tivesse importância nem merecesse atenção especial. Entretanto, quando a diferença não está imediatamente aparente e não se tem dela um conhecimento prévio (ou, pelo menos, ela não sabe que os outros a conhecem), quando, na verdade, ela é uma pessoa desacreditável, e não desacreditada, nesse momento é que aparece a segunda possibilidade fundamental em sua vida. A questão que se coloca não é a da manipulação da tensão gerada durante os contatos sociais e, sim, da manipulação de informação sobre o seu defeito (GOFFMAN, 2004, p. 38).

Goffman (2004) diz que, esconder sua condição é uma estratégia empregada pela pessoa desacreditável, ou seja, ela manuseia os riscos, pois pode dividir o mundo em dois grupos: o maior, ao qual ela não diz

nada e que, normalmente, se sente mais ameaçada, e o menor, ao qual ela diz tudo e se sente confortável para se apoiar quando há necessidades.

Iguais x Informado

Os denominados iguais são aqueles que compartilham seu estigma, neste caso, são as pessoas com deficiência. Goffman diz que as pessoas chamadas de “iguais”, justamente por experienciarem a deficiência e o que sentem ao lhe atribuírem um estigma,

[...] algumas delas podem instruí-lo quanto aos artifícios da relação e fornecer-lhe um círculo de lamentação no qual ele possa refugiar-se em busca de apoio moral e do conforto de sentir-se em sua casa, em seu ambiente, aceito como uma criatura que realmente é igual a qualquer outra normal (GOFFMAN, 2004, p. 20).

No filme “Hasta la vista: Venha como você é”, pode-se considerar como “iguais” os três amigos, já que todos eles possuem alguma deficiência e carregam um estigma por isso. Assim como no filme “Simples como Amar”, sendo que os personagens Carla e Danny têm deficiência intelectual e compartilham dos desafios e preconceitos de forma semelhante e, também, na série “Amor no Espectro”, sendo que a maioria dos participantes possuem TEA e estão ali por um objetivo em comum frente a dificuldade que eles encontram em se relacionarem amorosamente com outras pessoas.

Já o informado é aquele dito normal, que convive com o indivíduo estigmatizado e simpatiza com ele, o aceitando e se sentindo parte desse grupo social. Goffman cita dois tipos de pessoa “informada”: primeiro é aquela “cuja informação vem de seu trabalho num lugar que cuida não das necessidades daqueles que têm um estigma particular quanto das ações empreendidas pela sociedade em relação a eles” e este exemplo podemos ver representado no filme “Hasta la vista: Venha como você é”, sendo que a pessoa que apresenta esta característica é a motorista da Van que acompanha os meninos em sua viagem, pois ela é uma pessoa estigmatizada por ser uma ex-presidiária e simpatiza com os meninos que são estigmatizados pela sua deficiência, assim como alguns amigos dos participantes da série “Amor no Espectro” e Ernie, um amigo mais velho de Danny do filme “Simples como Amar”, que

aparecem como uma rede de suporte para eles e se mostram simpaticantes com suas condições e dificuldades.

E o segundo tipo de pessoa "informada" é "o indivíduo que se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social - uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa" (GOFFMAN, 2004). Toma-se como exemplo de pessoa "informada" os pais de Carla no filme "Simples como Amar", os pais de Lars, Jozef e Philip no filme "Hasta la vista: Venha como você é" e na série "Amor no Espectro" são os namorados das pessoas com TEA que, segundo Goffman (2004), "todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam".

Informação Social

De acordo com Goffman (2004), a informação social é uma informação sobre um indivíduo, sobre suas características permanentes, em oposição a estados de espírito, sentimentos ou intenções que ele poderia ter num certo momento. Essa informação é transmitida pela própria pessoa a quem se refere, através da expressão corporal.

No filme "Hasta la Vista: venha como você é", a informação social dos três personagens principais é transmitida através de instrumentos utilizados por eles devido às suas deficiências: a cadeira de rodas por dois deles e a bengala pelo terceiro.

No filme "Simples como Amar", a informação social já não é transmitida de acordo com alguma característica permanente, pois a deficiência intelectual da personagem principal não gera nenhuma característica física a ela, assim como para os participantes da série documentário "Amor no Espectro", que são pessoas com deficiência intelectual e/ou Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e também não apresentam nenhuma característica física permanente que funciona como informação social acerca das suas deficiências.

Mas, além das características físicas permanentes, alguns signos e símbolos também podem fazer o papel de transmitir uma informação social, como uma aliança de casamento, por exemplo, que a pessoa utiliza de forma praticamente permanente.

Como o autor diz, “os signos que transmitem a informação social variam em função de serem, ou não, congênitos e, se não o são, em função de, uma vez empregados, tornarem-se, ou não, uma parte permanentes” (GOFFMAN, 2004). Esses signos, apesar de transmitirem informações sociais, não são totalmente verdadeiros e confiantes, já que podem não ser permanentes.

No filme “Simples como Amar”, a personagem principal fica, por alguns anos, em uma clínica especializada para pessoas com deficiência. Então, durante esses anos, ela carregou consigo um símbolo, pois o fato de estar na clínica, dava a informação social de que ela era uma pessoa com deficiência. Mas, como dito anteriormente, símbolos e signos podem não ser permanentes, então, quando ela saiu da clínica, essa característica de estar na clínica que dava uma informação social a respeito dela foi interrompida.

Relacionando o tópico informação social com sexualidade e relacionamentos amorosos, a sociedade tende a criar um pré conceito de que pessoas com deficiência não podem se relacionar, então, se vêem uma característica física ou sabem de alguma característica que faz com que seja uma pessoa com deficiência, já é criado o pensamento de que essa pessoa não terá autonomia, independência e não poderá se relacionar.

Encobrimento x Visibilidade

De acordo com o autor, a visibilidade é um conceito referente ao estigma da pessoa, quando há uma característica imediatamente perceptível que pode influenciar na interação das pessoas com ela, ou seja, uma característica visível, assim como a informação social (GOFFMAN, 2004).

Já o encobrimento é o conceito que define quando a pessoa quer esconder seu estigma, de modo a não contar nada sobre ele a ninguém. Esse estigma pode ser referente a uma necessidade, deficiência, ou uma característica pessoal (GOFFMAN, 2004).

Relacionando esses conceitos com as pessoas com deficiência, muitas delas tem características de suas condições aparentes, o que faz com que a sociedade as estigmatizem, dizendo suas capacidades e impossibilidades sem nem mesmo conhecê-las, isso faz com que muitas

peessoas tentem esconder algumas características consideradas diferentes com vista a não ser tratada e analisada de acordo com essa característica, então, “devido às grandes gratificações trazidas pelo fato de ser normal, quase todos os que estão numa posição em que o encobrimento é necessário, tentarão fazê-lo em alguma ocasião” (GOFFMAN, 2004).

No filme “Hasta la vista: Venha como você é”, esses dois conceitos são abordados. O conceito de visibilidade pode ser exemplificado, novamente, pelo uso de cadeira de rodas por dois dos personagens principais e pelo uso da bengala pelo outro personagem. Percebe-se que os pais dos três rapazes e outras pessoas da sociedade falaram que eles não poderiam ter relações sexuais devido às suas deficiências, ou seja, um importante tópico de suas vidas estava pré definido por suas condições, mas, eles tiveram determinação e mostraram que relações sexuais e amorosas era possível para eles.

Já o encobrimento pode ser exemplificado pelo fato de que a motorista da van que leva os três rapazes até o bordel conta, durante a viagem, que é ex-presidiária, mas, ela tenta esconder esse estigma de todas as pessoas para não ser julgada. Isso pode ser visto também em situações em que pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo ou Deficiência Intelectual tentam esconder suas deficiências para não serem julgadas.

Há, na literatura, algumas indicações referentes a um ciclo natural do encobrimento. O ciclo pode começar com um encobrimento inconsciente que o interessado pode não descobrir nunca; daí passa-se a um encobrimento involuntário que o encobridor percebe, com surpresa, no meio do caminho; em seguida, há o encobrimento “de brincadeira”; o encobrimento em momentos não rotineiros da vida social, como férias em viagens; a seguir, vem o encobrimento em ocasiões rotineiras da vida diária, como no trabalho e em instituições de serviço; finalmente, há o desaparecimento - o encobrimento completo em todas as áreas de vida, segredo que só é conhecido pelo encobridor (GOFFMAN, 2004, p. 70).

Devido ao preconceito, as pessoas vão se encobrando, fase a fase, até o isolamento para que ninguém descubra a sua deficiência ou a característica que a faz ser “diferente”.

Na série “Amor no Espectro”, há alguns encontros rápidos para que homens e mulheres se conheçam, e algumas pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo participantes da série vão até esses encontros. Alguns deles, ao conhecerem alguém, falam rapidamente

acerca do transtorno, mas outros escondem, com vista a ter mais chances de que o outro se interesse em conhecê-los melhor, sem julgar pela deficiência, então, também vemos o encobrimento na série. Ainda, há alguns participantes da série com comportamentos repetitivos e estereotipados que são característicos de pessoas com TEA, então também vemos a visibilidade.

Identidade pessoal

Acredita-se que em círculos sociais pequenos e existentes há certo tempo, cada membro venha a ser conhecido pelos outros como uma pessoa "única", e esta "unicidade" do indivíduo é a "marca positiva" ou "apoio de identidade". Ou seja, cada pessoa apresenta fatos e características sobre si que, em conjunto, não podem ser encontrados em nenhuma outra pessoa. Segundo o autor, a identidade pessoal, então, está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros (GOFFMAN, 2004).

[...] todo o problema da manipulação do estigma é influenciado pelo fato de conhecermos, ou não, pessoalmente o indivíduo estigmatizado. Tentar descrever exatamente o que significa essa influência exige, entretanto, a formulação clara de um conceito adicional, o de identidade pessoal (GOFFMAN, 2004, p. 50).

Isso significa que, apesar das pessoas se encontrarem em grupos de pessoas com características comuns, cada pessoa é única, então, a participação em um grupo, ou o estigma, não definem quem a pessoa é.

No filme "Hasta la Vista: Venha como você é", esse conceito aparece quando os três amigos, pertencentes a um mesmo grupo social, portanto, com características semelhantes, mostram seus interesses e desejos, que são diferentes uns dos outros. Philip, que é tetraplégico, por exemplo, é o amigo que mais tem interesse em perder a virgindade e estimula os outros amigos a viajarem com ele para um bordel especializado em pessoas com deficiência. Quando chegam lá, Josef, que tem baixa visão, decide não entrar no bordel e fica na parte de fora esperando os amigos, mostrando que, apesar de também querer perder a virgindade, pensa de forma diferente ao amigo, já que se apaixonou pela motorista e desenvolveu o desejo de ter um relacionamento com ela.

Enquanto Lars, que é paraplégico, decide entrar no bordel pensando que pode ser sua última chance de estar com uma mulher antes de falecer. Portanto, os três amigos se encontram na mesma situação: são jovens com deficiência que querem perder sua virgindade. Mas, cada um tem sua identidade pessoal e analisa o contexto e esse desejo de uma forma diferente, como é dito pelo autor

[...] embora muitos fatos particulares sobre um indivíduo sejam também verdadeiros para outros, o conjunto completo de fatos conhecidos sobre uma pessoa íntima não se encontra combinado em nenhuma outra pessoa no mundo, sendo este um recurso adicional para diferenciá-la positivamente de qualquer outra pessoa (GOFFMAN, 2004, p. 51).

Já na série “Amor no Espectro”, que mostra encontros de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, é possível ver que, apesar de estarem na mesma condição, cada pessoa tem suas próprias características, interesses e formas de se relacionar. Alguns são mais sérios, outros mais espontâneos e divertidos, alguns querem se beijar como forma de carinho, outros não gostam nem de dar as mãos, então, cada um tem a sua identidade pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se a importância da representatividade de pessoas com deficiência nos filmes e séries a fim de que outras pessoas com deficiência se sintam representadas e podem estabelecer uma relação de reconhecimento e identidade social, ou seja, encontram os seus “iguais”, além de que, as pessoas sem deficiência tenham conhecimento da capacidade que as pessoas com qualquer diagnóstico têm em levarem uma vida com autonomia, independência, com as mesmas possibilidades de estudo, emprego, relacionamentos amorosos, relações sexuais, lazer, etc, que as demais pessoas, isto é, tornem-se pessoas “informadas”, para que, cada vez mais, elas deixem de encobrir suas características pelo medo do julgamento de outras pessoas.

REFERÊNCIAS

AMOR no Espectro [Seriado]. Direção: Cian O'Clery; Karina Holden. Produção: Netflix. Austrália: Northern Pictures, 2019.

AMOR no Espectro: EUA [Seriado]. Direção: Cian O'Clery; Karina Holden. Produção: Netflix. Estados Unidos: Northern Pictures, 2022.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Coletivo Sabotagem, 2004. 124 p.

HASTA la Vista - Venha como você é. Direção: Geoffrey Enthoven. 2012. (113 minutos).

PANAFRIA, M. **Análise de filmes: conceitos e metodologia (s)**. In: VI Congresso SOPCOM, 2009.

SIMPLES como Amar. Direção: Garry Marshall. Produção: Garry Marshall, Alexandra Rose. São Francisco, Califórnia. Buena Vista Pictures, 1999. (129 minutos).

DEFINIÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Carlos Dyego Batista da Silva¹
Mara Cristina Lopes Silva Araújo²

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, as pessoas com deficiência foram excluídas socialmente por serem consideradas incapazes. Tal concepção deve ser vista como uma construção cultural em cada momento histórico. Ora abomináveis, ora santos, ora incapazes. Essas representações possuem relação direta com a realidade a qual determinado povo está inserido.

Quando traçamos a história para entender a evolução da concepção sobre as pessoas com deficiência, percebemos que nelas estão impregnados valores, crenças, costumes e política. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as produções que versam sobre as definições de deficiência em seus diversos aspectos, de acordo com as obras científicas publicadas em diferentes bancos de dados.

No Brasil, a constituição de 1988 marca o reconhecimento e equipara todos os sujeitos como de direitos. Tal conceituação é considerada fundamental pois as pessoas com deficiência passam a ser sujeitos de direitos na sociedade.

Após a constituição, várias outras leis e decretos surgiram como forma de garantia de direitos. A Declaração de Salamanca de 1994 marcou os pais, pois o mesmo gera um documento norteador para os países que desejam a inclusão.

No contexto educacional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que em seus artigos 58, 59 e 60

¹ Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); E-mail: csilva@estudante.ufscar.br

² Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); E-mail: mclsaraujo@estudante.ufscar.br

define a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, além de definir o público-alvo da educação como sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente conhecido como TEA) e superdotação ou altas habilidades.

No contexto mais amplo, temos a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1)

O conceito de pessoa com deficiência passa a ser usado em substituição ao termo “portadoras de deficiência” presente nas leis anteriores à 2015. Outro grande ganho é referente ao próprio conceito de pessoa com deficiência, pois a lei afirma que as barreiras estão no meio e não na pessoa com deficiência, isso se torna um grande divisor de águas pois a traz à tona discussões anterior de que a deficiência não é sinônimo de incapacidade, mas uma diversidade de sujeitos.

Nesse sentido, tal pesquisa se torna relevante, pois busca compreender o processo histórico da definição de deficiência a partir do olhar de diversos autores, além de nos ajudar a entender como o fator representação social está diretamente ligado ao olhar que se tem sobre a pessoa com deficiência.

MÉTODODO

A presente pesquisa possui abordagem qualitativa, pois “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 299). Além do mais, se caracteriza como sendo bibliográfica exploratória, que, segundo Lakatos e Marconi (2017), averigua e analisa o que foi tornado público em relação ao tema de estudo.

O critério de escolha dos documentos, delimitados, tem como referência o recorte temporal de 2015 aos dias atuais. Tal demarcação de tempo se deu em virtude do período pós Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no qual, em virtude da influência dessa lei, houve uma oficialização de conceitos e termos relacionado à área, especificamente, focando o coletivo de pessoas com deficiência.

Para alcançar o objetivo definido, foi realizada uma busca em banco de dados acadêmicos nacionais, sendo eles: *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Portal de Periódicos Capes – MEC e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Esses bancos de dados foram selecionados por serem considerados os de maior alcance e divulgação a nível nacional.

Nessa busca foi utilizado as seguintes combinações de descritores e operadores booleanos: *Concepç* AND Deficiênci**; *Conceit* AND Deficiênci**; *Representaç* AND Deficiênci**. A escolha de usar os operadores booleanos é devido a maior abrangência de resultados, a exemplo em uma única busca ser realizada a inclusão de artigos que em seus títulos possuem termos como “Concepção” ou “Concepções”, por se tratar uma variação de número da mesma palavra, tal como “deficiência” e “deficiências” que são simplesmente variação de singular e plural, em nossa compreensão por se tratar do mesmo tema deve estar incluído na pesquisa, em suma os três radicais de Concepção, Conceito e Representação foram atrelados ao radical de Deficiência para obter resultados mais abrangentes.

A seleção dos estudos foi realizada seguindo algumas etapas, sendo elas: i. Busca das produções nos bancos de dados; ii. Leitura dos títulos, verificando se continham os descritores da busca; iii. Leitura dos resumos; iv. Leitura dos textos na íntegra; v. Junção das pesquisas encontradas em ordem cronológica; vi. Análise do conteúdo das pesquisas de acordo com o objetivo deste estudo.

Após esse processo, foram aplicados alguns critérios de seleção: i. produção em língua portuguesa; ii. dentro do período 2015 - 2022; iii. em caso de artigos serem revisados por pares. Já como critérios de exclusão: i. Está escrito somente em língua estrangeira; ii. Fugir do tema central sobre “definições de deficiências”; iii. Focar em conceituação de apenas uma deficiência (Física, Visual, etc); iv. Focar em aprendizados de

conceitos matemáticos por pessoas com deficiências e, por este motivo, não foram selecionadas.

No Scientific Electronic Library Online – SciELO a busca obtivemos um total de 30 resultados a partir dos 3 descritores, e destes, 8 correspondiam aos termos da pesquisa. No Portal de Periódicos Capes – MEC, a busca teve um total de 72 resultados dos quais se mantiveram 12 publicações. Enquanto na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD os resultados apontaram para 61 produções, que após a triagem permaneceram 5 produções.

Justificamos aqui, que as pesquisas descartadas nesta etapa, ocorreram devido aos critérios já citados anteriormente. Diante disso, foram selecionados e analisados os vinte e cinco trabalhos listados no quadro 1.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos vinte e cinco trabalhos selecionados, ficou evidente o direcionamento de seus conteúdos, haja vista que desde o título mencionaram os termos concepção, conceito e representação vinculados à deficiência. Já as produções excluídas desta pesquisa versavam sobre outras temáticas, eram duplicadas, pois estavam presentes em mais de um banco de dados.

Quadro 1 – Resultado das produções sobre definições de deficiência

QR-code de acesso	Ano	Autores	Tipo: Título	Descritor da Pesquisa	Banco de dados
 1	2016	AMARAL, M. H.; MONTEIRO, M. I. B.	Artigo: Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência	Concepç* AND Deficiênc*	SciELO
 2	2016	OLIVEIRA, A. F. T. M.; ARAÚJO, C. M.	Artigo: A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do Portal do Professor do MEC	Representaç* AND Deficiênc*	SciELO
 3	2016	SOUZA, S. B.	Artigo: Deficiência: a trajetória de uma concepção	Concepç* AND Deficiênc*	Capes
 4	2016	GAUDENZI, P.; ORTEGA, F..	Artigo: Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade.	Conceit* AND Deficiênc*	SciELO

<p>5</p> 	2016	ALVES, D. S. S.	Artigo: Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história	Representaç* AND Deficiênc*	Capes
<p>6</p> 	2016	MACHADO, G. F.	Dissertação: Concepção das deficiências entre os povos indígenas yanomami e waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador	Concepç* AND Deficiênc*	BDTD
<p>7</p> 	2016	MATTOS, B. M.	Dissertação: Deficiência: da conceituação aos posicionamentos de universitários	Conceit* AND Deficiênc*	BDTD
<p>8</p> 	2017	KUHNNEN, R. T.	Artigo: A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016)	Concepç* AND Deficiênc*	SciELO

9 	2017	MORGADO, F. F. R. et al.	Artigo: Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física Escolar	Representaç* AND Deficiênc*	SciELO
10 	2017	SANTOS, O. C. S.	Dissertação: Deficiência e suas representações: propagação da imagem de corpo e seus significados	Representaç* AND Deficiênc*	BDTD
11 	2018	SILVA, G.. E.; OLIVEIRA, A. A.	Artigo: A produção psicossocial do conceito de pessoa com deficiência: Conquista de cidadania e de direitos?	Conceit* AND Deficiênc*	Capex
12 	2018	PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C.	Artigo: Ressignificando a deficiência: a necessidade de revisão conceitual para definição de políticas públicas.	Conceit* AND Deficiênc*	Capex

13 	2018	PEREIRA, V. S.; PEREIRA, R. A.G.; PAIXÃO, C. J.	Artigo: Deficiência em perspectiva: relações entre representações sociais e alteridade na comunidade do Jarana no município de Bragança-PA	Representaç* AND Deficiênc*	Capes
14 	2019	CHRISTMANN, M. et al	Tese: Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria bioecológica de desenvolvimento humano	Concepç* AND Deficiênc*	BDTD
15 	2020	SAMPAIO, R. A.; TALARICO, C. A.	Artigo: O novo conceito de pessoa com deficiência e sua aplicabilidade por órgãos fiscalizadores ou reconhedores de direitos estatais	Conceit* AND Deficiênc*	Capes
16 	2020	ARAÚJO, N. R.; CUNHA, C. M.	Artigo: Interpretação do modelo social de deficiência a partir do conceito de normalidade de Canguilhem	Conceit* AND Deficiênc*	Capes

17 	2020	PAULINO, V. C.; CAIADO, K. R. M.	Artigo: A construção do conceito de deficiência por estudantes sem deficiência, a partir de suas histórias de vida	Conceit* AND Deficiênc*	Capes
18 	2020	BOGONI, R. M.	Dissertação: A representação da deficiência em narrativas ficcionais: um estudo comparado sobre as diferenças na literatura	Representaç* AND Deficiênc*	BDTD
19 	2020	COSTA, F. A. F.	Artigo: O conceito de pessoa com deficiência e a proposta de um diálogo de Cortes: análise do seu significado na Corte Interamericana de direitos humanos e na jurisprudência dos tribunais superiores brasileiros	Conceit* AND Deficiênc*	Capes
20 	2021	FOGAÇA, V. H. B.; KLAZURA, M. A.	Artigo: Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa	Concepç* AND Deficiênc*	Capes

21 	2021	TORRES, J. P.; CRUZ, L. P.; CABRAL, L. S. A.	Artigo: Concepções sobre Deficiência Importam?	Concepç* AND Deficiênc*	SciELO
22 	2021	CORREIA, M. A. C; SARMENTO, A. G. M.	Artigo: Representações sociais sobre as pessoas com deficiência e seu impacto na efetividade da inclusão.	Representaç* AND Deficiênc*	Capes
23 	2022	SILVA, J. S. S.	Artigo: Deficiência, Diversidade e Diferença: Idiosincrasias e Divergências Conceituais	Conceit* AND Deficiênc*	SciELO
24 	2022	LEITE, L. P.; CABRAL, L. S. A.; LACERDA, C. B. F.	Ensaio: Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior	Concepç* AND Deficiênc*	SciELO

25 	2022	CARVALHO, M. M. F.; PONTES, V. M. A.	Artigo: Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre Asas do Joel	Representaç* AND Deficiênc*	Capes
---	------	--------------------------------------	---	--------------------------------	-------

Fonte: Elaboração própria.

Para uma melhor compreensão dos dados coletados, optamos por analisar de acordo com as três categorias utilizadas na pesquisa inicial, desta forma os trabalhos foram agrupados por versar sobre concepção, posteriormente sobre conceito e por fim sobre representação.

Concepção de Deficiência

O trabalho de Amaral e Monteiro (2016), discute as relações entre as representações dos sujeitos com deficiência e as concepções que mediam a interação dos professores com seus alunos, como apresentados pelos autores, esse trabalho parte da ideia de que hoje o cinema se configura como um dos principais disseminadores de comportamentos. Como resultado, os autores dizem que foi possível encontrar 250 filmes e verificar que a representação atual mais comum é pela dramatização pessoal.

A análise das obras cinematográficas permitiu aos autores identificar que as concepções de limitação dos professores sobre seus alunos com deficiência fazem parte de um imaginário social que vem sendo retratado e reafirmado, também, pelo cinema. Os autores afirmam ainda que é possível propor discussões com os docentes sobre o modo como a pessoa com deficiência é retratada: apenas por sua incapacidade e não por suas qualidades. Essa ideia socialmente estigmatizada em geral faz com que ele limite esses alunos, sem explorar seus potenciais. (AMARAL; MONTEIRO, 2016)

A pesquisa de Souza (2016) apresenta a trajetória dos movimentos de e para as pessoas com deficiência, demonstrando cada momento histórico e os conceitos de deficiência concebidos no tempo e espaço. Para a autora, no século XIX e início do século XX houve um forte apelo à segregação dessa população, visto que neste período foram criadas muitas instituições que tinha como objetivo, além de separar essas pessoas “anormais” do convívio com aquelas “normais”, o próprio cuidado. Entretanto, no século XX, surge no contexto após a 1ª Guerra Mundial a ideia da reabilitação dos mutilados em guerra, bem como leis trabalhistas que passaram a amparar as pessoas, cuja deficiência decorre da guerra. Nesse sentido, outro olhar se volta para as questões das pessoas com deficiência, já não são mais vistos como “anormais” devido

à sua deficiência, mas alguém que pode ser reintegrado à vida em sociedade. A partir desse fato, vários movimentos sociais e internacionais culminaram na criação de leis nacionais que amparassem as pessoas com deficiência no contexto escolar e social.

O trabalho, de Machado (2016) analisa a concepção dos povos waiwai e yanomami sobre a deficiência tal como analisar também quais são os seus impactos sobre as práticas socioculturais e a vida das pessoas com deficiência, para que possamos ter uma melhor compreensão e devido à complexidade do tema, considerações sobre antropologia, bioética e intervenção cultural, biopoder e um breve histórico dos movimentos de resistência indígena foram incluídos no trabalho da autora. Segundo a autora dentro dos povos indígenas “waiwai e yanomami, o indivíduo com deficiência ainda se encontra em situação de vulnerabilidade, sobretudo nas comunidades com menor grau de relacionamento com não-indígenas.” E mostrou estar diante de um contexto preocupante, no qual a falta de conhecimento e recursos para lidar diretamente com a pessoa com deficiência está também atrelado à concepção de deficiência que eles possuem. Finaliza afirmando ser essencial para a garantia dos direitos fundamentais o estabelecimento do diálogo intercultural. (MACHADO, 2016).

O artigo de Kuhnen (2017) identifica e analisa a concepção de deficiência e os fundamentos teóricos que embasam as políticas públicas de Educação Especial no Brasil (1973-2016) para os alunos do Ensino Fundamental. A autora nos apresenta sua análise dos documentos normativos e orientadores das políticas de Educação Especial, descrevendo como as pessoas com deficiências são definidas nestas políticas. Conclui afirmando a concepção de deficiência presente nas políticas educacionais, “desde a década de 1970 até os dias atuais, se mantém dentro de uma perspectiva tecnicista e funcionalista.”, porém a autora justifica que o tecnicismo foi reconfigurado com outros discursos nos períodos analisados. (KUHNNEN, 2017).

A tese de Christmann (2019) compreende as concepções de saúde e deficiência expressas pelos docentes da Educação Superior, a autora ainda realiza uma análise sobre a influência dessas concepções na prática pedagógica visando o verdadeiro processo de inclusão, com foco nas pessoas com deficiência, através dos dados coletados a autora pode

evidenciar que os docentes possuem concepções sobre saúde e deficiência em processo de transformação, e concluiu que “as concepções sobre saúde e deficiência têm passado por mudanças comportamentais, cujo entendimento demonstra uma progressiva desvinculação da doença em relação à deficiência.” ainda segundo a autora as IES colaboram para que essas mudanças ocorram devido ao paradigma da inclusão evidenciando a configuração das práticas pedagógicas dos docentes universitários. (CHRISTMANN, 2019).

O artigo de Fogaça e Klazura (2021) faz uma discussão sobre as políticas públicas que se estabelecem a partir do contexto das lutas sociais e das disputas de interesses; no que se refere às políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência a história mostram que elas foram embasadas pelo modelo biomédico de concepção de deficiência. Para os autores, o modelo biopsicossocial preconizado na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) apresenta os parâmetros para a elaboração das políticas públicas, a partir do modelo social da deficiência considerando a insuficiência do modelo biomédico e a desigualdade imposta às pessoas com deficiência. Nesse sentido, se faz necessário avançar na criação de políticas públicas embasadas a partir dessa ótica, bem como efetivar mecanismos que propiciem a aplicabilidade do modelo biopsicossocial nas políticas públicas para as pessoas com deficiência.

A pesquisa de Torres, Cruz e Cabral (2021) revelou que a maioria dos participantes tinham uma tendência a concordar com a concepção social de deficiência. O estudo também revelou que os participantes da pesquisa, em si, não influenciam sobre a concepção, ainda que os testes tenham indicado que as concepções de deficiência divergem significativamente entre os municípios. Essas variantes contribuem para sustentar a afirmativa de que as concepções de deficiência podem não ser um fenômeno facilmente observável. Contudo, aprimorar estratégias para identificá-las nas diversas esferas sociais é ação fundamental para se fomentar a ampliação de debates e iniciativas cientificamente fundamentadas.

A pesquisa de Leite, Cabral e Lacerda (2022) revelou que os estudantes das IES públicas, em geral, frequentam as universidades em período integral, convivendo com seus pares e, simultaneamente, com as diferenças, possivelmente, corroborando uma compreensão da

deficiência enquanto fenômeno social. Já os estudantes das IES privadas, tende a se restringir à participação em aulas, tendendo trazer concepção prévia ao ingresso na universidade e, no caso investigado, apresentaram menor discordância à concepção metafísica, indicando a presença de um sistema de crenças, de um pensamento religioso, que justifica e explica a deficiência.

Conceito de Deficiência

No trabalho de Mattos (2016), a autora justifica que “a concepção de deficiência transitou por diferentes períodos e foi atribuída a distintas causas. Ainda hoje, atrela-se ao conceito de desvio, sendo comum a adoção do rótulo de deficiente e/ou incapaz aos sujeitos que se encontram nessa condição.” Mattos em seu trabalho identifica e analisa como universitários se posicionam diante de enunciados que retratam diferentes concepções de deficiência. Seus participantes foram 1472 graduandos de distintos cursos das nove grandes áreas do saber de uma universidade pública do Estado de São Paulo. A autora nos apresenta como resultados que entre os respondentes, a tendência foi em concordar com enunciados correspondentes a uma concepção social da deficiência. Mas isso não foi unanimidade, ou seja, a autora apresenta que entre os participantes também foi possível “observar resquícios de posicionamentos que localizam no organismo a condição de deficiência”. Concluiu em seu artigo ressaltando sobre a importância de se ter promoção de ações que visam a ampliar o diálogo sobre o fenômeno da deficiência, com finalidade de debater criticamente o preconceito ainda presente nos discursos e principalmente nas atitudes destinadas às pessoas com deficiência. (MATTOS, 2016).

Gaudenzi e Ortega (2016) consideram os corpos atípicos a partir da noção de normatividade de Canguilhem e, neste sentido, levam em consideração o meio biológico e social, em que a pessoa vive sendo este um aspecto fundamental para a caracterização da condição. Considerar a deficiência tendo como referência a noção de normatividade ao invés da noção de normalidade é também uma forma de escapar da “ontologia negativa” característico do modelo médico da deficiência que identifica a deficiência como um infortúnio privado e, ao mesmo tempo, escapar do

radicalismo do modelo social que tende a eclipsar a dimensão biológica da deficiência. A normatividade como conceito fundamental para se pensar a deficiência permite que ela seja avaliada de acordo com o caráter criativo da vida e que a diversidade de estilos de vida seja compreendida como um valor moral positivo.

A pesquisa de Paulino e Caiado (2017) discute a percepção de cinco alunos sem deficiência do 5º ano, sobre a construção do conceito de deficiência. As autoras nos apresentam que a coleta de dados ocorreu através de dois roteiros de entrevista nas quais os participantes relataram a partir de suas experiências de vida, seja escolar ou familiar. As autoras concluem que para esses participantes ou a sua maioria, as características físicas, sejam estas aparentes ou não, são apresentadas em seus discursos como os aspectos mais relevantes para identificar e para classificar a deficiência. E finalizam afirmando sobre a importância dos mediadores, na família ou instituição de ensino, pois consideram de relevante contribuição para modificar/construir atitudes mais favoráveis sobre os conceitos de deficiência. (PAULINO; CAIADO, 2017).

Para Silva e Oliveira (2017) a história dos corpos com deficiência revela a condição de constante demanda social e cultural. Em um processo natural da vida, nenhuma mudança relacionada às Pessoas com Deficiência deve apresentar caráter estático de resolução das demandas. Nesse sentido, as atuais propostas de efetivação do conceito seguem o fluxo de transformação histórica e são constantemente renováveis. Partindo da perspectiva histórica, percebemos transformações históricas na produção do conceito, acompanhadas de contradições que demonstram a fragilidade do protagonismo. Assim, a negação da intersubjetividade na construção da identidade se traduz no não reconhecimento da racionalidade do outro mediante a deficiência: anula sua consciência e desmerece sua possibilidade de protagonizar a própria história. Esse processo caracteriza-se como permanências históricas, ou seja, atentamos para a sutil reprodução das condições históricas de exclusão, inclusive na manutenção da linguagem de referência às pessoas que apresentaram diferenças corporais no curso da história.

Pimentel e Pimentel (2018) afirma que o reconhecimento de que a deficiência é resultado das interações das limitações individuais com os obstáculos impostos por uma sociedade despreparada para lidar com as

diferenças têm produzido transformações ainda que não em grande escala na sociedade. Para as autoras, se faz necessário ressignificar a deficiência, entendendo-a como reforçada pela sociedade que não se modifica para acolher a todos. Somente assim, poderão ser desenvolvidas políticas públicas inclusivas pautadas na equidade, que assegura o direito de cada pessoa pelo que ela é e não pela diferença que, temporariamente ou permanentemente, a coloca numa posição de desigualdade de condições, embora tal fato não a relegue a uma condição de desigualdade de direitos.

O artigo de Sampaio e Talarico (2020) evidencia as dificuldades de assimilação sobre a mudança de conceito de pessoa com deficiência, tendo como contexto órgãos de fiscalização, as Delegacias do Trabalho e o Ministério Público do Trabalho e o Instituto Nacional do Seguro Social - INSS. E chegam a conclusão que entre os órgãos apenas o Ministério Público do Trabalho, efetivamente, incorporou o novo conceito, chamado conceito social da pessoa com deficiência, ou seja no INSS ainda trabalham na perspectiva do critério médico não houve mudanças nas legislações de fiscalização, as perícias são realizadas apenas com o médico perito e não através de uma equipe multidisciplinar. Os autores concluem que “o governo em conjunto com a sociedade civil poderá, a partir do novo paradigma social de deficiência, estabelecer critérios mais justos acerca dos impedimentos e das barreiras sociais que permitem o enquadramento ou a exclusão de uma pessoa do novo conceito de pessoa com deficiência” (SAMPAIO; TALARICO, 2020).

A pesquisa de Costa, (2020) analisa os conceitos de pessoa com deficiência no âmbito da jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos e dos Tribunais Superiores Brasileiros, sobretudo o Supremo Tribunal Federal e Superior Tribunal de Justiça. A autora estabelece uma comparação, buscando determinar se essa relação é de refutação/afastamento conceitual ou de complementação. Durante a análise, a autora nos afirma que foram revisitados institutos como o modelo médico e o modelo social de verificação da deficiência, além da teoria das incapacidades, correlacionando-os com as novas leituras conferidas aos direitos fundamentais. Em suas palavras “O conceito de pessoa com deficiência é dinâmico” em suas conclusões nos apresenta de forma clara e concisa conceitos que perpassam o modelo médico e paradigma social. Conclui afirmando que a Corte Interamericana de

Direitos Humanos expressamente se alinhou ao modelo social. (COSTA, 2020).

Na pesquisa de Araújo e Cunha (2020), retomam as ideias de Canguilhem ao falar em normalidade que significa ser capaz de encontrar uma forma de viver a vida. No modelo social a deficiência é uma caracterizada como um estilo próprio de viver a vida. Nessa perspectiva, a deficiência é tida como um estilo de viver a vida encontrado pela pessoa com deficiência, essa pessoa constitui sua normalidade própria; tão logo, se a sociedade é capaz de se relacionar com a multiplicidade de normas individuais, não há espaço para se falarem anormalidades, contudo, se essa mesma sociedade não consegue conviver, harmoniosamente, com as diferenças, a pessoa com deficiência não deixa de constituir sua normalidade, mas talvez seja preciso pensar a respeito de uma anormalidade social.

Silva (2022) caracteriza diferenças conceituais entre deficiência, diversidade e diferença humana, a autora chega à compreensão de que a definição de deficiência não é unitária, tendo como base várias diretrizes tanto nacionais quanto internacionais, pode identificar ainda que nessas leis está presente o modelo médico em que a deficiência é tomada como objeto das Ciências da Saúde e as características físico-cognitivas do indivíduo, mas também idêntica a presença do modelo social que segundo a autora “tornou-se uma segunda referência para conceituação da deficiência, muito além da marca biológica, sendo um fenômeno coletivo (FERREIRA, 2004)” A autora chega à conclusão de que as definições em certos contextos se assemelham às perspectivas críticas do discurso, em outros reproduzem a visão normativa de sujeitos-corpos-mentes, disfarçando, de forma muitas vezes tênue, nos contextos oficiais sobre inclusão e diversidade, a construção social assimétrica das diferenças humanas. (SILVA, 2022).

Representação de Deficiência

O artigo de Alves (2016) versa sobre a relação da sociedade com a deficiência ao longo da história. Para a autora as concepções sobre a deficiência iam desde a superstição período da antiguidade até a idade média; disfuncionalidade causada por fatores genéticos no período da

idade moderna; e herança orgânica ou biológica visão está do final do século XIX. Tais concepções buscam compreender como a deficiência é concebida, tais respostas, segundo a autora, variam de acordo com a cultura, tempo e espaço (ALVES, 2016).

Oliveira e Araújo (2016) investigaram a representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC), as autoras buscaram também identificar os estereótipos e as possíveis essencializações existentes na produção dos sujeitos com deficiência. As autoras concluíram que ‘embora o discurso do Portal atraia os professores pelas possibilidades de intervenção, de transformação que oferece, apesar do conjunto heterogêneo de técnicas que utiliza, conquanto seja subsidiado pelo Ministério da Educação, continua persistindo na produção da deficiência de uma maneira pejorativa e estereotipada.’

A pesquisa de Morgado et al. (2017) versa sobre as representações sociais da deficiência (RSD) investigando as RSD por alunos de Educação Física e avaliar as repercussões destas na efetiva participação do aluno com deficiência nas atividades pedagógicas propostas. Como resultado os autores nos apresentam que “três categorias emergiram: (1) RSD: modelos teóricos; (2) RSD: conceitos e valores; (3) representações sociais e participação nas aulas de Educação Física. Cada uma destas foi discutida junto com sugestões para estudos futuros.” Os autores concluíram afirmando que a maior parte das representações sociais da deficiência estava pautada ainda no modelo médico, com características excludentes e estigmatizantes, as quais podem ter amplo impacto na participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, dessa forma, nos afirmam que se faz extremamente necessário a criação de intervenções que enfoquem esta problemática e contribuam para efetiva inclusão. (MORGADO et al., 2017).

A pesquisa de Santos (2017, p. 96) revela que na maioria dos livros didáticos as imagens de pessoas PcD é representada com predominância da figura de uma pessoa com deficiência física e que utilizam cadeiras de rodas. “Essas representações fornecem generalizações, pois padronizam características e revelam poucas especificidades. Elas ampliam algumas características das PcD e reduzem outras, no sentido de nivelar todos os casos e todas as pessoas a um único grupo”.

Os autores Pereira, Pereira e Paixão (2018) nos apresentam uma análise sobre as relações entre as Representações Sociais e Alteridade do “outro”, balizadas pela lente da deficiência verificando as formas adotadas pelas representações sociais sobre a deficiência em uma determinada vila. Como resultados obtiveram a partir dos 13 participantes da pesquisa, conceitos de deficiência que estão atrelados à ser: “incapaz, dependente, imperfeito, indesejável, funcionalidade relativa e doente”, finalizam afirmando que seu trabalho versa sobre a necessidade de buscar formas para se repensar “como estão ancoradas as representações sociais que têm conduzido os ajustes sociais da alteridade em relação à deficiência para além de um olhar pacificado, em referenciais dicotômicos e excludentes do outro sob a alcunha da deficiência.”. (PEREIRA; PEREIRA e PAIXÃO, 2018).

A pesquisa Bogoni (2020) busca compreender a percepção que os autores de textos literários possuem sobre o imaginário da pessoa com deficiência. A partir da análise da autora, foi possível visualizar que em algumas obras os personagens eram apresentados com um olhar depreciativo, enquanto em outras narrativas, verificava-se um olhar mais confiante a respeito da condição de seus figurantes. Ainda segundo a autora, em algumas narrativas é possível perceber que muitos autores não atribuem características que os configuram negativamente ou positivamente, mesmo possuindo uma deficiência, isto porque, para eles, é o caráter dos personagens em suas ações que desencadeia o seu perfil e dá sentido ao contexto da obra.

Correia e Sarmento (2021) destacam em seu artigo que o conceito de deficiência presente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) é decorrente do modelo social, pois pode-se perceber que o foco não recai mais na limitação pessoal, no diagnóstico médico ou no impedimento funcional, mas na interação entre a capacidade intrínseca dos indivíduos e os fatores ambientais e sociais a que estão submetidos. As autoras afirmam que é preciso e relevante mudar as representações sociais integradas das pessoas com deficiência, para que a deficiência seja reconhecida como parte da condição humana e, assim, garantir o acesso irrestrito aos direitos e a inclusão social efetiva. (CORREIA; SARMENTO, 2021).

Correia e Sarmento (2021), nos apresentam um texto contextualizado no ano de 2021, e em suas palavras presentes em “um

cenário em que alguns países, como os Estados Unidos da América e o Brasil, ingressaram em um movimento de retrocesso civilizatório e de autoritarismo político” nos apresentam um artigo com objetivo de refletir sobre a constituição de representações sociais das pessoas com deficiência, e para tal utiliza-se de uma breve retrospectiva histórica e a partir da interveniência de fenômenos como alteridade, diversidade, preconceito, estereótipos e estigmas. Consta-se que o reconhecimento das diferenças entre os seres humanos e a sua consequente exclusão derivam da definição de um padrão de normalidade que serve como parâmetro para a classificação dos indivíduos, levando-se em consideração atributos físicos, comportamentais ou sociais. (CORREIA; SARMENTO, 2021).

Carvalho e Pontes (2022), nos apresentam uma análise da representação de um personagem com deficiência intelectual presente no livro de literatura infantil *Asas do Joel*. Segundo as próprias autoras, os resultados da análise ao qual elas chegaram é sobre a necessidade de um cuidado minucioso à elaboração de personagens com deficiência, já que realizar essas criações irão transmitir várias informações para o público-alvo que podem ou não auxiliar no processo inclusivo. As autoras finalizam com informações relevantes sobre a utilização de terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiências.

Em “*Asas de Joel*”, apesar de algumas terminologias ultrapassadas para se reportar à pessoa com deficiência como alguém que era visto como incapaz, esquisito, diferente, ao mesmo tempo, também pode visualizar a contribuição de uma amizade para um bom desenvolvimento de um personagem que tem deficiência intelectual. A superação, a coragem e a lealdade frente a situações que os personagens são expostos ficam evidentes no decorrer da narrativa. Sobre essas terminologias compreendemos que uma visão social é mais bem aplicada, e atualmente é mais comum encontrar pessoas utilizando o termo “pessoa com deficiência”, porém não é uma regra. (CARVALHO; PONTES, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado de deficiência é uma definição construído historicamente, impregnado de valores e significados específicos trazidos

dentro de um contexto histórico, cultural e político, o qual vêm sendo construído e reconstruído nos últimos anos. A literatura discute que inicialmente essa definição estava relacionada as questões sobrenaturais, com o passar dos tempos, de acordo com as mudanças sociais e históricas reafirmadas por legislação em vigor, passou a buscar o teor mais psicossocial.

O crescimento das pesquisas nos últimos anos sobre pessoas com deficiência, vem no bojo da instituição da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) que a instituíram o direito de cidadão a todas as pessoas.

Através da coletânea de pesquisas aqui apresentadas, buscou-se analisar as produções que versam sobre as definições de deficiência em seus diversos aspectos, de acordo com as obras científicas publicadas em diferentes bancos de dados sobre o tema em estudo, realizando uma análise quantitativa das publicações dos últimos sete anos e uma análise qualitativa sobre a evolução da definição de deficiência. Observou-se que, dentro do universo pesquisado, há grande produções referentes a definição de deficiência, que fazem um percurso histórico para compreender a evolução do significado.

Um fator positivo encontrado foi o predomínio de pesquisas que relacionam a deficiência como um conceito biossocial, especialmente nas pesquisas nacionais, nas quais se discute a importância de se fazer cumprir o que a legislação determina sobre essa temática. A definição de deficiência é socialmente construída e reconstruída de acordo com a evolução histórica e das políticas em pauta. Assim, a noção de deficiência traz diversos significados e possibilidades a serem discutidos dentro do contexto político, econômico e cultural da sociedade em geral e do ambiente escolar em suas particularidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. S. S. **Concepções de deficiência:** um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31–44, 2016. DOI: 10.5216/rp.v28i1.43435. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/43435>. Acesso em: 7 jan. 2023.

AMARAL, Mateus Henrique do; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Análise de obras cinematográficas para compreender as concepções de professores sobre o aluno com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 511-526, 2016.

ARAÚJO, Naim Rodrigues de; CUNHA, Charles Moreira. **Interpretação do modelo social de deficiência a partir do conceito de normalidade de Canguilhem**. 2020. 10.18226/21784612.v25.dossiê.18.

BOGONI, Rosangela Marcilio. **A representação da deficiência em narrativas ficcionais: um estudo comparado sobre as diferenças na literatura**. Dissertação de Mestrado. 2020.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 01 janeiro 2023.

CARVALHO, Martha Milene Fontenelle; PONTES, Verônica Maria de Araújo. **Representação de Personagens com Deficiência na Literatura Infantil: análise sobre Asas do Joel**. Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli, v. 11, n. 1, p. 225-244, 2022.

CARVALHO, Martha Milene Fontenelle; PONTES, Verônica Maria de Araújo. Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre Asas do Joel. Miguilim–**Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 11, n. 1, p. 225-244, jan.-abr. 2022.

CHRISTMANN, Morgana et al. **Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria bioecológica de desenvolvimento humano**. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

CORREIA, Maria Aparecida de Carvalho; SARMENTO, Alexandre Guilherme Motta. Representações sociais sobre as pessoas com deficiência e seu impacto na efetividade da inclusão. **Revista Mundi Sociais e Humanidades (ISSN: 2525-4774)**, v. 6, n. 1, 2021.

COSTA, Flávia Albaine Farias. O conceito de pessoa com deficiência e a proposta de um diálogo de Cortes: análise do seu significado na Corte Interamericana de direitos humanos e na jurisprudência dos tribunais superiores brasileiros. **Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 5, n. 1, p.

61-86, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/viewFile/27499/19924>. Acesso em: 6 jan. 2023.

KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. **Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa**. Emancipação, [S. l.], v. 21, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/13408>. Acesso em: 9 jan. 2023.

KUHNEN, Roseli Terezinha. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 329-334, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 7ª Edição. São Paulo: Atlas, 2017

LEITE, Lúcia Pereira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2022.

MACHADO, Giselle Ferraz. **Concepção das deficiências entre os povos indígenas yanomami e waiwai: um olhar do pesquisador, do profissional da saúde e do educador**. 2016. 120f. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

MATTOS, Beatriz Marques. **Deficiência: da conceituação aos posicionamentos de universitários**. 2016. 106 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha et al. Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 245-260, 2017.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A representação cultural da deficiência nos discursos midiáticos do Portal do Professor do MEC. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 65-78, 2016.

PAULINO, V. C.; CAIADO, K. R. M. A construção do conceito de deficiência por estudantes sem deficiência, a partir de suas histórias de vida. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 20, n. 32, p. 35–59, 2020. DOI:

10.24934/eef.v20i32.1266. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1266>. Acesso em: 6 jan. 2023.

PEREIRA, Viviane Silva; PEREIRA, Ricardo Augusto Gomes; PAIXÃO, Carlos Jorge. Deficiência em perspectiva: relações entre representações sociais e alteridade na comunidade do Jarana no município de Bragança-PA. Doxa: **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v.20, n.2, p. 179-195, jul./dez., 2018. e-ISSN: 2594-8385. DOI:10.30715/doxa.v20i2.12021

PIMENTEL, Susana; PIMENTEL, Mariana. **Ressignificando a deficiência**: a necessidade de revisão conceitual para definição de políticas públicas. Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE). 5. 1039. 10.25245/rdsp.v5i2.258. 2018.

SAMPAIO, R. A.; TALARICO, C. A. O novo conceito de pessoa com deficiência e sua aplicabilidade por órgãos fiscalizadores ou reconhecedores de direitos estatais. **Revista Digital Constituição e Garantia de Direitos**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 230–251, 2020. DOI: 10.21680/1982-310X.2019v12n2ID17891. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/constituicaoegarantiadedireitos/article/view/17891>. Acesso em: 6 jan. 2023.

SANTOS, Olga Christina Scandolaro dos. **Deficiência e suas representações**: propagação da imagem de corpo e seus significados. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação em Mestrado em Educação - PPGE, Chapecó - SC. 2017.

SILVA, G. E.; OLIVEIRA, A. A. **A produção psicossocial do conceito de pessoa com deficiência: Conquista de cidadania e de direitos?**. Emancipação, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 165–184, 2018. DOI: 10.5212/Emancipacao.v.18i1.0011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/8912>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. Deficiência, Diversidade e Diferença: Idiossincrasias e Divergências Conceituais. **Educação em Revista**, v. 38, 2022.

SOUZA, Sirleine Brandão de. **Deficiência: a trajetória de uma concepção**. J Res Spec Educ Needs, 16: 366-370, 2016.

TORRES, Josiane Pereira; CRUZ, Lilian Pinheiro da; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Concepções sobre Deficiência Importam?. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

Sobre os livros e autores,
pensamentos, formas e matéria:

“Um livro nunca pode ser mais do que a impressão dos pensamentos do autor. O valor desses pensamentos se encontra ou na matéria, portanto naquilo sobre o que ele pensou, ou na forma, isto é, na elaboração da matéria, portanto naquilo que ele pensou sobre aquela matéria” (SCHOPENHAUER)