

NARRATIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA SOBRE SUAS VIVÊNCIAS ESCOLARES

*Rodrigo Barbuio
Ana Paula de Freitas*

Resumo

O estudo focaliza a temática da inclusão escolar a partir da visão de alunos com deficiência inseridos nos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em articulação com a pesquisa narrativa. Apoiada na indagação sobre o modo como alunos com deficiência têm vivenciado a escola comum, a investigação teve como objetivo compreender os sentidos que eles atribuem a suas vivências escolares. O trabalho de campo ocorreu em uma escola pública de um município paulista junto a três alunos com deficiência. O instrumento principal de construção de dados foi a narrativa oral produzida pelos participantes do estudo em interação com o pesquisador. As falas foram audiogravadas, transcritas e analisadas à luz do referencial teórico. Os resultados indicam que os alunos, em seu relato, revelam os sentidos que a escola e as práticas escolares têm para eles: sentimentos como frustração, incompreensão, solidão e silenciamento são expostos. Os achados contribuem para reflexões acerca de caminhos possíveis para a efetivação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: teoria histórico-cultural; educação inclusiva; alunos com deficiência; pesquisa narrativa; vivência.

NARRATIVES OF STUDENTS WITH DISABILITIES ABOUT THEIR SCHOOL EXPERIENCES

Abstract

The study focuses on the issue of school inclusion from the point of view of students with disabilities in their final years of elementary school. It is a research guided by the theoretical-methodological assumptions of the historical-cultural perspective of human development, in articulation with a narrative research. Supported by the questioning about how students with disabilities have experienced the common school, this investigation aimed to understand the meanings that they attribute to school experiences. The fieldwork took place in a public school in a city in São Paulo with three students with disabilities. The main instrument for constructing data was the oral narrative produced by the study participants while they interacted with the researcher. The speeches were audio-recorded, transcribed, and analyzed in light of the theoretical framework. The results indicate that the students, in their report, reveal the meanings that the school and school practices have produced on them: feelings such as frustration, misunderstanding, loneliness and silencing are exposed. The findings contribute to reflections on possible ways to implement more inclusive pedagogical practices.

Keywords: cultural-historical theory; inclusive education; students with disabilities; narrative research; experience.

NARRATIVAS DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD SOBRE SUS EXPERIENCIAS ESCOLARES

Resumen

El estudio se centra en la cuestión de la inclusión escolar desde la óptica de los alumnos con discapacidad insertos en los últimos años de la enseñanza fundamental. Es una investigación guiada por los presupuestos teórico-metodológicos de la perspectiva histórico-cultural del desarrollo humano, en articulación con una investigación narrativa. Apoyada en la pregunta acerca de cómo los estudiantes con discapacidad han experimentado la escuela común, la investigación tuvo como objetivo comprender los significados que ellos atribuyen a sus experiencias escolares. El trabajo de campo se realizó en una escuela pública de una ciudad de São Paulo con tres alumnos con discapacidad. El principal instrumento de construcción de datos fue la narrativa oral producida por los participantes del estudio en interacción con el investigador. Los discursos fueron grabados en audio, transcritos y analizados a la luz del marco teórico. Los resultados indican que los estudiantes, en su relato, revelan los significados que la escuela y las prácticas escolares tienen para ellos: se exponen sentimientos como la frustración, la incompreensión, la soledad y el silenciamiento. Los hallazgos contribuyen a la reflexión sobre posibles formas de implementar prácticas pedagógicas más inclusivas.

Palabras clave: tres a cinco palabras claves, en español.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é recorte de uma pesquisa desenvolvida em um curso de doutorado em *educação*¹. Teve como temática central a inclusão escolar de estudantes com deficiência, a fim de compreender como eles vivenciam suas experiências escolares. Para o presente texto, centramos nosso olhar nos sentidos que os alunos com deficiência atribuem à escola e às práticas educativas escolares.

As políticas públicas, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) têm garantido a matrícula e permanência de alunos com deficiência nas instituições comuns de ensino, e representam um avanço nas políticas educacionais do Brasil. Todavia, ainda é necessário que evoluamos no que tange aos meios e possibilidades reais de ensino, buscando assegurar condições efetivas para a aprendizagem e o desenvolvimento desses discentes (KASSAR, REBELO, OLIVEIRA, 2019; SILVA, MACHADO, SILVA, 2019).

As áreas da educação/educação especial desvelam um conjunto significativo de estudos que versam sobre a problemática da escolarização de alunos com deficiência na escola comum, sobretudo análises das políticas inclusivas e investigações acerca da formação docente e práticas educativas. Em nossa revisão de literatura, realizada no portal de periódicos da Capes, observamos que poucos estudos se propuseram a escutar os próprios alunos com deficiência e suas experiências no ambiente escolar.

Dentre esses trabalhos, destacamos o estudo de Reis e Glat (2022), que focaliza os desafios e barreiras enfrentados por estudantes no ensino superior; a pesquisa de Rodrigues e Campos (2022), que traz narrativas de graduandos de *educação física* com deficiência visual em suas percepções sobre o curso; e o estudo de Freitas e Pizzi (2022), que analisa narrativas de crianças com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre suas experiências escolares no contexto da pandemia. Nesse processo, não localizamos pesquisas com narrativas de adolescentes com deficiência matriculados nos anos finais do ensino fundamental, caso do presente estudo.

Tal constatação nos mobilizou a um olhar mais cuidadoso para esse alunado, colocando-nos à escuta deles, uma vez que os consideramos protagonistas no/do ambiente escolar, além de

¹ Financiamento Capes

terem uma trajetória como estudantes da escola comum, já que a frequentam desde os anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, as questões que nos guiam são: quais sentidos esses alunos atribuem às suas vivências escolares? O que os (des)motiva a participar das atividades escolares? Que emoções emanam de suas relações com colegas e professores? O que esses discentes têm a dizer sobre as práticas pedagógicas?

Ao partirmos das indagações mencionadas, neste estudo, abordamos o ensino para alunos com deficiência no contexto escolar. Temos como objetivo geral compreender como eles vivenciam o processo de escolarização. De modo mais específico, buscamos conhecer, por meio de suas narrativas orais, os sentidos que atribuem a suas vivências escolares.

Seguimos apresentando o referencial teórico-metodológico da investigação: a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que baliza as reflexões deste estudo com ênfase nas proposições de Vigotski² sobre a pessoa com deficiência. Na sequência, introduzimos os procedimentos metodológicos e dispositivos utilizados na produção de dados, bem como o detalhamento do caminho percorrido, os sujeitos participantes, o local em que a pesquisa foi realizada e os procedimentos de análise. Por fim, as considerações finais trazem uma síntese dos principais achados do estudo e reflexões acerca dos processos de escolarização desses estudantes.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste texto, apoiamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural, especialmente nos estudos de Vigotski (1995, 1997, 2021) e de alguns de seus comentadores (GÓES, 2002; DAINEZ, 2017). Para Vigotski (1995), a constituição do psiquismo humano se origina nas relações sociais; ele destaca o caráter histórico-cultural dos processos psicológicos humanos. É por meio das experiências sociais que o homem atribui sentido ao que vivencia em seu entorno e significa a si próprio. Isso ocorre, não de modo direto, mas pela mediação de instrumentos e signos criados na/pela cultura humana. Com essa ideia, o autor elabora a lei geral de desenvolvimento: o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre, inicialmente, no plano intersubjetivo; além disso, pelo processo de internalização, na mediação semiótica, as experiências vividas socialmente são convertidas para o plano individual. Para Vigotski (1995), o desenvolvimento humano é um processo dialético que envolve transformações qualitativas das potencialidades dos indivíduos.

Tendo como base os princípios explicativos de sua teoria geral do desenvolvimento, isto é, a dimensão social e a mediação semiótica, o autor expõe suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência, argumentando que o desenvolvimento da criança com deficiência é norteado pelas leis que explicam o desenvolvimento humano em geral. Todavia, Vigotski (1997, 2021) ressalta que há especificidades no desenvolvimento da criança com deficiência que precisam ser consideradas; daí a necessidade de caminhos alternativos e recursos especiais. A essa ideia subjaz o conceito de compensação sociopsicológica que, conforme salientado por Góes (2002, p. 99) “[...] as possibilidades compensatórias do indivíduo concretizam-se na dependência das relações com outros e das experiências em diferentes espaços da cultura. O desenvolvimento constitui-se, então, com base na qualidade dessas vivências”.

Vigotski (1997, 2021) compreende que a limitação orgânica de uma pessoa se traduz como fenômeno primário e diz respeito às consequências diretas da deficiência. O autor alerta, por exemplo, que a cegueira e a surdez são fatos biológicos, não sociais. Todavia, as consequências

² Em razão das várias traduções do nome do autor, os textos aqui citados de sua autoria constam na lista de referências como Vigotski (2018 e 2021) e Vygotski (1995 e 1997).

sociais advindas da deficiência são consideradas fenômenos secundários, concernentes às condições concretas oferecidas pelo grupo social. Em vista disso, Daínez (2017, p. 3) percebe “[...] a deficiência como um conceito dialético no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança”.

Vigotski (1997, 2021) enfatiza que a educação das crianças com deficiência precisa mirar no objetivo de criar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem e, neste sentido, as experiências escolares que lhes são proporcionadas adquirem um papel significativo para traçar as condições de escolarização dessas crianças.

Ele argumenta a favor de uma prática pedagógica na qual o aluno desenvolva atividades que ainda não estejam consolidadas, e entende que ele não consegue desenvolvê-las sem a ajuda de um adulto ou pares. São atividades inerentes à interação social, com a ajuda do outro, possibilitando aos discentes uma constante transformação. Vigotski, ao refletir sobre as práticas educativas de crianças com deficiência, vislumbra “Qué perspectivas se abren ante un pedagogo cuando sabe que el defecto no es sólo una carencia, una deficiencia, una debilidad, sino también una ventaja, un manantial de fuerza y aptitudes [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 46).

Para Vigotski (1997, 2021), a educação de crianças com deficiência deve ocorrer em formas coletivas de participação, tendo os mesmos objetivos educacionais e traçando caminhos particulares para atingir esses objetivos. Tal premissa consiste em um compromisso social e um dos maiores desafios para a efetivação da escolarização de crianças e jovens com deficiência no cenário contemporâneo das políticas públicas de natureza inclusiva.

Das contribuições de Vigotski (2018), destacamos ainda seus estudos pedológicos, em que discute o papel do meio no desenvolvimento psíquico das crianças a partir do exemplo de uma situação familiar na qual três irmãos de diferentes idades lidam de modo diverso com a experiência de uma mãe alcoólica. Vigotski (2018, p. 77) conclui que “[...] uma mesma situação do meio, um mesmo acontecimento que atinge diferentes pessoas que se encontram em etapas etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas”. Pino (2010), ao abordar o conceito de meio proposto por Vigotski, destaca o princípio da significação e esclarece que não é o meio em si que exerce influência sobre a criança, mas o modo como cada uma delas, na relação com o outro, significa a experiência vivida. Quando determinado acontecimento do meio é vivenciado intensamente pela criança, produz nela uma vivência que afeta sua constituição psíquica, conforme os sentidos que atribui ao vivido na relação concreta que estabelece com o meio.

Fundamentados nestas proposições, aqui nos colocamos na escuta de adolescentes com deficiência, a fim de compreender os sentidos que atribuem a suas vivências escolares na educação comum.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa³ foi desenvolvida no ano de 2019 em uma escola municipal de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. A instituição oferece *ensino fundamental I e II* nos períodos matutino e vespertino, e educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno.

Naquele ano, a escola contava com um total de 1.032 alunos matriculados, sendo 492 no *ensino fundamental I*, 376 no *ensino fundamental II* e 164 alunos na EJA. Dos alunos do *ensino fundamental*, 24 tinham diagnóstico de alguma deficiência, sendo dezessete nos anos iniciais e sete nos finais.

³ Pesquisa aprovada pelo comitê de ética da universidade. Os participantes assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido. Os nomes são fictícios e escolhidos por eles.

O pesquisador começou pela realização de visitas semanais à escola, por um período de um mês, para observar alunos com deficiência, matriculados nos anos finais do ensino fundamental, em situações de aula e durante o intervalo. Isso permitiu sua aproximação com os estudantes, por meio de conversas informais sobre a escola, atividades, entre outros temas. Esse momento inicial foi importante para auxiliar-nos na escolha dos participantes da pesquisa, tendo em vista aqueles alunos que mais se mostraram disponíveis à interação com o pesquisador.

A partir daí, convidou quatro alunos para participarem do estudo em função de estarem em um nível intermediário de suas vidas escolares e já terem cumprido uma trajetória escolar mais longa, além de frequentarem assiduamente a escola, evitando possíveis contratemplos na investigação. Aqui traremos dados de três alunos selecionados em função de estarem presentes em todos os momentos do trabalho de campo: Daniele e Sonic, matriculados no 8º ano, e Lipão, do 9º ano. Lipão tinha 16 anos de idade e diagnóstico de deficiência motora decorrente de um trauma cranioencefálico em um acidente de carro na infância. Daniele tinha 14 anos e diagnóstico de deficiência intelectual. Sonic, 13 anos, tinha Transtorno do Espectro do Autismo.

Nesta investigação, elegemos as narrativas como instrumentos de recolha de dados. A pesquisa com narrativas insere-se em um quadro investigativo apoiado nos estudos biográficos (PASSEGGI, SOUZA, 2017) que buscam conhecer as histórias de vida dos sujeitos e compreender os sentidos que dão a essas histórias. Assim, a pesquisa com narrativas consiste em compreender o indivíduo frente ao mundo histórico e social no qual está inserido, e entender os sentidos e significados que ele atribui às suas trajetórias de vida (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018).

Ao tomarmos as narrativas de alunos com deficiência como fonte de investigação, buscamos analisá-las tendo em vista o contexto social mais amplo e as relações dinâmico-causais nas quais estes alunos estão envolvidos. Para tanto, no movimento analítico, nos orientamos pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), o que requer do pesquisador um olhar para todo o movimento histórico, ou seja, um estudo por meio do processo histórico-dialético, atentando para suas mudanças, para um retorno à origem do que foi pesquisado. Desse modo, a partir das narrativas dos alunos, buscamos explicações para o processo vivenciado por eles no cotidiano escolar, tendo em vista que “[...] toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõem o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto” (ZANELLA *et al*, 2007, p. 28).

Atrelado a esses pressupostos, tomamos o *paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989, p. 177) como inspiração para as análises deste estudo, pois “[...] se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” Consideramos que pistas, aspectos que podem parecer irrelevantes a princípio, são peças fundamentais para perscrutarmos pequenos detalhes, o que não é visível, o que não é pronunciável, mas está lá, subsumido e oculto entre os muros da escola, no semblante, no olhar, no silêncio de cada aluno com deficiência.

Para a realização da pesquisa, tivemos preocupação com a questão ética que permeia os estudos narrativos com públicos vulneráveis, como as crianças e os adolescentes (SARMENTO, 2018).

Para a recolha dos dados, nos valem de diferentes estratégias, inspirados pela técnica de entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2005), e, também, pelo procedimento com imagens fotográficas desenvolvido por Herrera (2016), em sua pesquisa narrativa com criança com deficiência. Deste modo, realizamos, com cada um dos participantes, uma entrevista narrativa na qual solicitamos a eles que nos contassem sobre a escola e suas lembranças de situações vivenciadas nela. Na semana seguinte às entrevistas, a fim de obtermos mais dados, propusemos aos alunos que fotografassem seus espaços preferidos da escola. Na semana subsequente, após revelarmos as fotos, compartilhamos as imagens com os alunos e conversamos sobre elas. Por fim, em um outro

dia, solicitamos também aos alunos que fizessem desenhos sobre atividades realizadas na escola e conversamos com eles sobre os desenhos.

Durante esses diferentes momentos, buscamos criar um ambiente descontraído, um olhar sereno e uma escuta sensível: as narrativas, em sua maioria, foram tomadas durante o intervalo entre as aulas ou em horário preestabelecido entre pesquisador e coordenação da escola. Foram narrativas curtas, mobilizadas pelas perguntas e comentários do investigador. Os diálogos entre pesquisador e alunos foram audiogravados e depois transcritos, respeitando suas marcas de oralidade. Nas transcrições, usamos o sinal de reticências para sinalizar as hesitações na fala dos estudantes. Para este texto, selecionamos três episódios narrativos ocorridos a partir das estratégias descritas acima, que para nós são reveladores dos sentidos dados pelos alunos ao que vivenciam no cotidiano escolar.

Na seção a seguir, apresentamos esses episódios, nomeados com excertos das narrativas dos alunos participantes do estudo.

OS SENTIDOS QUE OS ALUNOS ATRIBUEM À ESCOLA COMUM

Episódio 1: “Eu queria fazer igual todos faz”

Há três anos Lipão frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada. Era um jovem desinibido que mantinha bom relacionamento com colegas e professores. Quanto a sua aprendizagem, seu prontuário escolar trazia: “[...] lê bem; escreve com dificuldade; tem boa interpretação de texto; realiza as quatro operações matemáticas. O aluno realiza atividades diferenciadas, pois não consegue escrever com fluidez”. Em decorrência da lesão motora, Lipão apresenta movimentos motores lentificados. Na conversa a seguir, o pesquisador pede a ele que conte sobre sua escola. Eles também dialogam sobre a foto de uma lousa tirada pelo aluno, em resposta a uma solicitação do pesquisador para que Lipão fotografasse espaços da escola que tivessem algum significado para ele.

Lipão: É... é... é... aqui na escola, é..., bom é... bem, é, é, eu gosto da escola... assim, gosto mais ou menos, né? É que, é, eu gosto, mas não gosto.

Pesquisador: Como assim, gosta, mas não gosta?

Lipão: Bem, é, que eu queria fazer lição igual os outro faz, da lousa... é... bem, deixa eu tentar explicar para você... Eu queria copiar lição da lousa.

Pesquisador: Hum, entendi. Você não copia nada da lousa?

Lipão: E, é... muito pouco... elas não deixam, fala que preciso fazer o caderno quadriculado.

Pesquisador: Elas quem?

Lipão: As dona.

Pesquisador: Entendi. Todas as professoras falam isso?

Lipão: É...bem, que eu tenho que fazer, porque eu preciso... bem, mas eu não gosto disso e... eu queria fazer normal, igual os outro.

Pesquisador: Você já disse isso para elas?

Lipão: Ishii... já falei um monte... bem, é... e eu fico nervoso e saio da sala toda vez...

Pesquisador: Como que é? O que você faz nesse caderno?

Lipão: Bem, é... é... é... de fazer assim... vai é... é... é... ligando um no outro. É... é chato. É de pintura... uns números, uns desenhos... e tem que ir seguindo, fazendo, ligando nos outros, entende?

Pesquisador: Você falou que fica com raiva de fazer esse caderno, por que você fica com raiva?

Lipão: Bem, eu queria, é... fazer igual os outros faz..., mas a dona não deixa.

Lipão afirma gostar da escola, porém os dizeres *mais ou menos* e *eu gosto, mas não gosto* revelam que algo em seu contexto escolar não é da maneira como gostaria. Ele relata não realizar as mesmas atividades que seus colegas: “Bem, é, que eu queria fazer lição igual os outro faz, da lousa... queria copiar lição da lousa...”. O garoto fala de seu desejo de participar da vida escolar, realizando atividades iguais às de seus colegas, como copiar a lição, e não a fazer em um caderno quadriculado. Ao explicar suas atividades, ele menciona tarefas que tendem à simplificação para um aluno que está no 9º ano: ligar, pintar e desenhar. A narrativa de Lipão desvenda os sentidos que ele atribui a sua vivência escolar: as atividades não são significativas e ele não gosta de realizá-las.

Refletimos sobre como é para Lipão, com 16 anos, realizar tarefas que considera desprovidas de significado e o colocam numa posição diferenciada em relação aos colegas da sala. Afinal, ele reflete “[...] eu queria fazer normal, igual os outro”. Em outras palavras, como se dá a relação entre Lipão e o meio (professoras, colegas)? Como ele vivencia essa relação? A vivência é a unidade entre o indivíduo e o meio, e diz respeito à significação, ou seja, como cada um atribui sentido à experiência vivida (VIGOTSKI, 2018; PINO, 2010). Lipão se sente incomodado, desmotivado e, podemos dizer, diminuído em relação aos colegas. Por isso, ele se rebela, fica nervoso e sai da sala.

Para nós, a narrativa de Lipão é reveladora dos desafios que resistem na escola comum, no sentido de possibilitar aos alunos com deficiência o acesso ao conhecimento escolar. Ao narrar, Lipão, com deficiência motora, vai revelando as condições e contradições do cotidiano escolar. Por um lado, há, certamente, uma intencionalidade pedagógica no uso do caderno quadriculado e nas professoras aparentemente preocupadas com sua condição física ao insistirem nas atividades que sugerem treino motor: ligar, pintar e desenhar. Por outro lado, a tendência à simplificação das tarefas impede o aluno de avançar para o acesso a atividades que sejam culturalmente relevantes e que promovam a elevação da capacidade de elaborar conceitos e significar o mundo, como apontado por Góes (2008).

A relação entre o aluno e o meio escolar é marcada pelo modo como ele é compreendido neste espaço: sua condição motora é acentuada na relação e o aluno narra sua vivência, aquilo que ele vive intensamente em seu cotidiano: o aborrecimento por fazer uma atividade, conforme ele manifesta: “[...] eu tenho que fazer, porque eu preciso, mas eu não gosto disso; já falei um monte...”.

A análise desse episódio nos remete às reflexões de Góes (2002, p. 99) acerca das possibilidades efetivas de desenvolvimento de crianças com deficiência: “[...] não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.” Em sua narrativa, Lipão comenta sobre essas experiências e os sentidos delas para ele.

Episódio 2: “Eu estudo, eu desenho, eu como merenda, depois vou pra escada”

Há 2 anos Daniele frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada. Era uma adolescente introspectiva, de pouca fala. Passava todo o tempo dos intervalos sozinha, longe dos colegas, na maior parte do tempo de cabeça baixa. Quanto a sua aprendizagem, seu prontuário escolar trazia: “[...] lê com dificuldade; escreve com dificuldade; tem dificuldade na interpretação de texto; realiza adição e subtração; não realiza divisão e multiplicação”. No diálogo a seguir, o pesquisador solicita que ela compartilhe suas percepções sobre a escola.

Pesquisador: Me fala da escola, o que você acha da escola?
Daniele: É, a escola é legal...os colegas são meio pouquinhos legais...
Pesquisador: Você falou que a escola é legal, os colegas são meio legais, me fala mais da escola, o que você faz aqui?
Daniele: Eu estudo, eu desenho, eu como merenda, depois vou pra escada [refere-se à escada que dá acesso ao piso superior da escola].
Pesquisador: Legal, você vai para a escada fazer o quê lá?
Daniele: Fico sentada.
Pesquisador: Entendi, sozinha?
Daniele: É.
Pesquisador: Você não chama seus amigos pra ir junto?
Daniele: Eu não tenho amigos, não gosto de ter amigos.
[Em outro momento da conversa, Daniele comenta sobre a fotografia de uma parede redonda que há na escola. O pesquisador questiona o motivo de ela ter tirado a fotografia.]
Daniele: É... é, redondo e escondido... ninguém consegue ver eu...
Pesquisador: Mas por que você não quer que ninguém veja você?
Daniele: É porque eles mexe comigo. [Muda o tom da voz, aparentando desconforto]
Pesquisador: Quem?
Daniele: Os outros... os menino e as menina.
Pesquisador: Mexe como?
Daniele: É... mexe comigo... fala... me fala umas coisa.
Pesquisador: Entendi, tipo o quê?
Daniele: É... fala coisa que... é, não gosto.
Pesquisador: Assim, você não gosta quando eles falam, você fica chateada, triste, como você se sente?
Daniele: Não... não... sempre fala. É sempre assim.
Pesquisador: Assim, como?
Daniele: Ah, eles vêm, fala..., mas é, já acostumei um pouquinho... é sempre assim... na outra era assim.
Pesquisador: Que outra?
Daniele: Outra escola.

Daniele inicia sua narrativa com duas afirmativas: “[...] a escola é legal; os colegas são meio pouquinhos legais”. Notamos que ela é assertiva ao se referir à escola; todavia, parece não ter a mesma convicção quanto aos colegas, usando os advérbios de intensidade *meio* e *pouquinho*. Em seguida, conta sobre suas atividades, destacando estudar, desenhar, comer e ir para a escada. O pesquisador a questiona sobre a escada, pois as demais atividades são comuns e inerentes ao espaço escolar. Daniele revela que a escada é um local onde se isola, pois “[...] não tenho amigos, não gosto de ter amigos”. O elemento escada torna-se complicador da narrativa, pois a pergunta do pesquisador permite que Daniele passe a narrar sua relação com os colegas. Daniele, ainda que não explicitamente, escolhe abordar isso quando o tema é escola – ela inicia o relato com “[...] a escola é legal, os colegas nem tanto” e, quando é convidada a fotografar um espaço da escola que lhe seja significativo, enfoca uma parede redonda, um lugar escondido onde pode se isolar dos colegas.

Tal fato nos remete à estrutura dos gêneros narrativos (LABOV, 1972 *apud* CAMARGO, 2011), que se organiza em resumo, orientação, ação complicadora, evolução, avaliação, resolução e finalização. Ao estudar as narrativas de crianças acometidas por lesões neurológicas, Camargo (2011, p. 919) destaca o momento da avaliação, e explica que é quando o narrador traz um posicionamento pessoal. Para a autora, “É o momento em que a voz do sujeito que narra pode ser

identificada. Não é à toa que os falantes escolhem determinados fatos ou histórias para narrar, como também não é à toa que marcam determinadas passagens de tais relatos”.

Tais ideias nos auxiliam na análise da narrativa de Daniele e nos sentidos que ela atribui a suas vivências escolares. A aluna escolhe tratar da relação com os colegas e revela “[...] não tenho amigos, não gosto, eles mexem comigo, falam coisas”. Ir para a escada ou se isolar na parede redonda são estratégias que a aluna encontra para se distanciar das situações que a incomodam no ambiente escolar, daí serem espaços tão significativos para ela, a ponto de esse ser um fato selecionado para compartilhar.

Em consonância com os princípios explicativos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1995), as palavras de Daniele nos possibilitam refletir sobre sua constituição no grupo social. Seu prontuário escolar aponta para as dificuldades: de leitura, escrita, operações matemáticas. Isso nos dá indícios de que, no contexto das relações de ensino, ela é uma aluna marcada pela falta, pelo que não tem. Do mesmo modo, os colegas também a veem como alguém diferente, pois “[...] mexem com ela, falam dela”. Na esteira das proposições vigotskianas, Góes (2004) argumenta que a constituição do sujeito se dá na/pela linguagem, em um processo dialógico procedente das relações sociais. Para a autora, a reflexão dos sujeitos sobre si mesmos é reflexo de como assimilam os dizeres do grupo social em que estão inseridos, os sujeitos vão incorporando as falas produzidas pelo grupo, e compondo uma imagem de si. Nessa mesma linha argumentativa, Kassar (2000) afirma que os indivíduos significam sua existência socialmente na trama da tensão de várias vozes do grupo social e, aos poucos, vão se apropriando e internalizando essas vozes. O modo de significar, dar sentido, interpretar de cada sujeito passa pelos significados atribuídos pelo outro perante suas ações.

A narrativa de Daniele revela os sentidos que ela atribui a suas vivências escolares: solidão e conformismo – “[...] ninguém consegue ver eu, sempre foi assim, já acostumei, na outra era assim”. Tais sentidos emergem das relações entre a aluna e seu entorno social, e dizem respeito a situações que vivencia intensamente, e afetam sua constituição psíquica, ou seja, seus modos de ser, agir e sentir.

Episódio 3: “Eu gosto de ficar sentado sozinho nessa escada”

Há 3 anos Sonic frequentava a escola na qual a pesquisa foi realizada. O jovem apresentava movimentos involuntários no corpo, em momentos em que demonstrava nervosismo. Não conversava nem interagia com os colegas, e estes também não o procuravam para dialogar ou inseri-lo no grupo social; permanecia sempre ativo, percorrendo todo o ambiente escolar, porém isolado. Quanto a sua aprendizagem, seu prontuário escolar relatava: “[...] lê bem; escreve bem; tem boa interpretação de texto; realiza as quatro operações matemáticas”. No diálogo a seguir, o pesquisador e Sonic conversam sobre a fotografia tirada pelo aluno, que retrata a imagem de uma escada que dá acesso ao piso superior da escola.

Pesquisador: O que você acha da escola? Me fale sobre essa foto.

Sonic: Eu gosto da escola...eu gosto da escada da escola...

Pesquisador: Entendi. Tem algum motivo especial para você gostar da escada?

Sonic: O motivo especial é que eu gosto de ficar nessa escada...eu gosto de ficar sentado sozinho nessa escada.

Pesquisador: Entendi. Por que você fica sentado sozinho na escada?

Sonic: Porque é confusão, confusão, confusão...e quando tem confusão, eu tenho que ficar sozinho.

Pesquisador: Me fala uma coisa, quem diz que você tem que ficar sozinho?

Sonic: A monitora⁴ fala isso. Ela fala: Não corre, não corre, não corre. Depois, manda eu pra escada pensar...e eu tenho que ficar sozinho para pensar.

Pesquisador: Entendi, espera um pouco...é, ela manda você não correr e depois manda você para a escada pensar, é isso?

Sonic: Ela manda eu parar de correr, correr, correr, depois manda eu pra escada pensar na confusão que eu arrumo na corrida pelo pátio.

Pesquisador: Entendi. E quando tem essas confusões, o que acontece?

Sonic: O que acontece? Suspenso, suspenso, suspenso por uma semana, uma semana inteira... Sempre, sempre suspenso.

Ao explicar sua fotografia, Sonic inicia: “Eu gosto da escola... Eu gosto da escada da escola...”. Então, o pesquisador pergunta por que ele fica sozinho na escada, e o aluno revela: “Porque é confusão, confusão e, quando tem confusão, eu tenho que ficar sozinho”. Ao analisarmos a narrativa do aluno, observamos um movimento contraditório em seus dizeres. No começo, Sonic narra que apenas gosta de permanecer sozinho na escada; todavia, ao ser questionado sobre o motivo, ele aponta para um novo sentido ao dizer que tem que ficar na escada sozinho para pensar na confusão. Então, o pesquisador novamente o questiona sobre a obrigação de ficar sozinho para pensar e ele responde: “A monitora fala isso, não corre, não corre, não corre. Depois, manda eu pra escada pensar na confusão que eu arrumo”.

Para nós, a narrativa de Sonic é reveladora do modo como ele, com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA), é compreendido no ambiente escolar. Estudos sobre a criança com autismo na escola comum, como os de Pereira (2022), destacam que as práticas educativas têm sido orientadas a partir da hegemonia dos saberes clínicos em detrimento dos saberes pedagógicos, o que faz com que os diferentes atores educacionais (professores, gestores, estagiárias, funcionários da escola) compreendam o aluno a partir da sintomatologia clínica descrita nos manuais diagnósticos (APA, 2014). É comum escutarmos que alunos com TEA são agitados, desatentos, que ficam desconfortáveis quando saem da rotina, entre outras adjetivações. Isso imprime um carimbo nesses sujeitos, que os identifica hiperativos e, às vezes, até agressivos.

Marcolino *et al* (2020) fazem uma importante reflexão sobre as pessoas com TEA: para os autores, é preciso desconstruir concepções que estão na cultura da sociedade, que marginalizam e estigmatizam esses sujeitos, atribuindo crenças de incapacidade, dificuldades nas relações sociais, agressividade, violência, atributos relativos ao perigo social, associações pejorativas que dificultam sua inserção na sociedade e no contexto escolar. Argumentam que é preciso deixar os rótulos de lado e olhar para a pessoa; “[...] uma pessoa com TEA é, antes de tudo, uma pessoa e não um transtorno.” (MARCOLINO *et al.*, 2020, p. 11682).

Em consonância com tais estudos, inferimos que a narrativa de Sonic traz marcas das relações sociais vivenciadas por ele: o modo como é tratado na escola, como alguém que faz confusão, que não para quieto e é sempre suspenso. Tal tratamento também pode ser compreendido como reflexo das concepções hegemônicas e estigmatizantes sobre a pessoa com TEA que circulam em um contexto social mais amplo. E é nessa trama de relações que Sonic vai tomando consciência e atribuindo sentido às experiências vividas na escola, quando identifica a escola como lugar de repreensão e silenciamento. Tal constatação nos remete às ideias de Vigotski (2018), quando infere que as relações sociais podem ser compreendidas em forma de drama, isto é, as situações vivenciadas na coletividade referem-se a eventos dramáticos, processos de luta nos quais o indivíduo se torna consciente da realidade.

4 A rede de ensino na qual a pesquisa foi desenvolvida contrata estagiárias de cursos de pedagogia e psicologia para assumirem a tarefa de acompanhar alunos com deficiência nas atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos como objetivo compreender como alunos com deficiência vivenciam seu processo de escolarização. Especificamente, buscamos conhecer, por meio de suas narrativas orais, os sentidos que atribuem a suas vivências escolares.

As narrativas dos alunos com deficiência participantes do estudo nos levam ao entendimento de que a escola tem para eles sentidos diversos. Lipão, com deficiência motora, revela sentimentos contraditórios. Por um lado, tem sentimentos positivos em relação à escola, se sente feliz em poder frequentá-la. Por outro lado, manifesta desconforto e frustração por realizar atividades diferenciadas, que tendem a um empobrecimento curricular. Isso faz com que ele apresente momentos de nervosismo e impetuosidade. Daniele, aluna com deficiência intelectual, narra as interações com os colegas, expondo seu sofrimento pelo modo como é tratada por eles, o que a leva ao isolamento e ao sentimento de conformismo. Sonic, com diagnóstico de TEA, expõe o drama nas relações escolares, em que é visto pelos educadores como o aluno que causa confusão e é sempre suspenso por isso.

Os sentidos que os alunos com deficiência atribuem a suas vivências escolares nos conduzem a reflexões sobre o processo de escolarização. Em suas narrativas, eles revelam embates nas relações com colegas, professores, profissionais de apoio e gestores. O modo como a deficiência é compreendida e significada pelo grupo social é fator preponderante para o processo educacional de alunos com deficiência, pois as relações sociais podem ser vias de impossibilidade e acentuação do déficit, ou caminhos prospectivos para o processo de escolarização e desenvolvimento desses alunos.

Os achados deste estudo nos possibilitam considerar que os alunos com deficiência precisam ser mais escutados no contexto escolar, pois a compreensão de sua vivência da experiência educacional na escola comum pode contribuir para os esforços na busca de caminhos mais promissores de efetivação das políticas públicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: SEESP/ MEC, 2008.
- CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. O gênero narrativo na linguagem de crianças com alterações neurológicas. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, 2011. p. 917-928. Disponível em <https://revistadogel.emnuvens.com.br/estudos-linguisticos/article/view/1350>. Acesso em 5 mar. 2023.
- DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. *Rev. psicol. [online]*, Santiago, v. 26, n. 2, 2017. p. 151-160. Disponível em <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>. Acesso em 5 mar. 2023.
- FREITAS, Ana Paula de; PIZZI, Francieli Caroline. O que as narrativas de crianças com deficiência revelam sobre suas vivências escolares no cenário da pandemia da Covid-19? *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 40, n. 1, 2022. p. 1-19. Disponível em <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.143>. Acesso em 5 mar. 2023.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-116.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (org.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-91.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meireles (org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 37-46.
- HERRERA, Marli Aparecida. *A vida na escola estadual fotografada e narrada por crianças com deficiência*. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 90-113.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000. p. 41-54.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 45, ago. 2019. p. 1-19. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>. Acesso em 5 mar. 2023.
- MARCOLINO, Luísa Carolina Moreira *et al.* Reflexões sobre a violência relacionada às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *Brazilian Journal of Health Review*, São José dos Pinhais, v. 3, n. 5, 2020. p. 11674-11684.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Nada para a criança, sem a criança. In: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* (org.) *Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares*. Natal, Rio Grande do Norte: EdUFRN, 2018, p. 103-122.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, 2017. p. 6-26. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/317673701> O Movimento AutoBiográfico no Brasil Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. Acesso em 5 mar. 2023
- PEREIRA, Daniel Gomes Novaes. *Por entre olhares, o humano: processos de constituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental*. 201f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.
- PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. p. 741-756. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>. Acesso em 5 mar. 2023.
- REIS, Joab Grana; GLAT, Rosana. Inclusão no ensino superior: narrativas de estudantes com deficiência no contexto amazônico. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 29, n. 1, 2022. p. 85-109. Disponível em <https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13223>. Acesso em 5 mar. 2023.

RODRIGUES, Graciele Massoli; CAMPOS, Maria João Carvalheiro. Educação física e inclusão: narrativas de graduandos com deficiência visual. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 9, n. 2, jul.-dez. 2022. p. 85-98. Disponível em <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n2.p85-98>. Acesso em 5 mar. 2023.

SARMENTO, Teresa. Narrativas (auto)biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, Maria da Conceição *et al* (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares*. Natal, Rio Grande do Norte: EdUFRN, 2018. p. 123-143.

SILVA, Regis Henrique Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Revista HISTEDBR on-line*. Campinas, v. 19, 2019. p. 1-23. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8655755>. Acesso em 5 mar. 2023

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (orgs. e trad.). 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Problemas da defectologia*, v. 1. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (orgs., trad., ed., e ver. téc.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*, v. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras Escogidas*, v. V. Madrid: Visor, 1997.

ZANELLA, Andréia Vieira *et al*. Questões de método em Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, 2007. p. 25-33. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Acesso em 13 abr. 2023

Submetido em março de 2023

Aprovado em abril de 2023

Informações dos autores

Rodrigo Barbuio

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: rbsfctjs@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4937-4498>

Link Lattes <http://lattes.cnpq.br/8162724665339408>:

Ana Paula de Freitas

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco

E-mail: freitas.apde@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8758283696346416>