

TAUANE ANDRADE DE SOUZA

**TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES FAMILIARES E  
ESCOLARES**



ARARAQUARA – S.P.  
2018

TAUANE ANDRADE DE SOUZA

# TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES FAMILIARES E ESCOLARES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas **Orientador:** Relma Urel Carbone Carneiro

ARARAQUARA – S.P.  
2018

Souza, Tauane Andrade de  
TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES FAMILIARES E  
ESCOLARES / Tauane Andrade de Souza – 2018  
102 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita  
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus  
Araraquara)

Orientador: RELMA UREL CARBONE CARNEIRO

1. Pessoas com deficiência; . 2. Trajetórias  
escolares;. 3. Família.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

TAUANE ANDRADE DE SOUZA

# TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DAS CONDIÇÕES FAMILIARES E ESCOLARES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

**Orientador:** Relma Urel Carbone Carneiro

Data da qualificação: 12/12/2018

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Relma Urel Carbone Carneiro (título)**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo**

Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Cinto Araujo Pedroso**

Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

**Local:** Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara

Na essência somos iguais, nas diferenças nos respeitamos.

**Santo Agostinho**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus primeiramente, pois sem Ele em minha vida nada disso seria possível.

Agradeço ao meu leal companheiro e esposo, Norberto, você é a luz quando tudo parece escuridão. Agradeço por todas as vezes que me ajudou a revisar meu trabalho ou que foi fazer uma entrevista comigo, nesta dissertação tem um pouco de você.

Agradeço a minha avó Dona Cida (in memoriam) por sempre me estimular a continuar estudando, ela que tinha praticamente nada de escolarização e mesmo assim via na educação uma forma de ascendência profissional, à ela devo praticamente tudo que sou. Agradeço à minha mãe Márcia pelo esforço de cada dia, por cuidar de mim e dos meus 4 irmãos de uma forma brava e guerreira.

Agradeço à toda minha família e amigos por entenderem cada ausência minha em um almoço ou festas comemorativas e mesmo sem entender meu mundo de pós-graduanda me apoiaram.

Agradeço aos amigos que o mestrado me deu, Eliane e Ricardo, Deus foi tão generoso comigo me apresentando a vocês. Obrigada por cada choro e cada sorriso compartilhado, isso foi muito importante nesse processo.

Agradeço a todos os meus professores, da educação infantil a educação superior, devo tudo o que me tornei a cada um de vocês. Eu poderia ser só mais uma garota de família de baixa renda vivendo no interior, mas consegui superar as estatísticas graças a primeira professora que me incentivou a ir além, que viu em mim algo que nem eu mesma sabia que tinha. Obrigada a cada um de vocês, sou eternamente grata por confiarem em mim e me motivarem a sempre buscar o meu melhor.

Agradeço a minha orientadora prof<sup>a</sup> Relma, pessoa que estou ligada desde à graduação e que me deu a oportunidade de realizar esta pesquisa, você tem minha profunda admiração e respeito.

Agradeço a todos os sujeitos e seus familiares que participaram deste estudo, sem vocês este estudo não seria possível. Vocês são a peça fundamental de todo o meu trabalho, muito obrigada pelo tempo dispendido contando um pouquinho da história de cada um. Eu aprendi muito com vocês.

Agradeço, por fim, a pessoa que me inspirou a fazer esta pesquisa: minha irmã Thainá. Eu aprendi tanto com você, agradeço à Deus por ter te colocado na nossa família. É por você que hoje não vejo diferença em qualquer pessoa fora do “padrão”, porque aprendi que amor não se constrói com modelos e sim com respeito às diversidades.

## RESUMO

O presente estudo teve como questão de pesquisa a trajetória escolar de pessoas com deficiência e os fatores que os levaram a chegar à educação superior, considerando as relações familiares e escolares. O objetivo desta pesquisa foi compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentaram a educação superior. A pesquisa foi realizada tendo como objeto de estudo as trajetórias escolares de pessoas com deficiência que concluíram a educação superior e dos seus respectivos familiares. A metodologia utilizada foi a história oral de vida, de modo a dar voz aos sujeitos entrevistados. Para a coleta de dados foi elaborado uma entrevista semiestruturada afim de resgatar o processo de escolarização vivenciado pelos depoentes. Participaram desta pesquisa quatro indivíduos: dois adultos com cegueira, ambos do sexo masculino; dois adultos com surdez, uma do sexo feminino e outro do sexo masculino. Para compor o estudo, também participaram os familiares dos sujeitos. Um casal se interessou em ser entrevistado junto; nas outras famílias, apenas um dos responsáveis foi entrevistado, sendo um pai e duas mães. A partir da organização dos dados foi possível compor os seguintes eixos para a análise das entrevistas dos sujeitos: Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; Educação Superior - processo seletivo, adaptações; Amigos e Influência dos familiares. Para a análise das entrevistas dos familiares os eixos foram: Educação Básica - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; Educação Superior. Para concluir a discussão dos dados foram agrupadas as similaridades e particularidades das respostas. Este estudo deixou evidente a importância familiar para o processo de escolarização de pessoas com deficiência, mas também elucidou o empenho do próprio sujeito visto que muitas vezes a instituição escolar deixou a desejar no processo de inclusão.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Trajetórias escolares; Família.



## **ABSTRACT**

The present study had as research question the school trajectory of people with disabilities and the factors that led them to reach higher education, considering family and school relations. The objective of this research was to understand the particularities of the academic trajectory of people with disabilities who attended higher education. The research was carried out with the purpose of studying the life trajectories of people with disabilities who completed higher education and their respective families. The methodological option used was the oral history of life, in order to give voice to the interviewee. For the data collection, a semi-structured interview was elaborated in order to rescue the process of schooling experienced by the interviewees. Two adults with blindness participated, both males; two adults with deafness, one female and one male. To write the study, the interviewee's relatives also participated. A couple was interested in being interviewed together, in the other families only one of each relative was interviewed, being a father and two mothers. From the organization of the data it was possible to write the following targets for the interviewees' analyses: Basic Education – preschool, elementary school, high school; Higher Education - selective process, adaptations; Friends and Influence of family members. For the analysis of the relative interviews the targets were. Basic Education – preschool, elementary school, high school; and Higher education. To conclude the discussion of the data, the similarities and particularities were gathered from their answers. This study made clear the family's importance to the schooling process of people with disabilities, but also showed the commitment of the interviewees themselves, since the school institution often lacks inclusion processes.

Keywords: People with disabilities; School trajectories; Family.

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa .....	45
QUADRO 2 – Caracterização dos familiares da pesquisa .....	67

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

LDB - Lei de Diretrizes

e Bases LIBRAS -

Língua Brasileira de

Sinais MEC - Ministério

da Educação

GEPEEI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. FAMÍLIA .....</b>	<b>17</b>
1.1 Família de pessoas com deficiência .....	20
<b>2. PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO GERAL DO ESTUDANTE .....</b>	<b>23</b>
2.1 Papel da Escola no desenvolvimento do estudante com deficiência .....	26
2.2 Adaptações Curriculares.....	31
<b>3. MÉTODO. ....</b>	<b>34</b>
3.1 Trajetórias escolares e o método história oral de vida.....	34
3.1.1 Estado da arte: Trajetórias escolares.....	36
3.1.2 Trajetórias escolares de pessoas com deficiência .....	39
3.2 NATUREZA DO ESTUDO. ....	41
3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	41
3.4 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA .....	42
3.5 MATERIAIS E RECURSOS UTILIZADOS .....	42
3.6 ANÁLISE DE DADOS .....	42
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>44</b>
4.1 Trajetórias.....	44
4.1.1 Trajetória de Sujeito 1.....	44
4.1.2 Trajetória de Sujeito 2.....	47
4.1.3 Trajetória do Sujeito 3 .....	47
4.1.4 Trajetória do sujeito 4.....	48
4.2 EDUCAÇÃO BÁSICA.....	49

4.2.1 Educação Infantil .....	49
4.2.2 Ensino Fundamental.....	51
4.2.3 Ensino Médio.....	57
4.3 AMIGOS .....	59
4.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	61
4.4.1 Processo Seletivo. ....	61
4.4.2 Adaptações.....	62
4.5 Influência familiar.....	64
4.5 FAMILIARES .....	65
4.5.1 EDUCAÇÃO BÁSICA.....	66
4.5.1.1 Educação Infantil .....	66
4.5.1.2 Ensino Fundamental.....	68
4.5.1.3 Ensino Médio.....	70
4.5.2 Educação Superior. ....	72
4.5.3 Similaridades e Particularidades .....	73
5.CONCLUSÕES.....	76
6.REFERÊNCIAS .....	78
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos com deficiência .....	92
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os familiares.....	95
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para o sujeito com deficiência.....	98
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para o familiar do sujeito com deficiência.....	99
ANEXO A – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética .....	100

## APRESENTAÇÃO

Minha história começa em Barrinha, interior de SP, onde nasci. Sempre estudei em escolas públicas e tive o interesse de fazer Pedagogia por minha irmã. Minha irmã tem surdez que foi adquirida aos três meses de idade em decorrência de uma sequela da meningite. Tenho mais 4 irmãos e durante nossa infância nunca sentimos diferença em relação à nossa irmã. Como nenhum de nós conhecia LIBRAS, construímos nosso próprio jeito de nos comunicarmos através de sinais caseiros, mímicas, entre outros.

Ao atingirmos a idade escolar, todos fomos para a escola, porém minha mãe teve muitas dificuldades para colocar minha irmã, e isso causava uma grande confusão para nós. Por que nós podíamos estudar e ela não, ela não era igual a todos nós? Para uma criança não ir à escola pode parecer algo bom, mas com o passar do tempo essas questões acenderam em mim um espírito de luta, passei a acreditar que a melhor forma de ajudar seria estudando.

Desde o início da graduação tinha certeza que queria seguir para a Educação Especial. Se eu não pudesse ajudar diretamente minha irmã ao menos poderia ajudar outras pessoas a não passarem pela mesma situação. Porém, na contrapartida de toda minha revolta havia minha mãe, sempre querendo proteger minha irmã, de modo a privá-la de coisas comuns para a sua idade. Nunca pôde sair sozinha ou com os amigos, sempre minha mãe tinha que estar junto.

Em decorrência da falta de preparo das escolas em acolher uma pessoa surda ela estudou muito pouco e não aprendeu praticamente nada. Um tempo depois minha mãe procurou escolas especiais para pessoas surdas e foi onde minha irmã aprendeu LIBRAS, sua primeira língua. Teve contato com outras pessoas surdas, e parecia que um mundo novo se abria para ela, ela se reconheceu com os seus pares. Frente a essa descoberta minha mãe ficou perdida, não sabia como se comportar. Nessa época eu já cursava a graduação em Pedagogia e tive contato com várias pessoas com deficiência que estavam na graduação, morando longe dos familiares. Começaram, então, a surgir muitas questões acerca da situação. Por que os pais dessas pessoas são diferentes da minha mãe? Será que o problema, no caso da minha irmã, foi a família ou a escola? Os pais desses alunos não tiveram o medo que minha mãe teve? Quais os fatores que fizeram com que estes alunos com deficiência chegassem a Educação

Superior?

A partir dessas questões formulei o que eu gostaria de pesquisar no mestrado. O interesse, desde o tema até a metodologia escolhida, partiram de mim, mas agradeço à minha orientadora por me ajudar nessa empreitada.

Espero que minha pesquisa ajude as famílias e as pessoas com deficiência a trilharem um caminho de sucesso, onde prevaleça seus desejos e sonhos, e não os medos ou as barreiras que a sociedade tenta impor.

## INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência na educação sempre foi um tabu, havendo preconceito e discriminação. Os indivíduos com deficiência começaram a ser integrados à sociedade com o objetivo de serem “normalizados”, ou seja, eram considerados incapazes que deviam seguir os modelos de pessoas “normais”, aquelas que não possuíam nenhuma deficiência. Para isso, o processo de escolarização desses indivíduos acontecia em ambientes separados das classes comuns. As classes especiais eram classes à parte na escola, onde, teoricamente, somente pessoas com deficiência frequentavam, sendo, às vezes, disponibilizadas somente em escolas específicas. Neste modelo, a escola deixava de lado a sua real função, que é a pedagógica, e assumia o papel de habilitar e reabilitar o indivíduo com deficiência, treinando-o na maior parte do tempo para parecer um indivíduo “normal”. Obviamente essa normalização não era conquistada, considerando a deficiência como parte constituinte do sujeito.

A partir do fracasso do modelo de integração, um novo conceito começa a fazer parte dos debates sobre a pessoa com deficiência, seus direitos e possibilidades. Inicia-se o entendimento de que as deficiências por si só não são impeditivas da plena participação, mas são as barreiras estabelecidas socialmente que muitas vezes os excluem e os marginalizam. Assim, o caminhar para um novo paradigma se faz urgente. No chamado “paradigma da inclusão”, as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão e a sociedade deve buscar respostas equânimes para o atendimento de suas necessidades.

No nosso país temos garantido o direito à educação para todos pelo artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL,1988):

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O termo “todos” estabelecido pela lei não pressupõe nenhuma forma de exclusão. Quando as pessoas com deficiência são vistas como seres humanos e



cidadãos, estes devem ser incluídos em escolas comuns, tendo direito à educação.

Com a finalidade de propor uma educação de qualidade para todos e realmente inclusiva, é necessária uma reconstrução ideológica que reveja conceitos e paradigmas com o propósito de reorganização no sistema educacional. Nesse contexto, a inclusão ainda é uma realidade desafiadora para o sistema de ensino brasileiro.

O presente estudo buscou abranger as temáticas família e o papel da escola no desenvolvimento geral do estudante, de modo a entender suas influências na trajetória escolar de pessoas com deficiência.

Partimos do pressuposto de que a influência familiar é importante pois, para maioria dos seres humanos, a família é a socializadora primária. A escola também tem um papel importante na socialização da criança, além de ser responsável pela transmissão do conhecimento científico.

Esta pesquisa teve como questão o entendimento da trajetória escolar de pessoas com deficiência e os fatores que os levaram a chegar a educação superior, considerando as relações familiares e escolares. O objetivo desta pesquisa foi compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentaram a educação superior. A pesquisa foi realizada tendo como objeto de estudo as trajetórias escolares de pessoas com deficiência que concluíram a educação superior.

Para entender o papel da escola e da família na trajetória escolar da pessoa com deficiência foi utilizado o método história oral de vida. Este método é assim descrito por Caiado (2007a, p. 147):

[...] relatos ou depoimentos orais registrados. Esses relatos ou depoimentos são induzidos, estimulados a partir de um roteiro (perguntas, fotografias, recortes de jornal, etc.) que o pesquisador apresenta ao entrevistado com o objetivo de “aquecer” a memória, de conduzir a entrevista a partir dos objetivos do trabalho. Portanto, a fonte oral se concretiza como corpo documental quando ela é transcrita para ser então trabalhada pelo pesquisador.

Portanto, o método se faz necessário por dar “voz espontaneamente aos sujeitos do estudo, sendo a metodologia de História de Vida particularmente profícua para a Educação Especial.” (GLAT, 2004, p. 238).

A seguir serão apresentados os seguintes capítulos: Família, Família de pessoas com deficiência; Papel da escola no desenvolvimento geral do estudante, Papel da escola no desenvolvimento do estudante com deficiência, Adaptações

Curriculares. Estes capítulos irão dar um embasamento teórico afim de auxiliar na discussão dos dados.

## 1. FAMÍLIA

A concepção de família como a conhecemos hoje é fruto de uma construção histórica que passou por diferentes estruturas ao longo do tempo. A literatura aponta o fim da idade média iniciando esse conceito, pois segundo Ariès (1981, p. 201): “o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV- XVI”.

De acordo com Paggi (2004) a família da Idade Média se configurava por ser extensa, além dos pais e filhos, outras pessoas viviam na mesma casa, onde a privacidade era mínima e não havia um cuidado diferenciado para com a criança. Nesta época, de acordo com Ariès (1981) a educação da criança era atribuída a toda sociedade, não sendo papel somente dos pais, inclusive durante a aprendizagem de um ofício. Era muito comum os pais enviarem seus filhos para a casa de profissionais, por exemplo, um alfaiate, e com essa prática a criança se tornava aprendiz e desenvolvia suas habilidades. Além disso, não eram atribuídas características exclusivamente infantis às crianças, sendo estas vistas e tratadas como miniaturas de adultos. A caracterização infantil como a conhecemos atualmente foi tomando corpo, segundo Ariès (1981), durante o século XVI. Um grande movimento moral se instaurou, trazendo à tona um sentimento de fragilidade referente à infância que até então não existia. Na Idade Moderna surgem as primeiras famílias nucleares, que são compostas por pai, mãe e filhos. Segundo Paggi (2004) “...na Idade Moderna, a valorização do indivíduo se sobrepôs à comunidade, e a família assumiu um caráter privado [...] os laços afetivos estreitaram-se e a autoridade tornou-se função exclusiva dos pais[...].”

Atualmente não existe um modelo de família ideal, até por esse motivo que o dicionário Houaiss mudou o conceito do verbete família, em 2016. Antes o verbete significava “Grupo de pessoas vivendo sob o mesmo teto (especialmente o pai, a mãe e os filhos) [...]”. Atualmente o verbete aparece como “um núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária.” (HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. 2016) A modificação foi empregada para se tornar mais abrangente e fiel às novas composições familiares.

De acordo com Dias (2016) o pluralismo das entidades familiares é reconhecido pelo Estado, através da Constituição Federal, com a existência de

diversos arranjos familiares. Segundo a autora, o *Princípio da Dignidade da Pessoa Humana*, amparado pelo artigo primeiro da Constituição Federal de 1988, eliminou qualquer tipo de discriminação, tornando assim a sociedade mais democrática. Ainda segundo Dias (2016, p. 202) “A convivência com famílias recompostas, monoparentais, homoafetivas impõe que se reconheça que seu conceito se pluralizou.”

Na história da família brasileira, Samara (2002) faz um extenso levantamento com base nos recenseamentos da população manuscritos e impressos nos últimos 150 anos, e traz que, de acordo com Departamento do Arquivo do Estado de São Paulo (DAESP), em 1836 as famílias “"extensas" ou do tipo "patriarcal" eram apenas uma das formas de organização familiar e não chegavam a representar 26% dos domicílios. Nos demais, ou seja, em 74% das casas, predominavam outras formas de composição, o que significa que as famílias "extensas" eram representativas apenas em um segmento da população.” (SAMARA, 2002, p.9) Desta forma as atuais subdivisões familiares foram necessárias de acordo com a evolução dos conceitos de família.

A família matrimonial é aquela instituída pelo casamento de um homem e uma mulher, é a família tutelada pelo direito canônico. Tal família era considerada a única forma admissível de família até a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988. Até o referido ano o casamento era a única forma admissível de formação da família. (ALVES, 2007)

Já família homoafetiva é constituída pela união de duas pessoas do mesmo sexo. Este tipo de família vem ganhando seu espaço na sociedade, apesar do preconceito ainda existente. A família homoafetiva tem o direito, se assim o casal decidir, de adotar uma criança, contribuindo para com os institutos de adoção. Partindo do pressuposto de que o que rege a família moderna é o afeto, não existe barreira nenhuma para que duas pessoas do mesmo sexo constituam família. (ALVES, 2007)

A família monoparental é um dos novos modelos familiares mais conhecidos pela sociedade. Trata-se, segundo Dias (2016), da entidade familiar constituída por apenas um dos pais e seu(s) descendente(s).

A família recomposta é originada no matrimônio ou união de um casal, no qual um ou ambos integrantes têm filhos provenientes de um casamento ou relação anterior.

Família extensa ou ampliada, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 25: “é aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.” (BRASIL, 2002, p.29)

As famílias substitutas, na atualidade, são aquelas que estão cadastradas à adoção. O artigo 28 do ECA nos traz: A colocação em família substituta será determinada mediante guarda, tutela ou adoção, independentemente da situação jurídica da criança ou adolescente. (BRASIL, 2002, p.30)

Independente da classificação, a família é o primeiro contexto social do qual fazemos parte. De acordo com Hironaka (1999, p. 7), a família:

[...] é uma entidade histórica, ancestral [...], mutável na exata medida em que mudam as estruturas e a arquitetura da própria história através dos tempos [...]; a história da família se confunde com a história da própria humanidade.

Família, seja ela qual for, é muito importante para a formação do indivíduo. Ainda de acordo com Buscaglia (1997), a família é uma força social que tem influência na determinação do comportamento humano e na formação da personalidade.

Quando o assunto é inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar podemos destacar dois fatores como fundamentais: o apoio da família e também a importância da escola.

Para Távora (2003), as chamadas influências bidirecionais são caracterizadas pela inter-relação entre interações familiares e transformações sociais, sendo que estas duas vertentes se influenciam diretamente, atribuindo grande importância para a sociedade. Assim, constituintes da família e os diferentes ambientes sociais, onde inclui-se a escola, são diretamente influentes no desenvolvimento do indivíduo. A escola, dessa forma, representa o ambiente no qual o indivíduo gera carga intelectual, o que determina não somente o intelecto mas também influencia personalidade. (VOLLING; ELINS, 1998).

A família é o agente socializador primário da maioria dos seres humanos. É através dela que se adquire valores, cultura, educação, carinho, afeto. Toda criança precisa de cuidados ao nascer, e a criança que nasce com deficiência precisa que esses cuidados sejam conforme sua necessidade. De acordo com

Goitein; Cia (2011) alguns pais de crianças com deficiência podem abdicar da realização de atividades pessoais por conta das demandas que a criança com deficiência pode trazer como rotina médica, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo, entre outros.

Oliveira e Bastos (2000) reiteram a importância do apoio psicológico e social dos familiares, que são a base para a solução dos problemas que podem vir a acontecer. Esse apoio é essencial, principalmente quando a criança ou adolescente se vê frente a um grande obstáculo. É importante saber que se tem a quem recorrer em um momento de fraqueza, dor ou medo. A família pode ser vista como uma rede de apoio, influenciando, de maneira evidente ou não, o sucesso ou insucesso de um de seus membros. (Dessen; Braz, 2005)

### **1.1 Família de pessoas com deficiência**

Segundo Buscaglia (1997) a deficiência não é algo que a família deseja, pois causa sofrimento, lágrimas, tempo e dinheiro, no entanto a todo instante nasce uma criança com deficiência ou se torna deficiente, sendo um acontecimento repentino e inesperado.

Glat (2002) explica que a família da pessoa com deficiência pode muitas vezes negar ou rejeitar o filho, sendo este ato um reflexo da não-percepção das possibilidades, habilidades e limites do sujeito. Ainda de acordo com Glat (2004) com a decepção causada pela notícia da perda do filho idealizado, a família vivencia uma série de situações críticas, que acompanham sentimentos e emoções que oscilam, entre vergonha e medo, o que é extremamente compreensível, pois se trata de algo novo, inesperado.

O nascimento de um filho com deficiência é bem significativo para a família, pois estes precisarão enfrentar obstáculos, limitações e ainda frustrações, devido ao padrão social diferente dos indivíduos ditos 'normais' (GLAT, 2002). No entanto deve-se considerar que crianças são crianças, com ou sem deficiência. Essas crianças, segundo Buscaglia (1997, p.36):

[...] precisam dos mesmos afagos, o mesmo amor, o mesmo carinho, os mesmos estímulos linguísticos, as mesmas oportunidades para explorarem seus próprios corpos e o ambiente. Em outras palavras, todas aquelas pequenas coisas que mostrarão a elas que são amadas, que estão sendo cuidadas e que se

encontram em segurança; coisas que lhes dirão que fazem parte de um mundo maior e de que lhes é possível usar o ambiente para a descoberta e o crescimento contínuos.

Os pais ou responsáveis não podem privar essas crianças do convívio com outras pessoas, do amor e carinho, bem como de experiências como sentir a grama ou areia, por exemplo. Tais estímulos são necessários para o seu desenvolvimento. Há, por parte de alguns pais, uma superproteção, caracterizada por assumirem as decisões e responsabilidades pela vida de seu filho(a), decidindo o que ele(a) deve fazer ou não. Ao mesmo tempo é compreensível essa “superproteção” em relação à criança com deficiência, por falta de informações adequadas muitas vezes os pais ficam sem saber como se comportar perante a situação desconhecida.

De acordo com Buscaglia (1997) a independência para a pessoa com deficiência se torna mais difícil de ser conquistada quando a família não entende que esse ser, apesar das suas limitações, tem condições de tomar suas próprias atitudes, decidir o que fazer e quando fazer. Quando criança, fica difícil para os pais distinguirem se estão sendo superprotetores ou apenas protegendo de maneira usual. Os familiares devem usar o mesmo critério que usariam com outra criança qualquer.

Para Glat (1997) quanto mais natural a família tratar a pessoa com deficiência, na medida de suas necessidades, mais integrada a este ambiente esta pessoa estará, assim como será “normal” esta pessoa participar da vida social da comunidade. A popular aceitação ou solidariedade familiar representam a falsa integração, tratando essa pessoa como excepcional ou diferente.

A pessoa com deficiência precisa ser vista além de suas dificuldades, afinal, antes de tudo, trata-se de um ser humano que quer fazer parte de uma família e comunidade assim como os outros. Quando a família acredita que precisa fazer tudo para a pessoa com deficiência e que assim estará fazendo seu papel de cuidado e proteção, na realidade estão a tratando como incapazes ou diferentes, que não conseguem fazer nada por si só. É muito importante que os familiares saibam quais são os limites e potencialidades dessas pessoas, pois só assim conseguirão trabalhar para que o indivíduo supere suas barreiras e a si mesmo, sem ser comparado aos outros. A pessoa com deficiência, assim como qualquer ser humano deve ser comparada consigo mesma, com o que ela conseguiu

desenvolver em determinado período de tempo, e com determinado estímulo. Por isso é importante o pleno esclarecimento da família frente a deficiência.

Segundo Moura; Valério (2003, p.48)

A criança aprende sobre o mundo e a vida através de cada pessoa na família. Assim se os integrantes da família, como um grupo, reagirem a elas de modo positivo, é provável que as crianças se vejam sob uma luz positiva, pois cada pessoa na família diz às outras quem elas são e se, provavelmente, serão bem sucedidas ou não, mesmo antes de entrarem em contato com a sociedade maior, além dos limites do lar.

A criança tende, na maioria das vezes, repetir as atitudes daqueles que a cercam. Uma estrutura familiar desequilibrada pode acarretar em consequências irreparáveis na formação de caráter e de valores do indivíduo. Com isso, a família acaba sendo, na maioria das vezes, a grande responsável pelo fracasso ou sucesso de uma criança.

Em Moura; Valério (2003) está implícito que no caso da criança com deficiência, a influência da família pode tanto limitar como encorajá-la aos desafios da vida cotidiana. Isto não significa que a família seja a única instância considerada no seu caso de “sucesso” ou “fracasso”. Mas, como instituição de socialização primária, ela tem uma força enorme. De acordo com Lahire (1997) as crianças se apoiam no discurso e atitudes dos adultos, e a família na maioria das vezes é o primeiro contato que esse ser tem com o mundo adulto.

Em seu estudo de Tomazini (1996), cita que a pessoa com deficiência precisa romper mitos: o mito familiar que o vê como dependente e o mito social que o relaciona como incapaz ou alguém que não tenha nada a oferecer. Sobre este mesmo assunto, Landi e Fontes (1996) nos trazem que essa negação ocorre em vários segmentos sociais, como o ambiente escolar e de trabalho. Segundo Soares (2004) a temática sobre trabalho para o indivíduo com deficiência é ampla, complexa e polêmica, portanto neste trabalho atentamos apenas para os ambientes escolar e familiar.

A família não é a única responsável pela formação do ser humano, tendo a escola também contribuição fundamental na constituição dos indivíduos. No capítulo a seguir trataremos especificamente do segmento escolar.



## 2. PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO GERAL DO ESTUDANTE

A escola tem como uma de suas funções ensinar conteúdos acadêmicos passados de geração em geração, a fim de que os estudantes acumulem conhecimento científico que se julga necessário para o seu desenvolvimento como cidadão. No entanto, muito além de ensinar conteúdos, a escola tem a função de socializadora secundária, sendo a família a primária. Logo, é na escola que a criança recebe estímulos e tem interações que não seriam possíveis estando fora dela. De acordo com Vygotsky (2006) o processo de aprendizagem ocorre muito antes da aprendizagem escolar, portanto toda criança já possui uma carga de aprendizado de acordo com o meio que está inserida, o que consiste no conhecimento apreendido através das pessoas que a rodeiam. Ferreiro (2000) argumenta que ao fazer uma lista de supermercado ou procurar um telefone na lista telefônica os pais transmitem a importância de se saber ler, por exemplo. E a criança vai se esforçar para saber ler aquilo que os adultos fazem com tanta facilidade.

A família apresenta papel fundamental na formação social da criança, pois determinados assuntos são comumente aprendidos no lar. No entanto, a escola também tem grande importância nessa formação, portanto família e escola são duas instituições que devem andar juntas, lado a lado, uma completando a outra. A escola tem a função de preparar o estudante para a vida a partir da sociabilização dos conhecimentos acumulados historicamente, proporcionando a educação sistematizada. Os estudos de Vygotsky são muito importantes no debate da importância da escolarização.

A história de Victor de Aveyron é bastante didática para elucidar a importância do contato com outras pessoas, a relevância dos estímulos do meio em que se vive. Segundo Feijoo; Gill; Protasio (2012, p.226).

[...] Victor de Aveyron, jovem que viveu isolado dos homens grande parte da sua infância. Victor foi encontrado, nos idos de 1799, em Aveyron, França, em um meio selvagem onde vivera cerca de oito anos. Contava, então, com aproximadamente 12 anos de idade. Esse menino, pelo fato de não ter convivido em ambiente humano, foi motivo de longas e intensas discussões no meio científico. [...] Os ambientalistas diziam que o menino, por não ter recebido estímulos humanos, não se tornou humano, o que só aconteceria por meio dos estímulos e condicionamentos. As evidências dessas teses eram de que ele andava curvado e trotando, pois não aprendera com os homens a andar como os homens andam. Não falava, porque não tinha aprendido os fonemas, justamente, porque

não havia recebido estímulos.

Ao mencionar o processo de aprendizagem, Vygotsky (1988) afirma que este não se dá apenas pela passagem de conteúdo, de forma sistemática. A aprendizagem vai muito além da faixa etária de desenvolvimento e o tipo de informação que a pessoa possui. Rosseto (2009) nos traz que é a partir das interações que a criança estabelece com o outro e com o meio, que vai se constituindo como sujeito. A escola continua sendo um dos espaços mais propícios para o desenvolvimento desse processo. As relações estabelecidas no contexto escolar, como espaço rico e diverso, permitem manifestações afetivas, cognitivas e sociais, o que estimula a autonomia, tornando os indivíduos mais preparados para conviverem em sociedade.

Segundo Libâneo (2001) a educação deve ser vista como agente humanizador do homem abrangendo, assim, seus comportamentos, hábitos e diversos outros aspectos. A importância de aprender um repertório de palavras diferentes, da mesma maneira que saber lidar com diferentes tipos de crianças criando assim a necessidade de saber respeitar o próximo, faz da escola a instituição de maior relevância de civilidade.

[...] educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social [...] É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 22).

A Constituição Federal de 1988 menciona no “Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 38).

Libâneo (2001) nos traz a reflexão de que a educação compreende e abrange os processos formativos em diferentes esferas sociais. Não se educa apenas dentro da escola, pois não há sociedade sem práticas educativas. O Artigo 1º da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação também reitera essa reflexão.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e

organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, 1996).

Portanto, a prática educativa é intrínseca à sociedade, mas somente a escola consegue fazer isto sistematicamente, além de proporcionar ao estudante a oportunidade de aprender com seus pares.

A necessidade de ajuda para a resolução de problemas é um estágio de cognição do estudante que melhor descreve a conhecida Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Sobre a ZDP Vygotsky (1987) descreve-a como:

a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes (VYGOTSKY, 1987, p.211).

Um bom exemplo desta teoria é quando um estudante com dificuldade de aprendizagem em determinada área de conhecimento é auxiliado por um colega que tenha mais facilidade no assunto ou professor, fazendo assim uma troca significativa entre eles, além de conseguir fazer uma atividade com mediação e que futuramente poderá ser realizada sozinha.

Educação, no seu real sentido, é quando a escola consegue promover o desenvolvimento de conhecimentos, sejam estes afetivos ou cognitivos, e que estes atendam às necessidades dos estudantes e da comunidade em geral. Dito isto, é necessário reforçar a importância da parte cognitiva, pois é na escola que se aprende a ler, escrever, somar, conteúdos estes que são fundamentais para o pleno desenvolvimento deste estudante na vida social, atendendo assim tanto necessidades pessoais como sociais e econômicas.

Para Vygotsky (2006):

[...]a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 2006, p.115)

Atualmente, onde se tem informação a um clique, a escola continua sendo necessária. É somente na escola que se consegue sintetizar vários saberes, visto que uma informação precisa ser trabalhada, analisada, e esta por si só não leva ao

saber. Há todo um trabalho entre a aquisição do conhecimento e sua total assimilação.

Além da formação científica a escola também tem a formação moral e ética, em que através de direitos e deveres mostra aos seus estudantes como se comportar de uma maneira moral e eticamente correta dentro de uma sociedade. Ademais, é na escola que se adquire as primeiras noções de razão crítica, que é quando o estudante consegue atribuir significado para um comercial ou música, por exemplo (LIBÂNEO, 1999). Mesmo com os desafios atuais, não se pode deixar de reconhecer que os recursos da escola são indispensáveis para a formação global do indivíduo.

Segundo Marques (2001) uma das funções da escola é incitar as potencialidades de cada estudante, respeitando as particularidades e sendo equânime em busca do pleno desenvolvimento de cada estudante. O autor menciona que atualmente a escola deveria ter por finalidade pilares que envolvam a estimulação física, afetiva, moral, cognitiva e de personalidade, junto à estimulação de um pensamento crítico que possa intervir no seu meio social, assim como propiciar uma aprendizagem contínua, oportunizando condições de se inserir no mercado de trabalho. Ainda, atividades no ambiente escolar como raciocínio abstrato ou pensamento lógico têm papel fundamental no desenvolvimento superior do indivíduo.

De acordo com Dessen; Polonia (2007) o currículo escolar deve envolver as diversas formas de aprendizado, seja este científico ou social. É principalmente no ambiente escolar que as crianças conseguem ter interações constantes, que as prepara para uma vida em sociedade.

## **2.1 Papel da Escola no desenvolvimento do estudante com deficiência**

A escola, como já dito, é um ambiente fundamental para a formação do indivíduo como um todo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 20/12/96 (BRASIL, 1996) outorga um capítulo inteiro para a questão da educação especial a definindo como "modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais". Esse documento significa um avanço em relação ao texto da Lei Nº 4.024/61, onde classificava educação especial como "educação dos

excepcionais". (MANTOAN, 2011) Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) segundo Fernandes; Viana (2009, p. 308):

apresentam, normalmente, impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade.

Já o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é caracterizado por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Esses estudantes têm direito a educação especial na perspectiva inclusiva, onde, além de estudarem em salas comuns, têm a garantia de atendimento educacional especializado (AEE), que pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais ou categoriais, preferencialmente dentro da escola comum, regidas por um professor especializado em educação especial.

Ressalte-se que, no Brasil, é dever legal e político do poder público garantir que os alunos que ingressam nas escolas regulares dela não sejam expulsos e tenham as condições necessárias para garantir a terminalidade dos estudos e isso depende de investimentos na qualidade da educação, pois é no ensino regular que esses alunos deveriam passar a maior parte do tempo e é onde deveriam ter assegurado o acesso ao conhecimento e condições para atingir ao máximo suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem (PRIETO; SOUZA, 2006, p.191).

A educação na perspectiva inclusiva, de acordo com Carneiro (2011) é um paradigma onde se entende que diferença faz parte do ser humano e que uma educação justa é aquela que atende às necessidades de cada estudante com equidade. Segundo a autora, para que este paradigma se consolide é necessária uma mudança nos aspectos estruturais, econômicos, políticos, instrumentais além de atitudinais, sendo este último elemento indispensável para uma eficaz mudança.

Pessoas com deficiência precisam de instrumentos, estratégias, avaliação diferenciada, acessibilidade arquitetônica, metodológica, estruturais, entre outras, que auxiliem no seu processo de aprendizagem, e para isso professores bem preparados, apoio e suporte da família, além de políticas públicas, são fundamentais para que o sucesso tanto acadêmico como social ocorra.

A educação na perspectiva inclusiva trata de forma equânime todos os

indivíduos. De acordo com a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) é necessário garantir o acesso e permanência de todos na escola, e essa declaração foi fundamental para estabelecer compromissos mundiais em relação à escolarização.

Em 1994 temos a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994). A partir desta outra conferência internacional foi elaborado a Declaração de Salamanca que teve como objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Em 1996 temos a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9.394/96, em que a educação especial é reconhecida no artigo 58 como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

Em busca do êxito da educação inclusiva foram sancionadas leis, políticas e programas que visam garantir o acesso, permanência e sucesso da escolarização da pessoa com deficiência. No ano de 2008 o Ministério da Educação lançou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, e de acordo com a mesma é garantido:

programas de implantação de salas de recursos multifuncionais, de adequação de prédios escolares para a acessibilidade, de formação continuada de professores da educação especial e do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola, além do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2008).

O Benefício da Prestação Continuada (BPC) faz parte da Lei Nº 8.742, DE 7 de Dezembro de 1993, denominada Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). O BPC é a garantia de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. (BRASIL, 1993). Já o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC, 2005).

Segundo Oliveira, 2007, p.32:

a política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática

para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum.

De acordo com Rios; Novaes (2009) pessoas com deficiência precisam de estratégias variadas para cada tipo de necessidade, seja auditivo, visual, mental; a escola também é um fator essencial nesse processo, em conjunto com uma equipe profissional multidisciplinar que possa atuar juntamente com os professores e a família. Os referidos autores nos trazem que “uma inclusão baseada na corresponsabilidade entre as partes não poderá existir, apenas, com movimentos particulares de uma delas.” (RIOS; NOVAES, 2009, p.96). Não só a família e a escola devem se comprometer, mas, sim, a sociedade como um todo. Segundo Mazzotta, 2005 e Ferreira, 2006 presume-se que a partir do modelo de educação inclusiva a sociedade se transforme para acolher adequadamente as pessoas com deficiência. Segundo este modelo essas pessoas não precisam tentar se adaptar ao mundo das pessoas não deficientes, mas, o contrário. E isso inclui a escola, que deve adaptar tanto o atitudinal como o procedimental e a estrutura física do ambiente, sendo esses fatores facilitadores do processo de inclusão.

Sasaki (2000) cita que o deficiente foi, por muito tempo, visto como indivíduo inferiorizado devido a suas limitações, e que por isso deveria ser ajudado, de modo que a sociedade estaria fazendo o favor de incluí-lo. Hoje sabemos que a inclusão deve ocorrer, no entanto, sem este olhar de desprezo pelo indivíduo, surgindo, assim, a inclusão social. O autor menciona que esta inclusão não é uma caridade e sim um movimento de parceria e reciprocidade, para garantir direitos iguais. De acordo com Goitein; Cia (2011, p.06):

a nossa sociedade ainda está marcada pelo preconceito com a diferença, em que pessoas que estão “fora de um padrão” são excluídas, principalmente quando este padrão está relacionado ao nível de desenvolvimento cognitivo.

Muito se discute que este processo é iniciado na família, que é a principal responsável pela introdução desta ideia, e a continuidade deve ser dada em ambiente escolar, que é onde o indivíduo constitui sua cidadania aprendendo, além dos conteúdos, seus direitos e deveres. Com esse processo ficaria mais fácil educar para respeitar os direitos do próximo e realizar seus deveres como parte de uma sociedade. Ainda de acordo com Sasaki (2000), a inclusão trata-se de um

processo de equidade, onde há respeito pela igualdade de condições. Se a sociedade não mudar a mentalidade e continuar com um processo onde todos têm os mesmos direitos e deveres sem levar em conta a particularidade de cada um, como a deficiência, nunca haverá uma sociedade justa onde todos se sintam incluídos. Somente com a equiparação de oportunidades poderá iniciar-se o processo para uma sociedade realmente justa. A escola continua sendo o melhor espaço para que isso ocorra e, de acordo com Duarte (1996), esse ambiente constitui “um dos momentos decisivos da formação do indivíduo sendo aquele dirigido pelo trabalho educativo, isto é, pela educação escolar” (p.74).

Sabemos que os professores por si só têm limitações devido às condições que lhe são oferecidas. Em sala de aula eles podem ter atitudes e pensamento inclusivos, mas muitas dessas atitudes dependem em grande parte de ações políticas (OLIVEIRA, 2004). Mesmo existindo uma vasta legislação a respeito da inclusão de pessoas com deficiência esta, infelizmente, ainda não é cumprida como se deveria, muitas vezes deixando os professores sem apoio.

O espaço escolar é abrangente, pois envolve muitos indivíduos em formação, não havendo distinção de estudantes com deficiência e não deficiência (MATURANA; VARELA, 1995). Os referidos autores nos trazem que os chamados “estudantes diferentes” devem e podem participar do projeto pedagógico da escola. Nesse âmbito as inter-relações do estudante com deficiência e os sem deficiência representam um processo fundamental na relação de ambos, tanto na formação escolar como social. Conforme a perspectiva de educação inclusiva a inclusão deve ser realizada com todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural (MANTOAN, 2006).

A relação do professor com os estudantes com deficiência ou não, é muito importante para o desenvolvimento dos mesmos, pois este é a referência no processo de aprendizagem. Uma boa relação com os pares e com os professores facilita um dos muitos caminhos que a pessoa com deficiência precisa percorrer.

Segundo Oliveira (2007) o processo inclusivo não pode ficar apenas no discurso, devendo-se concretizar em atos, tanto atitudinais como estruturais. É extremamente importante que este assunto não fique somente entre os muros da escola e seja debatido, refletido e praticado por toda a sociedade.

As instituições família e escola estão intimamente ligadas no processo educacional, e são fundamentais para o desenvolvimento global dos indivíduos.



## 2.2 Adaptações Curriculares

Esta seção é relevante por propiciar o embasamento teórico da discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência.

A Resolução CNE/CEB N° 02/01 estabelece em seu artigo 7º: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.” Em seguida, no seu artigo 8º ela estabelece algumas formas para que a inclusão ocorra de forma efetiva.

Artigo 8º - As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade. III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias e ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; VI - condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica [...];VII – Sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade (BRASIL, 2001).

Assim, as adaptações curriculares fazem parte das estratégias para se chegar à educação inclusiva. De acordo com SASSAKI, 2003 uma escola para todos exige algumas mudanças nos níveis:

- arquitetônico (eliminação ou desobstrução de barreiras ambientais);
- atitudinal (prevenção e eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e quaisquer discriminações);
- comunicacional (adequação de código e sinais);
- metodológico (adequação e flexibilização de técnicas e teorias, abordagens e métodos pedagógicos);

- instrumental (adaptação de aparelhos, materiais, recursos e equipamentos pedagógicos);
- pragmático (eliminação de barreiras invisíveis nas políticas e no amparo legal vigente).

Galve et al., 2002 trazem uma definição clara sobre o tema:

As adaptações curriculares supõem uma estratégia didática dirigida a facilitar, na medida do possível que os alunos com dificuldades encontrem as melhores condições de aprendizagem da matéria (GALVE et al., 2002, p. 36, tradução livre).

Segundo a definição das autoras, as adaptações curriculares vêm ao encontro do artigo 205 da Constituição Federal, que diz que a educação é um direito de todos, sendo complementado pelo artigo 206, capítulo I, que garante que o ensino será ministrado com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Em vista disso as adaptações curriculares são o meio para garantir o aprendizado não só de pessoas com deficiência, mas de pessoas com realidades diferentes da esperada pela escola.

Leite et al. 2011 falam da importância de a escola considerar as diferenças dos seus alunos e a partir disso fornecer um ensino diferenciado para cada tipo de dificuldade. Os autores ainda complementam:

[...] para que todo e qualquer aluno aprenda satisfatoriamente em ambiente não segregado, em que as respostas educativas se ajustem às demandas individuais, e não ao contrário como era comum pressupor-se até pouco tempo atrás, em que o aluno com deficiência, por exemplo, deveria ser ensinado em classes especiais, para que pudesse alcançar o nível de escolaridade esperado para a série a ser frequentada. (LEITE. et al., 2011 p.91)

Para Correia (1999) as adaptações curriculares ocorrem quando a escola faz modificações ou transformações nas propostas curriculares atendendo assim às necessidades de seus alunos. Dizem respeito às alterações e modificações do currículo regular, uma forma de garantir o acesso e permanência aos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais.

De acordo com Stainback, Stainback, Stefanich e Alper (1999) as principais características das adaptações curriculares são considerar as necessidades de cada aluno individualmente, de modo que as atividades alcancem diretamente as necessidades de cada um. Nesse contexto a escola tem o papel de captar as dificuldades e facilidades de seu aluno e realizar diferentes adaptações que atinjam efetivamente seu público alvo.

Para Aranha, 2000 as adaptações curriculares são definidas como:

(...) respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais, no processo de elaboração: 1. do Plano Municipal de Educação; 2. do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; 3. do Plano de Ensino do Professor. (ARANHA, 2000, p. 9)

Mazzota (1996) comenta que precedendo as adaptações curriculares deve-se considerar a formação de professores, promover a implementação de serviços de apoio, como a sala de recursos, além de estimular a investigação acerca das deficiências encontradas na sala de aula.

Desta forma, as adaptações curriculares, assim como a rede de apoio, ensino colaborativo, são imprescindíveis para um processo de escolarização igualitário em termos de permanência e, equitativo propiciando novas ferramentas pedagógicas de acordo com a necessidade de cada indivíduo.

### 3. MÉTODO

#### 3.1 Trajetórias escolares e o método história oral de vida

Nogueira e Fortes (2004) comentam que pesquisas envolvendo trajetórias escolares são valiosos contribuintes para a discussão dos processos educativos, colaborando com as estratégias de escolarização.

Trajetória escolar pode ser definida basicamente como o percurso realizado pelos indivíduos entre a entrada e a saída do sistema de ensino. A presente pesquisa traz dados da literatura que caracterizam o sucesso escolar, sendo este definido da seguinte forma:

O sucesso, nesse caso, é representado pelo indivíduo que teria tudo para fracassar em sua trajetória escolar devido à sua posição social desfavorável, porém consegue obter êxito educacional, fugindo do esperado. Ou seja, o improvável é considerado sucesso. O mesmo não vale para os indivíduos em melhores condições sociais que obtêm sucesso escolar, pois isso já é o esperado em virtude de sua posição social favorecida. (CASTRO, 2018, p.59)

Um dos caminhos para realização de pesquisas com Trajetórias Escolares se dá com o uso do método História Oral de Vida, que segundo Meihy (2005) se trata de uma das modalidades da história oral. Esta metodologia de pesquisa que surgiu em meados do século XX, mais precisamente em 1948, após a invenção do gravador a fita, consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. Alguns autores denominam a metodologia como “história oral” e outros apenas como “história de vida”, porém os dois têm o mesmo significado. Acreditava-se que esses relatos não contribuíam cientificamente, visto que são subjetivos dentro do ponto de vista de cada entrevistado. Porém, na década de 1960 a História oral passa a ficar conhecida como "militante", já que era praticada por pesquisadores que identificavam na nova metodologia uma solução para "dar voz" às minorias, às pessoas que estavam à margem da sociedade e, a partir dessa visão, temas contemporâneos como família, vida cotidiana, rituais passaram a ser considerados como campo de investigação (ALBERTI, 2008).

No Brasil a história oral chegou em 1975, e em 1980 essa metodologia se consolidou no território nacional com a publicação de artigos, reunindo nomes importantes da época.

A autora Caiado (2005) destaca outros aspectos inerentes de tal metodologia ao mencionar:

Compreende-se a história de vida enquanto realidade empírica, como um fragmento, ou uma síntese, que conserva múltiplas e complexas determinações da vida humana. Portanto, enquanto realidade empírica, a história de vida de um indivíduo pode ser conhecida na sua aparência a partir de diferentes fontes, como depoimentos orais, indicadores sociais, fotografias, documentos clínicos, escolares, trabalhistas (CAIADO, 2005, p. 387)

A partir disto podemos inferir que diferentes pontos de vista de uma mesma realidade podem se complementar, dando mais autenticidade com o que de fato ocorreu. Nesta pesquisa os pais foram os selecionados por estarem diretamente envolvidos na trajetória pessoal e escolar de seus filhos.

As memórias de diferentes indivíduos refletem distintas visões de uma mesma realidade, podendo assim complementar uma a outra, ou até mesmo apontar fatos ocultos em uma das versões. Muitas vezes a visão da pessoa sobre sua infância é distorcida, tendo fatos esquecidos ou informações ocultas, estas podem ser mencionados por seus responsáveis e desvendando fatos que nem mesmo o sujeito sabia.

Ao dar a voz espontaneamente aos sujeitos do estudo, a metodologia de História de Vida é particularmente profícua para a Educação Especial e outras áreas de conhecimento que lidam com grupos excluídos. (GLAT et al. 2004, p.238)

O objetivo desta pesquisa foi compreender as particularidades da trajetória pessoal e acadêmica de pessoas com deficiência que frequentaram a educação superior. A pesquisa foi realizada tendo como objeto de estudo as trajetórias escolares de pessoas com deficiência que concluíram a educação básica e estão e/ou passaram pela educação superior.

Para Alberti (2007, p.165) esta metodologia tem a função de “entender como pessoas e grupos experimentaram o passado torna possível questionar interpretações generalizantes de determinados acontecimentos e conjunturas”

Para Portelli (1997, p.31):

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portanto, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. Isso não implica que a história oral não tenha validade factual. Entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: eles sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas.

A metodologia história oral é subjetiva, os acontecimentos são contados na visão do entrevistado, de acordo com suas experiências e vivências. Através dessa metodologia o narrador e entrevistado emerge como dono da sua história, contando o que lhe é realmente importante e significativo.

Através dessa metodologia podemos captar os silêncios, olhares e sentimentos, trazendo à tona o subjetivo de cada entrevistado.

Do ponto de vista de Glat (1989):

[...] a posição metodológica da investigação na História de Vida se diferencia dos enfoques tradicionais por ser encaminhada “de dentro pra fora”, isto é, utilizando como fontes de interpretação não observações externas, como resultado de testes, exames ou relatos de terceiros, mas sim a própria história de vida do sujeito, contada por ele mesmo (p. 215).

### **3.1.1 Estado da arte: Trajetórias escolares**

Das pesquisas no Brasil que tratam sobre as trajetórias escolares destacamos os trabalhos desenvolvidos por Lahire (1997); Viana (1998); Nogueira, Romanelli e Zago (2000); Zago (2000); Portes (2001); Piotto (2008); Nogueira et al. (2009) e Castro (2018).

Lahire (1997) investigou as relações entre as posições escolares de 26 crianças provenientes de camadas populares que frequentaram a 2ª série do ensino fundamental na França e suas configurações familiares. Nos perfis descritos em sua pesquisa, há casos que vão desde “fracassos” previsíveis – isto é, realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuem baixa escolaridade, profissões não-qualificadas, o que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural, passando por histórias de “fracassos” improváveis – ou seja, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização (pais com maior nível de instrução, por exemplo), têm desempenho acadêmico bastante ruim, até os casos de “sucessos” brilhantes de alunos que, embora sujeitos a condições extremamente difíceis no tocante ao trabalho acadêmico, possuem um desempenho escolar exemplar.

Viana (1998) investigou o sucesso escolar “inesperado” ou “estatisticamente improvável” nas camadas populares. O principal indicador de sucesso foi o acesso ao curso superior, isto é, a permanência do indivíduo no sistema escolar até esse grau de ensino. O autor buscou compreender o que tornou possível uma

escolarização prolongada de indivíduos cuja probabilidade de chegar à universidade era estatisticamente reduzida, elucidando as razões e as modalidades de destinos escolares atípicos para o meio social de pertencimento. Foram investigados universitários oriundos de famílias com dificuldades econômicas e baixo nível de escolaridade.

Nogueira, Romanelli e Zago (2000) organizaram o livro intitulado “Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares”, além de trazer resenhas de forma rica a pesquisa sobre a importância do grupo familiar, a coletânea trabalha com segmentos sociais diversos, ampliando o campo de estudos da área. Tanto as famílias de classes populares como as que ancoram sua origem nos denominados setores médios são objeto de estudos minuciosos, que propõem um amplo quadro de referências passível de estabelecer compreensão mais densa das trajetórias escolares de seus membros: crianças e jovens. Os organizadores colocam a família como sujeito central das suas pesquisas e evidenciam, por meio de seus estudos, o universo sociocultural, suas dinâmicas internas e suas interações com o mundo escolar. Descobrem que a “transmissão” dos capitais familiares requer condições adequadas e um trabalho de apropriação por parte do “herdeiro”, sem o que a “cadeia da transmissão” corre o risco de ser rompida.

Zago (2000) se atentou para os significados e as formas de envolvimento dos pais, especialmente das mães, nas trajetórias escolares dos filhos, nos meios populares. Sua pesquisa foi realizada entre os anos de 1991, 1993 e 1997, em diferentes momentos das trajetórias escolares dos filhos de 16 famílias. O autor conclui que a mobilização dos pais e dos filhos, embora possa desempenhar um papel importante e mesmo fundamental na carreira escolar do filho, não é condição suficiente para garantir sua permanência na escola e reduzir as desigualdades escolares.

Portes (2001) investigou a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a carreiras altamente seletivas em universidades federais. O autor investigou a dimensão histórica, a reconstrução e a análise das trajetórias investigadas, bem como a experiência universitária de cinco jovens das camadas populares. Em suas conclusões o autor denominou “trabalho escolar das famílias” todas aquelas ações empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do

filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando-o a alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade.

Piotto (2008) também investigou trajetórias escolares, evidenciando a centralidade da família em percursos escolares prolongados, questionando alguns significados comumente atribuídos à longevidade escolar nas camadas populares, como conformismo, sofrimento e ruptura cultural, evidenciando a necessidade de mais investigações sobre o papel da escola, bem como sobre a existência de outros sentidos no acesso e na experiência de estudantes pobres no ensino superior.

Nogueira et al. (2009) investigaram os efeitos das diferenças secundárias entre as famílias sobre o desempenho escolar dos filhos, na cidade de Belo Horizonte – MG, visando identificar a influência das características familiares sobre o desempenho escolar dos alunos. Assim, Nogueira e colaboradores (2009) observaram variáveis relativas à organização do cotidiano, modo de exercício da autoridade familiar, práticas de leitura, relação com a escola, conhecimento dos pais sobre a escola e o sistema escolar, práticas culturais familiares como leitura, escrita, visitas a museus, exposições e posse de bens culturais escolarmente rentáveis. Em seus resultados, Nogueira et al. (2009) apontam algumas das proposições: a forte relação entre as expectativas e aspirações familiares de um lado e o desempenho escolar de outro.

Castro (2018) investigou como transcorreram trajetórias escolares em contexto social desfavorável e como o sucesso e o fracasso escolar são socialmente produzidos neste transcorrer. A autora realizou estudo longitudinal de trajetórias escolares ao longo do ensino fundamental e estudos de caso. As hipóteses são de que o transcorrer das trajetórias escolares em contexto social desfavorável é complexo, uma vez que diferentes fatores, relacionados ao indivíduo, a sua família e à estrutura escolar, implicam este transcorrer, atuando em conjunto e interação na produção social do sucesso escolar (trajetórias promissoras) e do fracasso escolar (reprodução das desigualdades educacionais e sociais). Nos resultados do estudo longitudinal, Castro (2018) constatou que de todos os alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, no período e contexto investigado, menos da metade conseguiu concluir a educação básica, na mesma escola no tempo e idade adequados, principalmente devido, dentre outras



coisas, à prática sistemática de reprovação escolar. Segundo a autora, fatores individuais como sexo e cor, fatores familiares como a posição social da família e a posse de capital econômico, cultural e social, além de fatores relacionados à socialização extrafamiliar, de fato, manifestam-se de diferentes maneiras no transcorrer das trajetórias escolares, tornando-as complexas, implicando seu sucesso ou fracasso, inclusive de maneiras sutis.

### **3.1.2 Trajetórias escolares de pessoas com deficiência**

Das pesquisas no Brasil que tratam sobre as trajetórias escolares em sujeitos com deficiência, destacamos os trabalhos desenvolvidos por Nogueira (2002); Kassar (2003); Caiado (2003); Lira (2005); Oliveira (2007); Rosseto (2009).

Nogueira (2002) entrevistou indivíduos com diferentes tipos de deficiência (sujeitos com deficiência auditiva, visual, física e sujeitos com altas habilidades) que estavam cursando ou tinham recém-concluído seu curso de graduação com o objetivo de saber os antecedentes históricos, a situação atual e as inter-relações da vida dessas pessoas. Através da análise das histórias de vida, o autor chegou à conclusão de que o êxito de processos inclusivos depende da participação dos pais, professores, comunidades e das próprias pessoas com deficiência além da necessidade de os estabelecimentos de ensino se adequarem à diversidade encontrada nas salas de aula.

Kassar (2003) objetivou contribuir para a discussão sobre a elaboração de pesquisas educacionais, apresentando um enfoque que propõe entender as ações e políticas implantadas sob o “olhar” de sujeitos da história. Trabalhou com entrevistas abertas com esses alunos e com depoimentos de seus professores. A autora procurou compreender o ser humano inserido no movimento da história, focando nas histórias dos alunos sobre suas vivências escolares.

Caiado (2003) introduz ao leitor um novo olhar sobre o desafio da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Em seu trabalho buscou, por meio de depoimentos orais de pessoas cegas, refletir sobre quem são os alunos com deficiência, que tipos de apoio encontram na escola regular, quais os avanços na legislação com relação à pessoa com deficiência. Esta pesquisa resultou no livro “Aluno Deficiente Visual na Escola - Lembranças e Depoimentos”. A autora apresenta uma visão voltada à formação do professor e a responsabilidade da rede pública de educação em oferecer ao aluno com deficiência visual matriculado no

ensino regular suporte para que este possa desenvolver suas habilidades e partilhar do conhecimento oferecido.

Lira (2005) investigou o processo de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino básico. Para isso recolheu depoimentos orais de três alunos com deficiência visual matriculados em cursos de graduação para buscar compreender como as relações estabelecidas ao longo do percurso escolar podem ter auxiliado esses alunos a vencerem o estigma da exclusão. A pesquisa concluiu que o apoio da família, a vontade de superação das dificuldades impostas mais pela sociedade do que por suas limitações, a compreensão e estímulos de alguns professores durante essa trajetória parecem ser algumas das condições que propiciaram a esses alunos vencer a exclusão escolar.

Oliveira (2007) fez sua pesquisa com o objetivo de analisar a trajetória escolar de pessoas com deficiência visual, da educação básica ao ensino superior. Participaram do estudo por meio de entrevistas seis adultos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão, que se alfabetizaram utilizando a grafia Braille ou grafia ampliada. O autor buscou analisar a realidade social e estudar as contradições nela existentes ao se refletir sobre a exclusão na educação nacional regular, pois não são apenas as pessoas com deficiência que estão à margem da escolarização. Os resultados analisados a partir das vozes, muitas vezes silenciadas, revelam que o fator biológico “deficiência visual” não se constitui como determinante para a exclusão das trajetórias escolares e desenvolvimento da vida adulta.

Rosseto (2009) buscou compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência que frequentaram o ensino superior, identificando suas características e suas específicas necessidades no contexto educativo e acadêmico tomando como universo de referência a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foram selecionados quatro sujeitos com deficiência que concluíram o ensino médio, ingressaram na Universidade e inseriram-se no mercado de trabalho: um cego, um com visão reduzida e dois surdos. Os resultados evidenciam que, para além de qualquer alteração orgânica, é a partir das interações sociais estabelecidas com o outro e como meio que o sujeito, influenciado pelos aspectos vivenciados em sua história, educação e cultura, pode romper com seu determinismo biológico.

### **3.2 Natureza do estudo**

Esta pesquisa encontra-se aprovada no site da plataforma Brasil através do parecer: 1.973.261, e pelo CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética) 64980417.8.0000.5400 – Anexo A. Os sujeitos e familiares assinaram o termo de consentimento livre esclarecido em que constam todas as informações relacionadas à pesquisa e firmam o compromisso ético do estudo. Os termos podem ser vistos nos apêndices A e B.

Utilizamos-nos da História oral de vida, método subjetivo que se destaca de outros tipos de investigação que também trabalham com entrevistas, pois o pesquisador abre espaço para que o sujeito participe ativamente do processo de construção da pesquisa. “Portanto, o pesquisador-entrevistador [...], na posição de observador-participante, ele vai escolhendo e conduzindo o fluxo das memórias do entrevistado [...]” (CAIADO, 2003, p. 51). E, a partir disto, o entrevistador vai conduzindo as perguntas necessárias para atingir seus objetivos através da entrevista semiestruturada, a qual se faz necessária nesta abordagem já que deixa o entrevistador livre para fazer as perguntas necessárias a cada sujeito de acordo com suas particularidades e vivências.

### **3.3 Instrumento de coleta de dados**

Para realizar esta pesquisa com o método de história de vida foi necessário preparar uma entrevista, contatar o entrevistado, gravar o depoimento, transcrevê-lo, revisá-lo e analisá-lo, o que dispendeu tempo e recursos financeiros. Porém, apesar da dificuldade de contatar indivíduos com deficiência que possuíssem educação superior ou estivessem cursando e seus pais e convidá-los a participarem da pesquisa, ressaltando que a mesma tem uma relevância social e científica importante, consideramos este método fundamental para o processo de entender como famílias com pessoas com deficiência conseguiram ultrapassar barreiras, medos e preconceitos e, com isso, vivenciaram experiências e situações de aprendizado.

O objetivo foi alcançado através do diálogo com pessoas com deficiência que ingressaram na educação superior e com seus familiares. Para isso, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas, que passaram por avaliação

pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI). Os mesmos encontram-se nos Apêndices C e D, sendo as entrevistas gravadas e transcritas a fim de investigar sua trajetória escolar até a Educação Superior, possibilitando, assim, o reconhecimento dos sujeitos da pesquisa como autores de sua própria história de vida.

Para Lüdke; André (1986) a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

### **3.4 Participantes e local da pesquisa**

Os participantes foram quatro sujeitos com deficiência que concluíram a Educação Superior e seus familiares em uma dada cidade do interior de São Paulo. Dois sujeitos eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. O local da pesquisa foi combinado com os indivíduos de acordo com sua disponibilidade; alguns optaram por sua residência e outros pelo seu local de trabalho.

### **3.5 Materiais e recursos utilizados**

O material utilizado na pesquisa consistiu em um gravador e um intérprete de Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). É importante ressaltar que o intérprete não interferiu na obtenção dos dados sendo apenas um recurso para propiciar a comunicação durante a coleta de dados.

### **3.6 Análise de dados**

Inicialmente, as entrevistas com os participantes e seus familiares foram transcritas. Feito isso, realizamos a análise das informações fornecidas pela proposta de Bardin (2002), a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2002, p. 42), a análise de conteúdo pode ser entendida como:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permite a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) desta mensagens.

Em seguida, após a leitura de cada entrevista, buscou-se definir eixos

temáticos que estivessem de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa.

Os seguintes eixos foram elencados: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e, educação superior: processo seletivo, adaptações e influência familiar.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente apresentaremos a caracterização dos sujeitos, seguidos dos dados coletados durante as entrevistas, que foram organizados a partir dos diferentes eixos investigados, a saber, educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e, educação superior: compreendendo aspectos do processo seletivo, adaptações e influência familiar.

<b>Quadro 1- Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b>		
<b>SUJEITO</b>	<b>DEFICIÊNCIA</b>	<b>SEXO</b>
SUJEITO 1	CEGO	MASCULINO
SUJEITO 2	SURDO	MASCULINO
SUJEITO 3	CEGO	MASCULINO
SUJEITO 4	SURDO	FEMININO

Fonte: Elaboração própria

### 4.1 TRAJETÓRIAS

#### 4.1.1 Trajetória de Sujeito 1

O sujeito 1 (S1) é cego, tem 30 anos de idade. Se graduou em 2011 em Ciências Sociais, e atualmente trabalha como assistente de suporte acadêmico. Em 2016 concluiu mestrado e em 2018 iniciou o doutorado.

S1 teve enucleação do olho direito (remoção do globo ocular com a preservação do conteúdo orbital: músculos, pálpebras, glândula lacrimal) aos 9 meses de idade por conta de retinoblastoma bilateral, um tipo de câncer que causa má formação nos dois olhos. Passou por quimioterapia e radioterapia, e como a radioterapia naquela época não era tão precisa como atualmente ele teve uma seqüela, o cristalino do olho esquerdo foi queimado pela radioterapia, adquirindo catarata ainda muito novo, o que requereu intervenção cirúrgica com apenas 5 anos de idade. A cirurgia não foi tão bem-sucedida e ele precisou passar por uma raspagem e depois uma segunda raspagem, aos 8 anos. Por volta dos 8 a 9 anos perdeu totalmente a visão devido a um deslocamento de retina.

Na educação infantil S1 estudou em escola pública, porém não tem grandes

lembranças, para ele era tudo muito natural. S1 possuía baixa visão nessa etapa, e relatou que no final do primeiro ano sua acuidade visual caiu bastante, porém ele já escrevia em caderno com pauta ampliada e com lápis 6B. Segundo ele, no final do primeiro ano a professora achou necessário um acompanhamento individual e se propôs a dar aulas particulares em sua casa para S1. Seus pais acataram a sugestão e então S1 parou de frequentar a escola e passou a ter aulas com a professora três vezes por semana.

No terceiro ano, S1 voltou para a escola e passou a frequentar uma instituição particular, onde havia poucos alunos por sala. Naquele ano, S1 precisou fazer nova cirurgia e ficou afastado por alguns meses, e por não ter a frequência considerada necessária ele precisou fazer novamente o terceiro ano. Neste ano ele começou fazer a reabilitação, aprender braile, soroban.

Na quarta série S1 tinha uma professora que realmente se interessou pelo braile e buscou aprender, inclusive ela lia o que ele escrevia com a reglete e isso o motivou bastante.

Em relação aos amigos, S1 diz que era muito quieto, sozinho, que gostava de conversar com pessoas mais velhas. Segundo o mesmo, as crianças queriam guia-lo na fila, ajudar de alguma forma. Mas quando chegou a adolescência, ele não se lembra de nenhum amigo. Ele acredita que um dos motivos que contribuiu para isso foi ele ser um bom aluno, gostar de estudar e os professores ficarem comparando os maus alunos com ele, o que causava distanciamento dos colegas de classe. Até as séries finais do ensino fundamental S1 não sentiu tantas dificuldades, teve dificuldades normais como qualquer outro aluno, mas acredita que a escola deu o suporte necessário.

Além da escola os pais de S1 ajudaram muito. Tudo o que precisava adaptar sua mãe fazia em casa, o que foi aprendido no Hospital Laramara em São Paulo, onde ele realizou sua reabilitação.

No ensino médio S1 relatou que melhorou a socialização com alunos. Segundo ele, começaram a frequentar a escola alunos advindos de escolas públicas com os quais o mesmo se vinculou mais. Após vários pedidos os materiais adaptados começaram a vir em CD-ROM e em PDF.

Os professores variavam de acordo com o perfil. Tinha os comprometidos, que faziam material adaptado e davam a atenção necessária, enquanto outros professores passavam slide, davam a aula mais na lousa. Segundo S1, “isso era

uma coisa geral. Por exemplo, professor de inglês não ligava muito para mim, mas também não ligava muito para sala, eu não era exclusivo.”

No ensino médio ele fazia um cursinho integrado que tinha como objetivo maior preparação dos alunos para o vestibular, e a escola levou os alunos para uma feira de profissões. Nessa feira S1 se interessou pelo curso de Engenharia e Economia.

No primeiro ano que prestou os vestibulares foi chamado na UFSCar para o curso de Engenharia de Produção, mas não foi. Decidiu que queria Economia, e foi fazer cursinho novamente. Prestou Economia em todas as faculdades de São Paulo, pois seus pais não queriam que ele saísse do estado.

Na Unesp ocorreu um erro de inscrição, a diretora da escola que estudava em vez de assinalar “Ciências Econômicas” assinalou “Ciências Sociais”, e esse foi o primeiro curso que ele foi chamado neste ano. Depois a Unicamp chamou, porém os pais acharam melhor ficar em Araraquara, pois já estava instalado e sua mãe já havia combinado de S1 morar com outra pessoa.

Em questão de inclusão social S1 considera a Unesp como “sensacional”. Fez muitos amigos, ia para festas, se sentiu muito bem acolhido. O vestibular foi realizado em Braille e com ledor. Apesar da instituição fornecer a prova em Braille, no ano em que S1 prestou a prova precisava preencher o gabarito, dado que a correção era eletrônica. Dessa forma, S1 fazia a prova e a pessoa ledora transcrevia as respostas para o gabarito.

Em relação à inclusão nas aulas o processo não foi o mesmo. Ele não obteve uma atenção especial da seção técnica de graduação, que apenas realizou a sua matrícula. Quem o auxiliou sobre onde deveria buscar ajuda foi a caixa do restaurante universitário, que o orientou a procurar biblioteca da unidade. A diretora da biblioteca até perguntou o que ele precisaria para acompanhar o curso, mas a instituição não tinha as adaptações necessárias. Esta o levou para conversar com o diretor, mas no primeiro semestre ele não conseguiu suporte algum, contanto apenas com ajuda de amigos. Segundo S1, os professores não tinham relação direta com ele, eram os amigos que o auxiliavam. Nos anos posteriores a faculdade adquiriu o scanner e disponibilizou um computador que tinha o programa correto para deficientes visuais, e com isso ele conseguiu ter mais autonomia.

Na graduação S1 morou próximo à faculdade. Quando chegou no campus, não havia acessibilidade para deficientes visuais, então, junto a uma professora,



participou do projeto de colocar trilha tátil no campus. Este projeto foi financiado pela CNPQ e Reitoria da UNESP. Por falta de verba a trilha tátil foi colocada em apenas alguns lugares, nos outros, com pouco recurso, foi colocado somente sinalização.

S1 considera sua família parte fundamental de toda a sua trajetória escolar, sendo impossível conquistar tudo que tem sem o apoio deles.

#### **4.1.2 Trajetória de Sujeito 2**

O sujeito 2 (S2) é surdo, tem 36 anos. Se graduou em 2008 em Sistema de informação e fez pós-graduação em LIBRAS. Sua mãe teve rubéola durante a gestação e isso ocasionou a surdez.

S2 realizou sua educação infantil em uma escola comum, e no início do ensino fundamental sua mãe decidiu colocá-lo na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) no contraturno. Nesta associação ele estudou por 4 anos, somente depois desse período que ele iniciou o ensino fundamental na escola comum. Segundo S2 e sua mãe não houve adaptações durante sua escolarização. A escola e sua família não sabiam LIBRAS, portanto acabou realizando tudo sozinho. Relata que suas professoras eram atenciosas e ajudavam no que podiam. Em relação à língua, S2 diz que até os dias atuais ele escreve quando quer se comunicar com os familiares.

S2 começou a trabalhar desde jovem, sua faculdade foi particular e foi o mesmo quem a pagou. Atualmente trabalha como auxiliar administrativo em uma empresa e relata que no começo foi difícil porque os colegas de trabalho não o aceitavam muito bem, o que o deixava preocupado pois ninguém sabia LIBRAS.

S2 relata que teve intérprete de LIBRAS apenas no último ano de faculdade, e que quem mais o ajudou no processo de escolarização foram os amigos. O mesmo relata que a vontade de cursar o ensino superior partiu dele próprio, através de pesquisas no computador sentiu vontade de fazer faculdade pois gosta de estudar, tem vontade de crescer profissionalmente. O mesmo relatou desejo de fazer mestrado, porém ainda tem um pouco de receio.

#### **4.1.3 Trajetória de Sujeito 3**

O sujeito 3 (S3) é cego, tem 26 anos. Se formou em 2013, em uma instituição privada em Educação Física, atualmente trabalha em uma Organização Não

Governamental (ONG) com atividades físicas e aulas de mobilidade para pessoas com deficiência visual. S3 nasceu com glaucoma congênito, sem a visão, e ainda recém-nascido fez seu primeiro transplante de córnea no olho esquerdo, que não obteve sucesso. No olho direito teve um deslocamento de retina, onde perdeu a luminosidade que ainda existia. Atualmente sofreu outro deslocamento de retina no olho esquerdo.

S3 realizou a educação infantil em escola comum, assim como o ensino fundamental e médio. O sujeito passou por alguns entraves para conseguir alguma escola que o “aceitasse”, no início do ensino fundamental conseguiu uma bolsa em uma escola particular e concluiu sua educação básica na mesma. Para o ensino fundamental a mãe de S3 já havia o alfabetizado em Braille em casa, portanto não houve dificuldades em relação ao pedagógico. S3 considera o ensino médio a fase mais difícil de escolarização devido aos conteúdos abstratos. A intenção de fazer ensino superior em educação física veio através da natação, esporte que pratica desde pequeno e no qual compete. Atualmente o sujeito tem mais de 300 medalhas, sendo o Parapan de Toronto sua maior competição. No ensino superior, S3 relata que houve muita ajuda por parte dos amigos e professores e que ele conseguiu aproveitar o curso integralmente.

S3 afirma nunca ter se sentido excluído ou impossibilitado, que sua família sempre fez tudo o que estava ao alcance para o ajudar.

#### **4.1.4 Trajetória do Sujeito 4**

O Sujeito 4 (S4) é surdo, tem 34 anos. Se formou em administração em 2008 e tem pós-graduação em LIBRAS.

S4 realizou a educação infantil e fundamental em uma escola regular no período da manhã, e no período da tarde frequentava uma escola para deficientes auditivos. S4 relata que quando estudou na escola para pessoas com deficiência auditiva não havia LIBRAS, somente a oralização. E por isso aprendeu somente com leitura labial.

S4 relata que sua maior dificuldade na escolarização foi na educação superior. O sujeito foi a primeira pessoa surda a cursar administração na instituição de educação superior. Além de não haver interprete até seu 4º ano de graduação, S4 quase foi reprovada por não escrever de acordo com as normas formais da

língua portuguesa; sua professora não levou em consideração o fato dela ser surda. Ela recorreu a professora P. que era muito amiga da família que a auxiliou com o respaldo da lei, e após isso a professora a aprovou.

Depois que se formou, em 2009, S4 foi trabalhar na instituição de ensino superior que se formou como instrutora de LIBRAS. Além deste trabalho, S4 sempre ajudou o pai com a padaria da família. Em 2017 S4 parou de lecionar LIBRAS e se dedicou inteiramente ao negócio do marido, um restaurante. Atualmente trabalha no caixa do restaurante, além de ser responsável pelo cardápio e fornecimento dos alimentos.

S4 relata que seu relacionamento com sua família sempre foi normal, nunca sentiu que foi tratada diferente dos seus 4 irmãos. Sempre gostou de sair com os amigos e seus pais nunca a impuseram proibições.

## **4.2 Educação Básica**

No Brasil a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A seguir serão apresentados os dados das trajetórias escolares dos entrevistados, partindo de seus relatos.

### **4.2.1 Educação Infantil**

Segundo a LDB a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve buscar desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e mentais das crianças.

Carneiro (2012) nos traz a reflexão de que a educação infantil nos últimos anos está vislumbrando novas perspectivas acerca do seu papel de educar, superando ações baseadas apenas no cuidar.

A seguir temos algumas falas dos sujeitos entrevistados que se referem à educação infantil.

Acredito que iniciei com 5 anos. Não tinha cegueira total, tinha baixa visão. Depois fiz mais 1 ano de prézinho, entrei na 1ª série com 7 anos. No prézinho e parquinho não lembro de nada, tudo era muito natural, escola do interior, pequena, morava em Santa Cruz das Palmeiras, escola do bairro. (S1)

Quando eu comecei a estudar tinha ouvintes e eles não conseguiam entender, com a idade eu comecei a aprender. (S2)

A educação infantil foi bem legal na época era jardim ainda, e foi bem bacana porque na época eu não me ligava ainda que eu tinha uma deficiência. Então eu tinha uma abertura bem legal para brincar com os outros amigos, eu corria, corria muito, assim de um jeito que hoje eu não faria. E a gente brincava muito de pega-pega, esconde-esconde. [...]Então foi bem bacana foi uma época muito mais de brincadeira do que responsabilidade. (S3)

Quando eu era pequena eu estudava em duas escolas, uma escola normal, regular onde eu brincava, a professora ensinava bem, tratava bem, eu tinha amigos. (S4)

Na fala de S3 “na época eu não me ligava ainda que eu tinha uma deficiência” nos faz refletir porque antes de ir para a escola ele não se considerava deficiente e, ele “se descobriu” na escola. Isso se dá principalmente pela interação com outras crianças com uma certa idade, que mesmo sem intenção o fazem se sentir diferente promovendo situações que até então ele não havia vivenciado, fazendo assim que ele tome consciência das suas limitações em comparação com os colegas. Logo após o mesmo sujeito diz que ele “corria muito, assim de um jeito que hoje eu não faria”. Porque ele não faria? Porque se descobriu deficiente? Porque começou a ter receio de que lhe acontecesse algo? Ou apenas por ter tomado consciência de suas limitações?

Buscaglia em seu livro intitulado “Os deficientes e seus pais” traz uma citação que ilustra bem a situação:

Essa influência da sociedade sobre as expectativas em relação ao físico e à beleza pode ser observada no comportamento de crianças pequenas, que parecem não ser influenciadas, em tenra idade, pelos padrões culturais de beleza física e normalidade. Brincam livres e alegres, igualmente à vontade com a garotinha com marcas de varíola, o garoto raquítico, a criança manca ou o jovem atleta. É somente mais tarde, depois de aprenderem e incorporarem os padrões culturais de perfeição e beleza, que as vemos zombar de Mary por causa de seus olhos vesgos, chamar Pete de retardado, imitar a gagueira de Fred ou o defeito físico de Anna. (BUSCAGLIA, 1997, p.22)

Portanto, a escola promove a socialização além dos conteúdos sistematizados e, infelizmente, oferece a estigmatização, pois na maioria das vezes as crianças passam mais tempo do seu dia na escola do que em outros ambientes.

Por serem crianças os sujeitos têm poucas lembranças da primeira fase de escolarização. Dessa forma, neste quesito, os familiares irão colaborar mais com as lembranças.

#### 4.2.2 Ensino Fundamental

Atualmente o ensino fundamental é iniciado aos 6 anos, tendo seu término aos 14 anos. Este modelo foi implementado no Brasil com a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, e posteriormente a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração. Porém, os sujeitos desta pesquisa não viveram essa realidade, pois realizaram seu ensino fundamental durante a vigência da LDB de 1971, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971) onde o ensino fundamental era de 8 anos. No seguinte trecho S1 relata sobre seu primeiro ano na escola.

No final do primeiro ano minha acuidade visual caiu bastante, eu já escrevia em caderno com pauta ampliada, Lápis 6B, caneta esferográfica. E no final do primeiro ano a professora julgou, não sei informar como, porque criança não entende, que não ia ser suficiente eu acompanhar a turma na sala eu precisava de uma atenção especial. E aí é um ponto interessante: foi um divisor de águas, e o meu segundo ano eu fiz na casa da professora, com ela. (S1)

S1 relata que seu 2º ano escolar foi todo realizado na casa de uma professora, sem interação com os amigos. De acordo com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os alunos com deficiências deveriam estar inseridos “quando possível” na educação regular e indicando serviços especiais caso não existissem possibilidades de inserção desse alunado nas salas regulares (BRASIL, 1961). Portanto a própria lei dava brechas para que o aluno com deficiência fosse escolarizado fora da escola caso não fosse “possível” fazer o contrário. Essa era uma prática muito comum no modelo integracionista, onde o local mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno. Nessa fase, o pressuposto era que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas em função de suas peculiaridades para assumir papéis na sociedade. (JANUZZI, 2004)

Segundo S1, ele tinha aulas de 2 a 3 vezes por semana, e o restante permanecia em casa assistindo a desenhos. Sobre a ausência de convívio social Arroyo (1998, p. 41) ressalta:

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

No próximo trecho S1 relata como foi seu retorno para a escola no terceiro ano do ensino fundamental, uma vez que seu segundo ano foi realizado na casa da professora.

No terceiro você volta para escola?

Exatamente, aí eu fiz uma prova. Mais uma vez por incentivo dessa professora e do diretor da escola, tinha uma escola em Santa Cruz das Palmeiras que era uma cooperativa. E aí eles falaram: “Aqui é uma escola que tem 30, 40 alunos e o S1 precisava estudar com menos alunos...” aquela história né. (S1)

Aí foi um ano que eu fiz uma cirurgia, tive um problema médico bem grande. (...)Nesse ano mesmo eu fiz uma cirurgia fiz uma capsulotomia que é uma raspagem de uma película que cria em cima da lente que a gente tem. E essa raspagem deu um deslocamento de retina e eu perdi a visão. Estava cego totalmente. (S1)

S1 relata que precisou mudar de escola, por incentivo da professora e diretor, pois a mesma não atendia a todas suas necessidades. Um dos motivos citados foi que as salas de aulas eram superlotadas e ele precisaria estudar com menos alunos. Com isso, no 3º ano do ensino fundamental S1 se muda para uma Cooperativa Educacional da sua cidade. Nesse mesmo ano S1 precisou realizar uma cirurgia e ficou muito tempo afastado da escola, o que aconteceu no 3º ano do ensino fundamental, momento no qual ele estava totalmente cego.

S3 relata a dificuldade de conseguir uma escola para cursar o ensino fundamental, o mesmo que ocorreu com S1.

Quando eu sai do Jardim que eu comecei a ir para o pré a gente teve muita dificuldade para conseguir escola, as escolas não queriam aceitar, eles diziam que eles não tinham capacidade, não tinham condição. Tinha gente por exemplo que dizia "minha escola tem muita escada, não vai dar para ele." Então as desculpas mais ridículas possíveis. (S3)

Depois de muito insistir, S3 conseguiu uma bolsa de estudo em uma escola particular, escola que cursou toda a sua educação básica.

As públicas não aceitaram, particulares também não. Aí eu consegui uma bolsa no Objetivo. Então eu estudei no objetivo a vida toda, particular. Eles me deram uma bolsa, fizeram uma rifa para eu comprar uma máquina Braille, então foi um super apoio que eles deram. Eu me sentia bem lá, acolhido desde o começo. (S3)

Os dois sujeitos acima (S1 e S3) são cegos, enfrentaram a mesma situação de instituições escolares dizerem que não estavam “preparadas” para recebê-los. Atualmente nenhuma escola pode negar a matrícula de uma pessoa com deficiência, assim como cobrar valores adicionais, sendo considerado crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa, de acordo com Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 13.146/15. (BRASIL, 2015)

S3 relata sobre a organização de uma rifa pela escola para a compra de uma máquina Braille. Atualmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) institui que as escolas ofereçam “Art. 28º VII: Sistema Braille [...] de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.” Portanto, é dever da instituição oferecer os recursos adequados aos estudantes. Considerando a data histórica que S3 foi escolarizado a inclusão não tinha leis para se respaldarem e uma prática muito comum era o assistencialismo, onde grupos de pessoas organizavam assistência a pessoas com

necessidades, seja esta financeira ou deficiência.

No próximo trecho será relatado a trajetória do S2 no ensino fundamental, e em seguida a trajetória de S4.

Com 12 anos, ensino fundamental, fui começando a aprender as palavras, português. Tive essa maturidade para compreender a língua portuguesa. Quando pequeno os ouvintes me ajudavam, o único surdo era eu. As professoras eram legais, ajudavam. Mas eu sentia dificuldade sim. Tive problema para entender a matemática. Português melhor, matemática mais difícil. O ouvinte era amigo e explicava, eu oralizava, sinalizava. (S2)

Da primeira à quinta série eu estudei na mesma escola, não queria intérprete, não aceitava a intérprete, só leitura labial. Ditado era muito chato, eu não gosto de ditado. Professor ficava ditando, aí colocava junto com ouvinte para copiar. (S4)

No trecho acima S2 fala que utilizava o método de oralismo, enquanto S4 fala de leitura labial, ambos “baseiam-se em técnicas de articulação para o desenvolvimento da linguagem oral.” (ROSSETO, 2009). Essa era uma técnica muito utilizada nas escolas na época que S2 e S4 foram alfabetizados. Scheneider nos traz uma reflexão acerca do assunto:

[...] durante o II Congresso Mundial de Educação de Surdos realizado na Itália em 1880, o “oralismo” foi considerado o método mais adequado para a integração dos surdos na sociedade em geral. Todavia, o que se viu praticamente durante todo o século XX foi a imposição de uma metodologia que visava a uma “pretensa integração” por meio de sistemas segregados de ensino [...] escolas e classes especiais” (SCHNEIDER, 2006, p. 140).

Atualmente sabemos que esse método era uma forma de tentar normalizar a pessoa com surdez, tentando deixá-la mais parecida com as pessoas sem deficiência, determinando, assim, um padrão.

A seguir S4 fala sobre como foi sua trajetória na escola de educação especial, e o porquê que só falava com oralização.

Lá na escola de educação especial não tinha LIBRAS, porque não era liberado, só tinha a oralização. Era uma mesa e todos os alunos tinham um aparelhinho, toda turma de surdos usavam, a minha mãe costurava o aparelhinho para encaixar na roupa, e vinha um fone para encaixar no ouvido. Todos os surdos usavam. Depois a tecnologia avançou, agora tem aparelhos pequenos, implantes. A professora ajudava também a escrever e outras coisas. Fazia questão do trabalho da fono (fonoaudiólogo), de toque no pescoço, narina. Batia com prato atrás na nossa cabeça para sentir a vibração. Foi muito legal, eu gostava, tenho saudade. (S4)

De acordo com Silva (2009), podemos inferir que a educação que S4 recebeu teve um caráter médico-terapêutico, onde se reconhecia o direito à educação especial assim como da reabilitação, apesar de ser um ensino segregativo. De acordo com a autora, “apesar da crescente preocupação com a educação destes alunos [...] o processo de colocá-los numa escola de ensino especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo.” (SILVA, 2009, p. 138)

Com isso a escola assumia uma postura de reabilitadora, deixando a função pedagógica em segundo plano, função que deve ser o pilar, e portanto primária, de todas as instituições escolares.

Um tempo escrevi por um tempo em caderno em relevo com cola então escrevia por uma questão ... Não sei. Talvez pedagógica não sei mas não tinha sentido. Eu não ia ler o que eu estava escrevendo, mas no caderno minha mãe passava cola nas linhas e criava o alto relevo. E ainda esse ano foi o ano que eu fiz a reabilitação fui aprender o Braille, aprender a andar com a bengala e o soroban. E as professoras da escola demonstraram interesse, mas não aprenderam muito profundamente o Braille e tal era mais uma questão de ditado eu lia o que eu escrevi a elas não. Só na quarta série que tinha uma professora, e teve mais condições de desempenhar isso e ela realmente aprender o Braille, e ela lia o que eu escrevi mas foi a única professora que lia o que eu escrevia. (S1)

Um trecho muito relevante na fala de S1 é quando ele relata que escrevia em relevo, apesar de ele não ler o que escrevia a mãe preparava o caderno com cola para criar alto relevo. Essa é uma técnica usada para indivíduos com baixa visão ou visão subnormal, que significa uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (LAPLANE; BATISTA, 2008). Por não ter perda total da visão, tanto a escrita em alto relevo como em pauta ampliada podem ser os recursos necessários para um indivíduo com baixa visão. No entanto, o mesmo não é válido para uma pessoa cega, pois o sujeito não tem nenhum resquício óptico. Segundo Conde, 2018 define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille, pois não consegue “ler”, e como de visão subnormal aquele que lê tipos impressos ampliados ou com o auxílio de potentes recursos ópticos.

Logo em seguida, S1 relata que aprendeu o Braille, mas na escola a maioria das professoras não sabiam ler o que ele escrevia em Braille, pois apenas ele sabia o sistema de ensino. Esse é um dos motivos que pode acarretar o desinteresse do aluno com deficiência na escola, visto que mesmo que ele escrevesse algo errado as professoras nunca iriam saber pois não dominavam o sistema de ensino necessário para a sua escolarização.

No trecho acima S1 fala de seu processo de escrita, onde ainda não utilizava o sistema BRAILLE. Em seguida ele relatou que na escola apenas ele sabia o BRAILLE, a maioria das professoras não.

Nos próximos trechos será destacado o processo de alfabetização do S1, S2, S3 e S4.

Quando você se alfabetizou?

Com 10 anos, palavras era um pouco complicada. No ensino fundamental perguntavam e eu respondia, Português, História, as relações eram um pouco confusas. O português era diferente, era diferente. Eu ia percebendo essa diferença, eu consegui compreender essas diferenças. (S2)

S2 relata a dificuldade que teve com a língua portuguesa. Estudou em escola comum e no contraturno na APAE de sua cidade. Segundo a mãe, S2 aprendeu LIBRAS na APAE, porém no momento histórico que S2 se alfabetizou não existiam leis que garantissem um intérprete em



sala de aula. Isto, ligado ao fato de sua família não saber LIBRAS, pode dificultado o aprendizado da língua portuguesa. Segundo o documento “Leitura, escrita e surdez” São Paulo (2009) elaborado pela Secretaria da Educação de São Paulo:

O leitor surdo precisa, assim como o ouvinte, contar com seu conhecimento prévio e talvez este seja um dos grandes problemas enfrentados por grande parte dos alunos surdos. Por virem de famílias ouvintes, na maioria das vezes as crianças surdas não participam das conversas em casa, o que resulta em empobrecimento em relação ao conhecimento. Assim, é comum que as crianças surdas cheguem à escola sem conhecimento da língua usada na escola e com muito pouco conhecimento de mundo. Convém lembrar que conhecimento linguístico e de mundo constituem o conhecimento prévio. [...] Um outro aspecto que deve ser destaca do no ensino da leitura e da escrita para alunos surdos se refere ao fato de que, muitas vezes, professor e aluno não partilham a mesma língua, o que dificulta o desenvolvimento de conhecimento prévio.

Dados na literatura corroboram com os relatos de S2. Fernandes (1990) defende que não é a surdez que provoca o erro e sim a falta de contato constante com a língua. Segundo a Secretaria da Educação de São Paulo, 2009, “uma possibilidade de os alunos surdos ampliarem seu conhecimento da língua é serem expostos, desde cedo, à leitura.” Com isso notamos a importância da socialização destes indivíduos com a língua materna dos brasileiros ouvintes, sendo esta sua segunda língua.

Em contrapartida para S4, que também é surda, a alfabetização foi tranquila.

Foi na primeira série. Foi tranquilo. Eu comecei com 6,7 anos mais ou menos. A minha primeira língua foi a portuguesa, depois veio a LIBRAS porque eu aprendi primeiro foi o português.

Em nenhum momento S4 fala sobre dificuldades na sua escolarização básica; segundo ela, foi tudo muito natural. A família de S4 teve um suporte pedagógico com a professora P., professora de uma universidade federal da cidade. Esta pessoa é muito citada pelo sujeito e pela família do sujeito. Segundo o familiar o primeiro contato de S4 com a escola foi com essa professora aos 4 anos. Depois ela foi para a escola comum, mas foi essa professora que começou a alfabetizá-la. Esse apoio, segundo S4, foi de fundamental importância na sua trajetória acadêmica, e que surgiu ao acaso. Muitas pessoas não têm esse “acaso” e sofrem com falta de informação e apoio. De acordo com Silva, 2006, pág. 25 há “estudos que comprovam que essas crianças, com apoio educacional especializado, apresentam um bom desenvolvimento cognitivo.” Por esse motivo é importante que os sistemas educacionais ofereçam uma rede de apoio especializado. No eixo dos familiares será abordado mais sobre esse assunto.

A seguir será relatado a experiência de S1.

Eu sempre tive muita dificuldade com gramática. Porque ela (gramática) é muito

pouco em Braille era muito escasso a literatura em Braille, era difícil achar um livro em braile. Então eu sempre tive erros graves em ortografia. Eu tinha dificuldade com o inglês, a mesma coisa, bastante dificuldade. Matemática eu tinha facilidade, tinha uma dificuldade com geometria, até pegar os termos, depois que eu me identifiquei com os termos aí ficou fácil. História, geografia era tranquilo, não tinha nem dificuldade nem facilidade acho que era normal, até aí foi assim. (S1)

De acordo com Farias; Botelho (2009) as crianças cegas não têm a possibilidade de ter contato com a língua escrita desde cedo, como ocorre com as crianças videntes, e isso dificulta a aprendizagem da mesma.

Segundo Almeida (2005):

de maneira inversa a da criança vidente que incorpora, sistematicamente, hábitos de escrita e de leitura desde muito cedo, a da criança cega demora muito tempo a entrar no universo do 'ler e escrever'. O sistema braile não faz parte do dia-a-dia, como um objeto socialmente estabelecido. Somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para ela. As crianças cegas só tomam contato com a escrita e com a leitura no período escolar. Esse impedimento, sabe-se, pode trazer prejuízos e atrasos no processo de alfabetização.

Os referidos autores nos explicam que tanto pessoas surdas como cegas podem ter dificuldades durante sua alfabetização por não terem acesso à língua escrita desde cedo. O artigo 68 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reitera:

O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação. (BRASIL, 2015)

As pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem por falta de conteúdos de informação acessíveis, seja em Braille ou LIBRAS, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência dá um respaldo para que essas pessoas tenham o direito à informação assegurados.

Para S3, a alfabetização aconteceu fora da escola, em casa e com algumas professoras especialistas no assunto.

Eu já fui alfabetizado para o fundamental, não na escola. Eu fui alfabetizado fora da escola parte com a minha mãe, parte com a Júlia e com a Márcia. (Professoras especialistas.)

Minha mãe fez um curso de Braille por correspondência com uma escola de São Paulo, ela fez esse curso e me ensinou braile. Então eu cheguei na escola meio que alfabetizado já. Quando começamos a parte da 3ª, 4ª série foi tranquilo porque não tinha tanta questão de desenho e esse tipo de coisa. Eu levava a reglete até a terceira série. Aí foi quando rolou uma rifa para comprar a máquina braile, e eu ganhei a máquina elétrica. (S3)

De acordo com Vilas Boas e Ferreira, 2010, p. 348:

De qualquer forma, sabe-se que o processo de estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo dos cegos é extremamente importante, visto ser esta uma ação facilitadora para a construção do conhecimento, por meio da interação e da comunicação com o outro; favorecendo o despertar da curiosidade e o interesse pela descoberta do mundo, e, conseqüentemente, a iniciativa e a autonomia da criança cega.

O fato de S3 ter iniciado sua escolarização alfabetizado contribuiu muito para o seu desenvolvimento. O empenho de sua mãe em aprender o sistema BRAILLE foi muito plausível, porém é papel da escola alfabetizar todos os seus alunos, sejam estes com deficiência ou não.

### 4.2.3 Ensino Médio

O ensino médio se mostra difícil e desinteressante para a maioria dos estudantes. De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Machado (2005), onde participaram 30 alunos (17 do sexo masculino e 13 do feminino) do Ensino Médio de uma escola estadual de Campinas, estado de São Paulo, com idades entre 16 e 19 anos, e nível socioeconômico médio/baixo. O objetivo do estudo foi examinar as percepções dos participantes sobre as variadas dimensões do meio escolar, relacionando-as com o desenvolvimento pessoal e a motivação para aprender dos alunos. Como resultados, o autor obteve que menos da metade dos alunos se consideravam motivados a ir à escola e, dentre estes, a menor parte tinha prazer em estudar. Para validar este estudo o IBGE 2018 nos traz as matrículas dos estudantes no ano de 2017. No ensino médio tivemos 7.930.384 matrículas contra 15.328.540 do ensino fundamental. O que ocorreu com metade desses estudantes que deveriam estar cursando o ensino médio?

Este tópico foi iniciado com estes dados para mostrar que o ensino médio é desmotivador para a maioria dos estudantes. Além de ser associado à preparação para o vestibular, é neste período que muitos jovens se inserem no mercado de trabalho e acabam abandonando a escola. É necessário ponderar em relação aos estudantes com deficiência, que na maioria dos casos, além dos obstáculos citados, sofrem com a falta de adaptação, tendo assim um empecilho a mais para cursar essa etapa de ensino.

A seguir temos os relatos dos estudantes em relação ao ensino médio.

Alguns professores tinham empenho muito grande, você via a preocupação deles de passar o conteúdo. Só que eles não tinham preocupação de fazer o material (adaptado), que interessava para eles eram os conteúdos. E aí tinham os professores que nem entendiam a questão, por exemplo, minha professora de inglês. (S1)

Então, no ensino médio foi mais complicado. Realmente foi bem difícil, principalmente química, física e matemática. Por que é muito abstrato, é muito fora, é difícil você colocar numa questão de entendimento aquilo que ele está falando. Por exemplo, geometria eu fui dispensado, porque não tinha como, não tinha a menor condição. (S3)

Elas (professoras) ajudavam em relação as palavras, matemática, ajudavam um pouquinho só, não sabia muito LIBRAS, tinha problema de comunicação, me sentia sozinho. Era sempre errado, não tinha sucesso na matemática. (S2)

A maioria dos sujeitos entrevistados consideraram o ensino médio uma etapa difícil devido

ao alto nível de abstração que se deve ter para com a maioria das disciplinas. Em relação a desmotivação S3 ressalta:

Me desmotivou bastante, porque essa foi uma época que eu passei a dormir bastante na escola eu dormia muito mesmo, muito nessas aulas. Português, história e geografia eu não dormia. (S3)

No sentido de entender se houve adaptações no processo de ensino aprendizagem, foi perguntado sobre adaptações curriculares.

Tinha adaptação?

Vinha em CD-ROM para mim e em PDF. Foi difícil, foram vários pedidos, mas veio, veio em PDF também, aí eu lia no computador. (S1)

No relato, S1 cita o fato de que alguns professores se propunham a adaptar o material, e outros não. Isso se deve também ao fato do tempo histórico que este sujeito realizou o ensino médio, por não haver leis e políticas que regulamentassem a educação especial, alguns professores não se sentiam no dever de adaptar aulas para alunos com deficiência.

Abaixo S2 fala sobre as adaptações que ocorreram em sua escolarização.

Na sua trajetória escolar tinha adaptação, professor intérprete? Não tinha, só na faculdade tinha uma pessoa que me ajudava. (S2)

Como relatado S2 concluiu toda sua educação básica sem adaptações, tendo intérprete de LIBRAS apenas em alguns períodos durante a educação superior.

A seguir será abordado as adaptações de S3.

Mas em algumas coisas meu irmão ajudou muito, meu irmão é formado em física, então ele fez mestrado, doutorado e pós- doutorado. Ele me ajudava bastante. A gente usava alguns artifícios que tínhamos em casa. Por exemplo, era para trabalhar conjuntos, ele pegava o Lego aí ele montava os conjuntos para mim, conjunto A, B, C. Isso foi mais em casa do que na escola. Nós compramos aquele plano paralelo do eixo X e Y, era uma lousa imantada e íamos fazendo. Mas assim, era muito difícil. E eu não gostava então era mais difícil ainda. Eu tenho a minha parcela de culpa nisso também, porque eu também não gostava muito, e aí os professores já não ajudavam tanto. A parte de humanas era mais tranquilo, história, geografia, literatura eu adorava. (S3)

Além do fato do tempo histórico que cada um realizou a educação básica é necessário se atentar para o fato da formação de professores. Será que esses professores não queriam adaptar suas aulas, ou não sabiam como fazê-lo? É muito importante a adaptação curricular para todos os alunos. A Lei Brasileira de Inclusão traz a concepção de desenho universal, que nada mais é que a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação. Se a formação de professores levasse em conta esse aspecto nenhum docente sofreria tendo que planejar atividades para alunos com ou sem deficiência, e sim uma única atividade que abordasse as competências de todos os alunos.

Em relação a formação inicial Ghedin et al (2008, p. 24) afirmam que:

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos estão de um modo geral, estruturados curricularmente e sendo trabalhados de forma desarticulada das demandas da prática e da realidade encontrada nas escolas [...] necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

Segundo a autora Macedo (2011) os professores iniciantes têm domínio sobre a matéria a ser lecionada, porém não dominam aspectos pedagógicos como estratégias diferenciadas/dinâmicas de trabalhar os conteúdos; gestão da sala e disciplina; avaliação dos alunos; planejamento do trabalho pedagógico, entre outros.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015):

Artigo 28: Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

Cap. X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

Portanto, é dever do Estado assegurar e incentivar a formação continuada para desenvolvermos uma educação inclusiva de qualidade e os alunos com deficiência não sofrerem por falta de preparação por parte de seus professores.

### 4.3 Amigos

Neste eixo serão tratadas as relações sociais durante a escolarização dos sujeitos.

Até a quarta série eu interagía bem. As crianças queriam guiar na fila. Aquelas coisas, sabe?. Mas quando começa a ter um pouco mais de adolescência, não sei mas tem um impasse aí que eu não tenho nenhum amigo dessa época. Aí tinha um problema muito sério da quinta a oitava série que era causado pelos professores porque aí é uma coisa muito ruim na pedagogia: é o comparativo entre os alunos. Então eu sempre escutei muito isso. Eu sempre gostei muito de estudar eu tinha facilidade com matemática, ciências sempre tive facilidade a mesma facilidade que eu tenho com matemática eu tenho dificuldade com português. Cada um tem a facilidade em alguma coisa até a oitava série e não era apostilado, era por livros e exercícios. Tinha uma questão muito ruim que me causava muito transtorno eu entregar uma tarefa e a professora seja de história, geografia virava para sala e falava assim: Olha, tá vendo, ele (S1) que é ele fez a tarefa e vocês não fizeram. (S1)

Nogueira (2001) trata da importância dos relacionamentos sociais, tendo estes papel importante na constituição do sujeito como um todo, mediando a construção da identidade e mostrando os diferentes papéis sociais que podem assumir. S1 fala que não teve amigos tão próximos durante sua escolarização e, segundo o mesmo, ele acredita que um fator que dificultou essa socialização foi a comparação dos professores em relação aos outros alunos. S1 era um aluno muito esforçado e aplicado, e com isso os professores o usavam com “modelo”, algo que não o agradava e contribuía para o afastamento dos amigos menos aplicados.

Até a 5ª, 6ª série foi tranquilo. A gente brincava muito, eles vinham em casa, a

gente brincava na escola e tal. Aí depois começou um isolamento maior, da minha parte e da parte deles. Acho que foi pelo fator social, porque eles nunca tiveram preconceito por conta da minha deficiência, eu nunca senti isso sabe. No ensino médio o pessoal era bem distante, mais até do que o fundamental. Eles se isolaram lá e eu me isolei aqui. Então quando eu fui para o superior eu me encontrei, foi muito legal. A gente até brincava que cada dia eu estava com uma pessoa diferente, por que todo mundo queria ajudar. Eles me pediam ajuda também, para eu ir mais cedo para ajudar a estudar. Então era uma troca muito legal. (S3)

Para S3, foi durante as séries iniciais onde ele teve maior interação com os amigos, depois ele sente que houve um maior distanciamento por ambas as partes. Ele acredita que o motivo do distanciamento não foi a deficiência e sim o fator social. S3 estudou em uma escola particular a partir de uma bolsa de estudos, segundo ele as pessoas que estudavam na mesma escola tinham um status social diferente do dele e, segundo ele, esse foi o motivo de não ter tantos amigos.

Comecei a sair com 13, 14 anos, combinar de ir na casa de outras pessoas. A partir de 15 anos comecei a sair. E saí muito! Ia para Olímpia, aproveitava muito. Fizemos bastante amizade com ouvintes, íamos na casa para bater papo, fazer churrasco. Quando fiz 18 anos comecei a viajar, eu fui para Campinas, Porto Ferreira, Leme, viajava tanto com ouvintes como com surdos. Minha mãe deixava eu sair com amigos ouvintes, mas só se amiga que ela conhecia fosse junto, para cuidar. De 17 a 19 anos eu saía bastante com amiga surda, ela era minha melhor amiga. Saíamos bastante em barzinho, forró. Não era para namorar era só para passear, e eu aproveitei bastante. A minha irmã começou a namorar com 15 anos e ela ficava em casa, e eu pensava “eu não quero ficar igual”, eu vou sair, eu quero sair. Eu percebi que se eu começasse a se namorar seria igual, e eu não queria. (S4)

S4 é surda e apesar de saber LIBRAS ela se comunica bem com pessoas ouvintes que não sabem a Língua de Sinais através da leitura orofacial, que segundo Brasil (1997) significa “ler” a posição dos lábios e ao mesmo tempo captar os sons da fala de um locutor. Segundo S4, isso facilitou a socialização com amigos ouvintes que não sabiam LIBRAS.

Tenho amigos na escola que cresceram juntos que encontram hoje do primeiro ano do ensino médio, encontro amigos ouvintes. Tenho mais amigos ouvintes porque antigamente eu era o único surdo. Mas hoje eu tenho um grupo de amigos surdos também. (S2)

Para S2 o relacionamento com os amigos era natural, além do círculo de amigos surdos ele afirma que também tinha amigos ouvintes. Porém o sujeito não faz leitura orofacial como S4, a partir disso ficou a inquietação de saber como acontecia a comunicação com os amigos ouvintes que não sabiam LIBRAS. A propósito, o mesmo tem um repertório ínfimo em relação a Língua de Sinais, visto que a entrevista semiestruturada foi acompanhada por um interprete de LIBRAS, e

mesmo com esse recurso a comunicação ficou um pouco escassa, com respostas sem o devido aprofundamento.

#### 4.4 Educação Superior

##### 4.4.1 Processo seletivo

Neste eixo será tratado o processo seletivo dos sujeitos na educação superior.

O vestibular eu fiz na época que estava sendo mais forte as provas adaptadas. Então você mandava um laudo médico e pedia o que você queria para a prova e geralmente eles davam opção: Ledor, Braille... o meu foi em Braille e ledor. Porque apesar deles fornecerem a prova em Braille, ele tem um problema de método que é o gabarito, então ele te dá a prova em Braille, mas você tem que preencher o gabarito. Porque a correção é eletrônica, então eu fazia e a pessoa passava para o gabarito. (S1)

S1 relata que realizou o vestibular em Braille e solicitou um ledor para passar as respostas para o gabarito, pois o mesmo era igual para todos os alunos.

Não, normal, não tinha intérprete.  
Fui em Araraquara na Química prestar vestibular, lá tinha, mas não podia dar a resposta, era só para explicar, mas eu reprovei, não passei, queria química lá. (UNESP Araraquara) Como eu não passei em química eu tentei na faculdade em Anhanguera em Matão. (S2)

S2 realizou o primeiro vestibular pela UNESP de Araraquara e contou com a ajuda de um intérprete, mas não conseguiu passar no curso. Após esse episódio ele realizou sua faculdade em uma instituição privada em sua cidade natal, neste ponto ele não explicou se houve ou não vestibular para o devido curso. A comunicação ficou um pouco falha devido à falta de vocabulário do sujeito. Mesmo com o interprete de LIBRAS durante a entrevista o sujeito dava respostas superficiais, não adentrando mais profundamente no assunto.

O vestibular foi super tranquilo, porque eu fiz aquele processo seletivo. Como eram testes, a gente pegou um quadradinho de papel, uma pessoa ia lendo para mim e eu escrevi a letra no papel e dava para ela. (S3)

A prova era igual, foi tudo igual. Não tinha intérprete. (S4)

De todos os sujeitos entrevistados S4 foi o único que relatou que não houve nenhum tipo de adaptação no seu processo seletivo. Atualmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência regulamenta esse aspecto do processo seletivo.

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

- II - disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;
- III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;
- IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;
- V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras. (BRASIL, 2015)

Portanto, nos dias atuais, todas as pessoas com deficiência têm em forma de lei garantido o processo seletivo adaptado de acordo com sua deficiência. Além do processo seletivo, os mesmos têm a garantia de permanência com adaptações curriculares, de acordo com cada necessidade. Esse assunto será tratado no próximo eixo.

#### 4.4.2 Adaptações

Quem norteou todo o meu desenvolvimento aqui, começou na dona Maria que era a caixa do bandeirão, na verdade ela me indicou aonde eu poderia pedir ajuda, porque a graduação só fez a minha matrícula e mais nada, nem um tópico no formulário de pessoa com deficiência não tinha, então simplesmente coletaram meus dados eu assinei a matrícula e lenha, tive que me virar. Então ela falou procura a biblioteca, eu nem sabia que a biblioteca era desse porte. A antiga diretora da biblioteca me deu uma acolhida muito boa, perguntou o que eu precisaria para acompanhar o curso, mas não tinha nada. Aí começou...me levou para conversar com o diretor, só que isso foi se arrastando, então eu passei o primeiro semestre com favores. (S1)

S1 relata a falta de suporte por parte da Instituição. Se recorda com gratidão em relação à funcionária do restaurante universitário por ter lhe orientado, papel este que deveria ter sido desempenhado também pelos funcionários da seção de graduação. Quando entrou em contato com a bibliotecária da unidade, esta lhe auxiliou a buscar os suportes necessários para a sua escolarização na educação superior.

Na faculdade eu fui conversar com o coordenador do curso antes, aí eu perguntei “estou com vontade de fazer, é possível? Vai ter acessibilidade eu vou conseguir fazer?”. Ele respondeu: “sim, pode vir tranquilo que a gente dá um jeito no que precisar.” Ele foi super receptivo. Isso foi muito bacana. Ele pediu para mim e para minha mãe conversarmos com os professores na primeira semana de aula e explicar, e foi o que fizemos. Os professores foram super receptivos. Na faculdade eu tive pouquíssimos professores que não tentaram me ajudar de alguma forma, não foram receptivos a modificações. Foi muito tranquilo muito sossegado, eu consegui aproveitar integralmente o curso. (S3)

Um fato que chama a atenção no relato de S3 foi o do coordenador pedir para



o sujeito e sua mãe conversarem com os professores, atitude que deveria ser desempenhada pelo mesmo. De acordo a Declaração de Salamanca, pág. 9:

Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação. (UNESCO, 1994)

Portanto, para uma escola inclusiva é necessário que a equipe escolar toda coopere, cada um desenvolvendo a sua função. Não acabe apenas ao professor esse papel, e a gestão escolar tem importância imprescindível nesse processo.

Não era diferente, era igual. Era tudo igual, para mim era normal, eu não senti a diferença, mas eu tinha um pouco de dificuldade sim. (S2)

Segundo S2 não houve nem um tipo de adaptação, apenas nos últimos anos de graduação teve uma interprete de LIBRAS alguns dias na semana. Esta última informação quem nos passou foi o familiar dele, pois S2 não soube explicar com precisão.

Na faculdade eu tive problema sim, com português, em resenha. Eu não entendia, não compreendia, porque é diferente. Eu entendi que resenha seria um resumo, mas não. Aí a professora de português olhava, achava estranho, aí a nota foi lá em baixo, eu não passei, eu reprovei em português por conta da resenha.

Aí eu fui atrás junto com meu pai, com a psicóloga, com a professora P. E eu falava que português eu não estava entendendo, que era diferente. Aí a professora me passou um documento sobre a Lei, que o português para o surdo era diferente. Aí ela me imprimiu vários documentos, e meu pai foi junto até a faculdade conversar com a professora de português, conversar sobre essa questão. Ele deu o documento e disse que era para ela poder compreender, que não precisava devolver, que era pra entender, clarear sobre esse processo de como é o ensino de português para o surdo, como funciona essa questão, que não é igual, é diferente. (S4)

Também não tive intérprete, 4 anos sem intérprete. Eu estudava de manhã, eu fui a primeira surda a estudar administração naquela faculdade. Comecei a faculdade com 21 anos. Teve uma reportagem que a EPTV fez comigo quando eu estudava na lá, que era importante ter intérprete porque tinha lei. Aí eles me perguntaram como que eu fazia: era por leitura labial. (S4)

O relato de S4 infelizmente é verdadeiro e ocorreu por falta de informação e preparo da professora da faculdade em que o sujeito realizou o ensino superior. A relação da pessoa surda com a Língua Portuguesa é diferente do aluno ouvinte, pois para a pessoa surda a Língua Portuguesa se constitui como sua segunda língua, sendo a Língua de Sinais a primeira. As autoras Quadros e Schemiedt (2006, p. 30) afirmam que ler os sinais dará subsídios linguísticos e cognitivos para ler em língua portuguesa, as oportunidades do surdo em expressar ideias, pensamentos,

hipóteses sobre as suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita em língua portuguesa. Sendo assim, a língua de sinais tem o papel importante para a apropriação da escrita na pessoa surda. Porém, S4 não teve o suporte do intérprete de LIBRAS, que segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) é incumbência do poder público assegurar assim como implementar e avaliar a oferta de ensino de LIBRAS de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação além de garantir acesso à educação superior em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

#### 4.5 Influência familiar

Neste eixo os sujeitos entrevistados relatam a influência de suas famílias durante a trajetória escolar.

Simplesmente sem eles seria impossível. Todo apoio, em nenhum momento falaram que não, mesmo com medo. Minha vó falava que eles eram loucos deixar eu ir embora de casa, em momento nenhum falaram nada. Minha mãe sabia que não tinha condições dela vir comigo, do meu pai largar o emprego. (S1)

Então desde que eu nasci que eu não enxergo. Foi sempre essa realidade e meus pais sempre levando as coisas para eu sentir. Teve uma época que moramos em São Paulo e eles levavam pedra e areia para dentro do apartamento para eu ver, quando saia eles me mostravam as coisas, por exemplo "tem um portão muito alto, uma grade assim..." aí eles vinham colocavam minha mão mostravam as coisas mais básicas assim, tipo cadeado, corrente, tudo que eles pudessem me mostrar.

O metrô de São Paulo, por exemplo, teve uma vez que minha mãe fez uma maquete para mim. Aí tinha um canteirinho de areia lá e ela pegou um monte de tábuas desses estrado de cama e pôs um monte, uma a uma em seguida da outra e enfiou na terra para formar um túnel. Umas coisas assim muito legais. Eles eram bem engenhosos. Meu irmão me ajudou muito, ele foi fundamental para mim no inglês também [...]ele foi fundamental porque este tipo de coisa minha mãe não sabia, então a família no geral me ajudou absurdamente, os três. (pai, mãe e irmão) (S3)

S1 e S3 relatam muito empenho e esforço por parte de seus pais para o incentivar a ir atrás de seus objetivos. Segundo Marcondes, Sigolo. 2012, p. 98:

Os contextos escolar e familiar constituem os dois ambientes de maior importância para o desenvolvimento infantil em nossa sociedade, sendo imprescindível haver comunicação e colaboração entre ambos a fim de que se constituam em ambientes benéficos para crianças e adolescentes.

Para S2 sua família o ajudou no que foi possível, no entanto a mesma não sabe LIBRAS, havendo assim uma dificuldade de comunicação entre os mesmos.

Eu não tenho o que reclamar da minha família, ela ajudava no que podia, me incentivou. A família ajudava mais ou menos, tinha dificuldade de passar. Na verdade foi um pouco dos dois família e escola. (S2)

Relação de família é normal. Tem brigas, ciúmes, meus pais sempre foram carinhosos com todos meus irmãos. Nunca me tratou diferente dos meus irmãos. Todos pensam diferente, não somos iguais, somos em cinco irmãos. Sempre me trataram normal, nunca esconderam, sempre mostraram que tinha uma filha surda. Eu também trabalhava na padaria no caixa. As pessoas falavam e não olhavam para mim, aí meu pai foi conversar, explicar que eu não ouvia, que tinha que falar olhando para mim, e as pessoas acostumaram na padaria. E sempre foi tudo igual, nunca senti diferença. (S4)

De acordo com S4 ela nunca se sentiu diferente dos seus irmãos em nenhum aspecto. Cate e Loots (2000) expõem os aspectos positivos de se ter um irmão deficientes. Com uma pessoa com deficiência no lar os irmãos demonstram aumento na maturidade, responsabilidade, altruísmo, tolerância, preocupações humanitárias, senso de proximidade na família, autoconfiança e independência. Segundo os autores, os irmãos se sentem melhor quando a família é extensa, por exemplo a família de S4. Assim como quando as circunstâncias socioeconômicas são melhores, os pais têm uma atitude mais positiva em relação à criança deficiente, a criança deficiente ainda é nova e a deficiência é menos grave. Como S4 faz leitura labial e consegue se comunicar sem a LIBRAS, ela não teve problemas de comunicação e interação, sendo relatado um relacionamento saudável com todos os membros da família.

A seguir serão apresentados os familiares e os diferentes eixos observados durante a entrevista, representados pela educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e os dados relativos à educação superior.

#### **4.5 Familiares**

Os Familiares 1 (F1) são pai e mãe do S1. A mãe tem 54 anos de idade, dona de casa, com ensino fundamental incompleto. O pai tem 57 anos de idade, mecânico industrial, com ensino técnico. Eles têm apenas S1 de filho. Pai e mãe foram colocados como um único familiar (F1) pois suas falas se entrelaçam, sendo um complemento do outro.

O Familiar 2 (F2) é mãe do S2. Ela tem 59 anos de idade, tem o ensino fundamental incompleto e é dona de casa. No total ela tem 3 filhos, sendo S2 o mais velho.

O Familiar 3 (F3) é mãe de S3. Ela tem 60 anos. Atualmente trabalha como

coordenadora administrativa da ONG. Realizou a graduação em pedagogia após o nascimento do filho. F3 tem dois filhos, sendo S3 o mais novo.

O Familiar 4 (F4) é pai de S4 tem 66 anos, comerciante, tem o ensino fundamental incompleto. F4 é viúvo há 10 anos, pai de 5 filhos sendo S4 a terceira filha.

<b>Quadro 2 – Caracterização dos familiares da pesquisa</b>		
<b>FAMILIARES</b>	<b>Nº FILHOS</b>	<b>SEXO</b>
FAMILIAR 1	1	MASC/FEM
FAMILIAR 2	3	FEMININO
FAMILIAR 3	2	FEMININO
FAMILIAR 4	5	MASCULINO

Fonte: Elaboração própria

#### **4.5.1 Educação Básica**

##### **4.5.1.1 Educação Infantil**

Neste eixo serão trabalhadas as lembranças dos familiares em relação à educação infantil dos seus filhos. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece a universalização do atendimento escolar na faixa etária de 4 a 5 anos. Em 2017 5.101.935 crianças frequentaram essa etapa escolar que é de ínfima importância para o desenvolvimento geral da criança (INEP, 2018). A seção II no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p.13).

Portanto esta é uma etapa que todas as crianças devem passar, não havendo distinção entre pessoas com deficiência ou não. Na entrevista uma parte dos familiares relataram encontrar muitas barreiras para realizarem as matrículas de seus filhos em uma escola regular, isso se deu ao fato do tempo histórico que cada sujeito realizou a educação básica. Atualmente há leis que regulamentam a matrícula da pessoa com deficiência como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A seguir o relato de F1.

Ele foi para o Jardim com 5 anos, como ele tinha uma visão não foi tão difícil. Conforme ele foi perdendo a visão nós começamos a aumentar a letra, no fim ele usava um lápis 6B que era bem escuro. (F1)

Como relatado por F1, durante a educação infantil S1 não sofreu tantas dificuldades por ainda ter parte de sua visão preservada.

Tinham dificuldade de aceitar (ele) aí eu coloquei ele no prezinho, lutei bastante e coloquei ele no prezinho normal, no comum, mas tinha aquele negócio de medo das crianças mexer com ele. E tinha mesmo, tinha uns que gritavam no ouvido dele. (F2)

Silveira e Neves (2006, p.81) apontam que:

os pais acreditam ser o ensino especial a melhor opção para suas crianças, considerando as extremas dificuldades apresentadas por seus filhos. Consideram muito difícil a possibilidade de seus filhos estarem inseridos em classes regulares. Apontaram as turmas cheias, o despreparo dos professores, o preconceito por parte dos alunos e, mais uma vez, as dificuldades exacerbadas da própria criança, como os principais fatores impeditivos da inclusão.

F2 relata que houve dificuldade por parte das instituições escolares de aceitarem seu filho, e preocupação por parte da mesma em relação ao preconceito que poderia sofrer. Porém, mesmo com todos esses receios ela conseguiu colocar seu filho em uma escola comum.

Quando começamos a procurar escolas tivemos bastante problema, por que as escolas não aceitavam, eles falavam que eu tinha que levar em uma escola própria para cegos. No fim deu certo com uma escola e aí foi tranquilo, depois ele foi para uma escola particular e eles aceitaram super bem, a partir daí na questão pedagógica não tivemos mais problema mesmo porque as adaptações todas era eu que fazia. As professoras passavam conteúdo e eu fazia em casa, então eu mandava tudo pronto. Nessa época eu ainda não tinha faculdade, foi tudo interesse de ir procurar pesquisar sozinha. (F3)

Para F3 colocar seu filho na escola não foi uma tarefa simples, porém ela conseguiu uma bolsa em uma escola particular onde seu filho concluiu a educação básica. Um fato interessante no relato de F3 foi a posição das professoras frente a educação do seu filho. Elas não adaptavam material, apenas passavam o conteúdo, e quem fazia o trabalho de ajustar os conteúdos era F3. Segundo a Constituição Federal, a educação é um direito de todos e estabelece que o ensino será ministrado

com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Infelizmente não foi o que aconteceu com S3. Se a sua família não tivesse adaptado todos os seus conteúdos de estudo, ele não teria concluído a educação infantil. Segundo Aranha, 2000, p.9 as adaptações curriculares devem fazer parte do “processo de elaboração: do Plano Municipal de Educação; do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar; do Plano de Ensino do Professor.”

O primeiro contato foi com uma professora P. da universidade, S4 tinha 4 anos. Então ela não foi para a escola comum logo, ela foi com essa professora e ela que começou a alfabetizar. Depois quando ela entrou no parquinho tinha um acompanhamento ainda da Universidade Federal com a professora da escola, a faculdade ajudou bastante nesse processo porque as professoras tinham uma dificuldade na escola. Ela fez o parquinho mais de uma vez, a dificuldade era seguinte: tudo que passavam ela já sabia porque ela já tinha visto antes, então essa era meio de uma dificuldade. (F4)

Para F4 não houve dificuldades na educação infantil, pois S4 foi para a escola alfabetizada por uma professora da universidade da cidade. Não é possível afirmar se o papel desta professora foi o de trabalhar como professora itinerante ou se fazia parte de algum projeto da universidade, porém de acordo com os relatos essa professora ofereceu todo o auxílio para esta família, que é um dos trabalhos desenvolvidos no atendimento itinerante de acordo com Pelosi e Nunes (2009, p. 143):

Na prática, esses professores desempenhavam uma multiplicidade de atividades orientando ou auxiliando a professora de turma, adaptando o material escolar ou confeccionando recursos adaptados. Realizavam ainda, acompanhamento individual do aluno fora da sala de aula, orientavam a família e utilizavam recursos de comunicação alternativa e ampliada como pranchas, máquinas elétricas e computadores.

Sendo caracterizada como professora itinerante ou não a professora P. contribuiu muito para a formação de S4 e segundo F4 foi a base de apoio para a família que até o nascimento do filho não sabia nada sobre a deficiência auditiva.

#### **4.5.1.2 Ensino Fundamental**

Trabalharemos nesse eixo as lembranças dos familiares em relação à educação fundamental dos sujeitos.

No Jardim e na pré-escola ele foi como todas as outras crianças, e a professora falava que ele estava normal, dentro do padrão. Quando ele foi para primeira série que a coisa ficou mais pesada. Porque tinha mais leitura mas lição para fazer, foi aí que começou a maior

dificuldade. (F1)

Foi mais difícil na questão de leitura, questão de material, aqui não tinha nada, não tinha nem uma educadora que era especializada que poderia ter nos orientado. Aqui não tinha nada nada! (F1)

Como nós não tínhamos conhecimento de nada, não tínhamos experiência, era do nosso jeito, nós íamos aumentando a letra, pegávamos a régua com a caneta preta e passava no seu caderno inteirinho para ele conseguir sentir a linha e escrever. (F1)

Eu não percebi se ele teve dificuldade, ele foi normal. (F1)

Segundo Amiralian (1997,p. 109):

As características de personalidade apresentadas pelas crianças cegas parecem estar muito mais relacionadas às reações dos pais ante a cegueira do que à condição orgânica em si. Os pais que adotam uma atitude de superproteção para com seus filhos fazendo tudo por eles, inclusive aquelas atividades que eles poderiam facilmente realizar, além de estarem impedindo importantes experiências favorecedoras de seu desenvolvimento, estão também transmitindo-lhes um conceito de incapacidade e insuficiência de difícil superação.

No caso de F1 não houve esse tipo de abordagem, como a superproteção, segundo os relatos. Mesmo havendo um instinto materno no sentido de poupar seu filho de atividades complexas, F1 sempre procurou incentivar a autonomia de S1, preparando-o para o futuro.

Ele não reclamava, nunca falou nada. Ah tá então sempre achamos que estava tudo bem, hoje ele fala de como foi difícil para ele, ele não fazia uso da bengala então às vezes ele não podia sair de um lugar para o outro sozinho, ele tinha que depender de alguém nem sempre tinha essa pessoa tanto, mas naquele momento eu não via isso. Eu percebi que os meninos marcavam de sair e na hora que iam sair falavam que não iam mais... Eu achava que ele tinha mudado de opinião porque achavam que ele ia trabalhar. (F3)

F3 relata que nunca percebeu nenhum problema em relação à escolarização de seu filho, para os pais estava tudo bem. Atualmente, depois de adulto, S3 contou os obstáculos sociais que sofria na escola. Segundo Gil, 2000 é no espaço escolar, as questões relacionadas a preconceitos, estigmas e mitos podem ser superadas, desde que seus integrantes, professores, alunos, funcionários e pais, discutam e analisem tais questões. Porém esse assunto precisa ser trazido à discussão, como S3 não relatava isso para os pais não deveria ser papel da escola perceber essas questões sociais e conversar com todos os alunos da sala ou até mesmo da escola? Os professores assim como todos os funcionários de instituições escolares devem ter um olhar atento para todas as situações, inclusive quando diz respeito à preconceitos e estigmas. O melhor meio de nos desprendermos desses conceitos é

através do diálogo.

Tinha algumas escolas que os pais falavam que tinham dificuldades, mas nós não tivemos. Por que quando vai eles vão lidar com alguém que é diferente cria uma insegurança, medo, mas sempre foi muito tranquilo porque nós estávamos próximos e ao mesmo tempo o fato da professora P. dar esse suporte para nós. Esse suporte foi muito importante pois estamos entrando em uma situação que nós não conhecemos, e ela nos ajudou a como agir, fazer, se tínhamos alguma dificuldade falar vamos com ela. Ela foi um anjo nos ajudou muito, além de ser psicóloga ela tinha formação com línguas. Eu falo muito dela porque ela nos ajudou, nos defendeu, brigou por nós, desde pequenininha até quando a nossa filha foi para faculdade. (F4)

Mais um relato de F4 sobre a importância do suporte da professora P. Ficou claro o quão importante a rede de apoio para os familiares de pessoas com deficiência. De acordo com Due (1999) e Minkler (1985) o apoio social é definido como sendo qualquer informação, e/ou auxílio material, oferecidos por grupos e/ou pessoas que se conhecem, que resultam em efeitos emocionais e/ou comportamentos positivos. Pode ser do tipo material, quando reflete o acesso dos indivíduos aos serviços práticos e recursos materiais; afetivo, envolve expressões de amor e afeição; emocional, refere-se à empatia, carinho, amor, confiança, estima, afeto, escuta e interesse; e interação social positiva, que diz respeito à disponibilidade de pessoas com quem se divertir e relaxar.

#### 4.5.1.3 Ensino Médio

Neste eixo será trabalhado as lembranças dos familiares em relação ao ensino médio dos sujeitos.

Ele levava um gravador para sala de aula, era fita cassete ainda. (...) Eu falava para ele gravar a aula e se ele não entendesse a aula estaria gravada, e ele por muito tempo usou esse gravador porque eram muitas aulas e ele já estava escrevendo em braile. E ele não deixava esse gravador em casa, ele era muito aplicado, sempre foi. (F1)

F1 sempre acompanhou e auxiliou na escolarização de S1. Segundo a fala do mesmo “da melhor forma possível eu tentei ajudar ele, mesmo sem saber quase nada, fui aprendendo com ele um pouquinho mais. Eu me esforçava muito, talvez se eu tivesse um pouco mais de estudo eu poderia ter ajudado mais.” F1 foi uma família que incentivou S1 na escolarização, e segundo relatos dos mesmos sempre fizeram o possível para que seu filho pudesse conquistar sua autonomia.

Quando ele fez a oitava série para nós já estava ótimo com problema que ele tem não precisava de mais nada, aí ele quis fazer o Terceiro Colegial. [...] Ele pedia para mim que queria seguir E ele conseguiu



passou fez o terceiro Colegial. Aí eu falei " tá ótimo, onde ele chegou tá ótimo!" Mas aí ele quis seguir. A diretora falou para gente que ele queria fazer Química. Aí as professoras conversaram, pensaram (..) que ele não escuta, e às vezes preciso usar da audição tá preparando alguma coisa, e pode fazer alguma explosão. E elas conversaram comigo bastante e com ele, se ele não queria fazer informática, ele queria estudar não importa o curso. Aí ele fez, terminou. (F2)

Para F2 o fato de seu filho ter terminado a educação básica já era motivo de superação, ele não precisaria continuar estudando. A vontade de estudar sempre partiu do S2. GLAT (2012) em pesquisas sobre família de pessoas com deficiência fala que, de modo geral, os pais veem seus filhos como dependentes e que essa visão influencia o desenvolvimento global assim como a inclusão educacional do indivíduo. Neste sentido, F2 não via S1 além da sua deficiência, acreditando ser suficiente o que já havia conquistado em relação aos estudos.

É aquela coisa que acontece até hoje na questão da inclusão, professor passa uma coisa para o aluno cego achando que ele enxerga, isso acontecia muito. Na escola sempre tivemos a liberdade de falar que tal coisa não estava fácil para ele, se o professor podia mudar... Eles sempre fizeram. E eu sempre fui muito participativa na escola, sempre acompanhei, o irmão também ajudou bastante em algumas questões que eu já não sabia mais. (F3)

De acordo com Lira e Schlindwein, 2008, p.174 os familiares assim como os alunos com deficiência se desmotivam ou se frustram devido a "negligência do sistema educacional ou da própria escola que não utiliza os recursos didáticos adequados para a facilitação do processo ensino-aprendizagem". De acordo com F3 os professores realizavam a aula de maneira visual sem se atentar para o fato que o aluno cego não conseguiria aprender daquela forma. Há vários recursos didáticos que podem ser usados para a adaptação de aula para pessoas com deficiência, e estes devem ser utilizados.

Quando foi no colegial a professora P. falou que era para segurar ela um ano, repetir ela um ano. Depois fomos conversar com os professores e o desenvolvimento dela era tão bom que não precisou. (F4)

F4 relata que foi sugerido pela professora P. que S4 repetisse um ano no ensino médio, porém os professores de S4 do ensino médio afirmaram que não seria necessário, pois o desenvolvimento do mesmo estava dentro do esperado. Esse pensamento precipitado de retenção pode se dar porque o indivíduo, no caso a professora P., não consiga visualizar a pessoa com deficiência em sua plenitude, isto é, além de sua deficiência. Apesar de não ter a audição S4 conseguiu realizar a sua escolarização com êxito.

#### 4.5.2 Educação Superior

No ensino superior os familiares apresentaram menos lembranças em relação aos sujeitos, isso se dá ao fato de maior autonomia em relação a escolarização por parte dos sujeitos.

Ele já falava que queria. Ele foi estudando e quando terminou o ensino médio prestou vestibular, e não passou, aí ele ficou bravo. Ele falava que o pai dele tinha pagado a escola até hoje, que ele não foi digno, porque o pai dele se dedicou e ele não fez por merecer. (F1)

Foi tudo normal ele só teve uma intérprete no último ano da faculdade, a própria faculdade que pagou a intérprete. (F2)

F2 esclarece que S2 não teve suporte de um intérprete de LIBRAS nos primeiros anos da faculdade, o suporte aconteceu apenas no último ano do curso. Quando S2 realizou a graduação, não haviam leis e decretos que regularizassem a profissão do Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais, o que aconteceu recentemente pela Lei 12.319/2010 (BRASIL, 2010), assim como não havia legislação que assegurasse o direito da pessoa surda ter um suporte acadêmico como o tradutor de LIBRAS. F2 relata que S2 conseguiu realizar o curso com a ajuda de amigos e que o mesmo era um aluno muito dedicado, sempre estudando e se esforçando o bastante.

Depois que ele saiu do ensino médio para entrar na faculdade ele ficou um ano parado, porque foi tão traumatizante para ele que ele não quis, depois que passou um ano que ele descansou aí ele foi. Ele amou, foi super bem, os professores passavam matéria para ele. Nessa fase já tinha acesso ao computador. Os amigos, eles saíam, aí já foi totalmente diferente, mais tranquilo. (F3)

F3 relata que o ensino superior foi totalmente diferente da educação básica para S3. Além da maior convivência com os amigos, S3 teve as adaptações e recursos necessários além de estudar o que gostava.

Na Faculdade teve uma dificuldade, lembrei. Quando ela estava na faculdade ela ia ser reprovada por meio ponto, em gestão de português, a professora P. pegou tudo que tinha a respeito de surdez e português, ela ia viajar nesse momento mas ela foi e fez uma pesquisa de tudo sobre avaliação de pessoas surdas, que nem a direção e os professores da faculdade sabiam, entreguei uma versão para eles e ficamos com outra e no final ela passou, porque avaliação para a pessoa com deficiência auditiva tinha que ser diferente, e não foi feito. Ela nos ajudou muito, sempre falava que estávamos cobertos pela lei, ela não falava que nós não tínhamos só o direito de lutar pelo melhor escolarização mas sim obrigação. Na faculdade ela ia ser penalizada mas tinha uma lei que dava esse respaldo para ela. (F4)

Como relatado por S4 a sua maior dificuldade no ensino superior foi a quase

reprovação em língua portuguesa. De acordo com Peixoto, 2006, p. 208 “a língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita”, a autora ainda ressalta que:

reconhecimento truncado e tardio da condição bilíngue do surdo nos coloca em uma situação ainda inicial de compreensão das especificidades que marcam a relação do surdo com a escrita. Certamente, a língua de sinais desempenha um papel nesse processo, cuja importância, embora já percebida, não foi nem devidamente e nem completamente detalhada pela psicolinguística, ou pela pedagogia. (p. 212)

Portanto, a condição de escrita do aluno surdo é complicada quando esta não é ensinada de maneira didática na infância, pois o sujeito fala em LIBRAS porém precisa escrever em outra língua, que é a língua portuguesa.

#### **4.5.3 SIMILARIDADES E PARTICULARIDADES**

Esta seção foi realizada com o intuito de analisarmos as similaridades e particularidades de cada sujeito e familiar nas lembranças da trajetória escolar e, por conseguinte, mostrar que apesar de vivenciarem as mesmas experiências, cada sujeito tem a sua própria percepção dos eventos ocorridos, que em alguns momentos podem se destoar muito.

Iniciaremos com S1 e seu respectivo familiar, F1.

Na educação infantil as lembranças de S1 são vagas, sendo que F1 deu as maiores informações. Segundo o mesmo ele não teve dificuldades por seu filho ter parte da visão preservada. No ensino fundamental, S1 afirma não ter tido uma boa relação com os amigos, acredita que isso aconteceu pela questão social. Apesar de estudar em escola particular S1 não pertencia à família de padrão social elevado. S1 relata que como era um aluno aplicado os outros alunos sempre queriam sentar com ele para fazerem exercícios juntos, porém quando havia alguma festa, por exemplo, ele não era convidado. Em contrapartida, F1 não via essa questão. Quando questionado sobre os amigos de seu filho, F1 afirmou que este tinha amigos sim, que seu filho não tinha problemas de relacionamento. Este foi o momento em que as falas de S1 e F1 mais se contradisseram, pois apesar de serem pais presentes houve questões que S1 não comentava, até mesmo para não os entristecer. No ensino médio S1 afirma que melhorou o relacionamento com os colegas de sala, e apesar das matérias serem mais abstratas a escola fornecia material adaptado. Nessa fase, F1 afirmou não perceber dificuldades em relação à escolarização do filho. Na educação superior houveram alguns entraves, porque S1 prestava vestibular em universidades públicas e federais, e queria prestar fora do estado de São Paulo, mas seus pais não deixaram, o convenceram a tentar primeiro no estado. Para F1 a saída de S1 de sua cidade natal para estudar em outra cidade foi algo difícil, pois se preocupavam em como seria a rotina do mesmo longe do suporte familiar. S1 afirma que mesmo com medo seus pais sempre o apoiaram nessa mudança de cidade, e que apesar das dificuldades presentes na

nova cidade este se sentiu muito acolhido pelos amigos que conquistou na universidade.

A seguir serão relatadas as similaridades e particularidades de S2 e F2.

Um fato interessante na entrevista de S2 foi que quando questionado em relação à sua deficiência, se era de nascença ou adquirida, o mesmo relatou que sua mãe teve uma otite durante a sua gravidez, que estourou os seus tímpanos. Quando fiz a mesma pergunta para F2, este afirmou que teve rubéola durante a gravidez, e que isto teria ocasionado a surdez de S2. Nessa questão, ficou perceptível a dificuldade de diálogo quando não há uma língua compartilhada. A falta do domínio de LIBRAS por parte da família pode ter ocasionado a falta de diálogo entre os mesmos. Em relação à educação infantil, S2 afirma que era o único aluno surdo, mas que os professores o ajudavam. Nesse quesito F2 conseguiu explicar de forma mais detalhada todo o processo de inclusão na escola de seu filho. No ensino fundamental e médio além de não ter intérprete de LIBRAS, S2 afirma ter tido problemas com matemática, pois este se sentia “sozinho, sempre errado”, já para F2 não houve tantas dificuldades. Em relação a educação superior, F2 afirma que S2 sempre quis continuar a estudar: “ele é muito esforçado e pelos méritos dele que eu vi a vontade dele de estudar, aí a gente incentivava mais”. F2 relata que após o término do ensino médio S2 teve vontade de seguir com os estudos, fez curso técnico de informática, depois a graduação e pós-graduação, e que o mesmo gosta muito de estudar. Segundo F2 este não continua a estudar por medo e vergonha. Na educação superior houve um outro momento que as resposta de F2 e S2 destoaram. Quando perguntado em relação ao intérprete de LIBRAS, S2 afirmou que o mesmo era quem pagava o profissional, mas posteriormente F2 esclareceu que a faculdade era quem custeava, sendo a única mensalidade que S2 pagava era a do curso.

A seguir serão relatados os pontos que destoaram, ou não, de S3 e F3.

Para S3 a educação infantil foi tranquila, e F3 também relatou não se recordar de problemas nessa fase, porém no ensino fundamental tanto o sujeito quanto o familiar relataram dificuldades para conseguir realizar a matrícula, sendo que por fim conseguiram uma bolsa de estudos em uma escola privada. Em relação às amizades S3 relata que tinham um relacionamento normal até o 6º ano, depois começou a haver um distanciamento por ambas as partes. Assim como S1, S3 acredita que esse distanciamento foi pelo fator social e não pela deficiência, já em contrapartida, F3 acredita que esse distanciamento foi pelo fator da deficiência. Esse foi outro momento que configura uma mesma situação com percepções diferentes, a visão do sujeito que está vivenciando o conflito e a visão dos pais. Em relação ao ensino médio, S3 o caracteriza como a fase mais difícil em relação aos conteúdos, e F3 também compartilhou desse pensamento. Para S3 a educação superior foi a fase onde seus professores foram mais receptivos, além do fato de ter feito muitos amigos. Para F3 foi na educação superior que S3 teve o processo mais tranquilo da sua trajetória escolar.

Finalmente será relatado os pontos conflitantes e afins de S4 e seu familiar, F4.

Para S4 sua educação infantil foi caracterizada por duas escolas, a regular e a apenas com surdos. S4 afirma que gostava das escolas, e para F4 foi um processo tranquilo. No ensino fundamental, S4 se recorda que aprendeu primeiro o português através da oralização, mas relata que não houve dificuldades. Para F4 o fato da família estar sempre presente no processo de escolarização do filho ajudou muito na sua trajetória escolar. Em relação ao ensino médio tanto S4 quanto F4 relataram que foi “normal”, sendo perceptível que o respaldo que a professora P. ofereceu os deixaram bem seguros e calmos em todo o percurso da escolarização. Na educação superior, S4 e F4 relataram o problema com a professora de português, por falta de adaptação no ensino e na avaliação. Em relação aos amigos, na fala dos dois ficou perceptível que se desenvolveu de forma tranquila. S4 sempre teve muitos amigos e F4 nunca o privou do convívio social. Nos relatos de S4 e F4 houve muitas similaridades, demonstrando o bom relacionamento e diálogo entre os dois.

## 5 CONCLUSÕES

O presente estudo teve como questão de pesquisa o entendimento da trajetória escolar de pessoas com deficiência e os fatores que os levaram a chegar à educação superior, considerando as relações familiares e escolares. A partir dessa questão, o objetivo foi o de compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentaram a educação superior. Afim de responder a nossa questão e ir ao encontro do nosso objetivo a pesquisa foi realizada através do método de história oral de vida, com o intuito de dar voz aos sujeitos entrevistados.

Através das análises dos sujeitos e familiares entrevistados ficou evidente a importância de uma base familiar, de modo a fornecer o suporte necessário quando o Estado não cumpre com suas funções de garantir acesso e permanência para todos os indivíduos. A maioria dos familiares tiveram dificuldades com a matrícula de seus filhos em uma escola comum, e apesar disso não desistiram, pois queriam garantir o direito de seus filhos de terem uma escolarização assim como todos os outros indivíduos da nossa sociedade.

Outro ponto importante foi a força de vontade de cada sujeito entrevistado. Mesmo com a falta de suporte acadêmico ou de materiais adaptados estes não se abateram, continuaram estudando e se esforçando mais do que a maioria. Mesmo quando o familiar, nesta pesquisa visto como parte fundamental do sucesso de escolarização, achou melhor o sujeito parar a escolarização por já ter concluído a educação básica, algo que já era motivo de superação, este foi além e mostrou a todos que poderia continuar, e quando perguntado porque ele quis fazer o ensino superior S2 respondeu: “por mim, pesquisando no computador me deu vontade de fazer essa faculdade, eu achei interessante, gosto de estudar.” São falas como esta que mostram que pessoas com deficiência têm vontades e desejos, assim como todos, afinal elas são como “todos” com a diferença de uma limitação, pequena ou grande, por conta da deficiência. No caso de S2 a limitação se dava pela falta de audição, mas em nenhum momento comprometeu sua função intelectual, e mesmo que por vezes seus familiares não entendessem sua vontade de continuar estudando este mostrou que seus desejos eram importantes, e fez o que foi necessário para conseguir realizá-los.

Os sujeitos entrevistados se escolarizaram em um tempo onde a educação especial não era tida como importante, o fato de a pessoa com deficiência estar na escola já era um avanço. Porém sabemos que a educação especial não se caracteriza apenas pela garantia de acesso e sim de permanência e das possibilidades de aprendizagem. Atualmente há diversas leis e decretos que fomentam o direito da escolarização de pessoas com deficiência, apesar disso há muito o que se aperfeiçoar no sentido de garantir a escolarização desses sujeitos.

Neste estudo foi relatado várias vezes que a mãe adaptava o material, ou que o aluno se esforçou mais que a maioria, pois não tinha os recursos necessários. Não podemos desconsiderar estes pontos por serem elementos significativos, porém a escola também tem

significativa importância nesse processo. Nesse sentido, o Estado deve ser mais cobrado, já que precisa dar condições para que o sistema educacional cumpra o seu papel. Não podemos esperar somente da força de vontade do sujeito ou do apoio da família, até porque existem inúmeras famílias que não têm uma base necessária para este suporte. É necessário que o sistema educacional se adeque as novas demandas, sejam de alunos com deficiências ou com alguma necessidade educacional especial. Para a efetivação dessas mudanças é necessário a condição de formação de professores, para que estes se sintam preparados assim como os recursos necessários para cada tipo de necessidade. Somente como uma mudança efetiva do sistema educacional será possível vermos cada vez mais pessoas com deficiência alcançando a educação superior, assim como adentrando no mercado de trabalho, para que possam de fato terem uma vida significativa com a oportunidade de sonhar e realizarem seus desejos.

O processo das entrevistas foi muito significativo, de modo a me fazer perceber que todos tinham, de alguma forma, o mesmo objetivo porém, cada um realizou de sua própria forma, com meios próprios para a ascensão ao sucesso. Isso mostrou que não existe fórmula perfeita, mas que todos somos capazes de realizar nossos objetivos, respeitando as diferenças e singularidades. O estudo deixou algumas indagações a outras possíveis pesquisas que podem ser realizadas neste campo que considero tão fértil, como por exemplo: como é a visão do sujeito e da família em casos de trajetória de insucesso? Onde está o problema para que este indivíduo não conseguisse realizar a sua escolarização?

Foi um estudo muito prazeroso de ser conduzido, que reforçou o quão importante é a arte de ouvir. Dar voz ao outro é dar espaço para este se expressar, valorizando seu protagonismo. Foi necessário se despir de qualquer pré-conceito e estar aberto para ouvir a verdade do outro.

## 6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. da G. S. *Alfabetização: uma reflexão necessária*. 2005. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/?itemid=394#more>> Acesso em: 15 abr. 2018.

ALVES, L. B. M. O reconhecimento legal do conceito moderno de família – O ART. 5º, II e parágrafo único, da lei Nº 11.340/2006, LEI MARIA DA PENHA. *De Jure - Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais*. 2007.

ALBERTI, V. Fontes Oraís. História dentro da História. In: PINSKY, C. B. (org.). *Fontes Oraís*. São Paulo: Contexto, p. 155-202, 2007.

AMIRALIAN, M. L. T. D. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: adaptações curriculares de pequeno porte*. Brasília, MEC/SEE. 2000.

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) *Educação Especial: Temas Atuais*. Unesp. Marília-Publicações, 2000.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 1998.

AUGRAS, M. Prefácio. In: GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sette Letras, p. 13-15, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: Casagraf - artes gráficas Unipessoal, 2002.

BRASIL, *LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961*. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 30 de agosto de 2018.



BRASIL. *LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 01 de abril 2018.

BRASIL. *CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 19 de junho de 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CBE 2/2001*. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > Acesso em: 14 de agosto de 2018.

BRASIL. *LEI Nº 11.114, DE 16 DE MAIO DE 2005*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)> Acesso em: 12 de maio de 2018.

BRASIL. *LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)> Acesso em: 12 de maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP; 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política de educação inclusiva*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoes>> Acesso em: 08 de março de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL*.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm)>  
Acesso em: 11 de março de 2018.

BRASIL. *Portaria nº 013, de 15 de fevereiro de 2006*. Disponível em <<https://www.bce.unb.br/wp-content/uploads/2016/01/Portaria-n%C2%BA-13-CAPES.pdf>> Acesso em 03 de Março de 2018.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. *DECRETO FEDERAL n. 5626/2005*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. MEC. *Lei 12.319, de 1º set. 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, p. 01. 02 de setembro de 2010.

BRASIL. *LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em 30 de agosto de 2018.

BUSCAGLIA, L. *Os Deficientes e seus Pais*. Trad. Raquel Mendes. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CAIADO, K.R.M. Histórias de vida e deficiência: reflexões sobre essa abordagem de pesquisa. In: JESUS, D.M. (Org.) *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005.

CAIADO. K. R. M. Educação especial, pesquisa e histórias de vida. *PONTO DE VISTA*, Florianópolis, n. 9, p. 145-148, 2007a.

CAIADO, K. R. M. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: história de resistência e lutas. In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.) *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p. 210-219, 2007b.

CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional Vitória da Conquista*. v. 8, n. 12 p. 81-95 jan./jun. 2012.

CARNEIRO, R. U. C. Identidade e representações na escola inclusiva. In: Monteiro, S.A.I. et al. (Org.). *Educações na Contemporaneidade: reflexões e pesquisa*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 41 – 54, 2011.

CASTRO, V. G. *Trajelórias escolares em contexto social desfavorável*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Juiz de Fora, 2018.

CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Porto Editora. 1999.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DESSEN, M. A.; BRAZ, M. P. *As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança*. In M. A. Dessen; A. L. Costa Junior (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 132-151). Porto Alegre: Artmed Editora S.A. 2005.

DIAS, M. B. *Manual de direito das famílias*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016.

DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUE, P. et al. Social relations: Network, support and relational strain. *Soc Sci Med*. p. 661-673. 1999.

DUQUE, F. H. O. *Com a palavra os portadores de altas habilidades – Características, gostos e necessidades*. Dissertação (Mestrado em Educação). 132f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

FARIAS, I. R.; BOTELHO, A. R. *CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E SISTEMA BRAILLE: reflexões sobre o tratamento da ortografia. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas/* Félix Díaz, Miguel Bordas, Nelma Galvão, Theresinha Miranda, organizadores; autores, Elias Souza dos Santos... [et al.]. - Salvador: EDUFBA, 2009.

FEIJOO, A. M. L. C., GILL, D.; PROTASIO, M. M. *O menino selvagem em Heidegger*. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 17, n. 2, p. 225-232, mai./ago. 2012.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S. *Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba, SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: DAVID, R. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALVE, J. L.; TRALLERO, M.; SEBASTIAN HEREDERO, E. *Las adaptaciones curriculares individuales (ACI)*. Madrid: CEPE, 2002.

GHENDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

GIL, M. Deficiência visual. *Cadernos da TV Escola*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a distância, 2000.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, M. T. (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: razão de pessoas com deficiência contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, p. 196-201. 1997.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: Depoimentos de mulheres com deficiência com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R. *Questões Atuais em Educação Especial*. In Anais do 8º Congresso Estadual das APAEs de Minas Gerais, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. Santa Maria. *Revista Educação Especial*. n. 24, p.33-40. 2004.

GLAT, R. et al. O método de história de vida na pesquisa em educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, Mai.-Ago. v.10, n.2, p.235- 250. 2004.

GOITEIN, C. P.; CIA, F. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. *Psicologia Escolar e*

*Educacional*. vol. 15, núm. 1, pp. 43-51. 2011.

HIRONAKA, G. M. F. N. Família e casamento em evolução. *Revista Brasileira de Direito de Família*, São Paulo, v. 1, n. 1, abr./jun. 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário online Houaiss*. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0>> Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar, 2017*. Brasília: MEC, 2018.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Políticas educacionais e sujeitos: contribuição para desenhos de pesquisas em educação especial. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 02, 2003.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LANDI, M. L. F; FONTES, R. S. Estigma: uma prisão sem grades. *Revista Saúde, Sexo e Educação*, ano IV, nº 8, outubro, novembro, dezembro, p. 26 – 29, 1996.

LEITE, L. P. et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 32, pp. 89-111. 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 16 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

LIRA, M. C, F. *Lembranças de escola: um estudo sobre a inclusão do aluno com*

*diferenças visuais*. Itajaí-SC, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE. UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí, 2005.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 171-190, maio/ago. 2008.

LUDKE M.; ANDRÉ M.E.D. A. *Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 99p. 1986.

MACEDO, V. P. Formação de professores do contexto das mudanças educativas. *25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação*, 2011. São Paulo: Anpae, 2011.

MACHADO, N. M. L. *A escola ideal: como os adolescentes percebem e idealizam o meio escolar*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2005.

MANTOAN, M. T. E. *O direito de ser, sendo diferente, na escola: inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, p.211. 2006.

MANTOAN, M.T.E. *A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar*. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Campinas, 2011.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre família-escola? *Paidéia*. Vol. 22, Nº. 51, 91-99. 2012.

MARQUES, R. *Professores, família e projecto educativo*. Porto, PT. Asa Editores, 2001.

MATURANA, R. H.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas*

*do entendimento humano*. Campinas, SP. Editorial Psy II, 1995.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, M.; DINIZ, D. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, A. A. (Org.) *Os Novos Idosos Brasileiros: Muito Além dos 60*. Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2005.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. *Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 3, 2002, Londrina, PR. Anais. Londrina: UEL, p. 1092-1096. 2002.

MINKLER M. Building supportive ties and sense of community among the innercity elderly: the Tenderloin Outreach Project. *Health Educ Q.* p. 303- 314. 1985.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOURA, L.; VALÉRIO, N. A família da criança deficiente. *Cad. de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*. São Paulo, v. 3, n. 1, p. 47-51, 2003.

NASCIMENTO. F. R. F. M.; NASCIMENTO, J. L. G.; SOUZA. J. G. D; CAVALCANTI. R. S. Quais os desafios que o professor enfrenta para ensinar aos alunos surdos? *II CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, E.J. *Rede de relações sociais: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três grupos etários*. Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2001.



NOGUEIRA, M. L. L. *Educação inclusiva – uma reflexão a partir da fala de universitários portadores de necessidades especiais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

NOGUEIRA, C. M.; FORTES, M. F. A Importância dos Estudos sobre Trajetórias Escolares na Sociologia da Educação Contemporânea. *Paidéia*, Belo Horizonte, vol. 3, n. 02, p. 57- 74, 2004.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. A influência da família no desempenho escolar. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 08, p. 379-396, 2009. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1591>> Acesso 27 de outubro de 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. The concept of deficiency in discussion: social representations of specialized teachers. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, v.10, n.1, p. 59-74, 2004.

OLIVEIRA, I. A. de. et al. Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual de Belém do Pará. In: PRIETO, R. (Org) *Políticas de inclusão escolar no Brasil: descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões*. Caxambu: ANPED, 2004.

OLIVEIRA, I. A. de. Políticas de educação inclusiva nas escolas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p. 32-40. 2007.

OLIVEIRA, M. L.S.; BASTOS, A. C. S. Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: Um estudo comparativo de casos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 97-107. 2000.

OLIVEIRA, L. C. P. *Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior*. Campinas, 2007. Curso de Pós Graduação em

Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

PAGGI, K. P.; GUARESCHI, P. A. *O desafio dos limites – um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

PEIXOTO. R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006

PELOSI. M. B.; NUNES. L. R. O. P. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, v.15, n.1, p.141-154, jan.-abr. 2009.

PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PORTELLI, A. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Projeto História*, São Paulo, nº 14, p. 7-39, 1997.

PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. *Revista de Educação Especial*, Marília, p.187-202, mai./ago. 2006.

RIOS, N. V. F.; NOVAES, B. C. A. C. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília. p. 81-98. 2009.

ROSSETO, E. *Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados*. Porto Alegre, 2009. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SAMARA, E. M. O Que Mudou na Família Brasileira? da Colônia à Atualidade. *Psicol. USP* [online], vol.13, n.2, pp.27-48. 2002. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200004>.> Acesso em 01 de agosto de 2018.

SÃO PAULO (Estado) *Secretaria da Educação. Leitura, escrita e surdez / Secretaria da Educação, CENP/CAPE; Org. Maria Cristina da Cunha Pereira. – 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009.*

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Atendimento itinerante.* Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-especial>> Acesso em: 27 de setembro de 2018.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* 5 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

SASSAKI, R. *A educação inclusiva e os obstáculos a serem transpostos.* Entrevista concedida ao JORNAL dos professores, órgão do Centro do Professorado Paulista, no. 343, fevereiro, 2003.

SCHNEIDER, R. *Educação de surdos: inclusão no ensino regular.* Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

SILVA, A. F. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física / elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco-* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA. M. O. E. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*,13, 135-153. 2009.

SILVEIRA, F. F.; NEVES. M. M. B. J. Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* Jan-Abr

2006, Vol. 22 n. 1, pp. 079-088. Brasília, 2006.

SOARES, F. Inclusão social: como a pessoa com deficiência vivencia este processo na família e nas relações de trabalho. *Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso*. Belo Horizonte, 2004.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. *Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo?*. In: Stainback, S.; Stainback, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed, pp. 240-251. 1999.

TÁVORA, M. T. Evolução e crescimento de pais e filhos: Mudanças necessárias nessa relação. *PSICO* 34(1), 23-38. 2003.

TELFORD, C. W. *O indivíduo excepcional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

TOMAZINI, M. E. A. *Trabalho e Deficiência: uma questão a ser repensada*. Palestra ministrada no II Seminário Paranaense de Educação Especial. Curitiba, 1996.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNICEF, Brasília, 1990.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VOLLING, B. L.; ELINS, J. *Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings*. *Child Development*, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber; A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. (pp. 39-285). New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, L, S. et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKY, L, S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, jan/jul. 2000.

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os sujeitos com deficiência

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “A INFLUÊNCIA DOS FATORES FAMÍLIA E ESCOLA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tem como objetivo descrever e analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência que estão ou concluíram o Ensino Superior, a partir da visão da família e do indivíduo com deficiência.

Há poucos estudos referente à temática dos fatores que levam pessoas com deficiência atingirem o nível superior de escolaridade, e com isso surge a necessidade de saber qual o diferencial desses alunos que chegam em uma etapa que é tão difícil para a maioria dos brasileiros.

Essa pesquisa será norteada por uma abordagem qualitativa.

Este estudo envolverá as seguintes etapas:

- 1- Mapeamento dos alunos com deficiência matriculados ou que terminaram a Educação Superior em uma dada cidade do interior de São Paulo e suas famílias.
- 2- A coleta de dados será composta de entrevistas com a pessoa com deficiência e com um membro da sua família, estas serão gravadas e transcritas, a fim de investigar sua trajetória escolar até a Educação Superior.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

Sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista descrevendo sua trajetória escolar até a Educação Superior.

Quanto aos riscos de sua participação na pesquisa podem ser: ansiedade ao responder as questões da entrevista e tempo de dedicação à mesma. Por outro lado, sua participação poderá trazer como benefício: fornecimento dados que poderão trazer melhoria para a vida acadêmica de outros estudantes.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos indivíduos e familiares sempre ocorrerá com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, sujeito A; família A ou de forma numérica, sujeito 1; família 1.

Você foi selecionado para participar desta pesquisa, pois é indivíduo com deficiência que está ou concluiu a Educação Superior, e sua participação não é obrigatória.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, desistir de sua participação sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum prejuízo financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

As informações resultantes da entrevista serão utilizadas para minha dissertação de mestrado e possíveis trabalhos científicos.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Tauane Andrade de Souza

Endereço: Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP,  
localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1

Fone: (16) 992469006

E-mail: tauaneandrade3@hotmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)**

**Araraquara,   /**

---

Assinatura do sujeito da pesquisa



APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os familiares

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: “A INFLUÊNCIA DOS FATORES FAMÍLIA E ESCOLA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR”, que tem como objetivo descrever e analisar a trajetória escolar de alunos com deficiência que estão ou concluíram o Ensino Superior, a partir da visão da família e do indivíduo com deficiência.

Há poucos estudos referente à temática dos fatores que levam pessoas com deficiência atingirem o nível superior de escolaridade, e com isso surge a necessidade de saber qual o diferencial desses alunos que chegam em uma etapa que é tão difícil para a maioria dos brasileiros.

Essa pesquisa será norteada por uma abordagem qualitativa.

Este estudo envolverá as seguintes etapas:

- 1- Mapeamento dos alunos com deficiência matriculados ou que terminaram a Educação Superior em uma dada cidade do interior de São Paulo e suas famílias.
- 2- A coleta de dados será composta de entrevistas com a pessoa com deficiência e com um membro da sua família, estas serão gravadas e transcritas, a fim de investigar sua trajetória escolar até a Educação Superior.

Esta pesquisa será conduzida por mim, pesquisadora responsável.

Sua participação consistirá em responder a um roteiro de entrevista descrevendo a trajetória escolar de seu filho(a) ou dependente até a Educação Superior.

Quanto aos riscos de sua participação na pesquisa podem ser: ansiedade ao responder as questões da entrevista e tempo de dedicação à mesma. Por outro lado, sua participação poderá trazer como benefício: fornecimento dados que poderão trazer melhoria para a vida acadêmica de outros estudantes.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos pleno sigilo sobre sua participação. Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos indivíduos e familiares sempre ocorrerá com a inicial de letras do alfabeto, por exemplo, sujeito A; família A ou de forma numérica, sujeito 1; família 1.

Você foi selecionado para participar desta pesquisa, pois é responsável por um indivíduo com deficiência que está ou concluiu a Educação Superior, e sua participação não é obrigatória.

Em qualquer fase da pesquisa você pode solicitar esclarecimentos em relação aos procedimentos utilizados, bem como, desistir de sua participação sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Esclareço ainda que esta pesquisa não lhe trará nenhum prejuízo financeiro, porém caso em alguma situação não prevista você se sinta lesado financeiramente seus prejuízos serão ressarcidos, bem como fica garantido a indenização caso ocorra eventuais danos decorrentes da pesquisa.

As informações resultantes da entrevista serão utilizadas para minha dissertação de mestrado e possíveis trabalhos científicos.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Tauane Andrade de Souza

Endereço: Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP,  
localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1

Fone: (16) 992469006

E-mail: tauaneandrade3@hotmail.com

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

**O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br)**

Araraquara,      /      /     

\_\_\_\_\_

Assinatura do sujeito da pesquisa

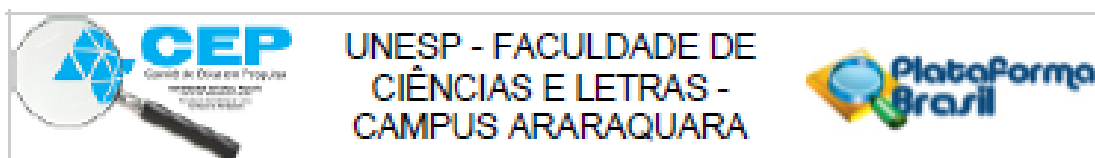
## APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista Semiestruturada para o sujeito com deficiência

1. Idade:
2. Profissão:
3. Que curso está cursando (ou já cursou)?
4. Você lembra-se de quando estudava na educação infantil? Como era? (professor, colegas, família) Você precisou de algum tipo de adaptação?
5. E sua escolarização no ensino fundamental como ocorreu? (professor, colegas, família) Você precisou de algum tipo de adaptação?
6. Como foi seu ensino médio? (professor, colegas, família) Você precisou de algum tipo de adaptação?
7. Como foi seu ingresso no ensino superior?
8. Houve processo seletivo adaptado?
9. Como é/foi sua relação com os professores?
10. Se necessário houve alguma adaptação no método dos professores para atender suas necessidades?
11. Qual foi o papel da sua família no seu processo escolar?
12. Como é/foi sua relação com os colegas de sala?
13. Você conhece seus direitos legais?

APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista Semiestruturada para o familiar do sujeito com deficiência

1. Idade:
2. Grau de parentesco:
3. Profissão:
4. Nível de escolaridade:
5. Você lembra-se de quando seu filho(a) ingressou na educação infantil? Como era? Ele necessitou de algum tipo de adaptação?
6. E a escolarização dele(a) no ensino fundamental, como ocorreu? Foi necessário algum tipo de adaptação?
7. E durante o ensino médio? Precisou de algum tipo de adaptação?
8. Como foi o ingresso dele(a) na Educação Superior?
9. Houve processo seletivo adaptado?
10. Como é/foi a relação dele(a) com os professores?
11. Se necessário houve alguma adaptação no método dos professores para atender as necessidades dele(a)?
12. Qual foi o papel da família no processo escolar do seu filho(a)?
13. Como é/foi a relação dele(a) com os colegas de sala?
14. Você conhece os direitos legais dele(a)?

## ANEXO A – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A INFLUÊNCIA DOS FATORES FAMÍLIA E ESCOLA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR

**Pesquisador:** TAUANE ANDRADE DE SOUZA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 64980417.8.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.973.261

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa que se preocupa com as pessoas portadoras de deficiência, o que é muito louvável na atualidade. Portanto, analisar as influências da família e a trajetória suportada por essas pessoas, que durante muito tempo tiveram seus direitos relegados, mas que com sua luta e determinação estão conseguindo aos poucos alcançar um ensino superior resulta em um trabalho de muito importância para a FCL e a sociedade em geral.

#### Objetivo da Pesquisa:

O título da pesquisa "A INFLUÊNCIA DOS FATORES FAMÍLIA E ESCOLA NA TRAJETÓRIA ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA ATÉ A EDUCAÇÃO SUPERIOR" define totalmente os objetivos propostos pela pesquisadora.

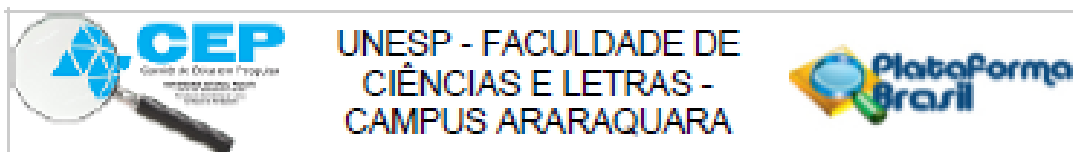
#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos estão claros. Quanto aos benefícios, estes estão indicados corretamente.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora informa que a pesquisa será desenvolvida em uma cidade do Interior de São Paulo. A pesquisadora indica que sua amostra será composta por 8 participantes.

<b>Endereço:</b> Rod. Araraquara- Jdú Km 1	<b>CEP:</b> 14.800-001
<b>Bairro:</b> CENTRO	
<b>UF:</b> SP	<b>Município:</b> ARARAQUARA
<b>Telefone:</b> (16)3301-8224	<b>Fax:</b> (16)3332-0898
	<b>E-mail:</b> sta@fcler.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.973.201

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão redigidos em conformidade com as normas éticas.

**Recomendações:**

Recomenda-se a revisão gramatical dos documentos, por exemplo, corrigir os termos "afim" que aparecem nos documentos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências, o colegiado faz apenas as recomendações acima.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 20/03/2017, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto.

O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_847786.pdf	14/02/2017 20:50:10		Acelto
Folha de Rosto	scan.pdf	09/02/2017 16:39:19	TAUANE ANDRADE DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Individuo.docx	06/01/2017 13:27:59	TAUANE ANDRADE DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_familia.docx	06/01/2017 13:25:06	TAUANE ANDRADE DE SOUZA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Tauane_Final.docx	06/01/2017 13:22:25	TAUANE ANDRADE DE SOUZA	Acelto

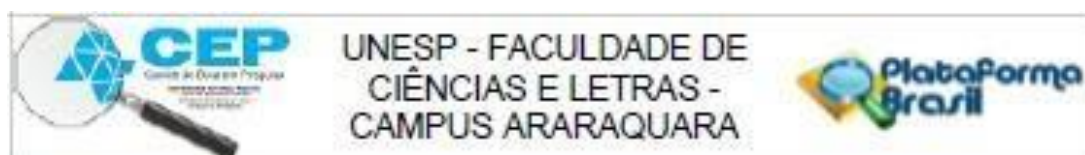
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rod. Araraquara - Jd. Km1  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0698 E-mail: eta@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 1.973.201

ARARAQUARA, 20 de Março de 2017

---

Assinado por:  
Sebastião de Souza Lemes  
(Coordenador)

Endereço: Rod. Araraquara-Jardim Km 1  
Bairro: CENTRO CEP: 14.800-001  
UF: SP Município: ARARAQUARA  
Telefone: (16)3301-6224 Fax: (16)3332-0608 E-mail: sta@fdar.unesp.br