

Discutindo a deficiência com alunos do ensino fundamental e médio

Discussing disabilities with primary and high school students

Valerie Sarpedonti*
Maria Clara de Oliveira Lopes**
Sônia Leticia Cordovil de Sousa***
Ivoneide Maria da Silva****

Resumo

A inclusão de alunos com deficiência em sala de ensino regular é um assunto controverso que remete à três grandes temas: a perspectiva de melhora para a criança atípica, a construção de uma sociedade inclusiva e consciente da diversidade, e a qualidade do ensino. Enquanto maioria dos estudos investigaram o ponto de vista dos profissionais da saúde e do ensino, o presente trabalho teve como foco principal alunos neurotípicos do ensino fundamental e médio. Através de aplicação de questionários e palestras interativas, foi possível avaliar o entendimento da deficiência da parte desses alunos e as barreiras que travam o processo de inclusão escolar. Os resultados indicaram que 1) a complexidade do tema atrelada à constante revisão dos quadros de deficiência e a dificuldade de entendimento do vocabulário jurídico para o público leigo; 2) os preconceitos oriundos de séculos de práticas exclusivas; 3) a falta de divulgação das tecnologias assistivas; e 4) a falta de convivência com indivíduos neurodiversos são tantos fatores que dificultam a aceitação e o acolhimento das pessoas com deficiência. Campanhas de sensibilização e educativas são imprescindíveis para que todos possam entender as manifestações dos diferentes quadros de deficiência e saibam como incluir o outro.

Palavras-chave: Deficiência. Inclusão escolar. Legislação.

* Doutorado em PhD pela Universidade Malaya, Malásia; Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Ambiental (GEIA), Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Brasil; E-mail: valerie@ufpa.br

** Graduada do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Brasil; E-mail: lopsmaria18@gmail.com

*** Graduada do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Brasil; E-mail: sonia.cordovil27@gmail.com

**** Doutorado em Parasitologia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Biologia (LAPENBIO), Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Brasil; E-mail: isilva@ufpa.br

Abstract

Inclusion of students with disabilities in regular classrooms is a controversial subject that brings up three main issues: a chance of improvement for the atypical child, the construction of a society inclusive and aware of people diversity, and teaching quality. While most studies investigated the opinion of professionals in health or in education, the present study focused on neurotypical students attending primary and high schools. Through the application of questionnaires and various interactive lectures, it was possible to assess how these students understand disability and what are the barriers that hold the process of inclusion in schools. Results indicate that: 1) subject complexity due to a constant revision of disability status and a general misunderstanding of legal terminology by the general public, 2) preconceptions, as a result of practices of exclusion over centuries, 3) a poor divulgation of available assistive technologies and 4) a lack of interactions with neurodiverse people, are as many factors that hamper acceptance and embracement of people with disabilities. Sensitization and educational campaigns are crucial to make one understand the manifestations of all types of disabilities and capable to practice inclusion.

Keywords: Disability. Inclusion in education. Legislation.

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada em 10 de dezembro de 1948, em seu artigo 26, tornou obrigatória a educação primária gratuita para todos. Setenta anos depois, desigualdade e discriminação ainda prejudicam grupos populacionais que lutam para usufruir desse direito. As pessoas com deficiência (PcD) sempre foram vítimas de práticas excludentes frente à diferença. A constante reformulação do termo usado para se referir à pessoa com deficiência demonstra a sensibilidade e complexidade do assunto. Já tendo sido chamados de retardados, excepcionais, defeituosos ou pessoa com necessidades especiais, a nomenclatura PcD foi adotada em 2006 a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência das Nações Unidas. De acordo com a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, uma pessoa com deficiência é aquela que possui impedimentos de longo prazo, sejam eles de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que prejudiquem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade com as demais pessoas (BRASIL, 2009). As causas e consequências desses ‘impedimentos’ são regularmente debatidas; em consequência, outras condições de saúde foram aos poucos inseridas na categoria de PcD, permitindo aos interessados de usufruir dos direitos garantidos por lei à pessoa com deficiência. Por exemplo, o transtorno de espectro autista passou a ser considerada como deficiência para todos os efeitos legais em 2012, com a implementação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012). Mais recentemente, em 22 de março de 2021, a visão monocular foi inserida na categoria de deficiência sensorial, tipo visual, por meio da Lei nº 14.126 (BRASIL, 2021). Projetos de leis estão atualmente em tramitação para que outros tipos de acometimentos sejam também beneficiados, como a síndrome de Tourette (PL 4767/2020) e a gagueira (PLS 311/2018).

Esses avanços na política de inclusão e preocupações sociais acerca da qualidade de vida das PcD tiveram repercussões no âmbito escolar. A formulação do Plano Nacional de Educação que resguarda o direito à educação especial a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades e superdotação, foi essencial para promover a integração desse público ao sistema educacional (BEZERRA, 2020). Desde então, o número de

alunos PcD matriculados na rede de ensino regular só foi aumentando (FONSECA; FREITAS; NEGREIROS, 2018). Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), implementada em 2 de janeiro de 2016, foi uma outra grande conquista, garantindo que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados (BRASIL, 2015). Em relação à educação, a LBI assegurou, entre outros avanços, a elaboração de projetos pedagógicos específicos por uma equipe de profissionais capacitados de forma a atender às necessidades de cada aluno/estudante com deficiência ou altas habilidades, matriculado em estabelecimentos públicos ou privados em todos os níveis de escolaridade e sem cobrança adicional. A formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado (AEE), a oferta de profissionais de apoio escolar e a disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, se tornaram responsabilidade do poder público, conforme explicitado no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), na LBI (BRASIL, 2015) e na Portaria nº 243 (BRASIL, 2016a).

Essa nova diversidade do alunado, contudo, desestabilizou escolas e corpo docente que tiveram que se adaptar rapidamente às necessidades do público-alvo da educação especial. O despreparo acadêmico dos professores era notório; as universidades tiveram que alterar os planos pedagógicos dos cursos de licenciatura de forma a atender as normas da LBI que visam garantir a formação de professores capacitados para a integração de todos os educandos (SOUZA et al., 2020). A falta de infraestrutura nas escolas, incluindo a carência de sala de recursos multifuncionais, de monitores ou de profissional de apoio escolar, foi apontada de forma recorrente (GUSTAVO; OLIVEIRO; SARPEDONTI, 2017). De acordo com Santos et al (2017), ‘apenas garantir o acesso ao ensino regular não é suficiente para estabelecer a inclusão, principalmente devido às fragilidades de infraestrutura e formação pedagógica encontrada nas escolas’; novas atitudes são necessárias para que o conceito de ‘inclusão’ seja compreendido por todos e dissociado do termo ‘integração’. Por efeito, a expressão ‘a inclusão leva à exclusão’ se tornou corriqueira na literatura, questionando a política das escolas, a qualidade do ensino e a inclusão social no âmbito escolar (DIAS, 2013).

O bullying e o sentimento de exclusão relatado por alunos com deficiência indicam uma natureza mais profunda e cultural da discriminação que, a longo prazo, pode prejudicar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da vítima. Campanhas de sensibilização são necessárias para explicar aos alunos e às pessoas ditas ‘normais’, o que é ‘a deficiência’. Acima de tudo é fundamental trabalhar a empatia, tentar entender não somente a deficiência, mas também ‘o que é ser deficiente’. A questão ‘e se fosse você?’ pode ajudar a quebrar barreiras atitudinais que, até hoje, inviabilizam o êxito da política de inclusão. Conhecer o outro, compreender a natureza da deficiência e aprender com as diferenças são, portanto, passos obrigatórios no processo de aceitação que devem ser trabalhados com as crianças (CASTILHO; PALHETA; SARPEDONTI, 2019). Nesse sentido, é essencial que as ações de conscientização sejam elaboradas especificamente para o público atendido, de acordo com o conhecimento prévio do mesmo sobre o tema em foco.

Buscando avaliar o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar, qual o entendimento da deficiência e qual o sentimento dos alunos neurotípicos em relação às PcD, questionários foram aplicados a alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual de Belém, Pará. Com base nos resultados obtidos, palestras foram realizadas nas escolas para esclarecer as dúvidas dos alunos e discutir com eles a pertinência da inclusão.

O presente trabalho visa apresentar e discutir os resultados obtidos e esclarecer os principais questionamentos levantados pelos alunos.

Material e métodos

Foram elaborados dois questionários a serem respondidos por estudantes neurotípicos de escolas da rede estadual de ensino da capital paraense, Belém, sendo o primeiro destinado aos estudantes do ensino fundamental (contendo 10 questões) e o segundo aos estudantes do ensino médio (contendo 16 questões). Ambos questionários abordaram os temas seguintes: 1) o entendimento do termo ‘deficiente’ sendo que, para comprovar a veracidade dessa compreensão os alunos foram questionados mais especificamente sobre a deficiência visual, as limitações que ela impõe e os recursos de acessibilidade disponíveis; 2) a inclusão da PcD no cotidiano, com questões focando as relações pessoais tais como os laços de amizade e, no caso apenas dos alunos do ensino médio, sobre os direitos legais do público em foco e, 3) a PcD na escola, visando avaliar a percepção da inclusão em sala de aula e da qualidade do ensino na presença de alunos com deficiência.

Os questionários foram impressos e aplicados em períodos de aulas em turmas do 6º ano do ensino fundamental das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Tiradentes I e Lauro Sodré, e em turmas do 3º ano da EEEFM Lauro Sodré. Ambas as escolas foram escolhidas por oferecer o atendimento educacional especializado realizado por profissionais capacitados em salas de recursos multifuncionais. Em 2018-2019, as escolas Tiradentes I e Lauro Sodré contavam com 24 e 14 alunos com deficiência, respectivamente, além de vários outros alunos com transtornos mentais e distúrbios, tais o déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o distúrbio do processamento auditivo central (DPAC) que não se enquadram na categoria da deficiência e, portanto, não garantem o acesso AEE, embora esses alunos precisem de uma atenção especial.

Os dados coletados foram planilhados e analisados com o auxílio do programa Home Office Excel de forma a avaliar o conhecimento e percepção da deficiência da parte dos alunos. A partir desta análise, deu-se início a elaboração de palestras visando sanar erros e dúvidas dos estudantes, além de discutir com eles assuntos controversias de forma a estimular a capacidade de reflexão e arguição dos jovens.

Duas palestras, com 50 minutos de duração cada, foram ministradas no mês de novembro de 2019 na EEEFM Tiradentes I para uma turma do 6º ano do ensino fundamental composta por 36 alunos neurotípicos e um aluno com deficiência intelectual. As apresentações foram criadas com o programa Home Office Power Point, privilegiando o uso de imagens e animações de fácil compreensão para o público infantil. No intuito de manter a atenção das crianças, tornar as palestras mais divertidas e dinâmicas, várias perguntas predefinidas foram colocadas ao longo das intervenções; as respostas se davam levantando cartões previamente distribuídos, sendo um cartão verde com a resposta ‘sim’, um vermelho para o ‘não’ e um amarelo para a resposta ‘não sei’. Todos os alunos levantavam simultaneamente o cartão da resposta e o número de cartões ‘sim’, ‘não’, ‘não sei’ eram contabilizados pela equipe executora composta por três pessoas. A primeira palestra foi intitulada “O universo da deficiência” e abordou: 1) as definições gerais de deficiência; 2) os tipos de deficiências (física, sensorial e intelectual); e 3) as causas da deficiência (congenita e adquirida). A segunda palestra foi

realizada uma semana depois e chamada “A necessidade de inclusão”; durante o evento foram discutidos 1) os conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão; 2) os benefícios da inclusão e interação com o amigo com deficiência; 3) a diferença entre igualdade e equidade; e 4) as funções e objetivos do AEE. Por fim, os alunos tiveram que responder por escrito à seguinte pergunta: ‘o que você faz para ajudar seus amigos com deficiência?’

A palestra ministrada no ensino médio, com duração de 1 hora e 30 minutos, foi realizada através de uma apresentação tipo ‘Power Point’ e atendida por alunos de duas turmas somando aproximadamente 60 alunos. Os temas abordados foram similares àqueles apresentados para os alunos do ensino fundamental, mas com maior embasamento teórico; a teoria da compensação segundo os psicólogos Adler (LEAL; ANTUNES, 2015) e Vygotsky (VYGOTSKY, 1997) foi exposta, o termo de plasticidade neurológica discutido com os alunos, e as últimas leis brasileira em prol da inclusão foram apresentadas. O evento se deu de forma interativa, favorecendo o questionamento e a reflexão.

Resultados e discussão

Entendimento da deficiência

Responderam aos questionários um total de 101 alunos do 6º ano do ensino fundamental e 90 alunos do 3º ano do ensino médio. De acordo com os dados dos questionários, 96% dos alunos do ensino fundamental (EF) e 98% do ensino médio (EM), achavam que conheciam e entendiam a palavra ‘deficiência’. Durante a intervenção, 89% dos alunos do EF disseram conhecer os diferentes tipos de deficiência, levantando o cartão verde. No entanto, no decorrer da ação, foi notório que havia um falso conhecimento acerca do assunto. Assim, apenas cerca de 60% dos alunos do EF souberam relacionar os quadros de deficiência propostos nos questionários (referidos pelos termos: surdez, cegueira, amputação de uma perna, transtorno de espectro autista e deficiência intelectual) à condição de PcD. Os alunos do EM demonstraram um conhecimento melhor, com uma média de 78% de acertos, embora os resultados apontem lacunas em algumas áreas da deficiência, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Porcentagem de alunos do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM) que associaram a surdez, a cegueira, a amputação de uma perna, o transtorno do espectro autista (TEA) e o retardo mental, com a deficiência

	Consideram como deficiência				
	Surdez	Cegueira	Amputação da perna*	TEA**	Retardo mental***
EF	69%	61%	54%	64%	56%
EM	96%	94%	61%	68%	72%

* foi usado o termo ‘sem perna’ para os alunos do EF

**TEA = Transtorno do Espectro Autista

*** O termo ‘retardo mental’ foi preferido a ‘deficiência intelectual’ para que o termo ‘deficiência’ não venha influenciar a resposta dos alunos.

Fonte: elaboração própria

Considerando a dificuldade constatada nos questionários em identificar as deficiências, as intervenções começaram com a definição da deficiência. De acordo com a LBI (BRASIL, 2015)

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Livro I, Título I, Capítulo I, art. 2º)

Essa definição, de difícil entendimento para os alunos, foi analisada por trechos de forma a esclarecer o que se entende por: ‘funções físicas’, ‘funções sensoriais’, ‘funções intelectuais’, ‘perda ou anormalidade que limite as funções’ e ‘participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas’.

A complexidade da linguagem jurídica representa um obstáculo para a compreensão do público leigo e até, às vezes, para os profissionais da área (MELO, 2013). No entanto, de acordo com as Leis e Diretrizes Educacionais (BRASIL, MEC, 1996), um dos objetivos do ensino fundamental é:

[...] a formação básica do cidadão mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, [...]

[...]

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Seção III, Art. 32)

Portanto, já no ensino fundamental os alunos devem ser acostumados a interpretar e questionar as leis. Para tal, o uso de atividades lúdicas e reflexivas baseadas em situações simples e durante as quais as crianças são levadas a identificar e proporcionar problemáticas são necessárias para que os educandos se tornem adultos aptos a entender seus direitos e exercer sua cidadania de forma efetiva (LEONARDO, 2017).

Em seguida, foco foi dado aos grandes grupos de deficiência: a deficiência física, a deficiência sensorial e a deficiência intelectual.

Deficiência física

A discussão sobre a deficiência física, também conhecida como deficiência motora, iniciou com a definição da palavra ‘física’; quando perguntados todos os alunos souberam

relacionar essa palavra à estrutura corporal ou aos membros superiores e inferiores do corpo. Dando prosseguimento, o termo ‘deficiência física’ foi explicitado 1) incorporando a noção de duração do impedimento ocasionado pela perda ou anormalidade da função física usando como exemplos uma pessoa com perna no gesso e uma outra que sofreu amputação; e 2) discutindo as limitações acarretadas por uma alteração da integridade corporal assim como suas implicações no cotidiano da pessoa; nesse caso, os alunos refletiram sobre as limitações causadas pela amputação de uma falange e pela perda de uma mão. Assim foi possível exemplificar de forma simples os trechos da LBI que remetem às questões de duração e participação ‘plena e efetiva’ da PcD.

Deficiência sensorial

A deficiência sensorial é classicamente associada à cegueira e à surdez. Déficits relacionados ao tato, olfato ou paladar também podem se enquadrar em tal categoria embora não garantam a essas pessoas os direitos concedidos às PcD. A deficiência visual foi usada para exemplificar a deficiência sensorial e levantar a questão da tecnologia assistiva. O Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) no art. 70, define a deficiência visual como

c) deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Capítulo II, Art. 5º, §1, I)

Essa definição não apresentou dificuldades para os alunos do EM e foi facilmente elucidada para os alunos do EF que, logo, souberam explicar por que nem todas as pessoas que usam óculos possuem deficiência visual. A curiosidade crescente dos alunos sobre o assunto foi percebida pela quantidade de perguntas que fizeram; por exemplo, questionaram se as pessoas daltônicas são consideradas como PcD. A discromatopsia parcial, ou cegueira das cores, não é considerada como deficiência, pois a lei só classifica como deficiente visual as pessoas cegas ou com grande dificuldade de enxergar; no entanto, existe registro de candidatos daltônicos que obtiveram autorização legal para concorrer para vagas para PcD em concursos públicos.

O bom entendimento da deficiência visual pelos alunos contrastou com as limitações que, de acordo com eles, a baixa visão e/ou a cegueira impõem à PcD. Cerca de 54% dos alunos do EF e 27% dos alunos do EM que responderam ao questionário acreditavam que o deficiente visual não pode trabalhar, ler e/ou escrever. Em contraste, todos disseram que o deficiente visual pode casar (Tabela 2).

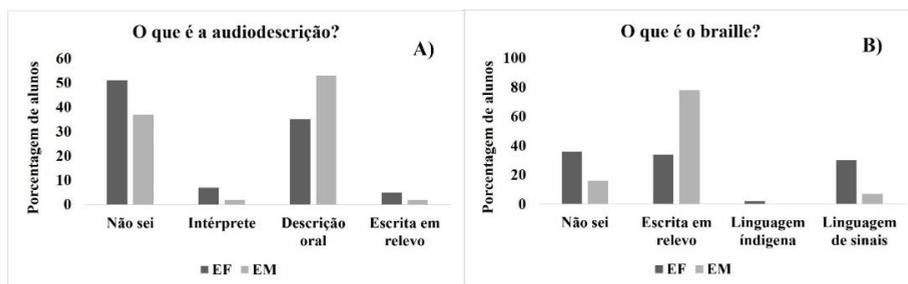
Tabela 2 – Porcentagem de alunos do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM) que consideram que o deficiente visual pode casar, votar, trabalhar, ler e escrever

O deficiente visual pode					
	Casar	Votar	Trabalhar	Ler	Escrever
EF	100%	61%	49%	41%	47%
EM	100%	92%	79%	72%	67%

Fonte: elaboração própria.

Esses resultados refletem claramente a visão obscurantista da sociedade acerca das aptidões das PcD. Durante séculos, a sociedade se desenvolveu em torno de um padrão de normalidade instaurado com base na maioria. A discriminação e exclusão das PcD levou ao isolamento social e à estigmatização dessas pessoas como seres inaptos. Os avanços tecnológicos e os movimentos sociopolíticos em prol da inclusão que surgiram no XXI século não tiveram ainda repercussões notáveis na sociedade, e a grande maioria ainda desconhece os meios de acessibilidade existentes. A aplicação dos questionários demonstrou que 50% dos alunos do EF e 40% dos alunos do EM não sabem o que é audiodescrição (Figura 1A). A definição do método “Braille” também não se mostrou clara para a maioria dos alunos do EF; cerca 78% dos alunos do EM demonstraram dominar o conceito (Figura 1B).

Figuras 1A e 1B – Respostas (%) dos alunos do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM) às questões com respostas de múltipla escolha: (A) ‘O que é a audiodescrição?’ e (B) ‘O que é o braille?’



Fonte: elaboração própria.

As normas de acessibilidade para deficientes são relativamente recentes e o uso das mesmas nos ambientes públicos ainda não é generalizado (BARBOSA, 2016). O direito à acessibilidade para os deficientes visuais foi assegurado em 1989 pela promulgação da Lei nº7.853 (BRASIL, 1989). No entanto, foi apenas, em 2004, por meio da terceira edição da NBR 9050/04 intitulada ‘Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos’, que foram abordadas as questões técnicas relacionadas, entre outros, ao uso do braille e do piso tátil em locais públicos (ABNT, 2004). Em 2016, o ministério da cultura publicou a Instrução Normativa nº 128, que dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual

e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica (BRASIL, Ministério da Cultura, 2016). Ainda mais recente, em 2019, a Lei nº 13.835 garantiu às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentações bancárias com caracteres de identificação em braille (BRASIL, 2019). Os aplicativos em celulares como Talkback, VoiceOver ou Eye-D surgiram ao longo da última década. Portanto, a baixa mediatização das tecnologias assistivas disponíveis, a recente disponibilização de tais recursos e a falta de convivência com as PcD, foram consideradas como as principais justificativas para a visão distorcida dos alunos sobre as limitações impostas pela deficiência visual.

Deficiência intelectual

Dos três grandes grupos de deficiência: física, sensorial e intelectual, essa última suscitou o maior interesse dos alunos. Os alunos do EF logo associaram a deficiência intelectual (DI) à abnormalidade e à idiotia. Descreveram essas pessoas como sendo indivíduos ‘*lentos*’, ‘*que não entendem as explicações*’ e se preocuparam em saber se alunos com notas baixas são necessariamente deficientes intelectuais. Viram essa possibilidade com aversão e receio das zombarias dos colegas. O atributo de qualificativos pejorativos para se referir à DI foi recorrente ao longo da história; o mundo cinematográfico, agora considerado como um grande aliado para a inclusão social, impulsionou e alimentou durante anos o desprezo frente a esta deficiência. As PcD continuam sendo desvalorizadas e alvas de piadas, sendo esse comportamento o reflexo de uma cultura social baseada na estigmatização e marginalização do deficiente (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Os alunos de EM já procuraram entender as diferenças semânticas entre retardo mental, deficiência mental e deficiência intelectual. Essa confusão se deve essencialmente à inconstância no uso desses termos no meio médico desde os anos 1950. Nessa época, a grande categoria então conhecida como Idiotia foi suprimida e os casos diagnosticados distribuídos entre os grupos: Doenças, Transtornos e Síndromes. Posteriormente, esses três termos foram novamente agrupados na categoria de Retardo Mental que, anos depois, foi chamada de Deficiência Mental (SIMÕES, 2019). Ambos os termos foram (e ainda são) usados de forma análoga, embora o ‘retardo mental’ seja mais comumente empregado na área da saúde onde ele é relacionado à lesão corporal, enquanto que o termo ‘deficiência mental’ é preferido na educação especial onde é dado um destaque maior no componente social (SIMÕES, 2019). Na sua última versão, o Manual do Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM5; APA, 2013) trocou o conceito de Retardo Mental por Deficiência Intelectual, a qual foi incluída na grande categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. A DI é definida como sendo ‘um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático’. O diagnóstico é baseado 1) nos déficits das funções intelectuais como raciocínio, pensamento abstrato ou aprendizagem pela experiência, sendo os mesmos geralmente avaliados através de testes de inteligência e 2) nos déficits das funções adaptativas que envolvem o raciocínio adaptativo em três domínios: conceitual ou acadêmico (memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, entre outros), social (percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal, entre outros) e prático

(aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, entre outros) (APA, 2013).

Causas da deficiência e evolução do quadro

Todos os alunos do EM e 78% dos alunos do EF sabiam que a deficiência pode ter origem congênita ou ser adquirida ao longo da vida em decorrência de um acidente ou de uma doença. Quando questionados sobre as possibilidades de melhora do quadro da deficiência, 51% dos alunos do EF responderam na afirmativa, 24% disseram que não há possibilidade de melhora, enquanto que os demais 24% levantaram a placa ‘não sei’. A questão foi abordada discutindo a relação entre aprendizagem e construção de novos conhecimentos, ressaltando os papéis fundamentais da estimulação, repetição e memória para promover as alterações de estruturas cerebrais que levam à aquisição de novas habilidades (GASQUE, 2008). Com os alunos do EM, a discussão foi conduzida mais adiante, apresentando o termo de plasticidade neuronal e a Teoria da Compensação segundo Alfred Adler e Lev Vygotsky. De acordo com ambos os psicólogos, a compensação, ou habilidade de desenvolver uma função biológica de forma a compensar funções biológicas comprometidas, seria o resultado de estimulações orgânicas e psicossociais. Para Vygotsky, o referencial de normalidade imposto pela sociedade seria primordial para incentivar a superação. Adler adicionou a essa visão um fator psicológico que ele chamou de menosvalia. De acordo com ele, o olhar depreciativo da sociedade provocaria nas PcD um sentimento de inferioridade que as levariam a se esforçar ainda mais para superar a deficiência (CUNHA; AYRES; MORAES, 2010).

A PcD na escola: ensino e acolhimento

Para dar continuidade à discussão sobre perspectiva de evolução do quadro da deficiência e papel da sociedade no alcance de um processo de inclusão bem-sucedido, foi levantado o fundamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da matrícula de alunos com deficiência em salas de ensino regular. Apesar de todas as escolas que participaram do presente projeto oferecerem o AEE, somente 19% dos alunos do EF sabiam que esse serviço era ofertado nos seus respectivos estabelecimentos escolares e apenas 4% disseram conhecer a função do atendimento. Durante a intervenção, os alunos do EM também mostraram desconhecimento sobre os objetivos do atendimento.

O AEE foi criado em 2008 por meio da Lei nº 6.571 (BRASIL, 2008); em 2011 foi complementada e substituída pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) que, entre outros, revê o dever do estado com a educação das pessoas com deficiência ou altas habilidades e garante serviços de apoio especializado em um sistema educacional não exclusivo, com direito à dupla matrícula. A partir de então, o sistema educacional se tornou inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino garantindo, sem cobrança adicional, o aprendizado ao longo da vida para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (segundo a classificação internacional de doenças; OMS, 1993), altas habilidades ou superdotação.

O AEE é realizado nas salas de recursos multifuncionais das escolas ou em centros especializados conveniados com o poder público, no contraturno da escolarização, conforme

apresentado no Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e na Portaria nº 243 (BRASIL, 2016a). Os profissionais do AEE incluem: 1) o professor do AEE, capacitado para trabalhar com o público-alvo; ele atende os alunos na sala de recursos multifuncionais, elabora o plano de desenvolvimento individualizado (PDI) e as atividades de acordo com as necessidades de cada aluno. O professor do AEE deve articular suas ações com o professor gerente de forma a garantir a transversalidade entre educação especial e ensino regular, elaborar recursos pedagógicos e de acessibilidade, e acompanhar a funcionabilidade e aplicabilidade dos mesmos na sala de aula comum; 2) o professor auxiliar, ou profissional de apoio especializado, auxilia o professor em sala de ensino regular e presta um atendimento educacional mais individualizado aos alunos PcD tendo a sua disposição os recursos elaborados pelo professor do AEE; e 3) o profissional de apoio, ou monitor, que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário (BRASIL, 2015; FERREIRA; LIMA; GARCIA, 2015).

A conquista dos direitos das PcD e, em particular, a implementação da LBI levaram a um aumento rápido e notável de alunos público-alvo da educação especial na rede pública de ensino. O atendimento dado a esses alunos foi abordado em vários estudos, especialmente no que tange à formação dos professores e à inclusão dos alunos (SOUZA et al., 2020). No presente estudo, foi investigado a opinião dos alunos neurotípicos em relação à presença de PcD em sala de aula. Quarenta e cinco por cento dos alunos do EF e 35% dos alunos do EM responderam que a PcD prejudica a aula devido, principalmente, à monopolização do professor de ensino com consequente atraso no andamento da aula (Figura 2). Vale a pena destacar que 60% dos 33 professores da região metropolitana de Belém que participaram do estudo de SOUZA et al (2020) também acharam que o aluno com deficiência prejudica a qualidade do ensino, sendo que 42% se posicionaram contra a LBI e obrigatoriedade de incluir a PcD nas turmas regulares.

Figura 2 – Respostas (%) dos alunos do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM) à questão: ‘de acordo com você, a presença de um aluno com deficiência prejudica a sua aula?’ Considerou-se, como resposta afirmativa, os alunos que escolheram uma ou várias das opções propostas: a PcD atrasa o andamento da aula; a PcD abaixa o nível da aula; a PcD requer muita atenção do professor



Fonte: elaboração própria

As implicações sobre o ensino decorrentes da presença de PcD em sala de aula regular não foram vistas pelos alunos como motivo para desprezar seus colegas com deficiência. Noventa e cinco por cento dos alunos do EM disseram que fariam amizade com uma PcD. Depoimentos similares foram documentados por Ohl et al. (2009) que, após entrevistar estudantes de 18 a 22 anos, relataram que os mesmos

preferiram não usar a palavra “diferente” ao se referirem às pessoas com deficiência, por afirmarem que poderiam carregar um caráter pejorativo. Além disso, afirmaram que todos são diferentes, que ninguém é igual a ninguém e que não se deve fazer distinção entre pessoas, ainda mais por terem uma determinada condição, qual seja, a de deficiente. (OHL et al., 2009, p. 247)

Os alunos do ensino fundamental se mostraram mais refratários já que 23% deles disseram não querer amigos com deficiência. Para entender melhor o motivo dessa rejeição, foi perguntado a esses alunos se não queriam pelo fato a) da PcD ser diferente e ‘dar trabalho’; b) achar que a família não aprovaria a amizade; c) não achar a PcD bonita; e/ou d) não achar a PcD inteligente. A opção a) foi escolhida por 87% dos alunos, seguida pelas opções b) e c) por 22% e 4% dos alunos, respectivamente. Nenhum aluno selecionou a opção d). A família é o

primeiro universo das crianças, é nesse espaço que elas descobrem o conceito de sociedade tendo os pais como principais educadores para diferenciar o certo do errado, assim, até ganhar em experiências individuais e capacidades de reflexão, as crianças são levadas a repetir o comportamento e modo de pensar dos pais (SILVA et al, 2005). Infelizmente, o preconceito e sentimento de insegurança gerado pela PcD continuam corriqueiros nos dias de hoje. Alguns pais ainda temem que a convivência com a PcD venha a afetar o desenvolvimento do próprio filho ou ainda seja fonte de comentários susceptíveis de prejudicar a imagem que o filho leva para a sociedade. A educação e as campanhas de sensibilização são imprescindíveis para quebrar essas atitudes agressivas e discriminantes. No final das ações, a discussão foi orientada para compreender melhor a reticência dos alunos do EF para interagir com o colega com deficiência; as respostas foram consonantes, apontando à falta de entendimento da deficiência e desinformação sobre como se comportar e como ajudar a PcD; sentimentos de constrangimentos foram mencionados. Nos relatos dos alunos respondendo à questão ‘O que você faz para ajudar seus amigos com deficiência?’, 59% disseram que ajudam na realização de atividades simples como pegar um lápis que caiu, ajudar a arrumar a mochila e até mesmo ajudar nas atividades escolares. Os demais alunos admitiram não ajudar.

Conclusão

A inclusão da pessoa com deficiência é um processo dinâmico, complexo e demorado, que precisa de ações plurais para garantir a igualdade de oportunidades a todos. Campanhas de sensibilização são imprescindíveis não somente para promover a empatia, mas também para dar informações de base científica para fomentar e sustentar o processo de entendimento e aceitação da deficiência. Nas escolas, as ações devem promover a inclusão dos alunos com deficiência no contexto escolar, mas também auxiliar na formação de cidadãos aptos a entender as ações sócio-políticas e econômicas implementadas no país.

Aproximadamente 25% dos alunos do ensino médio que participaram do estudo disseram não concordar com a promulgação de direitos específicos para PcD. Outras discordâncias manifestadas foram em relação ao atendimento preferencial (22%), aos auxílios financeiros (25%) e em relação a lei de cotas para PcD (28%). Insatisfação e reivindicações fazem parte do processo de edificação de uma sociedade, mas é preciso discernimento e conhecimento para que as críticas se tornem elementos construtivos; caso contrário apenas alimentam a discordância, entram o crescimento saudável de uma sociedade e a prática de boa convivência entre os indivíduos.

Esse estudo demonstrou um conhecimento superficial do mundo da deficiência por parte das crianças e dos adolescentes. Os motivos apontados são vários, dentro dos quais destacam-se: a complexidade da linguagem jurídica, um envolvimento político-social em prol da inclusão relativamente recente e atitudes preconceituosas que ainda prevalecem em todos os níveis da sociedade. O diálogo é imprescindível; a realização de ações educativas formais e não-formais devem ser encorajadas, pois representam elementos determinantes no processo de divulgação da informação.

Agradecimentos

Todos nossos agradecimentos às professoras Valdenice Barros da Silva Moscoso e Claudine do Socorro Mendes de Sousa por ajudar a organizar as palestras, aos estudantes do GEIA pela divulgação dos questionários e aos programas institucionais de bolsas de iniciação à docência e de extensão (2019) da universidade federal do Pará pelas bolsas concedidas às discentes.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Informação e documentação: referências-elaboração: Rio de Janeiro, 2004.

BARBOSA, A. S. Mobilidade urbana para pessoas com deficiência no Brasil: um estudo em blogs. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 142-154, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/urbe/v8n1/2175-3369-urbe-2175-3369008001A003.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BEZERRA, G. F. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 673-688, out. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382020000400673&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 25 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989, Seção 1, p. 19209. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-norma-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28. dec. 2012, Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7. jul. 2015, Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.835, de 4 de junho de 2019. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, para assegurar às pessoas com deficiência visual o direito de receber cartões de crédito e de movimentação de contas bancárias com as informações vertidas em caracteres de identificação tátil em braile. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 2019, Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13835.htm>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.126, de 22 de março de 2021. Classifica a visão monocular como deficiência sensorial, do tipo visual. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23. mar. 2021, Seção 1, p. 3. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.126-de-22-de-marco-de-2021-309942029>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Cultura. Instrução normativa nº 128, de 13 de setembro de 2016. Dispõe sobre as normas gerais e critérios básicos de acessibilidade visual e auditiva a serem observados nos segmentos de distribuição e exibição cinematográfica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 2016, Seção 1, p. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23. dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009a. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016a. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 2016a, Seção 1, p. 29. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21413342/do1-2016-04-18-portaria-n-243-de-15-de-abril-de-2016-21413232>. Acesso em: 15 jan. 2021.

CASTILHO, J.A.C.; PALHETA, C.S.; SARPEDONTI, V. Desenvolvimento de competências docentes no atendimento educacional especializado: experiências formativas na APAE de Belém/PA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 8198, jan./jun. 2019. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/8665>>. Acesso em: 5 fev. 2021.

CUNHA, N.V.S.; AYRES, N.; MORAES, B. A teoria da compensação em Adler e Vigotski. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, v. 2, n.esp., p. 61-71, dez. 2010.

DIAS, F. B. G. **Bullying na educação especial**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

FERREIRA, S de M; LIMA, E. B.; GARCIA, F. A. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015.

FONSECA, T. da S.; FREITAS, C. S.; NEGREIROS, F. Psicologia escolar e educação inclusiva: a atuação junto aos professores. **Revista brasileira de educação especial**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 427-440, set. 2018.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación Y Docencia**, Jaén, v. 3, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994>>. Acesso em: 8 jul. 2020.

GASQUE, K. C. G. D. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **Transinformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 149-158, ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862008000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2020.

GUSTAVO, K.S.; OLIVEIRA, J.V.F.; SARPEDONTI, V. A cultura inclusiva: entre ciência e mitos. **Revista Eletrônica de Educação da UniAraguaia**, Goiânia, v. 11, n. 11, p. 208-232, jan-abr. 2017. Disponível em:

<<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/577>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

LEAL, D.; ANTUNES, M. A. M. Compensação e deficiência no pensamento de Alfred Adler (1870-1937). **Memorandum**, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, v. 29, p. 13-33, jan. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6503>>. Acesso em: 30 mar 2021.

LEONARDO, F. A. M. O ensino jurídico no ensino fundamental. **Revista de Artigos do 1º Simpósio sobre Constitucionalismo, Democracia e Estado de Direito**, [S.l.], v. 1, n. 1, jan. 2017. Disponível em: <<https://revista.univem.edu.br/1simposioconst/article/view/1260>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MELO, S. M. As formações discursivas jurídicas: uma questão polêmica. **Linguagem em (dis)curso**, Santa Catarina, v. 13, n. 2, p. 225-241, ago. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ld/v13n2/a02v13n2.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

OHL, N.G.; ANGELUCCI, C.B.; NICOLAU, A.M.; HONDA, C. Escolarização e preconceito: lembranças de jovens com e sem deficiência. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n 2, p. 243-250, jul-dez 2009.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

SANTOS, J.O.L.; MATOS, M.A.S.; SADIM, G.P.T.; SILVA, J.R.A.; FAIANCA, M.P. Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 409-422, jul.-set., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v23n3/1413-6538-rbee-23-03-0409.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SILVA, A.P.; AGUIAR, D.F.; XAVIER, D.L.; OLIVEIRA, E.N.; NOVASCO, E.L.M. **A Importância da participação dos pais no processo ensino aprendizagem**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Centro Universitário de Brasília, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6622/1/40261573.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

SIMÕES, J. Sobre deslizamentos semânticos e as contribuições das teorias de gênero para uma nova abordagem do conceito de deficiência intelectual. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 185-197, set. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902019000300185&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jul. 2020.

SOUZA, I.S.; LOPES, M.C.; SILVA, I.M.; SARPEDONTI, V. Análise da formação do professor para atender alunos com deficiência na rede regular de ensino. **Revista Eletrônica de Educação da UniAraguaia**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 21-27, jan-abr. 2020. Disponível em:

Valerie Sarpedonti; Maria Clara de Oliveira Lopes
Sônia Leticia Cordovil de Sousa; Ivoneide Maria da Silva.

<<https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/927>>.
Acesso em: 30 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.