

Expectativas dos professores diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações

Francélio Ângelo de Oliveira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8133-7531>

Adriana Leite Limaverde Gomes²

 <https://orcid.org/0000-0002-0149-6963>

Resumo

Este artigo objetiva identificar as significações produzidas pelos professores com relação à inclusão escolar de alunos com deficiência, uma vez que para construir um fazer pedagógico inclusivo, é necessário atentar-se para os motivos e as significações que balizam as tomadas de decisões do professor em sala de aula. Para alcançar os objetivos propostos, utilizaram-se os núcleos de significações viabilizados por meio da autoconfrontação simples e cruzada. A partir desse movimento metodológico, chegou-se ao núcleo de significação denominado “expectativa das professoras diante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações”. Os resultados revelaram que a baixa expectativa dos professores quanto à aprendizagem dos estudantes com deficiência tem origem em construtos históricos que colocam esses estudantes na condição de descrédito e incapacitados de aprender.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Trabalho docente. Significações.

Expectations of teachers in front of the learning of students with disabilities: meanings and resistance

Abstract

This article aims to identify the meanings produced by teachers in relation to school inclusion of students with disabilities. The relevance of this study lies in the fact that, for the construction of an inclusive pedagogical practice, it is necessary to pay attention to the reasons and meanings that guide the teacher's decision-making in the classroom. In order to reach the proposed objectives, the cores of meanings were used made possible through simple and crossed self-confrontation. Based on this methodological movement, reached the core of meaning called “teachers' expectations regarding the learning of students with disabilities: meanings and resistance”. The results revealed that the teachers' low expectations regarding the learning of students with disabilities originates from historical constructs that place these students in disrepute and unable to learn.

Keywords: School inclusion. Teaching Work. Meanings.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Quixadá: oliveira.angelo@ifce.edu.br.

² Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: adrianalimaverde@ufc.br.

Introdução

Este artigo³ tem como objetivo identificar as significações produzidas pelos professores com relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência. A partir do alcance do objetivo proposto, será possível compreender como tais significações repercutem nas expectativas dos docentes diante da aprendizagem desses alunos. Uma vez que a construção dos processos de ensino associa-se às expectativas dos professores quanto à apropriação do conhecimento por parte do sujeito aprendente, elas se materializam nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais em sala de aula e na gestão de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem é atravessado pela relação intersubjetiva que se estabelece entre professor e aluno e entre os pares. A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, pois os afetos, as trocas subjetivas conferem significado ao aprendido. Diante dos padrões impostos e cobrados pela sociedade por meio das diversas instituições, esperam-se linearidade e simetria nas relações intersubjetivas. Portanto, todos os “desvios”, as “anomalias” ou quaisquer alterações que porventura desnivalem essas relações ameaçam a ordem imposta e fragilizam a estrutura padrão.

[...] a relação de simetria na intersubjetividade constitui uma coisa tão importante quanto à ordem do mundo e que toda desfiguração, toda mutilação corporal, toda alteração física do outro parece colocar em movimento as próprias bases da nossa existência (Fédida, 1984, p. 144).

Guimarães (2015) destaca que os padrões normativos de subjetividade estabelecem formas de existência, que são perenizados e se perpetuam ciclicamente. Esses mecanismos validam saberes em detrimento de outros, bem como estipulam formas de apropriação desses saberes. Assim, ao fugir dos modelos hegemônicos de produção da subjetividade, apresentando-se de maneira “estranha” ao *modus operandi* cristalizado e consagrado pelo sistema em vigência, a chegada de estudantes com deficiência poderá abalar e criar tensionamentos, desestabilidades e conflitos no cotidiano escolar. O novo, o inusitado, desequilibra a ordem estabelecida (Guimarães, 2015).

³ O presente artigo é uma vertente extraída de uma tese de doutorado.

Guimarães (2015) percebeu em sua pesquisa que a presença de um aluno com deficiência na escola causava incômodos, muito embora ela se afirmasse como escola inclusiva. Por conta disso, a escola buscava gerir a diferença de modo a minimizar as assimetrias e assegurar a manutenção do que havia sido construído como igual ou uniforme (Guimarães, 2015). Em assim sendo, duas questões emergem: quais as significações que compõem a subjetividade dos professores e reverberam no movimento de resistência à inclusão escolar? Quais as mediações existentes na produção de significações que apontam para a resistência à inclusão escolar?

Com base nas reflexões levantadas, nossa propositura se desdobra no sentido de investigar como as significações produzidas pelos professores reverberam em suas escolhas, nas práticas pedagógicas, nas relações estabelecidas em sala de aula. Tendo por base as expectativas dos professores acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência, objetivamos compreender o modo como essas concepções balizam as tomadas de decisões dos docentes em sala de aula.

O investimento dos professores em ações voltadas à aprendizagem dos alunos está ligado em grande medida à expectativa de aprendizagem desses estudantes. Entretanto, não seria possível apartar tais expectativas das significações que historicamente foram produzidas acerca da aprendizagem de pessoas com deficiência. Ou seja, faz-se necessário vincular o que esperam os professores sobre a aprendizagem de seus alunos com deficiência aos construtos históricos e culturais sobre os limites e as possibilidades da escolarização desses discentes.

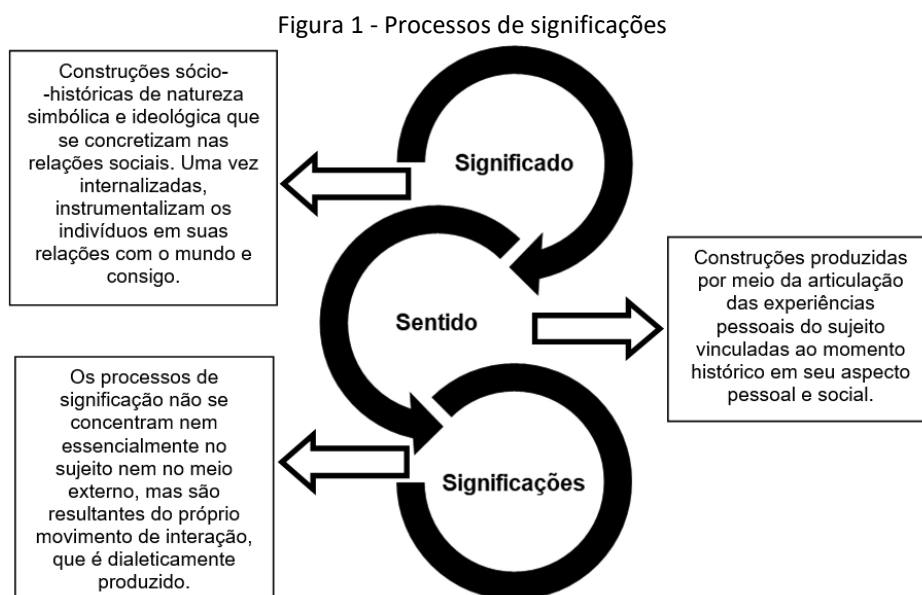
Referencial teórico

Neste artigo, os estudos sobre a subjetividade baseiam-se numa perspectiva sócio-histórica, visto que ela traz em seu cerne algumas construções intelectivas centrais, imprescindíveis à sua compreensão, entre as quais podemos destacar sujeito, significado e sentido. Entender essas categorias nos permite apreender os processos subjetivos do(s) sujeito(s) que nos propomos pesquisar. Para fins deste texto, destacaremos as significações como síntese constituída a partir da relação dialética entre significado e sentido.

A partir do que podemos chamar de par dialético composto por significado e sentido, elaboramos a síntese, produzida pelo sujeito, que denominamos de significação. Assim, os processos de significações não se concentram essencialmente no sujeito, tampouco no meio externo, mas são resultantes do próprio movimento de interação dialeticamente produzido. Na

metáfora de Bakhtin (1995, p. 132), “[...] é como uma fâsca elétrica, que só se produz quando há contato dos dois polos opostos”.

Portanto, analisar as ações do professor de maneira separada das relações sociais seria como negar as determinantes históricas nas quais estamos submersos, bem como desconsiderar seu potencial de agente transformador de sua própria história. É reduzi-lo à condição de passividade, condicionada tão somente às determinações preexistentes. O esquema, ilustrado na Figura 1, sintetiza o aspecto dialético e os tensionamentos que atuam na constituição dialética entre significado e sentido, produzidos como síntese de múltiplas relações.



Fonte: Elaboração própria (2024).

O movimento dialético entre o indivíduo e a sociedade, o sujeito e o objeto têm dois sentidos contraditórios. A sociedade determina o indivíduo, no entanto é ele quem constrói essa mesma sociedade, na medida em que participa de relações sociais, ou seja, os indivíduos, ao se relacionarem, produzem sua subjetividade e a sociedade como um todo (Ferreira, 2000).

Os comportamentos resistentes reproduzidos por alguns professores refletem um sistema, um processo conjuntural que os acompanha desde sua formação inicial, formação em serviço e história de vida, transmitidas a partir dos diferentes aparelhos ideológicos, dentre os quais podemos citar a escola, a mídia e seus distintos equipamentos, a igreja, a família, entre outros. Partindo desse pressuposto, o professor, embora seja responsável pela apropriação e

pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas inclusivas, produz tais ações mediante condições de um determinado tempo histórico e de mediações oriundas do sistema no qual está inserido.

Dentro dessa perspectiva, a prática pedagógica dos professores ocorre em meio a determinadas condições objetivas perante um contexto histórico e cultural num movimento de mútua constituição. Tais práticas são orientadas a partir da relação entre os sentidos expressos através de crenças, desejos, desafios, insegurança e significados advindos das produções e das organizações simbólicas da instituição escolar.

A relevância das questões levantadas neste artigo está na necessidade que o próprio fazer docente impõe para compreender as significações produzidas pelos professores quanto à inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Isto porque a própria elaboração de leis não é suficiente no instante em que se busca construir práticas pedagógicas no contexto da diversidade. É preciso, pois, atentar para os motivos e as significações que balizam as tomadas de decisões do professor em sala de aula.

Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto, realizamos os procedimentos de autoconfrontação simples e cruzada, viabilizados por meio de videografias e assim, a partir dessas informações pudemos realizar a construção dos núcleos de significações.

A proposta da autoconfrontação intenciona propiciar ao sujeito observar a si mesmo de uma perspectiva exterior àquela vivida no interior de suas tarefas, adiante da figura do pesquisador. Desse confronto, emergirão relações com a história de vida do sujeito, com a sua trajetória de formação, instigadas pelas questões levantadas pelo pesquisador. Assim, a atividade parte de um plano intrapsíquico, retornando ao interpsíquico.

Nesse processo de evocar o vivido para revivê-lo ocorre uma inversão de lugares, uma vez que a atividade vivida passa a ser recurso para uma nova experiência, de modo que a vivência anterior chama um novo aprendizado, que envolve não apenas a experiência realizada, mas também a não realizada. Nesse instante são evidenciadas as lacunas deixadas por aquilo que se pretendeu fazer e não foi feito. Eis uma nova fonte de reflexão, o realizado e a trajetória que o constituiu e o não realizado e as forças que agiram para sua não existência. “Nessas conjunturas, uma clínica da atividade se empenha em organizar as migrações do vivido na atividade do sujeito

para que ele possa fazer a experiência do que ele é capaz; o que é o único meio de alguém se conhecer melhor” (Clot, 2010, p. 254).

As videografias têm sido utilizadas como instrumento de pesquisa que, dentro da perspectiva da autoconfrontação, se propõe a apreender a atividade do trabalhador de modo a promover o debate e a reflexão acerca da própria atividade e, considerando o trabalho realizado, o trabalho não realizado e as condições em que este se desenvolve. Para Cunha, Mata e Correia (2006, p. 25):

[...] o vídeo assume um papel determinante; é possível mostrar os elementos visíveis da atividade de trabalho, os quais podem depois servir de suporte para compreender outros elementos de que ela se reveste e que escapam à simples observação – como o significado das atividades impedidas ou contrariadas.

De acordo com Clot (2006), a utilização do recurso da filmagem, em que se explicitam circunstâncias cotidianas do trabalho, pode promover a reflexão sobre processos cristalizados e naturalizados pela própria rotina que, muitas vezes, são automatizados pelo trabalhador a ponto de não refletir sobre tais práticas. Esse processo de “engessamento” do modo de agir dos trabalhadores diminui o seu poder de agir e impede a evolução por meio da apropriação de novas práticas.

Para operacionalizar captação da imagem e do som, instalamos o equipamento (câmera filmadora) em um ponto fixo da sala de aula para que tivéssemos uma visão panorâmica. Assim, as imagens capturadas abrangeram todo o contexto da sala, em que pudemos visualizar a dinâmica da atividade e as interações dela provenientes.

Já que o professor é o sujeito central de nossa pesquisa, haja vista que se apresenta como o autor das práticas de ensino que favorecem ou não a aprendizagem do aluno no contexto de sala de aula, selecionamos aqueles que apresentaram maior resistência ao processo de inclusão escolar. Para tanto, utilizamos um instrumento/meio para que os professores pudessem se expressar livremente por meio de uma produção escrita. De posse da análise das produções escritas, escolhemos três professoras participantes, as quais chamaremos de professora 1, professora 2 e professora 3, como forma de não as identificar. As três lecionam, respectivamente, no 5.º, 8.º e 6.º anos do Ensino Fundamental. A professora 1 é graduada em

pedagogia, enquanto a professora 2 é licenciada em Língua Portuguesa e a 3 em Matemática. Para cumprir os critérios da pesquisa, todas as docentes deveriam ter estudantes com deficiência em suas salas.

Para realizar a videografia, seguimos os seguintes passos:

1) Definidos os sujeitos de nossa pesquisa, mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada e da observação em sala de aula, agendamos com os professores a realização da captação dos registros videográficos.

2) Os professores foram ouvidos sobre a escolha das atividades que gostariam que fossem registradas.

3) Para evitar tumulto, dispersão ou alteração significativa na rotina da turma, instalamos a câmera antes de os alunos entrarem em sala de aula. Ela foi fixada em posição panorâmica, de modo que pudéssemos ter uma visão geral da sala de aula. Feito isso, ausentamo-nos do local e só retornamos ao final da atividade para coletar o equipamento.

Concluído o momento da captação das imagens e elaborados os episódios, agendamos com as professoras o momento de aplicar a autoconfrontação simples. Trata-se de uma técnica de videografia, que se inicia com a captação das cenas das atividades práticas dos sujeitos em seu ambiente de trabalho. Posteriormente, o pesquisador, olhando para os objetivos da pesquisa, faz a seleção/edição das partes que serão apresentadas aos profissionais. Em seguida, ele se reúne com cada participante individualmente. A partir de então, são realizadas algumas mediações no sentido de extrair as falas do profissional mediante a exposição de suas tarefas de trabalho. Nesse momento, dissemos às professoras que poderiam solicitar uma pausa quando quisessem fazer algum comentário. Ao final, suscitamos algumas questões geradoras, com o intuito de provocar a reflexão.

A autoconfrontação cruzada consiste em apresentar as atividades videogravadas para um colega de trabalho na presença do sujeito principal da pesquisa. A ideia é localizar convergências e divergências entre sujeitos que vivenciam a mesma atividade profissional, de modo a explicitar as contradições existentes no ambiente de trabalho. Essa atividade possibilita reler a atividade a partir das lentes elaboradas pelo outro, que é autor de outra atividade.

No desenvolvimento da autoconfrontação cruzada, o pesquisador faz a exposição da atividade da professora, sujeito da pesquisa, e solicita que a professora convidada elabore seus comentários sobre a atividade apresentada, considerando seu lugar de fala. Esse processo

possibilitará um novo confronto entre o sujeito da atividade e o olhar de um outro sujeito que se constitui na atividade e que, portanto, analisa de um outro lugar, embora este seja submetido a condições de trabalho semelhantes.

Neste estudo, após a realização das autoconfrontações simples e cruzadas, tivemos acesso às falas dos sujeitos, por meio das quais pudemos avançar rumo ao momento da construção dos núcleos de significação. O discurso dos professores, extraído a partir do confronto com sua própria atividade pedagógica, é permeado de emocionalidade e carregado de significados e sentidos que são produzidos em um contexto institucional no qual estão inseridos, em articulação com a realidade social. Com base em Aguiar e Ozella (2013) e em Clot (2006, 2010), apresentamos no Quadro 1, o que chamamos de fluxo procedimental da pesquisa.

Quadro 1 - Autoconfrontação: uma reflexão sobre a imagem em ação

Etapa	Tipificação	Descrição
Filmagem	Captação das atividades no ambiente do trabalho	Foram registradas as práticas pedagógicas dos professores a partir da filmagem de algumas aulas em que os docentes desenvolvem atividades definidas em seu planejamento
Seleção e organização das cenas	Revisão dos vídeos e seleção das cenas que serão apresentadas aos sujeitos da pesquisa	Realizadas as filmagens, assistimos a elas, em sua totalidade, e selecionamos os trechos que foram apresentados nas etapas da autoconfrontação simples e cruzada.
Aplicação da autoconfrontação simples	Apresentação individual das atividades capturadas nos vídeos e registro do discurso decorrente da auto-observação e das significações produzidas nesse instante desse confronto.	Foi feita a aptação do discurso elaborado durante a observação da atividade. Nesse instante, apreendemos a produção de significados expressos por meio das falas sem nos prendermos aos aspectos descritivos/explicativos
Aplicação da autoconfrontação cruzada	Apresentação das atividades registradas em vídeo com a participação do pesquisador, do sujeito da pesquisa e de um colega de trabalho	Esta etapa se desenvolveu mediante a interação e o confronto entre pesquisador, os sujeitos da pesquisa e os colegas de trabalho convidados. Dessas discussões de caráter dialógico foram apreendidas novas significações.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Por conta do extenso volume de conteúdo apreendido, selecionamos algumas cenas dos vídeos, que aqui chamamos de episódios e, em seguida, os apresentamos na etapa da autoconfrontação. O critério de seleção das cenas ocorreu tendo por base a observância dos

seguintes elementos: a) trechos que mostraram a professora apresentando a atividade; b) partes que apresentaram a interação entre os alunos; c) situações que evidenciaram a participação ou o isolamento dos alunos com deficiência; d) trechos que explicitaram a postura da professora diante das demandas no momento da aplicação da atividade.

Os núcleos de significação são unidades complexas que congregam o percurso dialético proveniente da contradição significado-sentido e, portanto, oferecem condições ao pesquisador de identificar as sínteses que, articuladas ao contexto histórico e cultural, revelam a dinâmica da organização subjetiva do sujeito, pois:

[...] cabe ressaltar que, quando eles escreveram sobre o assunto, o objetivo de Aguiar e Ozella (2006, 2013) consistia fundamentalmente em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 59).

Muito embora os processos que utilizamos para acessar os núcleos de significação fossem sistematizados em etapas (pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação), não os reduzimos a uma sequência estanque ou linear. Ao longo de todo o processo de captação e análise da palavra com significado, elaboramos sínteses e reflexões, confrontados com o contexto material e histórico (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Resultados e discussões

Este tópico busca identificar as determinações que constituem a subjetividade dos professores perante as demandas da inclusão escolar. A partir do movimento de autoconfrontações simples e cruzada, chegamos ao núcleo: “expectativa das professoras adiante da aprendizagem dos alunos com deficiência: significações e atuações”.

Para compreendermos as expectativas dos professores quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência, é importante destacar que historicamente o desvio é visto como uma ameaça à ordem social. A necessidade de um padrão humano atende a uma estrutura de poder e garante sua permanência. Logo, com a justificativa de garantir cuidado e proteção aos diferentes, a sociedade se poupa do infortúnio da convivência com esses indivíduos (Goffman, 1980).

As instituições escolares, como aparelhos ideológicos, não estão imunes aos construtos e representações sociais que reproduzem o pensamento dominante existente no tempo e no espaço em que se inserem. A narrativa hegemônica estabelece o padrão de sujeito que a escola deve formar. Para tanto, essa formação envolve a exclusão do perfil destoante. Pedra (1997, p. 27) aponta em seus estudos que “[...] as representações que os alunos e professores fazem reciprocamente de si e do outro conduzem as suas relações pedagógicas”. Mas quais as justificativas para a produção desse “outro”, cujas capacidades foram suplantadas a ponto de lhe conferir um não lugar e uma condição de um não sujeito? Que mediações produziram esse “outro” a partir do qual se destituíam os sentimentos de culpa e pesar pelo abandono e pela segregação?

Na tentativa de refletir sobre tais indagações, é possível compreender que o “outro/eles” a partir do qual o “eu/nós” se constitui possui uma dupla função. Uma primeira se apresenta como polo referencial daquilo que o “eu/nós” necessita para constituir-se. A segunda dimensão do outro, por sua vez, vem a ser uma espécie “anti-eu” ou de negação daquilo que se refuta no interior desse “eu/nós” hegemônico. Em outras palavras, o “outro/eles” é aquilo que compõe o “eu/nós”, mas está fora dele. É o substrato que é negado no interior de um núcleo constituinte e que, portanto, é destituído como elemento integrante do ser. Logo, não há culpa ou acusação em extirpar-se daquilo que é eleito como fragilidade do “ser”.

A desnaturalização das nossas certezas e escolhas é, portanto, imprescindível para entender a ação do homem no mundo. De acordo com Bateson (1976, p. 145), mesmo de modo inconsciente, as construções simbólicas – as narrativas – constituem o nosso sentir e balizam o nosso agir sobre o meio: “O homem é, portanto, aprisionado em uma trama de premissas epistemológicas e ontológicas que, independentemente de sua veracidade ou falsidade, assumem para ele um caráter de parcial autoconfirmação”.

Partindo do pressuposto de que os discursos que são construídos historicamente sobre as pessoas com deficiência as inventam como sendo dotadas de um conjunto de características incapacitantes, é possível localizar, na fala da professora 1, elementos que compõem esse imaginário sobre o indivíduo com deficiência, que, por sua vez, formula suas expectativas com relação às aquisições e à aprendizagem do aluno:

Devido às outras atividades que eu venho aplicando, eu não consigo ver um avanço! Ela não conseguiu reconhecer os numerais, a representação, a quantidade, e aí eu não me vejo ainda colocando ela [sic] na mesma atividade. Eu acho que ela ainda iria ficar mais solta, mais só olhando do que realmente... Então, eu tentei colocar uma coisa que tivesse no universo... Números, quantidades, coordenação motora, que ela ainda não tem!

Para Bakhtin (1995), a palavra não apenas espelha, retrata ou descreve o real, mas o produz. Logo, a palavra com acúmulo histórico vem carregada de significado, portanto medeia o pensamento e elabora modos de saber/fazer e intervir no mundo. Sendo assim, é possível identificar, nas palavras da professora 3, um conjunto de significações expressas a partir do padrão de normalidade por meio do qual se espera que a aluna manifeste características aceitáveis. Isso pode ser percebido pela leitura que a professora faz do modo como a discente segura um lápis, o que lhe impede de enxergar avanços em sua aluna com deficiência:

Apesar dela participar da APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], mas ela ainda não tem coordenação motora; ela ainda não consegue segurar num lápis; ela não consegue contar; ela não sabe numeral, nem a representação, nem a quantidade. Eu não vejo avanço! Agora, ela tá [sic] participando mais assim frequentemente, porque antes ela faltava mais, mas, graças a Deus, agora ela tá [sic] vindo mais. Então, eu acho que já facilita! Não faltar já ajuda! (Professora 3, grifo nosso).

O modo como nos reportamos aos que se desviam da norma é balizado por um discurso historicizado, internalizado e transformado em fala interior. Essa fala é composta pela ligação entre palavras com significado que encarnam o pensamento. Logo, a palavra é como um recipiente, que pode ser preenchido de signo. Dito de outro modo, a palavra é preenchida de conteúdo ideológico para cumprir uma função estética, científica, moral, religiosa. Por isso, “[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (Bakhtin, 1995, p. 16).

A professora 2 inicia sua fala, fazendo referência ao planejamento como elemento indispensável à prática pedagógica inclusiva, ao mesmo tempo em que menciona a dificuldade da aluna. Constitui-se, portanto, um polo dialético dado ao reconhecimento de que a discente estava no canto da sala sem participar das atividades propostas em sala, ao mesmo tempo em que traz à tona a dificuldade da estudante.

Sim, por falta de planejamento mesmo da inclusão dela nas aulas. Eu sei que ela tem dificuldades, né! Mas eu sei que eu também preciso incluí-la mais nas atividades e, observando o vídeo, eu percebo que, até na sala de aula, ela está no canto, no lugar onde ela está excluída. (Professora 2, grifo nosso).

O que se espera ou a expectativa que se tem de uma pessoa com deficiência, assim como em outras construções simbólicas, não surge a partir de uma relação de causa e efeito. A ideia de incapacidade não parte da pessoa com deficiência em si, mas da imagem que se produz socialmente materializada na produção das condições de vida adequadas somente para aqueles que se enquadram na norma.

Como podemos localizar na fala da professora 2, a dificuldade do aluno com deficiência é suturada a ele próprio, como se fosse algo ligado à sua essência. Para Tomasini (1998), esse estigma nos leva a reduzir o sujeito a uma espécie de integralidade do desvio. A condição de deficiência nos leva a restringir todos os atributos do indivíduo àquela característica que foge à regra, pois o “[...] atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição” (Tomasini, 1998, p. 117).

“Sim. Mesmo ele tendo a dificuldade dele, mas eu até pedi os meninos que ajudassem ele [sic] na atividade no momento que a gente estava trabalhando na sala. Eu acho que ele estava incluído!” (Professora 1, grifo nosso). Indagada pela professora convidada 1 sobre o porquê de não ter dado um tempo maior para que o aluno resolvesse a questão sozinho, a professora 1 afirma que seu aluno não saberia responder. E ela justifica sua afirmativa com base no conhecimento que tem do discente. Tal assertiva revela que a relação da docente com o educando é direcionada por um saber previamente construído. Em resposta ao questionamento da colega, a educadora diz: “Porque eu já sei! Já trabalho com ele e eu sei que ele não saberia responder. Eu sei! Ele não é acompanhado todos os dias em sala de aula? Aí eu já sei a dificuldade dele!” (Professora 1, grifo nosso).

De acordo com Bakhtin (1995), o corpo de uma pessoa com deficiência, assim como qualquer outro corpo, não se constitui como um signo em si mesmo. No entanto, o significado construído historicamente para esse corpo é eminentemente ideológico e, como tal, medeia a relação do sujeito para seu próprio corpo e a ação do outro para com esse mesmo corpo. Esse signo que se produz historicamente e se corporifica por meio tanto da palavra como de qualquer outro instrumento simbólico é tecido mediante tensionamentos e relações de poder. É, pois,

essencialmente ideológico e, dentro dessa perspectiva de disputas e tensionamentos, cumpre seu papel de condicionante dos processos sócio-históricos.

A ressonância dos signos não se reduz aos processos de (inter)mediação das relações humanas que se passam numa espacialidade cultural dentro de um determinado tempo histórico. Os signos não são simplesmente um espelho da realidade; eles são partículas do real materializadas “[...] como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer” (Bakhtin, 1995, p. 33).

Assim, as construções ideológicas que tecem a imagem das pessoas com deficiência lhes dotam de um corpo amorfo e sem potência de agir. Isso nos leva a compreender que as significações que os professores têm acerca do aluno com deficiência determinam sua relação com este sujeito e orientam suas práticas pedagógicas endereçadas à aprendizagem desse discente. Partindo dessa ótica, tais estudantes trariam em si atributos de incapacidade que os impedem permanentemente de superar sua condição de inaptidão. A esse respeito, a professora 3 afirma: *“Eu tenho a dificuldade de executar a atividade [...]: além do esquecimento, ela tem a dificuldade, porque ela não consegue ter a coordenação motora”*.

Mas como se constrói a imagem do aluno com deficiência? Ela se constrói a partir da ideia de incapacidade. Pode-se esperar que o educando com deficiência aprenda? Para Goffman (1980), alguém com a marca do desvio não é compreendido como ser humano em sua completude. A partir dessa concepção, reduzem-se as possibilidades desses indivíduos por não se esperar que eles manifestem atributos qualificados como humanos.

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos as chances da vida (Goffman, 1980, p. 28).

Como bem esclarece Goffman (1980), a relação das professoras pesquisadas com seus alunos com deficiência é atravessada por sentimento de inaptidão e descrédito. Esses construtos repercutem em suas tomadas de decisão em sala, nas mediações direcionadas a esses estudantes, de modo a reduzir autonomia deles e suas possibilidades de participação. Ao chamar o aprendiz com deficiência para responder à atividade no quadro, a professora não esperou que ele respondesse sozinho. Ela interveio, apresentando a resposta. Indagada sobre o porquê de

antecipar a resposta do aluno, ela responde: “Eu achava que ele não iria saber! *Isso aí depois eu me toquei!*” (Professora 1, grifo nosso).

Foi perceptível a baixa expectativa da professora 1 com relação à capacidade de aprendizagem de seu aluno com deficiência. Tal significação foi materializada no ato de responder à questão antes que o discente o fizesse. Contudo, essa atitude não se explica por si. Para tanto, cumpre uma relação com o processo de significação que foi construído em um dado momento histórico, em uma determinada espacialidade. Devido à necessidade de compreender as determinações que constituíram essa imagem simbólica do educando com deficiência, uma questão se apresenta: como se constrói a representação de um sujeito de modo a mediar suas relações sociais?

Dentro dessa perspectiva, quais as significações dos professores em relação aos alunos com deficiência? Como tais significações repercutem na expectativa dos docentes no tocante à aprendizagem desses estudantes? Sob a ótica de Goffman (1993), no instante em que são encontradas divergências entre a identidade social de um indivíduo e a sua identidade virtual ou aquilo que dele se pode captar sensorialmente, um conjunto de representações e simbolismos se constrói anteriormente ao momento do contato com o sujeito tido como diferente.

Assim, os estigmas que são construídos a partir dos diagnósticos de deficiência direcionam as expectativas dos professores com relação aos seus alunos com deficiência. Como foi exposto anteriormente, a deficiência é culturalmente associada à ideia de incapacidade. Logo, não aprender valida o que se espera de um aluno com deficiência. Isso pode ser observado no discurso da professora 3 (grifo nosso), quando ela fala sobre o discente com deficiência: “*Eu sei que ele não vai ter a mesma percepção. Ele não vai conseguir absorver da mesma forma que os outros*”.

Assim, o modo como concebemos o outro e interagimos com ele é mediado pelas representações elaboradas previamente, que se fundamentam, por sua vez, nos padrões identitários construídos culturalmente. A depender do grupo social ao qual o sujeito pertence, da relação de poder que envolve esse grupo, o desvio tende a lhe imputar uma marca de descrédito. Nas palavras de Goffman (1993, p. 51): “*Esse indivíduo é uma pessoa desacreditada*”.

Pela construção ideológica do estigma, as concepções que se têm acerca do sujeito desviante são suturadas a ele, ou seja, os atributos que o caracterizam como diferente são essencializados ou naturalizados, a ponto de aparecerem como validação de seu lugar

“naturalmente” ajustado à sua categoria de divergente. Essas construções foram encontradas na fala da professora 3 (grifo nosso) quando esta revela que a prática pedagógica inclusiva “[...] é uma prática onde eu possa trabalhar com os alunos, inclusive com aqueles que não têm as mesmas condições que os demais, onde eu possa adequá-los naquele momento”.

As significações acerca da escolarização das pessoas com deficiência se materializam na própria linguagem que aponta para a incapacidade desses sujeitos. De acordo com Paganotti (2017), termos como “defeituoso”, “incapacitado”, “retardado”, “anormal”, “excepcional” e, mais recentemente, “especial”, “déficits” e “distúrbios” projetam no sujeito desviante a culpa pelo fracasso escolar.

Partindo da perspectiva de Paganotti (2017), a imagem que se constrói sobre a deficiência e conseqüentemente amalgamada ao aluno é negativa e excludente e se constrói com base no defeito, objetivado inicialmente por seu aspecto biológico e, em seguida, pela relação com o comportamento inadequado, relações familiares, dificuldade na aprendizagem e outras produções que acarretam o fracasso escolar.

Essa visão incapacitante produz na professora a sensação de estar exigindo além das possibilidades da aluna. Por conta de tais percepções, as escolhas das atividades são mediadas pela suposta inabilidade da discente, razão pela qual se propõem atividades de baixa complexidade e, por vezes, desconexas dos conteúdos ministrados para o restante da turma. Na fala que se segue, a docente parte de uma percepção centrada em um suposto defeito ou inadequação:

Eu tenho a dificuldade de executar a atividade [...]: além do esquecimento, ela tem a dificuldade, porque ela não consegue ter a coordenação motora. Então, eu tenho que trabalhar um pouquinho da motora para ver se eu consigo fazer com que ela faça alguma coisa da atividade em si. Então, eu também penso por esse lado. Não sei se está certo, se eu tô [sic] exigindo demais dela, mas porque ela não consegue [...] (Professora 3, grifo nosso).

Diante de uma imagem negativa do aluno com deficiência, quais seriam as expectativas dos professores com relação às aprendizagens deles em sua trajetória escolar? O que se esperar de alguém que se distancia dos atributos determinados para o sucesso escolar? A esse respeito, Collares e Moysés (1996), Facci (2001), Patto (2008) e Silva (2016) apontam, em suas pesquisas, que os professores têm baixas expectativas com relação à aprendizagem dos alunos com

deficiência pelo fato de esses não se enquadrarem no estilo de aprendizagem proposto pelos sistemas de ensino. Em suma esses educandos não são alcançados pelas estratégias de ensino validadas pelas instituições escolares.

A despeito das expectativas sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência, podemos evocar o exemplo de uma das professoras participantes da pesquisa que expressa em suas falas que não pode avançar nos conteúdos porque acredita que a aluna com deficiência não poderia ir além, logo ela permanece repetidamente em um mesmo conteúdo. Observa-se isso com clareza, quando a professora 3 (grifo nosso) diz: *“É tanto que eu não consigo trabalhar além do número cinco. Só estou até o cinco porque, se eu for mais adiante, ela não... Então, assim, sempre eu trabalho o numeral cinco, a forma, a quantidade”*.

Como a baixa expectativa reverbera no baixo investimento na aprendizagem dos discentes com deficiência? Na ótica de Paganotti (2017), as construções simbólicas que o professor tem acerca do aluno impactam o modo como ele interpreta as ações dos estudantes, sua aprendizagem, o modo como se relacionam com o saber, suas potencialidades e desafios. Da mesma maneira, há uma apropriação por parte dos educandos acerca do conjunto de significações configuradas no interior da sala de aula, que regula as relações entre si.

Para Osti (2010), as próprias trajetórias das relações estabelecidas no interior de um grupo escolar constroem um modo de apreender, uma realidade que é reproduzida por seus integrantes. Isso nos leva a entender que a conduta do aluno diante de si, do saber e dos outros sofre a influência da expectativa do professor em relação a ele. O que se espera de um discente com deficiência é apropriado, reelaborado e reproduzido pelo docente, pelo grupo e pelo próprio sujeito, que, em muitos casos, acaba por confirmar as “profecias” que se têm ao seu respeito.

Como a baixa expectativa repercute na prática docente e em suas tomadas de decisão? A esse respeito, Sipavicius (1987) apresenta alguns comportamentos a partir dos quais se materializam as expectativas do professor, as quais, por sua vez, interferem no desempenho do aluno. São eles: 1. Extensão de ajuda ao aluno; 2. Frequência de contado com o aluno; 3. Afeto positivo; 4. Nível de dificuldade do material ensinado; 5. Tempo gasto em interação sem ensino; 6. Atenção e cuidado mais estritos; 7. Persistência em pedir respostas; e 8. Reforço inadequado.

A negação do sujeito com deficiência pode se expressar de dois modos, que, embora distintos, podem ser compreendidos como duas faces da mesma moeda. Ou seja, quando o professor desconsidera o aluno com deficiência e o exclui das atividades do grupo com a

justificativa de que não consegue realizá-las, ele nega suas potencialidades, desvelando que sua relação com este aprendiz é mediada pelo descrédito. A professora convidada 3 questionou a colega participante sobre o fato de inserir a aluna com deficiência no grupo e não a integrar na atividade proposta aos demais estudantes, pois “[...] a atividade dela era uma e a do grupo era outra. Não sei se isso é legal ou não, porque ficou difícil para ela, porque ela não prestava a atenção no dela nem no dos outros, porque ela queria ver os dos outros também”.

Por outro lado, quando o professor destina ao aluno uma atenção exacerbada, esse “apoio”, ou extensão de ajuda ao discente, tira dele seu potencial criativo e autônomo. Essa atenção superprotetora seria como um outro jeito de negar as capacidades do educando. Assim, quando a professora 1 não permite que o estudante responda ao questionamento com a justificativa de que ele não conseguiria fazê-lo, ela acaba por lhe impossibilitar a manifestação de sua aprendizagem ou ainda de aprender com seu próprio erro. No diálogo que se segue, fica evidente que a professora 1 desacreditava do potencial de seu aluno para responder à questão proposta:

*Sim. E, ali na parte que você chamou o aluno com deficiência, por que você não deixou ele falar a palavra e pediu logo ajuda? Você poderia ter dito: ‘Vamos dizer a palavra!’. Aí ele teria dito a palavra e depois iria identificar a sílaba mais forte, mas você pediu logo ajuda aos garotos! (Professora Convidada 1).
Eu achava que ele não iria saber! Isso aí depois eu me toquei (Professora 1, grifo nosso).*

Ao desenvolver uma atividade de leitura com a turma, a professora 2 abre um baú de livro e os entrega para os alunos, mas não faz o mesmo com a estudante com deficiência. Em sua fala, ela expressa a baixa expectativa com relação à possibilidade de leitura de sua discente com deficiência. Na continuação, ela revela que costuma levar alguns livros para que a estudante realize a atividade de leitura, porém livros que acredita serem mais adequados ou alcançáveis, do ponto de vista cognitivo, por pessoas com deficiência intelectual:

Na verdade, nesse dia realmente eu não entreguei, mas sempre eu entregava. Tem até aquele livro do aluno com dificuldade de aprendizagem, que tem uns livrinhos que é mais para eles... Mais simples! E aí não foi dividido nesse dia. Realmente houve essa falha! Eu errei realmente! (Professora 2, grifo nosso).

Ainda sobre a baixa expectativa do professor com relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, ao ser indagada sobre sua escolha metodológica, a professora 1 revela que optou por trabalhar com gravuras por serem mais adequadas aos educandos que ela caracteriza como alunos com necessidades educacionais especiais:

No caso, é uma revisão, porque a gente já tinha trabalhado, aí eu queria revisar. Aí eu trabalhei com a gravura porque é muito bom a gente trabalhar com gravura com menino com necessidades especiais. Sempre eu procuro trabalhar com gravuras (Professora 1, grifo nosso).

Tal iniciativa demonstra que suas mediações dirigidas ao aluno com deficiência estão presas a uma perspectiva mais imediata ou captável sensorialmente. Contudo, o ato de reter qualquer educando na esfera da mera captação sensorial não o estimula a desenvolver suas possibilidades de abstração, ou seja, a possibilidade de realizar operações mais complexas, que promovam saltos qualitativos em seu funcionamento cognitivo. O que se coloca não é que a professora não possa trabalhar com gravuras, mas aprisionar suas estratégias a esse nível dificulta a elevação do potencial de operações formais do sujeito.

A expectativa depositada na aprendizagem do estudante com deficiência é uma construção histórica e cultural, que, por sua vez, é apropriada e sintetizada pelos professores. De acordo com Amaral (1988), os preconceitos e os estereótipos são construídos histórica e culturalmente, subjetivados e perpetuados, de modo que se manifestam no imaginário individual e coletivo, mediando as relações em uma ótica de poder. Perguntada sobre o que a professora 3 entendia por prática pedagógica inclusiva, ela reforça a concepção de que pessoas com deficiência não teriam as mesmas capacidades de aprendizagem em comparação aos demais, sem refletir sobre as condições sociais de desenvolvimento a que esses sujeitos são submetidos:

É uma prática onde eu possa trabalhar com os alunos, inclusive com aqueles que não têm as mesmas condições que os demais, onde eu possa adequá-lo naquele momento, onde ele possa participar, onde ele possa aprender alguma coisa. Eu sei que ele não vai ter a mesma percepção; ele não vai conseguir absorver da mesma forma que os outros, mas ele vai também absorver aquilo que vai ser positivo para ele; que eu espero que vá ser positivo; que ele venha melhorar, venha crescer com aquela prática (Professora 3, grifos nossos).

Indagada sobre o fato de a aluna com deficiência não ter participado da mesma atividade que os demais, a professora justifica tal ação pelo fato de não ter visto avanços na aprendizagem da estudante. Dentro dessa perspectiva, indagamos: qual a perspectiva de avanço trazida pela professora? De que modo essa perspectiva interfere em sua relação com a aprendiz e nas escolhas de suas práticas pedagógicas? Em resposta a esses questionamentos, podemos pensar que o avanço ao qual a professora se refere passa pela aquisição dos conteúdos preestabelecidos pela matriz curricular orientada pelo sistema educacional do qual faz parte, considerando os modos, os tempos e os estilos de aprendizagem estipulados por esse sistema.

Quanto à interferência da concepção de avanço escolar manifestada pela professora diante de suas escolhas metodológicas, podemos observar que ela se orienta a partir de uma compreensão incapacitante e de não participação da aluna na dinâmica de sala de aula, como mostra a fala a seguir:

Devido às outras atividades que eu venho aplicando, *eu não consigo ver um avanço!* Ela não conseguiu reconhecer os numerais, a representação, a quantidade, e aí eu não me vejo ainda colocando ela na mesma atividade. Eu acho que ela ainda iria ficar mais solta, mais só olhando do que realmente [...] (Professora 3, grifo nosso).

Por conta da baixa expectativa com relação à aprendizagem dos alunos em situação de deficiência, que, como numa espécie de profecia, se confirma com o baixo rendimento escolar de grande parte desses estudantes, Sipavicius (1987, p. 2) acrescenta que esses sujeitos são culpabilizados pelos baixos desempenhos escolares e sociais:

A escola passa a atribuir ao indivíduo a responsabilidade por seus desempenhos escolares e sociais, deixando subentendido que, uma vez que a escola dá iguais oportunidades a todos, quem não foi bem-sucedido ou não se esforçou o suficiente ou é incapaz. Dessa forma, o critério objetivo de pertencer a uma classe social é substituído pelo critério do mérito individual.

Portanto, um dos elementos produtores de resistência dos professores à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial está ligado à baixa expectativa dos docentes quanto à aprendizagem desses educandos. No entanto, essa expectativa está correlacionada a um modelo social e econômico que estabelece um padrão de homem que hierarquiza e marginaliza as

características presentes nas pessoas com deficiência.

Se partirmos para uma análise mais relacionada à categoria da totalidade, poderíamos constatar que o professor sintetiza uma estrutura contraditória e excludente, que enxerga o sujeito por aquilo que ele pode produzir dentro de uma lógica capitalista e que, portanto, marginaliza aqueles que destoam desse perfil de homem ligado à exploração e ao lucro. Assim, “[...] o professor cumpre o seu papel quando acredita que seu aluno não aprende as aquisições acadêmicas funcionais” (Sloan; Birch, 1955 *apud* Fonseca, 1987, p. 46).

Considerações finais

Cabe refletir que a rejeição à presença dos alunos com deficiência na escola comum associa-se a uma sociedade, cujo modo de produção capitalista dita o padrão de ser humano voltado exclusivamente para o lucro. E os espaços de formação são diretamente afetados por essa lógica. Portanto, aqueles que não se convertem em possibilidade de geração de renda são compreendidos como um peso e, por isso, devem ser descartados, lançados no esquecimento, tirados de circulação, aprisionados ou ainda excluídos no interior das instituições.

A partir das questões levantadas anteriormente, o objetivo de identificar as determinações que constituem a subjetividade dos professores mediante as demandas da inclusão escolar se desenvolveu no instante em que foi possível apreender as significações produzidas pelas professoras participantes que indicaram baixa credibilidade com relação às possibilidades de aprendizagem de seus alunos com deficiência.

A experiência decorrente da autoconfrontação pôde contribuir para construir uma nova consciência, no instante em que promove uma ruptura no olhar cristalizado do fazer cotidiano. Quando as professoras se viram na condição de expectadoras de suas atividades docentes, tornou-se possível refletir sobre os construtos que orientavam suas práticas e os automatismos que desfavorecem a autocrítica diante das mudanças impostas pela realidade na qual está inserido. Para Souza (2003, p. 85), o “[...] sujeito se dá conta daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio e, posteriormente, isso lhe permite assimilar e incorporar essa visão em sua consciência como algo familiar”.

O descrédito com relação à aprendizagem desses estudantes interfere nas práticas dos professores pertinentes aos esforços que dedicam às estratégias de ensino que contemplem

seus funcionamentos cognitivos. Desse modo, esse t3pico anal3tico demonstrou que um dos motivos geradores de resist3ncia 3 a baixa expectativa na aprendizagem dos alunos p3blico-alvo da educa33o especial. Tal expectativa est3 ligada a um modelo socioecon3mico que estipula um ideal de homem do qual se desviam as pessoas com defici3ncia.

No que tange ao objetivo de investigar as significa33es dos professores que apontam para o movimento de resist3ncia 3 inclus3o, considerando as media33es que atuam sobre o cotidiano escolar, percebemos que as professoras materializam suas concep33es acerca dos estudantes com defici3ncia na gest3o de sala de aula, nas escolhas das atividades e na pr3pria rela33o com esses discentes.

Como apresentamos no artigo, as atividades destinadas aos alunos com defici3ncia eram frequentemente desvinculadas daquelas solicitadas ao restante do grupo. Quase sempre eram atividades consideradas de baixa complexidade, que, no discurso das professoras, s3o traduzidas como “atividades adaptadas”. De igual modo, a participa33o e o protagonismo desses sujeitos eram inexpressivos, a ponto de parecerem estar 3 parte em uma sala de aula.

Embora repliquem a narrativa da inclus3o, os professores seguem, em muitos casos, engessados em pr3ticas pedag3gicas massificadoras, padronizadoras e excludentes. Essas significa33es se materializam de m3ltiplas formas e reverberam no planejamento e nas tomadas de decis3o, na gest3o de sala de aula e da aprendizagem, na rela33o com os alunos com defici3ncia e na pr3pria rela33o intrapessoal.

As media33es que balizam o cotidiano da sala de aula apontam para um fracasso escolar desses estudantes com defici3ncia ligada a causas biol3gicas, comportamentais e/ou familiares. Raramente as an3lises se voltam para as condi33es objetivas oferecidas a esses sujeitos. Dentro dessa concep33o, o trabalho reservado a esses alunos poderia ser considerado um malogro, haja vista que, dadas as suas caracter3sticas individuais, n3o haveria condi33es para um rendimento escolar desej3vel.

Em s3ntese, em uma sociedade, cujo modo de produ33o capitalista dita o padr3o de ser humano voltado exclusivamente para o lucro, os espa3os de forma33o s3o diretamente afetados por essa l3gica. Portanto, aqueles que n3o se convertem em possibilidade de gera33o de renda, como 3 visto o aluno com defici3ncia, s3o compreendidos como um peso e, por isso, devem ser descartados, lan3ados no esquecimento, tirados de circula33o, aprisionados ou ainda exclu3dos no interior das institui33es.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, p. 56-75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- AMARAL, L. A. *Do Olimpo ao mundo dos mortais*. São Paulo: Edmetec, 1988.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BATESON, G. *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1976.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrifactum, 2010.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceito no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, L.; MATA, R. G.; CORREIA, F. Luz, câmara, acção: orientações para a filmagem da actividade real de trabalho. *Laborreal*, Porto, v. 2, n. 1, p. 24-33, 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.13609>
- FACCI, M. G. D. Fundamentos teóricos e a psicologia nas escolas municipais de Maringá: uma visão crítica?. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF*, Niterói, v. 13, n. 1, p. 73-90, 2001.
- FÉDIDA, P. A negação da deficiência. In: D'ÁVILA NETO, M. I. (org.). *A negação da deficiência*. Rio de Janeiro: Archimé/Socius, 1984. p. 137-147.
- FERREIRA, M. G. *Concepções de subjetividade em Psicologia*. Campinas: Pontes, 2000.
- FONSECA, V. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.
- GOFFMAN, E. *A apresentação do eu na vida de todos os dias*. Lisboa: Relógio D'Água, 1993.
- GUIMARÃES, M. A. R. *A invenção e diferença na sala de aula*. 2015. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

OSTI, A. *Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem*. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PAGANOTTI, E. G. *Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)*. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA, C. *Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

SIPAVICIUS, N. *O professor e o rendimento escolar de seus alunos*. São Paulo: EPU, 1987.

SOUZA, S. J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

TOMASINI, M. E. A. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (org.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 111-134.

Submissão: 20.07.2023.

Aprovação: 11.07.2024.