



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MONOGRAFIA

**A SOCIOGÊNESE DO *BULLYING* EM PESSOAS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

LAÍS PINHEIRO DE MENEZES

Brasília, julho de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A SOCIOGÊNESE DO *BULLYING* EM PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia, à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da professora doutora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

LAÍS PINHEIRO DE MENEZES

Brasília, julho de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A SOCIOGÊNESE DO *BULLYING* EM PESSOAS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Comissão Examinadora:

Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira
Universidade de Brasília

Prof. Ms. Edeilce Aparecida Santos Buzar

Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a uma das pessoas mais importantes em minha vida, minha mãe. Por ser a pessoa que sempre esteve ao meu lado e também por ter dado a ideia de uma das temáticas, além, de me dar força durante toda a elaboração deste trabalho.

Agradecimentos

Primeiramente a Deus por ser presente em minha vida e por permitir que este trabalho, assim, como outros projetos acontecessem.

À minha família por toda força que me deram tanto nos momentos bons quanto nos ruins e por nunca duvidarem do meu potencial, às vezes, acreditando nele mais do que eu mesma.

Ao meu namorado por toda falta de paciência que teve que suportar ao longo da organização deste trabalho e também por acreditar e incentivar ao máximo a minha capacidade de superação das dificuldades.

Aos amigos que fiz ao longo da caminhada acadêmica: Rislá, Angélica, Samara, Rosa, Crislanqueni, Ana Letícia, Beatriz, Elloila, Dayanna, Fabrício, Jorge, entre outros muito. Os quais levarei para toda a vida por todos os momentos juntos de aprendizagem, superação de problemas e diversão.

A todos os professores da faculdade de educação que passaram pelo meu processo de aprendizagem e que muito contribuíram para a minha formação. Alguns mais outros menos, mas todos de certa maneira marcaram minha trajetória acadêmica.

À professora Daniele Nunes, do Instituto de Psicologia, por toda contribuição à minha formação, especialmente no projeto de extensão Formarte que desenvolveu no qual tive a oportunidade de participar.

Às pesquisadoras Martita e Lavínia pela oportunidade de crescimento acadêmico através de um projeto de extensão Novos Olhares.

À professora orientadora Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire por todos os momentos de orientação e reflexão que me proporcionou e por toda a convivência que tivemos neste período. Agradeço mais ainda por sua dedicação e pela demonstração do amor pelo trabalho que desempenha, algo que há muito tempo não percebia tão fortemente em uma pessoa.

Às professoras Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Edeilce Aparecida Santos Buzar, por tão gentilmente terem aceitado fazer parte da banca examinadora deste trabalho. Agradeço também por toda participação em minha vida acadêmica em outros trabalhos e disciplinas.

DO SEU LADO

Mas tudo que acontece na vida tem um momento e um destino,

Viver é uma arte um ofício,

Só que precisa cuidado,

Pra perceber que olhar só pra dentro é o maior desperdício,

O seu amor pode estar do seu lado.

Jota Quest

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar o sentido das práticas discriminatórias vivenciadas por sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola com o intuito de verificar a possível caracterização dessas práticas como violência escolar, ou *bullying*. E como objetivos específicos, pretende-se identificar e caracterizar práticas potencialmente ou evidentemente discriminatórias nas experiências escolares de crianças com necessidades educacionais especiais; analisar o sentido dessas experiências preconceituosas para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no contexto escolar; e estabelecer relações entre o sentido das vivências discriminatórias na escola, a formação e o desenvolvimento de concepções de si (auto-estima, autoconceito, autopercepção) e o desenvolvimento escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. O referencial teórico está pautado na trajetória da educação especial no Brasil, na concepção e na trajetória do *bullying*, o enfrentamento desse fenômeno, a sociogênese do *bullying* e os processos de socialização, formação da identidade e construção das concepções de si. Para a realização da pesquisa empírica adotou-se o caráter qualitativo e foi desenvolvida uma metodologia interpretativa das narrativas dos sujeitos. Utilizou-se questionários dialogados com questões abertas com quatro pais/mães de crianças com necessidades especiais que estudam em escolas regulares e fazem complementação em uma escola especial e entrevistas narrativas individuais com quatro pessoas com necessidades especiais que frequentam a escola especial. Foi realizada no contexto de um centro de ensino especial da rede pública de educação do Distrito Federal. Na análise dos discursos e narrativas foram construídas categorias com base nos significados e sentidos dessas experiências preconceituosas para os próprios sujeitos. Foi possível estabelecer relações entre o sentido das vivências discriminatórias na escola, o desenvolvimento de concepções de si e o desenvolvimento escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais. Os resultados sugerem que todos os sujeitos e suas famílias são marcados pela exclusão e desigualdade social na escola e na família. Porém, o reconhecimento da violência se dá apenas de forma indireta na narrativa em função de práticas veladas de exclusão. Entretanto, o *bullying* não foi reconhecido de forma explícita nas narrativas. As práticas escolares canalizam a cultura de violência que assola a sociedade atual e marcam mais intensamente as vidas das pessoas mais vulneráveis.

Palavras-chave: práticas de exclusão; *bullying*; necessidades educacionais especiais; sociogênese do desenvolvimento humano; concepções dinâmicas de si.

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the meaning of discriminatory practices experienced by individuals with special education students in school in order to relate these practices as school violence or bullying. Specific objectives intended to identify and characterize potentially or obviously discriminatory practices within school experiences of children with special educational needs; to analyze the meaning of these experiences to students with special educational needs; and to relate the meaning of discriminatory experiences in school to the development of self conceptions and to school achievement. The theoretical framework comprises themes like the History of special education in Brazil; bullying; the sociogenesis of bullying; the processes of socialization in relation to the development of self. Empirical research adopted a qualitative methodology through interpretative narrative. We used questionnaires with open questions in dialogue with four fathers / mothers of children with special needs attending regular schools and special school, and individual narrative interviews with four people with special needs who attend this special school. Research took place in a public special educational center in Brasília. Discourses and narratives analysis counted on categories based on the significance and meanings of experiences for the subjects. It was possible to establish a relationships between the sense experiences of discrimination at school, the development of self conceptions and school achievement people with special educational needs. The results suggest that the individuals and their families are marked by exclusion and social inequity in school and family contexts. However, recognition of the violence is only partially and veil in the narrative in terms of practices of exclusion. The teaching practices also reflect culture canalization of violence of today's society marking intensely the lives of vulnerable people.

Keywords: exclusionary practices; bullying; special educational needs; human development sociogenesis; dynamic self conceptions.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
MEMORIAL	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: REVISÃO DE LITERATURA.....	20
1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	20
1.1.1 Sobre o conceito de deficiência intelectual.....	28
1.1.2 Sobre o conceito de “Necessidades Educacionais Especiais”	29
1.2 VIOLÊNCIA E SUAS FORMAS VARIADAS.....	30
1.2.1 <i>Bullying</i> : concepção e trajetória.....	31
1.2.2 Enfrentamento do <i>Bullying</i>	37
1.3 A SOCIOGÊNESE DO <i>BULLYING</i>	40
1.3.1 Auto-estima.....	42
1.3.2 Autoconsciência/autoconceito.....	43
1.3.3 Identidade e socialização na escola.....	44
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	46
2.1 Descrição da estrutura pedagógica da escola	46
2.2 Sujeitos	47
2.3 Procedimentos e instrumentos	49
CAPÍTULO 3: A PESQUISA EMPÍRICA, RESULTADO E ANÁLISE.....	51
3.1 Questionário com os pais	51
3.1.1 Descrição dos resultados.....	51
3.1.2 Análise dos resultados.....	57
3.2 Entrevista com os alunos.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	83
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ranking do bullying nas capitais das Unidades da Federação	36
Quadro 2 – Relação dos sujeitos participantes da pesquisa – pais e mães de pessoas com necessidades educacionais especiais	48
Quadro 3 – Relação dos sujeitos participantes da pesquisa – pessoas com necessidades educacionais especiais.....	48
Quadro 4 – Quadro síntese das informações do questionário.....	52
Quadro 5 – Síntese dos posicionamentos de Iara.....	61
Quadro 6 – Síntese dos posicionamentos de Márcio.....	66
Quadro 7 – Síntese dos posicionamentos de Cláudio.....	70
Quadro 8 – Síntese dos posicionamentos de Mônica.....	77

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de apresentação à escola autorizada pela Regional de Ensino.....	87
ANEXO 2 – Questionários para pais/mães de alunos/as com termo de compromisso	88
ANEXO 3 – Autorização de pais/mães para entrevista com alunos/as	90
ANEXO 4 – Roteiro para entrevista com alunos/as	91

APRESENTAÇÃO

Este trabalho está dividido em três blocos principais: I Memorial, II Monografia e III Perspectivas profissionais.

O memorial trata-se de uma autobiografia que traz o resgate histórico educacional reflexivo, com a retomada com experiências da trajetória educacional ao longo da escolarização e da graduação e sua relação com a evolução da história pessoal. Há uma transcrição de momentos significativos da vida escolar, apresentando o que foi determinante na trajetória pessoal, familiar e acadêmica, apontando elementos que nortearam a escolha do tema da monografia. Assim, procurei relatar o meu percurso acadêmico sintetizando os momentos marcantes na trajetória escolar e na graduação e os direcionamentos que segui.

A monografia trata do desenvolvimento do projeto de pesquisa realizado com o intuito de obter o título de Licenciado em Pedagogia. Esse trabalho de conclusão de curso, em específico, traz a problematização da sociogênese do fenômeno *bullying* em pessoas com necessidades educacionais especiais. Até por perceber a necessidade e carência de trabalhos e pesquisas nessa temática já que é possível encontrar trabalhos e pesquisas em fenômeno *bullying* ou em pessoas com necessidades educacionais especiais, mas nada que englobe as duas temáticas.

As perspectivas profissionais apresentam planejamentos para o futuro profissional em articulação com a continuação do meu desenvolvimento acadêmico. Trata-se de *o que fazer* após o término da graduação. Nesse momento coloco um pouco sobre minhas incertezas em relação a um futuro profissional dentro de sala de aula, mas também abordo as certezas que tenho acerca do que desejo colocar em prática em qualquer que seja o meu futuro profissional.

MEMORIAL

Quanto eu caminhei para chegar até aqui...

Entre com dois anos de idade na escola de Educação Infantil Tagarela, em Ceilândia-DF, e fiz, nesse estabelecimento, desde o Maternal ao Jardim III. Eu gostava muito da escola, as salas com almofadas, as brincadeiras e fiz muitos amigos. Depois, mudei de casa e ingressei para uma escola próxima a minha nova casa. Era uma Escola Classe de Taguatinga, onde só fiquei um ano, a 1ª série do ensino fundamental. Fiz o primeiro semestre pela tarde e, no segundo semestre, a direção resolveu me mudar para o turno matutino porque me considerava uma aluna adiantada e a turma de manhã era mais *adiantada*.

Da 2ª a 4ª série estudei em outra escola classe de Taguatinga porque uma prima da minha mãe, que era professora, falou que essa era uma das melhores escolas públicas de Taguatinga na época. Participava de todas as atividades extraclasse da escola, como passeios e apresentações, entre outros. Na 4ª série, a escola teve uma gincana ecológica muito marcante na minha história escolar. Foram feitos vários objetos reciclados e também teve um *concurso* de redação sobre esse tema do qual participei e fui uma das vencedoras. O jornal Correio Brasiliense fez a cobertura do evento e, em sua matéria sobre essa gincana, a minha redação foi citada na reportagem.

Nesse mesmo ano, também participei, com todas as turmas de quarta série, do Proerd, um programa da polícia para prevenção das drogas. No encerramento do programa, tinha uma formatura onde eram lidas redações de um aluno de cada turma. Na minha turma, a minha redação foi escolhida e eu tive que lê-la na frente de todos.

A partir da 5ª série até o 3º ano do Ensino Médio, estudei em um colégio particular também em Taguatinga. Nessa escola, fiz várias amizades e experimentei diferentes oportunidades de aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Houve viagens que eu participei que me marcaram por vivenciar conhecimentos que só tinha visto nos livros didáticos. Com essas viagens tive a oportunidade de ver locais históricos e sair apenas dos livros. Participei das feiras de ciências, que foram ótimas para aplicar de maneiras diferentes os conhecimentos aprendidos no dia-a-dia das aulas. Havia, também, os desfiles no aniversário de Taguatinga que valiam 0,5

pontos para as disciplinas, além das peças teatrais dos livros de literatura que tínhamos que ler, enfim, muitas oportunidades de vivenciar o conhecimento escolar de forma significativa.

Ao longo da minha escolarização, é importante revelar que sempre fui considerada *boa aluna* pelo professores, principalmente em função das notas altas.

Enquanto a minha vivência na escola era das mais saudáveis e sem maiores conflitos, no ambiente familiar, situações difíceis marcaram a última etapa da minha escolarização e que se refletem, em parte, no tema desta monografia que ora apresento.

Durante o Ensino Médio eu e minha família passamos por um grande problema. Quando eu estava no primeiro ano, meu irmão estava na então sétima série e sofreu *bullying* na escola. Isso fez com que ele não quisesse mais ir para a escola. Passava mal todos os dias no horário das aulas e, conseqüentemente, ele acabou saindo dessa escola. A escola acobertou até onde pôde esse problema. Ele ficou de dependência em duas matérias, pois não frequentou as aulas do último bimestre e apenas cumpriu os trabalhos da dependência no ano seguinte, sem frequentar a escola.

Várias tentativas de fazê-lo frequentar outras escolas foram feitas, mas ele não conseguia. Na oitava série ele fez em supletivo, quase que semi-presencial, pois ainda não conseguia assistir à todas as aulas. No primeiro ano do Ensino Médio, outra tentativa de voltá-lo à escola regular, mas novamente fracassada. Então no ano seguinte ele começou a fazer EJA, concluiu o Ensino Médio desta forma. Esse fenômeno (*bullying*) não afeta apenas a vida da *vítima* ou do *agressor* acaba por envolver também toda a família de ambos os protagonistas.

Durante todo esse tempo meu irmão se isolou do mundo, inclusive da família, mudou sua rotina diária passando a ficar acordado à noite e dormindo o dia inteiro para evitar contato. Eu fui a que mais tive contato com ele nessa época, pois tentava dormir mais tarde para propiciar esse encontro. Até hoje minha família, especialmente meu irmão, vive as conseqüências dessa época. Vários profissionais foram envolvidos nessa história desde psicólogos, psicopedagogos a psiquiatras por causa da medicação que ele tomou.

Enquanto isso, eu fazia o PAS, Programa de Avaliação Seriada para ingressar na Universidade de Brasília, UnB. Fiz um cursinho apenas na segunda etapa. No terceiro ano já tinha decidido fazer fisioterapia e, como a UnB ainda não oferecia esse curso, me desinteressei pelo PAS. Mas, por incentivo do meu pai, acabei fazendo minha inscrição e a prova concorrendo para o curso de Pedagogia que era o curso que mais me agradava dentre os cursos ofertados.

Ao entrar para Pedagogia eu imaginava que o curso serviria apenas para atuar dentro da sala de aula, mas fui conhecendo ao longo da trajetória universitária, os outros campos de atuação de um pedagogo e me apaixonei muito pelo curso. Gosto muito do curso, dos professores, dos colegas, e gosto das oportunidades que estudar em uma universidade pública propicia como, por exemplo, os projetos de extensão que eu participo desde o segundo semestre e a chance de pegar disciplinas em outros departamentos o que permite ampliar a visão de mundo. A UnB está acrescentando em mim o valor da pesquisa, da crítica, da visão política e educacional que me ajudam a crescer cada vez mais.

Desde o início eu procurei conhecer o que a universidade tinha a me oferecer para encontrar o meu caminho. Interessei-me pela área de Educação Especial, fiz todas as disciplinas que pude pegar nessa área, incluindo o projeto III, foi em psicomotricidade e o outro em pedagogia hospitalar que era um dos campos da educação especial, hoje já é um ramo diferente da pedagogia. Durante minha trajetória acadêmica além das disciplinas voltadas para a educação especial participei de dois projetos de extensão. Um tratava dos processos de criatividade de educadores e como esses trabalhavam a criatividade em sua prática pedagógica vinculado – FORMARTE – sob a orientação da professora doutora Daniele Nunes do Instituto de Psicologia. O outro projeto de extensão foi sobre a integração entre professores, pesquisadores e estudantes que trabalham com o tema juventude no ensino, na extensão e na pesquisa, sob a coordenação da professora doutora Leila Chalub. Participei também da criação de um grupo de estudos e pesquisa em Surdez e Sofrimento Psíquico sob a coordenação da professora doutora Daniele Nunes e do professor doutor Ileno Costa, também vinculada à Psicologia, mas com grande ajuda da Pedagogia. Fiz duas vezes a disciplina de LIBRAS uma no departamento de linguística como aluna ouvinte, e a outra vez na faculdade de educação na primeira turma ofertada como aluna regular.

Toda essa minha trajetória educacional e também leituras paralelas, bem como casos de pessoas conhecidas, em especial a vivenciada em minha própria família, influenciaram na minha escolha pelo tema da monografia. Decidi integrar o estudo do fenômeno *bullying* ao tema das pessoas com necessidades educacionais especiais que também despertou muito a minha curiosidade. Uma vez dado o início no estudo da interface desses temas, percebi a relevância do estudo especialmente pela escassez de trabalhos acadêmicos nesse assunto.

INTRODUÇÃO

Apesar da grande repercussão que a violência escolar, *bullying*, tem tido na mídia, na política e na produção de pesquisas e trabalhos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, pouco têm se falado acerca do fenômeno com pessoas com necessidades educacionais especiais¹. No caso da experiência escolar dessas pessoas, muito tem se estudado sobre as especificidades das condições biológicas, cognitivas e questões referentes à aprendizagem. Mas, poucos trabalhos se preocupam em estudar as questões referentes aos processos do desenvolvimento subjetivo marcadas pela qualidade e sentido das experiências interpessoais vivenciadas em função do trabalho escolar.

O presente trabalho tem por objetivo geral analisar o sentido das práticas discriminatórias vivenciadas por sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola com o intuito de verificar a possível caracterização dessas práticas como violência escolar, ou *bullying*. Como objetivos específicos pretende-se identificar e caracterizar práticas potencialmente ou evidentemente discriminatórias nas experiências escolares de crianças com necessidades educacionais especiais; analisar o sentido dessas experiências preconceituosas para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no contexto escolar; e estabelecer relações entre o sentido das vivências discriminatórias na escola, a formação e o desenvolvimento de concepções de si (auto-estima, autoconceito, autopercepção) e o desenvolvimento escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

As políticas de inclusão se preocupam com a colocação de crianças com necessidades educacionais especiais na escola, mas tais medidas não são suficientes para que se garanta a inclusão. E o que se observa no dia a dia de escolas inclusivas é uma relação ainda excludente com essas pessoas. O Brasil demorou em expressar seu interesse por *cuidar dos deficientes* por meio de políticas e ações concretas. Internacionalmente, Maria Montessori (1870-1956) e médicos como Jean Marc Itard (1774-1838) e Edward Seguin (1812-1880) já atribuíam uma importância ao estudo do desenvolvimento físico e intelectual dessas pessoas. Preocupados com o *desenvolvimento atípico* buscavam conhecer características especiais e desenvolver métodos de

¹ A terminologia está em processo de mudança. A Convenção da ONU recomenda a utilização de *pessoas com deficiência*. Como o Brasil ainda se encontra em processo de implementação das recomendações da ONU, para este trabalho optamos por manter a terminologia *pessoas com necessidades especiais*.

treinamento para estimular o aprendizado dessas crianças, que naquela época eram rotuladas como idiotas, débeis e outros pejorativos.

Na evolução da história da educação especial no Brasil, merece destaque a primeira iniciativa do governo Imperial na criação de institutos como: *Instituto dos Meninos Cegos* (hoje *Instituto Benjamin Constant*) em 1854, e do *Instituto dos Surdos-Mudos* (hoje, *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro. Mesmo com rápido avanço no exterior no início do século XX, o Brasil só deu outro passo significativo a partir dos anos 50. Entretanto, a Educação Especial da época se dedicava apenas à pesquisa acadêmica e a pouquíssimos atendimentos educacionais.

A criação de escolas de ensino especial ocorreu gradativamente ao longo da década de 1960. Em 1969 já havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais que em 1960. Depois, somente a partir da reabertura política, com a Constituição de 1988, a Educação Especial começa a ganhar espaço nos documentos oficiais. Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, define Educação Especial e adota medidas para o devido exercício no Brasil, preferencialmente nas escolas públicas por meio da política de inclusão. Mesmo com esse novo modelo, ainda persistem práticas de exclusão, discriminação e até violência, principalmente simbólica, contra pessoas com necessidades educacionais especiais.

O simples fato de apenas inserir crianças com necessidades educacionais especiais em classes regulares não é suficiente para que haja uma inclusão. Vasta literatura aponta para a inadequada formação dos professores para lidar com o processo de inclusão. Entretanto, poucos estudos considerem as perspectivas dos sujeitos em processo de inclusão. Acreditamos que tais estudos possam ser reveladores dos mecanismos de exclusão, discriminação e violência vivenciadas por pessoas com necessidades educacionais especiais e da posição dessas experiências na construção da subjetividade.

Práticas discriminatórias, de exclusão e até mesmo de violência ocorrem desde os primórdios da escola. Atualmente, o termo inglês *bullying* designa comportamentos agressivos, anti-sociais e violentos que levam a exclusão tanto em âmbito educacional quanto fora dele. Porém, o fenômeno tem chamado mais atenção no ambiente escolar pelos prejuízos que acarreta na vida das pessoas envolvidas. No Brasil cerca de 1/3 dos estudantes se consideram vítimas de *bullying*. Brasília é considerada a capital brasileira com maior incidência de *bullying*: 35,6% dos

estudantes (IBGE, 2009). Não há dados estatísticos relacionando pessoas com necessidades educacionais especiais. No meio acadêmico, o tema também tem preocupado pesquisadores de várias áreas. Em um levantamento no indexador de periódicos científicos *Scielo*, usando como palavra-chave *bullying*, foi possível encontrar 54 artigos sendo que o primeiro aparece no ano de 2001. Após essa data o próximo trabalho data de 2005, mas é em 2008 que há um intenso aumento de estudos e trabalhos publicados nos periódicos indexados pelo termo. Não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse *bullying* e estudantes com necessidades educacionais especiais, ou termos similares. Por isso, esta pesquisa procurou o sentido das práticas discriminatórias vivenciadas por alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, com o intuito de verificar a possível caracterização dessas práticas como *bullying*.

A pesquisa empírica, de caráter qualitativo, desenvolveu uma metodologia interpretativa das narrativas dos sujeitos. Utilizou questionários dialogados com questões abertas com quatro mães/ pais de crianças com necessidades educacionais especiais que estudam em escolas regulares e fazem complementação em uma escola especial e entrevistas narrativas individuais com quatro estudantes com necessidades educacionais especiais de 11, 14, 19 e 35 anos de idade, alguns também estudantes de escolas regulares, que frequentam a escola especial. Foi realizada no contexto de um centro de ensino especial da rede pública de educação do Distrito Federal.

A partir da análise dos discursos e narrativas, procurou-se identificar e caracterizar práticas potencialmente ou evidentemente discriminatórias nas experiências escolares de tais sujeitos e sua possível caracterização como *bullying*. As categorias foram construídas com base nos significados e sentidos dessas experiências preconceituosas para os próprios sujeitos. Foi possível estabelecer relações entre o sentido das vivências discriminatórias na escola, o desenvolvimento de concepções de si e o desenvolvimento escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Os resultados sugerem que todos os sujeitos e suas famílias são marcados pela exclusão e desigualdade social na escola e na família. Porém, o reconhecimento da violência se dá apenas de forma indireta na narrativa em função de práticas veladas de exclusão. As práticas escolares canalizam a cultura de violência que assola a sociedade atual e marcam mais intensamente as vidas das pessoas mais vulneráveis. Como menciona Charlot (2005), a escola não pode fugir negando a existência da violência, pelo contrário, é seu papel refletir e lutar pela cultura de paz. Entretanto, o *bullying* não foi reconhecido de forma explícita nas narrativas.

O capítulo 1 apresenta a revisão de literatura, onde são trabalhadas questões como a trajetória da educação especial no Brasil, a concepção e a trajetória do *bullying*, o que há na literatura sobre o enfrentamento desse fenômeno, a sociogênese do *bullying* e os processos de socialização, formação da identidade e construção das concepções de si.

O capítulo 2 trata da metodologia desenvolvida na pesquisa empírica. Há uma fundamentação sobre a metodologia, além de ser apresentado o contexto em que a pesquisa foi realizada. Também são caracterizados os sujeitos e os procedimentos e os instrumentos usados para a obtenção dos dados empíricos.

O capítulo 3 compreende a pesquisa empírica propriamente dita, com exposição dos resultados e da análise dos mesmos. Aqui são colocados os dados obtidos na pesquisa, organizados de modo a facilitar a compreensão do leitor. São analisadas as informações recolhidas tendo como base o referencial teórico do capítulo 1 deste trabalho.

Nas considerações finais são feitas reflexões que pretendem estabelecer uma articulação entre os objetivos da pesquisa e os resultados alcançados.

Este trabalho pretende contribuir para os estudos referentes à sociogênese do fenômeno *bullying* em pessoas com necessidades educacionais especiais e com certa audácia pretende sensibilizar as pessoas que tiverem acesso à pesquisa, a importância de compreender essa relação. Um apelo especial aos educadores, no sentido de contagiar sua vontade de efetivar a transformação das práticas pedagógicas para que haja uma melhoria na qualidade da educação que privilegiem todos e não apenas uma pequena parcela da comunidade escolar.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Não há como falar em educação especial no Brasil sem considerar como esta se configurou em outros países, em especial países da Europa e da América do Norte. Alguns estudiosos identificam nesses países quatro fases para a história da educação especial.

A primeira fase é marcada pela negligência, na era pré-cristã não havia atendimento nenhum aos deficientes, estes eram abandonados, perseguidos e eliminados da sociedade devido sua condição diferente, isso com a legitimação da sociedade. Na era cristã, segundo Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (2003, 2008), citando Pessotti, o atendimento variava segundo o entendimento de caridade e/ou castigo que predominava na comunidade que o deficiente se inseria.

A segunda fase durante os séculos XVII e meados do século XIX é a fase da institucionalização. Nesse período as pessoas deficientes eram colocadas em instituições residenciais afastadas e protegidas da sociedade.

Em uma terceira fase é identificado pelo surgimento de escolas e classes especiais em escolas públicas oferecendo uma educação à parte para as pessoas deficientes. Essa fase está situada no final do século XIX e meados do século XX.

E a quarta e última fase, por volta da década de 70, é marcada por um esforço de integrar as pessoas consideradas deficientes nas escolas para pessoas ditas *normais*.

Quando se trata propriamente da história da educação especial no Brasil devemos observar que esta se dá de maneira diferente da mencionada anteriormente, uma das principais diferenças é o período em que cada fase ocorreu. A fase da negligência ou omissão quando relacionada ao Brasil se estende até o início da década de 50. No período em que ocorria a institucionalização nos demais países aqui no Brasil ainda não se via interesse por *cuidar* dos deficientes.

Enquanto no Brasil não havia nenhum serviço de atendimento educacional e humanitário para as pessoas com necessidades educacionais especiais, em outros países já havia preocupação com essas pessoas. Maria Montessori (1870-1956) na Itália, e os médicos franceses Jean Marc

Itard (1774-1838) e Edward Seguin (1812-1880) já atribuíam uma importância ao estudo do desenvolvimento físico e intelectual dessas pessoas, e preocupados com esse desenvolvimento buscavam conhecer características especiais e desenvolver métodos de treinamento para estimular o aprendizado das crianças com necessidades educacionais especiais, que naquela época eram rotuladas como idiotas, débeis e outros pejorativos. (MENDES, 1995).

Mesmo com alguns avanços no exterior o Brasil só veio dar um passo significativo para o assunto a partir dos anos 50, e mesmo assim não se percebe distintamente as fases que observamos em outros países, e nesse primeiro momento da atenção à Educação Especial foi dedicado à apenas pesquisa acadêmica e pouquíssimos atendimentos educacionais.

O acontecimento importante que marcou a evolução da história da educação especial no Brasil foi à criação de institutos como: *Instituto dos Meninos Cegos* (hoje *Instituto Benjamin Constant*) em 1854, e do *Instituto dos Surdos-Mudos* (hoje, *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial.

Foi a partir da criação desses institutos que as pessoas com necessidades educacionais especiais passaram a receber um atendimento diferenciado e houve um espaço maior para discussões e debates a respeito do tema. Porém, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos”, nestas instituições. (MAZZOTTA, 1996, p.29).

Além disso, havia conflitos de cunho político, econômico, moral e social, esses institutos começaram a se deteriorar. Existia certa semelhança entre esses dois institutos e os institutos parisienses, a diferença fundamental era o caráter assistencialista que os institutos do Brasil tinham. Enquanto os institutos brasileiros mantinham sua política de *favor*, os parisienses tinham um caráter de oferecer oficinas de trabalho. (BUENO, 1993).

A partir desses momentos cruciais, a Educação Especial foi ganhando espaço nos movimentos educacionais brasileiros, através dessas ações que aconteciam, mas que vale lembrar que eram acontecimentos isolados. A Educação Especial no Brasil não surgiu de um movimento forte, tanto a política quanto a sociedade ainda estava carregada de preconceitos e falta de informação, o que fazia com que o movimento não conseguisse ganhar força imediata.

Os atendimentos educacionais eram mais restritos a alguns tipos de deficiência, como as visuais e auditivas, e alguns poucos casos de atendimento a deficientes físicos. Outras

deficiências, como a deficiência intelectual, antes denominada deficiência mental, só vieram a ser diagnosticadas, estudadas, e atendidas mais tarde, por enquanto havia-se uma repressão e segregação enorme. A deficiência intelectual era considerada como uma ameaça social. Ela era conferida as adversidades ambientais, apesar de existir a crença em uma concepção organicista e patológica. (MENDES, 1995).

Enquanto, em outros países, o movimento pela educação/formação dos deficientes intelectuais estava crescendo, sendo realizado em escolas especiais e até em classes especiais de escolas públicas, o Brasil continuava com a visão errônea de que esse atendimento desnecessário só geraria despesas aos cofres públicos, já que, omitindo o atendimento merecido a essas pessoas, evitando preocupações era mais fácil deixar que esses fossem isolados em manicômios e asilos. Aqui já é possível perceber, a força política lutando com interesses individuais negligenciando um direito de um cidadão que ao menos era reconhecido como tal.

No período que vai entre as décadas de 1930 e 1940, a educação brasileira tem alguns avanços, mas não em relação ao deficiente físico, a atenção estava voltada para os alunos ditos *normais*. A Educação Especial ainda não era uma questão de interesse público, portanto, mais uma vez estava sendo deixada de lado.

A década de 1950 é um momento importante para a Educação Especial no cenário mundial. Havia muitas discussões a respeito da qualidade dos serviços educacionais prestados aos portadores de necessidades especiais. E o Brasil estava começando a integrar alunos deficientes nas escolas públicas comuns e em escolas públicas especiais.

Muitas associações foram criadas a partir dessa época, uma delas é a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país, e havia também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, criada nove anos depois e já contava também com 16 instituições em 1962, a mesma época em que foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES).

Muito se fala na Década de 1950 como o ápice da evolução da Educação Especial no Brasil, visto que foi também nesse período que o Governo Federal assumiu as responsabilidades com o ensino especial em âmbito nacional e instituiu políticas e campanhas voltadas para essa realidade. A primeira campanha realizada aconteceu no ano de 1957 e foi voltada para a formação dos deficientes auditivos e era intitulada como *Campanha para a Educação do Surdo*

Brasileiro. E tinha como principal objetivo promover medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos no Brasil.

O avanço das escolas de ensino especial foi ocorrendo gradativamente e, em 1969 já havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960.

Os movimentos sociais foram ganhando força e, com a Constituição de 1988, em seu artigo 208 inciso III:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Educação começa a ganhar espaço em outros documentos oficiais. Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, define Educação especial e adota medidas para o devido exercício da Educação Especial no Brasil, preferencialmente nas escolas públicas.

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60 . Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Vale esclarecer que as normas e determinações estabelecidas nessa lei estão um pouco distantes de nossa realidade. Percebe-se mesmo dentro das instituições, profissionais não capacitados para lidar com o aluno, instalações inadequadas, falta de recursos pedagógicos e muitas outras dificuldades.

Legalmente, houve muitas conquistas, entretanto é necessário fazer com que seja colocado em prática da maneira mais adequada o que está simplesmente no papel, pois mesmo com tantas garantias postas em leis, não é o que está presente na realidade dessas pessoas com necessidades educacionais especiais. Mesmo assim, não se pode deixar de reconhecer os avanços que tivemos e a luta por uma participação igualitária desses indivíduos na sociedade.

O eixo norteador dos documentos referentes à educação especial vigente no Brasil é o modelo de inclusão que substituiu o modelo anterior denominado como *melhor opção*, que era concebido como uma educação segregada. Mesmo com o novo modelo, que é considerado mais válido, ainda há a preocupação de como se dará essa inclusão, pois o simples fato de apenas colocar as crianças com necessidades educacionais especiais dentro de escolas e classes regulares não é suficiente para que haja uma inclusão.

O Brasil na intenção de melhorar as questões referentes ao paradigma da inclusão e de acordo com as deliberações da Convenção da ONU, assinou em 30 de março de 2007 o protocolo facultativo gerado em tal convenção, lançando a cartilha no mesmo ano² e por meio de projeto de

² Disponível no porta da Presidência da República: www.presidencia.gov.br/sedh/corde

decreto legislativo em 2008³. É nesse documento que é apresentado a nova terminologia *peessoas com deficiência*. Entretanto, os documentos oficiais até a presente data ainda não fizeram a mudança terminológica, inclusive a Coordenadoria Nacional da Presidência da República para esse assunto continua com a terminologia *peessoas portadoras de deficiências*.

O protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência é um documento que traz as últimas determinações da ONU sobre o assunto. Nesse documento é entendido em seu primeiro artigo que:

Pessoas com deficiência especiais são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

No decorrer do segundo artigo qualifica discriminação por motivo de deficiência como qualquer diferenciação, exclusão ou restrição que tem por base a deficiência, com a intenção de impossibilitar o exercício em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, os direitos humanos e liberdades fundamentais no âmbito político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro.

O terceiro artigo apresenta os seguintes princípios:

- a. O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b. A não-discriminação;
- c. A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d. O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e. A igualdade de oportunidades;
- f. A acessibilidade;
- g. A igualdade entre o homem e a mulher; e
- h. O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiências e pelo direito das crianças com deficiências de preservar sua identidade.

Em toda a Convenção está marcada a questão da igualdade das pessoas com deficiências com as demais pessoas. No Brasil, o texto do protocolo facultativo norteia as políticas nacionais

³ Projeto de Decreto Legislativo n° 563, de 2008

vigentes, com ênfase na questão de igualar as oportunidades, a acessibilidade tanto no meio físico quanto no meio social das pessoas com deficiência.

O artigo 24 trata a respeito da educação que a Convenção decidiu e o Brasil pretende colocar em vigência. Segue abaixo as deliberações:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiências à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiências, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c. A participação efetiva das pessoas com deficiências em uma sociedade livre.
2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:
 - a. As pessoas com deficiências não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiências não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
 - b. As pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
 - c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
 - d. As pessoas com deficiências recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
 - e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.
3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiências a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiências sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, inclusive:
 - a. Tornando disponível o aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação de apoio e aconselhamento de pares;
 - b. Tornando disponível o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c. Garantindo que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiências, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com necessidades educacionais especiais.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiências.

As propostas da Convenção da ONU trazem avanços significativos na maneira de tratar as pessoas com deficiência, mas também significa um grande desafio tanto para a realidade do ensino escolar quanto para a formação dos professores, principalmente quando se trata de como se deve lidar com as políticas de inclusão.

Por parte dos profissionais da educação, em especial dos professores, há certa resistência em aceitar esse desafio até mesmo pela falta de preparo na formação destes profissionais. Essa resistência também é em decorrência da não-problematização desse assunto, tendo em vista que raramente estes alunos conseguem *espaço* no momento de formação inicial e continuada, o que prejudica a forma de atendimento a tais alunos.

O maior problema tem sido a questão da formação dos professores, tanto a formação inicial quanto a continuada, é necessária a efetivação da capacidade de transformação da prática pedagógica dos professores para que haja uma melhora na qualidade da educação que privilegie todos e não apenas uma pequena parcela da comunidade escolar.

Percebe-se que pelo fato do paradigma da inclusão ser recente em nossa sociedade está causando uma situação incômoda que provoca ao mesmo tempo resistência e sentimentos de simpatia e desperta críticas. O fundamental no momento é que pesquisadores e professores entendam a complexidade do dia-a-dia da sala de aula, especialmente, quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais.

A questão conceitual que envolve o processo de inclusão é um dos fatores que desafia o processo educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais. Tanto no âmbito das políticas, como no âmbito científico há divergências e uma diversidade conceitual que se reflete nas práticas pedagógicas e na condução do desenvolvimento do potencial dessas pessoas ao longo da escolarização. Tanto com relação à terminologia *necessidades educacionais especiais* como nas terminologias específicas que caracterizam essas diferentes necessidades, há divergências conceituais e de posicionamentos de como conduzir o ensino.

Um dos tipos de necessidades educacionais especiais que este trabalho privilegia é o de deficiência intelectual em razão das especificidades dos sujeitos participantes da pesquisa empírica. Por isso, apresentamos algumas considerações sobre a conceituação dessa deficiência.

1.1.1 Sobre o conceito de deficiência intelectual

Segundo o Censo Demográfico de 2000 (IBGE, 2000), no Brasil aproximadamente 14,5% da população total (24,5 milhões de pessoas) declarou possuir alguma deficiência. Dentre essas, a deficiência intelectual representou 8,3%, predominando nos homens (54,5%). (POSTALLI, MUNUERA e AIELLO 2011).

Assim como toda a trajetória da educação especial, a deficiência intelectual também passou por mudanças. Uma delas é na nomenclatura. Antes era conhecida como deficiência mental, ainda pode-se encontrar em produções acadêmicas e científicas, que foram feitas a algum tempo essa nomenclatura. Segundo Solange Pereira Marques Rossato e Nilza Sanches Tessaro Leonardo (2011) citando Pessoti (1984) afirmam que a nomenclatura *deficiência mental* enfoca a incapacidade, a limitação e a insuficiência. O termo que é usado atualmente *deficiência intelectual*, tem sua origem na mudança proposta em 2002 pela *American Association of Mental Retardation* (AAMR), passa a enfatizar uma perspectiva funcional, bioecológica e multidimensional, e leva em conta a interação dinâmica entre o funcionamento do indivíduo e o seu meio social.

Aida Souza Morales e Cecília Guarnieri Batista (2010), citando Luckasson e colaboradores (2006), definem a deficiência intelectual como “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como também nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Esta deficiência origina-se antes dos 18 anos” (p. 209).

E afirmam que para se obter o diagnóstico, é necessário considerar o contexto social e as características dos sujeitos da mesma faixa etária e da mesma cultura do que está sendo avaliado.

A seguir apresentamos algumas considerações sobre o conceito de *necessidades educacionais especiais* e sobre as demandas no processo educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais.

1.1.2 Sobre o conceito de *Necessidades Educacionais Especiais*

Segundo Gema Paniagua e Jesús Palacios (2007) o termo *necessidades educacionais especiais* já se tornou um novo rótulo, mas enfatiza não tanto as dificuldades e sim a importância da resposta educativa que suas necessidades pedem.

Em nosso país esse termo está diretamente ligado à condição de deficiência ou de superdotação. Porém do ponto de vista conceitual esse termo não está diretamente ligado à deficiência, mas sim as *medidas específicas de que qualquer um pode necessitar em um momento ou outro de seu desenvolvimento*.

Muitas vezes é difícil determinar quando as necessidades educacionais deixam de ser consideradas normais e passam a ser especiais. Todas as crianças em algum momento de sua escolarização, em graus distintos, apresentam uma necessidade educacional especial.

Em outro extremo têm-se crianças deficientes que necessitarão de medidas específicas durante toda ou a maior parte de sua escolarização porque apresentam necessidades educacionais especiais de caráter permanente.

Já se tornou normal a integração, nas classes, de crianças com necessidades educacionais especiais associadas às deficiências. Sua presença em uma escola regular significa um grande desafio, visto que obriga o educador a flexibilizar a metodologia, a potencializar as aprendizagens mais funcionais, a fomentar a solidariedade, entre outras atitudes, o que se de fato ocorrer será benéfico para a criança afetada e indiretamente para as demais crianças.

A identificação dessas crianças é relevante, crianças com necessidades educacionais especiais, apenas quanto à questão administrativa para que se possa providenciar recursos de apoio ou as medidas extraordinárias, como a redução da classe.

Para além da gestão escolar, um fator de maior preocupação para aqueles que convivem com pessoas com necessidades educacionais especiais em processo de escolarização, são os imbricados mecanismos de exclusão que essas pessoas e suas famílias enfrentam.

Michelle Steiner Santos e colaboradores (2009) citando Charlot (2005) afirma que a sociedade atual é marcada pela exclusão e desigualdade social produzindo, assim, uma intensa cultura de violência, pois é uma sociedade que se caracteriza pelo estímulo à competição, pela mercantilização da educação, a falta de garantia dos direitos básicos dos cidadãos etc. A violência tem se tornado objeto de contradições que a escola não pode fugir, pelo contrário, é seu papel refletir e lutar pela cultura de paz, especialmente diante das políticas de inclusão.

A seguir, apresentaremos algumas considerações sobre práticas e mecanismos de exclusão, as concepções em torno do sentido de violência incluindo o fenômeno da violência escolar, ou *bullying*.

1.2 VIOLÊNCIA E SUAS FORMAS VARIADAS

Em toda a história da humanidade a violência sempre esteve presentes nas mais variadas formas. Encontram-se registrados na mídia vários casos de depredação de patrimônio público, de ameaças a professores, de lutas de gangues. (SANTOS *et al*, 2009).

Cleo Fante (2005) coloca a definição da Enciclopédia Larousse Cultural para o termo violência “ato de força, impetuosidade, acometimento, brutalidade, veemência”, a autora coloca que a violência resulta na ação praticada na intenção de um objeto que não se teria sem ela. A autora apresenta também a definição da catedrática de psicologia evolutiva e da educação de Servilha “considera a violência uma agressividade gratuita e cruel, que degrine e dana tanto o agressor como a vítima”. (p. 154-155).

Pode-se dizer que há violência quando um sujeito, voluntariamente, usa a força para obrigar uma pessoa ou um grupo de pessoas a agir contrariamente a sua vontade, ou quando alguém é impedido de agir conforme sua própria intenção ou quando é privado de um bem. (FANTE, 2005).

Charlot (1997) também é citado por Miriam Abramovay (2002) que apresenta a classificação da violência escolar em três níveis:

1. Violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo;
2. Incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
3. Violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos, o ensino como desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses, às imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho, a violência das relações de poder entre professores e alunos; a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a sua obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (p. 95-96).

Fante (2005) coloca que o comportamento violento hoje, nas escolas, é o fenômeno social mais complexo e difícil de entender, por afetar toda a sociedade. Esse fenômeno é resultado de vários fatores tanto externos quanto internos a escola, que se caracteriza com as interações sociais, familiares, socioeducacionais e pelas expressões comportamentais violentas apresentadas nas relações interpessoais.

Os fatores externos são relevantes na formação da personalidade do aluno, pela influência que traz de seu contexto familiar, social e pelos meios de comunicação, a escola não pode impedir essa influência, entretanto, torna-se alvo de muitos casos de violência. Os fatores internos estão associados ao clima escolar, às relações interpessoais e as características individuais de cada membro da sociedade escolar. (FANTE, 2005).

1.2.1 *Bullying*: concepção e trajetória

Bullying é um fenômeno ainda pouco conhecido, com esse nome, mas é algo que ocorre desde os primórdios da escola. A pedagoga Fante (2005) define *bullying* como uma palavra de origem inglesa que ainda não possui uma tradução adequada no Brasil, mas é usada para designar o desejo consciente de causar danos a outra pessoa e deixá-la sob tensão. Esse termo conceitua comportamentos que são agressivos e anti-sociais.

Para Ana Beatriz Silva (2010) a definição para a palavra *bullying* é uma discriminação feita intencionalmente repetidas vezes sobre uma mesma pessoa ou grupo de pessoas por um ou mais agressores. Dentre os comportamentos dos agressores pode-se destacar os assédios e as ações desrespeitosas.

Essa palavra é utilizada para qualificar comportamentos agressivos (violentos) tanto em âmbito educacional quanto fora dele, mas atualmente esse fenômeno chama mais atenção no ambiente escolar pelos prejuízos que acarreta na vida de todos que estão envolvidos nesse processo: vítima, agressor, família, entre outros.

Vale ressaltar que as atitudes tomadas pelos agressores contra um ou alguns alunos, na maioria das vezes, não possui qualquer motivação justificável. Ou seja, os agressores agem como se fosse natural os mais fortes fazerem os mais fracos de objetos de prazer e poder, com a finalidade de humilhar, maltratar, amedrontar e intimidar suas vítimas. (SILVA, 2010).

Silva (2010) define *Bully* como o indivíduo valentão, aquele que é tirano, brigão. A expressão *bullying* caracteriza um conjunto de atitudes violentas que podem ser físicas ou psicológicas. O agressor com isso quer passar a imagem de poder que muitas vezes ele próprio não acredita ou não acreditava ter, não é por menos, que muitos dos agressores de hoje foram às vítimas de ontem.

Na obra de Silva (2010) *Mentes perigosas nas escolas: bullying* são apresentadas como algumas das estratégias adotadas pelos valentões: o abuso de poder, a intimidação e a prepotência. Além de manter sua vítima sob total domínio os agressores conseguem fazer com que os demais alunos sejam apenas espectadores das barbaridades com ameaças de todos os tipos, assim, ninguém denuncia um agressor com medo de ser a próxima vítima e isso faz com que as agressões continuem por certo tempo *escondidas* dos profissionais da escola bem como dos familiares de ambas as partes.

Geralmente a vítima não recebe apenas um tipo de agressão, normalmente, os agressores agredem de diferentes maneiras. Essas diversas maneiras além de contribuírem para a exclusão social da vítima ajudam, em muitos casos, na evasão escolar.

As agressões podem ocorrer nas mais variadas formas, segue a listagem de algumas delas, segundo Silva (2010):

- Verbal: insultos, ofensas, xingamentos...
- Físico e Material: chutes, empurrões, roubos...
- Psicológico e Moral: isolamentos, humilhações, discriminações...
- Sexual: abusos, assédios, insinuações...

Não sendo o bastante, além dos agressores escolherem uma vítima que se encontra em uma considerável desigualdade, a maioria das vezes, essa vítima também apresenta uma baixa auto-estima e a prática do *bullying* agrava o problema preexistente podendo abrir quadros graves de transtornos psíquicos e comportamentais tendo como consequência prejuízos às vezes irreversíveis. A situação piora quando a vítima é uma criança/adolescente com algum tipo de deficiência que nem sempre possui habilidades físicas e/ou emocionais para lidar com a agressão. (SILVA, 2010).

Tais comportamentos podem ser motivados pela falta de informação sobre as deficiências (sejam elas físicas ou intelectuais), bem como pelo preconceito que as crianças/adolescentes já adquirem em casa e trazem para o ambiente escolar.

O comportamento de um *bully* pode ser percebido em qualquer faixa etária e nível de escolaridade. Entre as crianças de três e quatro anos é perceptível o comportamento abusivo, manipulador, dominador e também o oposto passivo, submisso e indefeso. O *bullying* se propaga cada dia mais na educação infantil e no ensino fundamental, a maioria dos casos acontece nos primeiros anos de escolarização, porém com menos intensidade e agravamento que com pessoas (crianças) maiores. (FANTE & PEDRA, 2008).

A seguir será apresentado um panorama geral sobre o fenômeno *bullying* do início dos estudos sobre este tema aos dias atuais, baseado nas obras de Silva (2010) e Fante (2005).

O fenômeno *bullying* é tão antigo quanto a própria escola, mas apenas no início dos anos 70 o tema passou a ser estudado no campo científico. A Suécia foi o ponto de partida onde grande parte da sociedade se mobilizou com a crescente onda de violência entre estudantes e suas consequências no âmbito educacional. Pouco tempo depois o interesse contagiou os demais países escandinavos.

Na Noruega apesar de o fenômeno preocupar pais e professores por algum tempo as autoridades educacionais não se pronunciavam oficialmente. Após o acontecimento no final de 1982 mobilizou a sociedade e os órgãos oficiais. Três crianças, com idades entre 10 e 14 anos, se suicidaram no norte do país e as investigações apontaram que a motivação para tal acontecimento foram os maus-tratos que essas crianças sofriam dentro da escola por outros alunos. O Ministério da Educação da Noruega se mobilizou e realizou, em 1983, uma grande campanha com o intuito de combater o *bullying* escolar.

Nesse mesmo período o Doutor norueguês Olweus⁴ começou um estudo em larga escala que avaliou as taxas de ocorrência e as formas pelas quais o *bullying* se mostrava na vida escolar. Com isso, comprovou que um a cada sete estudantes estava envolvido de alguma forma nesse fenômeno. Essa notícia mobilizou toda a sociedade civil e deu impulso para uma campanha nacional que reduziu pela metade os casos desse fenômeno na escola. O sucesso de tal campanha tomou proporções tão grandes que desencadeou campanhas *antibullying* em outros países como Inglaterra, Canadá e Portugal.

Nos Estados Unidos o fenômeno cresce de maneira exponencial o que preocupa os estudiosos da área, porque a consequência disso é que aumentará o número de adultos violadores das regras básicas para a boa convivência.

Pelo fato do assustador crescimento de tal fenômeno pelo mundo há alguns anos, especialmente, a partir da década de 1990, o trabalho desenvolvido sobre o *bullying* é intenso em alguns países tanto por instituições governamentais quanto por instituições privadas.

Mas no Brasil as pesquisas não se desenvolveram tão intensamente, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (ABRAPIA) passou realizar estudos mais sistemáticos sobre o fenômeno apenas a partir de 2001.

As Varas da Infância e da Adolescência têm recebido cada vez mais denúncias de prática de *bullying*, na maioria dos casos a denuncia da agressão é de escolas públicas onde a tutela do Estado é direta, isso não significa que esse fenômeno só ocorre em escolas públicas, mas indica que as escolas particulares com medo de perder a “clientela” abafam os casos.

Em seu livro *Bullying escolar: perguntas e respostas* Cleo Fante e José Augusto Pedra (2008) apresentam uma pesquisa comparativa realizada na Argentina, no México, no Brasil, na Espanha e no Chile. Os resultados apontam o Brasil como o país campeão em incidências do caso de *bullying* escolar.

A pesquisa da revista online *Raça Brasil* divulga um artigo *Bullying um mal que pode ser reparado* definindo *bullying* como uma “Agressão moral praticada por crianças e jovens, este fenômeno já atinge 45% dos estudantes de ensino fundamental no Brasil. Para combater essa triste estatística, as escolas apostam em atividades como brincadeiras e viagens que incentivem a

⁴ Dr. Olweus foi o pioneiro no estudo do fenômeno *bullying*. Atualmente possui um programa de prevenção de repercussão internacional. Para conhecer o trabalho dele, acesse www.olweus.org.

socialização dos alunos”. A pesquisa também apresenta alguns dados sobre a capacidade de percepção dos alunos sobre o *bullying* que mostra que:

- 40,5% admitiram estar diretamente envolvidos no fenômeno;
- 60,2% afirmaram que o *bullying* ocorre com mais frequência dentro das salas de aula;
- 80% manifestaram sentimentos contrários aos atos de *bullying*, como medo, pena, tristeza;
- 41,6% daqueles que admitiram serem alvos de *bullying* disseram não ter solicitado ajuda aos colegas, professores ou família;
- 23,7% dos que pediram ajuda foram atendidos;
- 69,3% admitiram não saber as razões que levam à ocorrência de *bullying*; e
- 51,8% dos alunos autores de *bullying* afirmaram que não receberam nenhum tipo de orientação ou advertência quanto à incorreção de seus atos.

A revista *WSCOM online* afirma que no Brasil cerca de 1/3 dos estudantes dizem serem vítimas de *bullying*. O artigo se baseia nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), em uma pesquisa realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental (8ª série) nas 27 capitais brasileiras. Esses dados foram divulgados em junho de 2010 e integra a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar.

A mesma revista apresenta Brasília como a capital brasileira com maior incidência de *bullying*. O IBGE apresenta dados de que 35,6% dos estudantes brasilienses disseram ter sido vítimas da agressão. Belo Horizonte (35,3%) e Curitiba (35,2%) ocupam segundo e terceiro lugares respectivamente. Na pesquisa com estudantes do 9º ano do ensino fundamental de 6.780 escolas públicas e privadas nas 27 capitais, a média obtida foi de que 1/3 dos estudantes participantes da pesquisa afirmou ter sido vítimas desse tipo de agressão nos 30 dias anteriores. Além disso, 5,4% disse ter sofrido *bullying* várias vezes ao longo de um mês. Outro dado relevante do estudo apontou que os meninos são alvos mais comuns (32,6%) do que as meninas (28,3%). Um dado interessante levantado nessa pesquisa foi que, em Brasília, o maior número dos casos ocorreu em escolas particulares: 35,9%, em contraste com 29,5% em escolas públicas. A então subsecretária de Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos do DF, Ivanna Sant’Ana, explicou que pode-se ter duas leituras dos dados. Uma delas é que os casos são mais

comuns na capital; e a outra é que os estudantes de Brasília estão mais preparados para reconhecer e identificar o problema.

O jornal da Câmara dos Deputados apresenta dados semelhantes à pesquisa anteriormente citada. O quadro abaixo apresenta o Ranking do *bullying* no Brasil segundo o percentual de estudantes que foram vítimas nas Unidades da Federação:

Quadro 1 – Ranking do bullying nas capitais das Unidades da Federação

1.	Distrito Federal	35,6%
2.	Belo Horizonte	35,3%
3.	Curitiba	35,2%
4.	Vitória	33,3%
5.	Porto Alegre	32,6%
6.	João Pessoa	32,2%
7.	São Paulo	31,6%
8.	Campo Grande	31,4%
9.	Goiânia	31,2%
10.	Teresina	30,8%
11.	Rio Branco	30,8%
12.	Rio de Janeiro	30,6%
13.	Recife	30,1%
14.	Boa Vista	29,7%
15.	Manaus	29,1%
16.	Florianópolis	28,9%
17.	Porto Velho	28,6%
18.	Cuiabá	28,2%
19.	São Luís	28,0%
20.	Fortaleza	27,7%
21.	Aracaju	27,5%
22.	Maceió	27,4%
23.	Macapá	27,3%
24.	Belém	26,7%
25.	Natal	26,7%
26.	Palmas	26,2%
27.	Salvador	24,2%

No meio acadêmico o tema também tem preocupado pesquisadores de várias áreas. Em um levantamento no site *Scielo*, usando como palavra-chave *Bullying*, foi possível encontrar 54 artigos sendo que o primeiro aparece no ano de 2001. Em 2002 aparece o mesmo artigo publicado novamente com o nome *Bullying: a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português*. Após essa data o próximo trabalho data de 2005, mas é em 2008 que há um

intenso aumento de estudos e trabalhos publicados nos periódicos indexados pelo termo. Não foi encontrado nenhum trabalho que relacionasse *Bullying* e crianças com necessidades educacionais especiais, ou termos similares. Ao colocar como palavra-chave *Bullying* e Deficiência aparece um trabalho intitulado *Estudantes em situação de risco e prevenção* de 2006, mas o artigo na realidade retrata a situação de risco, marcada por fracassos, de algumas crianças e adolescentes que freqüentam escolas com várias pessoas de classes sociais diferentes.

1.2.2 Enfrentamento do *Bullying*

Segundo Silva (2010) a ação das escolas perante esse fenômeno ainda está em seu estágio inicial. Muitas escolas não estão preparadas para reconhecer nem enfrentar o *bullying*, isso devido à falta de conhecimento, a omissão, ao comodismo e, de certo modo, a negação da existência de tal problema. A autora coloca três passos para iniciar um combate ao fenômeno: primeiro, as escolas precisam reconhecer a existência do *bullying* (nas mais diversas formas) e conhecer os prejuízos que ele traz para todos os envolvidos; em segundo lugar, as escolas precisam capacitar os seus profissionais para que estes identifiquem e intervenham ou mesmo encaminhem de maneira adequada os casos ocorridos; e em terceiro lugar, as instituições devem conduzir uma ampla discussão sobre o tema que mobilize toda a comunidade para estratégias preventivas e o enfrentamento da situação. É necessário reconhecer, entretanto, que essas dicas são apenas formas de começar a enfrentar o problema.

O professor deve saber exatamente qual é a sua função e a dos demais profissionais da escola, assim ele saberá por que e quando deve encaminhar o caso a outros profissionais e instituições. Caso o professor seja o agressor, a direção deve verificar as responsabilidades e aplicar as penas previstas no regimento interno, pois a mesma é responsável por seus funcionários. Já se o professor for à vítima, também a direção é a responsável pelos encaminhamentos adequados, pois a mesma deve assegurar a segurança de seus profissionais. (FANTE & PEDRA, 2008).

Os pais devem, antes de repreender os filhos, ouvi-los com a intenção de ajudá-los. Mas para que isso de fato ocorra, é necessário que os pais criem desde cedo um ambiente familiar onde a criança se sinta segura para contar o que acontece com ela. Alguns pais podem agir de maneira desastrosa se, na tentativa de ajudar seu filho, fazem comentários irônicos e

responsabilizando os próprios filhos por não terem competência para se defenderem sozinhos. Por outro lado, também é negativa a atitude de pais que agem ao contrário, indo eles mesmos tirarem satisfação com os agressores e muitas vezes intimidando as crianças *agressoras*. Essas atitudes de *contra-ataque* em vez de resolução só intensificam as agressões entre os estudantes. As soluções eficazes são as que acontecem quando se estabelece parceria que envolva a todos, em especial a escola e os pais tanto das vítimas quanto dos agressores. (SILVA, 2010).

Existe um programa chamado *Educar para a Paz*, desenvolvido pela pedagoga Cleo Fante que consiste em orientar os envolvidos a conhecerem-se e tomarem consciência de seus atos por meio de atividades cooperativas dentro da escola. É um programa composto por estratégias psicopedagógicas que visam à redução dos comportamentos agressivos e a formação de uma geração de paz nas escolas (FANTE & PEDRA, 2008). O programa está detalhadamente descrito no livro *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. (FANTE, 2005).

No enfrentamento ao fenômeno, é necessário fazer um trabalho de orientação aos profissionais da educação para atuarem de forma adequada e de maneira contínua em estratégias *antibullying*. Isso contribuiria para que a escola pudesse usufruir de um clima mais harmônico e com as relações interpessoais mais saudáveis. Só assim, será possível promover o processo de ensino-aprendizagem que levará a uma melhoria na qualidade da educação. (FANTE & PEDRA, 2008).

Para que o enfrentamento ao *bullying* tenha sucesso, deve-se fortalecer as pessoas para que possam cobrar políticas públicas e privadas que tragam recursos significativos para a formação intelectual, técnica, psicológica e pessoal dos educadores. Somente assim, eles terão as condições necessárias (comprometimento, engajamento e segurança) para lutar nessa causa: educar para uma “vida de cidadania plena, em direitos e deveres que hoje só existem no papel seja de fato exercidos e respeitados no dia a dia”. (SILVA, 2010, p.174).

Para Silva (2010) a luta *antibullying* deve ser iniciada nos primeiros anos de escolarização. A ação precoce se deve ao poder incalculável que as crianças têm de propagar e difundir idéias. Elas são agentes transformadoras que conseguem multiplicar e educar por vias alternativas seus familiares e funcionários domésticos.

Alguns Projetos de Lei foram elaborados nos últimos anos com medidas de prevenção para combater o fenômeno *bullying*. No Brasil um dos primeiros Projetos de Lei criado foi o

Projeto de Lei Nº 350, de 2007, do deputado estadual Paulo Alexandre Barbosa, que autoriza o Poder Executivo instituir o Programa de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas privadas e públicas no estado de São Paulo. (SILVA, 2010).

O deputado Vieira da Cunha, inspirado em leis de combate ao *bullying* aprovadas no Rio Grande do Sul, apresentou na Câmara um Projeto de Lei Nº 5369/09 que institui um programa nacional para evitar a prática de *bullying*. (WSCOM ONLINE, 2010). Ele propõe ao Ministério da Educação (MEC) que coordene trabalhos para combater esse fenômeno. O projeto tramita em conjunto com duas outras propostas, uma delas é a do deputado Maurício Rands (PL 6481/09) e a outra do deputado Inocêncio Oliveira (PL 6725/10). A deputada Maria do Rosário acrescentou ao conteúdo desses projetos um substitutivo que obriga escolas e clubes de recreação a adotarem medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *bullying*. Também obriga dirigentes de estabelecimentos de ensino e de recreação a comunicarem ao Conselho Tutelar sobre os casos de *bullying* e as providências adotadas para conter o abuso. Esse substitutivo foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura.

No portal online Matérias Jurídicas há uma reportagem sobre o Projeto de Lei nº 6.935/2010 de combate ao *bullying* de autoria do deputado Fábio Faria, que prevê detenção de um a seis meses e multa para o agressor. Um estudo da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA) realizada em 2002, no Rio de Janeiro, revelou que 40,5% dos entrevistados confessaram o envolvimento direto em atos de *bullying*. A pesquisa foi feita com 5875 estudantes de 5ª a 8ª séries, de onze escolas fluminenses. Outro projeto em análise na Câmara inclui o *bullying* na relação de crimes contra a honra, prevista no Código Penal (Decreto-lei 2.848/40).

Alguns Estados apresentam leis *antibullying* que já estão em vigor (WSCOM ONLINE, 2010):

- No Rio Grande do Sul, há uma lei estadual que prevê a criação de políticas públicas *antibullying* nas instituições de ensino básico e de Educação infantil. Medida semelhante está prevista em uma lei municipal aprovada neste ano pela Câmara dos Vereadores de Porto Alegre.
- No Mato Grosso do Sul, uma lei criou o programa de inclusão de medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* escolar no projeto pedagógico

elaborado pelas instituições de ensino do estado. Proposta similar foi aprovada na capital do estado, Campo Grande, para adoção dessas medidas nas Escolas municipais.

- Já na cidade de São Paulo, uma lei sancionada no ano de 2009 incluiu medidas de conscientização, prevenção e combate ao *bullying* no projeto pedagógico elaborado pelas escolas municipais de Educação Básica.
- Em Recife, os vereadores aprovaram um projeto de lei que obriga a afixação de placas informativas alertando sobre os perigos da prática do *bullying* em escolas da rede pública.

Um dado curioso apresentado nessa mesma reportagem é a de que o Ministério da Educação não desenvolve nenhum programa de combate ao *bullying* até o presente.

No contexto deste trabalho, entretanto, as informações estatísticas, o conhecimento sobre as medidas políticas e a caracterização do fenômeno merece ser integrado a outro conjunto de informações e estudos: àqueles que oferecem alguma explicação sobre o significado subjetivo em uma perspectiva desenvolvimental.

1.3 A SOCIOGÊNESE DO *BULLYING*

Em psicologia, as concepções sociogenéticas são produtivas na criação de modelos teóricos que visam explicar os processos do desenvolvimento humano. Algumas perspectivas apresentam modelos que trabalham com a concepção da maturação de estruturas, outras, com a estimulação vinda do ambiente, outras, ainda, se ocupam com as interações indivíduo-meio ambiente, sem, que para isso seja necessário haver referências às mediações sociais. Por fim, há perspectivas que estão dando lugar a sistemas teóricos que enfatizam a *gênese social dos processos psicológicos em todos os níveis*. (BRANCO, 1993).

Segundo Angela Uchoa Branco (1993) alguns autores já apresentavam há algum tempo ideias que apresentavam a base da subjetividade vinda das interações sociais. Citando Baldwin (1896; 1906) a autora coloca que este já se referia ao homem como um produto social e citando Vygotsky (1929; 1962; 1984) coloca que o pensamento sociogenético vai além das barreiras da psicologia e contribuem, nas interações sociais, para os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Ao assumir a interação social como norte da investigação é de suma relevância que se leve em conta o contexto histórico-cultural dentro do qual ocorrem as interações, no seu sentido amplo, social e institucional, e também no sentido dos significados, regras, valores e expectativas que estão constantemente em negociação dentro de cada grupo. Diversas vezes, ações que são semelhantes podem adquirir significados diferentes dependendo do contexto em que acontecem. (BRANCO, 1993). Em outros casos, há uma espécie de *canalização* dos significados, crenças e valores fazendo com que determinadas assumam um significado compartilhado por vários indivíduos.

Para Branco (1993) a *canalização cultural* é um processo que insere o indivíduo no mundo de valores e significados tipicamente contextualizados na cultura em que vive. O processo de internalização é o principal meio pelo qual se dá a *canalização cultural*. Este processo se determina pelas regras de participação e/ou de interdependência social da atividade e da ação direta do educador que tem o *poder* de estimular ou de reprimir as trocas dos educandos de forma adequada e consistente com essas regras.

A canalização cultural age de forma intrínseca na construção dos processos de significação de si. Nessa perspectiva de desenvolvimento humano, e para estudar o papel das relações interpessoais no processo do desenvolvimento subjetivo em ambientes escolares, Sandra Freire (2008) desenvolveu um construto teórico-metodológico denominado concepções dinâmicas de si (CDS). Esse construto oferece uma alternativa de integração dos diversos conceitos tradicionalmente definidos como identidade, auto-estima, autoconceito, autoconsciência, auto-percepção etc. Vêm a ser um fenômeno sócio-psíquico que se refere aos processos de qualificação de si que constituem o sistema semiótico do sujeito. É um processo dialógico único que se configura e se re-configura ao longo da vida de forma dinâmica a partir das interações em contextos socioculturais particulares, como por exemplo, ao longo da escolarização.

Poucos são os estudos que tem a preocupação de situar o processo de constituição da pessoa—significação do *eu*, ou *self*—na perspectiva desenvolvimental e raros aqueles que integram a dimensão social. Apesar de as representações de si encontrarem um maior número de justificativas individualistas, acreditamos que é a partir do convívio com o outro que o sujeito desenvolve referências de si. É a sociogênese do desenvolvimento que está na base do estudo das CDS.

Já na perspectiva Psicogenética de Jean Piaget, Freire (2008) faz referência ao trabalho de Harter (1999). De base construtivista, esse autor estabelece que crianças até quatro anos de idade não conseguem formular concepções globais de si mesmas, bem como, auto-representações. Crianças de cinco a sete anos de idade ainda não são capazes de realizar uma auto-avaliação mais realista; nesta idade a criança coloca os conceitos em seus sentidos antagônicos como: ser bela ou feia, ser boa ou má, ser inteligente ou burra etc. Entre oito e onze anos de idade as crianças, devido à intensificação de suas relações interpessoais, possuem mais atributos que permitem conceitos mais abstratos. Nesse contexto as auto-avaliações se tornam possíveis por causa da estrutura cognitiva das crianças. Somente na fase da adolescência é possível perceber a manifestação dos *múltiplos selves*, pois essa fase apresenta as bases cognitivas para a formação de um self-system mais equilibrado e unificado.

Alguns conceitos já estabelecidos na produção de trabalhos acadêmicos atestam a relevância e a complexidade dos processos de significação de si, portanto, para entender melhor como se dão os processos de concepções dinâmicas de si é necessário que se entenda como a literatura define conceitos tais como: autoestima, autoconsciência/autoconceito e identidade.

1.3.1 Auto-estima

Segundo Paniagua e Palacios (2007) a autoestima é algo mais valorativo e emocional. É uma emoção relacionada conosco e com nossa competência pessoal e social. Há duas dimensões: 1) o reconhecimento próprio da percepção de suas capacidades e sua auto satisfação. 2) o reconhecimento do outro, pessoa significativa.

Segundo os autores, existem dois componentes distintos: 1) autoestima parcial, âmbitos concretos de conduta, autoestima física, autoestima acadêmica, autoestima relativa às relações sociais e autoestima relacionada às relações com adultos significativos, ou seja, leva em conta apenas um critério da autoestima. 2) autoestima global- valoração global do eu, dependente do conjunto de facetas, mas não relacionada a uma específica.

Autoestima é um bem delicado e atuar sobre ela de forma negativa complicará a vida do indivíduo.

Coopersmith (1989) e Heatherton & Wyland (2003) conforme referenciado por Cláudia de Moraes Bandeira (2009) conceituam a auto-estima como sendo o juízo de valor que o sujeito

tem a respeito de si e suas atitudes perante tal juízo, baseado nas suas crenças individuais quanto as suas habilidades, relacionamentos sociais, capacidades e acontecimentos futuros. Bandeira chama a atenção em seu texto para a importância de se distinguir os conceitos de autoestima e de autoconceito pelo fato de que estes conceitos muitas vezes no cotidiano se tornarem semelhantes. É relevante ressaltar que a autoestima segue por dois caminhos distintos, por um lado está ligado a parte cognitiva do indivíduo quando está relacionada as crenças que a pessoa traz de si mesma e por outro lado segue o caminho inverso quando está ligada a resposta emocional obtida através da experiência e avaliação que faz das diferentes visões sobre si próprio.

Cláudia de Moraes Bandeira & Claudio Simon Hutz (2010) acreditam que a autoestima é fundamental para a inserção do indivíduo no meio social, pois é ela a variável mais importante que determina o êxito em um projeto. Os indivíduos que apresentam baixa autoestima desenvolvem mecanismos que dificultam a integração em grupos citando Coopersmith (1989), Rosenberg (1989). A autoestima não traz limitações apenas nas relações pessoais, mas também na forma de lidar com o ambiente. Crianças que tem uma boa auto-estima fazem mais progressos que as que têm baixa autoestima, pois persistem mais nas tarefas. A posição ocupada entre os pares é altamente relevante, uma vez que a auto-estima funciona como *status* dentro do grupo. Citando Steinberg (1999) mostra que crianças que trabalham com pares que não gostam dela diminuem significativamente as oportunidades de desenvolver suas habilidades sociais.

Os autores acrescentam citando Rosenberg (1989) que as pessoas que apresentam baixa autoestima têm maior probabilidade de engajar-se em comportamentos delinquentes como uma forma de resposta agressiva contra a sociedade que não acredita neles, além de ser também uma forma de obter autoestima.

1.3.2 Autoconsciência/autoconceito

Segundo Silva Lane (1995) a consciência individual só existe a partir da consciência social, na interação com o outro. Já para Tereza Cristina Siqueira Cerqueira e colaboradores (2004) desde o nascimento a criança passa a fazer parte de um grupo no qual os indivíduos estabelecem relações relevantes para o processo de formação da subjetividade, essas relações influenciam as percepções que o indivíduo tem de si e dos outros, contribuindo para a formação do seu autoconceito, “que é um dos elementos integrantes de sua identidade pessoal” (p. 36).

Ainda nesse trabalho, os autores citam apresentam uma revisão sobre os vários significados de autoconceito. A seguir serão apresentados alguns desses autores e suas respectivas colocações. Para L'Ecuyer (1978) o autoconceito é “uma dimensão psicológica complexa e que se modifica e se reestrutura segundo o desenvolvimento do indivíduo” (Cerqueira et al., 2004, p.35). Tamayao (1981) considera que o autoconceito abrange um conjunto de percepções, sentimentos, traços, valores e crenças que o sujeito percebe integrado a ele mesmo, sendo ainda um processo psicológico cujos conteúdos e dinamismo são resultados da interação de determinações individuais e sociais. Para Fierro (1981), o autoconceito é um conjunto de juízos descritivos e valorativos que o indivíduo tem dele próprio, tal conjunto está relacionado a si mesmo sob diferentes aspectos como o próprio corpo, o próprio comportamento, a própria situação e as relações sociais. Cooley e Ayres (1988) acreditam que o autoconceito é aprendido no convívio social, na relação com o meio social, com a família, com os amigos, companheiros, professores e outros.

Por último, o trabalho faz referência à Cerqueira (1991), afirmando que “o autoconceito estrutura-se por meio da relação do indivíduo consigo mesmo, com seu corpo e com seu meio social”. (CERQUEIRA ET AL, 2004). Para ela, trata-se de um conceito dinâmico que evolui a partir das experiências do indivíduo e é apenas compreendido mediante a avaliação das diversas variáveis que o afetam. (p.35-36).

Diante dessas definições a autora infere que “o autoconceito não representa uma identidade estática que independe das relações sociais do indivíduo; ele é dinâmico, ou seja, ele se modifica em função das experiências do sujeito, assim como pode influenciá-las” (CERQUEIRA ET AL, 2004, p. 35-36).

1.3.3 Identidade social e socialização na escola

Segundo Lane (1995) identidade é o que nos caracteriza enquanto pessoa, no convívio com o outro e na percepção da diversidade entre as pessoas é que se começa a construir a identidade social do sujeito.

Adriana Delgado Santelli, Margarete Edul Prado de Souza Lopes, Simone de Souza Lima (2009) afirmam que a identidade é constituída a partir de nossa *memória, de nossas práticas cotidianas, das imagens que nos marcam profundamente o ser, a partir da relação que*

estabelecemos com nosso semelhante, em sociedade. Isso quer dizer que refletir sobre a identidade é buscar no imaginário as relações que foram estabelecidas com os outros e qual nos constroem enquanto pessoas.

A escola é um dos locais onde as diferentes identidades estão se relacionando, nesse espaço estão em interação diversos e diferentes sujeitos que visam à construção do saber, no ambiente escolar é possível perceber a grande diversidade dos sujeitos provenientes de diferentes classes sociais, religiosas, étnicas, culturais, entre tantas outras. Sendo a escola um espaço público, esta deve zelar pelo respeito às diferenças, pelo diálogo, em resumo, pelo respeito ao outro (SANTELLI, LOPES & LIMA, 2009).

Segundo Lane (1995) a escola atua no processo de reprodução das relações sociais; valoriza o individualismo e a competição. A estrutura da organização das disciplinas (onde as mais abstratas e intelectualizantes são as mais valorizadas e decisivas para a aprovação do aluno), isso caracteriza a oposição entre trabalho intelectual e manual, essa estrutura determina como se darão as relações sociais dentro da escola (entre professores-alunos e alunos-alunos). No contexto familiar a ideologia influencia as relações a ponto de estas parecerem *naturais* tal qual estão ocorrendo.

Segundo Paniagua e Palacios (2007) em nossa cultura a separação das crianças nas escolas, em geral, faz-se de forma homogênea – colocando crianças da mesma faixa etária nas salas. Entretanto, a seriação escolar, oriunda de uma concepção racional de ensino e práticas pedagógicas normativas, pode gerar desafios para pessoas com processos desenvolvimentais diferenciados. Tais desafios podem ser ainda mais comprometedores tratando-se de estudantes com necessidades educacionais especiais.

No contexto deste trabalho, acreditamos que os processos de significação de si se dão mediante um longo e dinâmico fenômeno sócio-psíquico que resulta em um complexo conjunto de autoconcepções que vão se modificando de acordo com as experiências sócio-afetivas nos diferentes momentos e contextos vividos pelo sujeito. No que referente ao ambiente escolar, essas experiências podem ser percebidas no processo de socialização do sujeito, no confronto com as deficiências e na convivência e/ou participação na violência escolar.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Por meio desta pesquisa procurou-se perceber, em uma perspectiva sociogenética, o sentido das práticas discriminatórias vivenciadas por alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, com o intuito de verificar a possível caracterização dessas práticas como *bullying*. Partimos de questionários dialogados com pais/mães de alunos que estudam em escolas regulares e fazem complementação em uma escola especial e de entrevistas com alunos também estudantes de escolas regulares que complementam suas atividades em uma escola especial. Relacionamos as percepções destes atores sociais na identificação e caracterização de práticas potencialmente ou evidentemente discriminatórias nas experiências escolares de tais alunos e sua caracterização como *bullying*. Realizamos uma análise com base no sentido das experiências preconceituosas para essas crianças e jovens e assim tentamos estabelecer relações entre o sentido das vivências discriminatórias—raramente caracterizadas como *bullying* pelos sujeitos participantes da pesquisa—na escola, a formação e o desenvolvimento de concepções de si e o desenvolvimento escolar dos mesmos.

2.1 Descrição da estrutura pedagógica da escola

O contexto de pesquisa foi um Centro de Ensino Especial em uma cidade do Distrito Federal. É uma escola acessível, até porque só trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais e muitos são cadeirantes.

Na frente da escola há um pequeno estacionamento, ao lado (ainda dentro dos muros) tem um campo de futebol cedido pela escola a uma escolinha de futebol por meio de convênio. Em função do convênio, a escola recebeu algumas vagas para os alunos, mas apenas um aluno usufruiu desse convênio.

Na primeira parte da escola estão as salas das coordenações, da direção, a secretária, uma recepção e um auditório; mais para dentro ficam as salas que tem as atividades com os alunos (não sei descrevê-las porque não tive acesso às mesmas).

A escola é dividida em algumas áreas de atendimento, cada área tem sua própria coordenação. Por exemplo, há uma coordenadora geral, coordenadora do Atendimento Alternado

Interdisciplinar e do Complementar. Também há o diretor e a vice-diretora, com quem tive o primeiro contato.

A escola está organizada para trabalhar com as deficiências: Deficiência intelectual (DI), Deficiências Múltiplas (DMU), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Atendimento Alternado Interdisciplinar, Complementar e Oficinas Sócio Profissionalizantes.

A escola divide as turmas em especialidades organizando-as especialmente em determinados setores:

- DI que tem 9 alunos no vespertino;
- DMU tem 45 alunos no matutino e 32 alunos no vespertino;
- TGD possui 18 alunos no matutino e 20 alunos no vespertino;
- Atendimento Alternado Interdisciplinar com 12 alunos no matutino e 30 alunos no vespertino, todos com idade superior a 21 anos;
- Complementar tem 26 alunos no matutino e 36 alunos no vespertino, todos na faixa etária de 5 anos a 20 anos, estudando em escola regular, alguns em turmas inclusivas reduzidas e outros em classes especiais dentro da escola regular;
- Oficinas Sócio Profissionalizantes com 89 alunos no matutino e 63 alunos no vespertino.

Depois fui encaminhada para a coordenadora do Atendimento Alternado Interdisciplinar e do Complementar, quem indicou os alunos que possivelmente contribuiriam de forma mais participativa nas entrevistas, bem como, os pais/mães que tinham uma história mais marcante e que eram mais participativos na vida escolar dos filhos.

2.2 Sujeitos

Foram sujeitos da pesquisa um pai e três mães com filhos nas idades entre cinco anos e 14 anos, que responderam aos questionários dialogados. Foram indicados pela coordenadora do Complementar. Para preservar a identidade, elas estão identificadas por pai/mãe 1, 2, 3 ou 4.

Quadro 2 – Relação dos sujeitos participantes da pesquisa – pais e mães de pessoas com necessidades educacionais especiais

Sujeito	Filho(a)
Pai/mãe 1	Menino, 9 anos
Pai/mãe 2	Menino, 13 anos
Pai/mãe 3	Menina, 14 anos
Pai/mãe 4	Menino, 5 anos

Quatro alunos com idades de 11, 14 19 e 35 anos participantes da entrevista individual. Todos têm deficiência intelectual. Tiveram seus nomes substituídos para preservar a identidade de cada um.

Quadro 3 – Relação dos alunos participantes da pesquisa – pessoas com necessidades educacionais especiais

Sujeito	Idade	Caracterização
Iara	14	Cursa 5º. ano em escola regular pública
Márcio	35	Sempre estudou em escola especial.
Cláudio	19	Cursa 6ª série em uma escola regular pública
Mônica	11	Cursa 5º. ano em uma escola regular pública

Foi foco dos questionários os sentimentos diante da deficiência do filho e o relacionamento do mesmo com as outras pessoas, tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Nas entrevistas, foi dado foco à percepção dos alunos diante de seu sentimento de aceitação e/ou rejeição das outras pessoas tanto na escola como na família.

2.3 Procedimentos e instrumentos

Para a realização das etapas da pesquisa foi feita uma breve apresentação do projeto por meio de uma carta explicando o estudo e uma conversa inicial com a vice-diretora, bem como, a entrega da autorização da regional; após houve um levantamento de dados gerais da escola, dos alunos e dos pais com a coordenadora da área pedagógica do Atendimento Alternado Interdisciplinar e do Complementar. Além da formulação e entrega do termo de consentimento livre e esclarecido para os pais e autorização enviada por intermédio da escola aos pais dos alunos entrevistados.

A forma de abordagem foi a de uma pesquisa qualitativa que é descritiva e as informações não podem ser quantificáveis, os dados obtidos são analisados indutivamente e a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Foi feita uma pesquisa exploratória valendo-se de entrevista que pode ser entendida como um “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 80), onde o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, mas não fica preso a este, ele tem a liberdade de para desenvolver cada situação em uma direção.

O uso de entrevista, segundo Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (2008), traz algumas vantagens como: recolher o que por vezes não está em documentos; um bom grau de profundidade, recolhendo os testemunhos e interpretações dos entrevistados; permite ao investigador conhecer os conceitos, opiniões, sentimentos e a linguagem de uma determinada população; perceber as motivações que determinam diversos comportamentos; interpretar as expressões emitidas (gestos, objetos, instrumentos); pode ser utilizada em todos os segmentos da população – alfabetos e analfabetos; definir dimensões relevantes de atitude e avalia-las melhor; o esclarecimento das questões caso elas não sejam entendidas.

Também foi utilizada a pesquisa descritiva com o uso de um instrumento padronizado de coleta de dados, o questionário. Este foi elaborado com questões abertas e o informante pode responder livremente, emitindo opiniões, possibilitando apreender dados mais profundos.

Segundo Marconi e Lakatos (2008) o questionário apresenta algumas vantagens tais como: economia de tempo e obtenção de grande número de dados; alcance de um número maior de pessoas simultaneamente; abrange uma área geográfica mais ampla; economiza pessoal;

obtenção de respostas mais rápidas e precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; menos riscos de distorção pela não influência do pesquisador; mais tempo para responder e em hora mais favorável; mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; e obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Os questionários foram aplicados individualmente em um horário previamente combinado com a coordenadora do atendimento alternado interdisciplinar e do complementar. Juntamente com uma professora do centro indicaram os pais que elas julgavam que contribuiriam mais para o tema a ser abordado e/ou eram mais participativos na vida escolar dos filhos. Todos os pais responderam o questionário no mesmo dia, cada um respondeu em um espaço do centro com a observação da pesquisadora e logo em seguida conversaram sobre seus filhos e a trajetória de vida deles.

As entrevistas com os alunos foram realizadas em horários previamente marcados com a coordenadora do atendimento alternado interdisciplinar e do complementar e com os responsáveis dos entrevistados. A coordenadora entregou e recolheu a autorização dos pais. Duas das entrevistas aconteceram na sala da coordenação do atendimento alternado interdisciplinar e do complementar e outras duas aconteceram na recepção.

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA EMPÍRICA

RESULTADOS E ANÁLISE

Os resultados e análises das informações empíricas estão organizados de acordo com os procedimentos de pesquisa realizados no centro de ensino especial caracterizado anteriormente. Primeiramente, apresentamos as informações construídas mediante o questionário realizado com pais e mães de crianças com necessidades educacionais especiais através da descrição dos resultados sintetizando as respostas no quadro e em seguida as respostas completas levando em consideração o discurso escrito como um todo, complementado com as informações do diálogo com a pesquisadora.

Em segundo lugar, apresentamos as informações das entrevistas individuais realizadas com os alunos descritos e caracterizados também na metodologia. Para cada aluno, apresentamos um relato descritivo da entrevista e um quadro síntese dos posicionamentos construídos na narrativa. O quadro organizou as informações de forma a poder dar evidência ao sentido das experiências relatadas de forma narrativa no diálogo com a pesquisadora.

3.1 QUESTIONÁRIO COM OS PAIS

3.1.1 Descrição dos resultados

Há dificuldade em falar diretamente sobre alguns aspectos da experiência com seus filhos, especialmente quando se refere às questões subjetivas. Percebemos que algumas vezes, as informações de uma questão foram contempladas de forma indireta em momento posterior.

É importante explicitar nesta parte as questões do questionário para poder melhor compreender a organização do quadro sínteses das respostas. A partir do quadro, fazemos considerações de ordem comparativa no intuito de identificar possíveis indicadores que possam contemplar os objetivos deste trabalho.

Eis as questões do questionário, às quais se inserem no quadro síntese apenas pelo número de ordem:

1. *Qual é a escola do (a) seu (sua) filho(a): regular ou especial?*

2. *Como é seu (sua) filho(a), sua a personalidade, o jeito dele(a) ser, o que ele(a) gosta de fazer?*
3. *Como foi o diagnóstico do(a) seu (sua) filho(a)?*
4. *Qual foi a sua reação quando soube do diagnóstico?*
5. *Fale como foi e tem sido a trajetória escolar do seu (sua) filho (a).*
6. *De que forma ele (a) se relaciona na escola? E na família?*
7. *Fale das situações de exclusão que ele (a) já vivenciou.*

As informações podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Quadro 4 – Quadro síntese das informações do questionário

Questão	Pai/mãe 1	Pai/mãe 2	Pai/mãe 3	Pai/mãe 4
1	Regular	Regular	Regular	Regular
2	Ótima criança, gosta de ler e de tudo o que faz	Carinhosa, inteligente, embora tenha seus limites	Carinhosa, tem o gênio forte, amiga	Pessoa maravilhosa, alegre, espontânea, sabe o que quer, fala o que pensa, tem muita força de vontade
3	Não tem diagnóstico	Ele seria um vegetal	Síndrome Down e nasceu com o duodeno perfurado	Sobre a realização do diagnóstico: rápido e preciso
4	Procurou uma segunda opinião	Impactante	Foi tranquilo	Surpresa e tristeza
5	Ótimo	Satisfatória	Desastrosa	Tranquila
6	Fundamental importância	Interage bem	Não poderia ser melhor	Da melhor forma possível
7	Sim, generaliza dizendo que todos passamos por isso	Várias, inclusive na família	Não contempla a questão	Não tem notado muito

PAI/MÃE 1

Segundo o pai, seu filho estuda em escola regular é uma ótima criança, ele gosta de estudar, de ler, de utilizar o computador etc, gosta de todas as atividades que faz. Não possui um diagnóstico fechado, não deu uma única atenção procurando uma segunda opinião por que esteve diante de alguns profissionais não capacitados.

A trajetória educacional tem sido ótima, pois garante que o seu filho tem desenvolvido muito bem. A forma como ele se relaciona com a escola e com a família é de vital importância no desenvolvimento dele, pois tem encontrado na fundação educacional, professores altamente qualificados e dedicados com o seu serviço.

Com relação às formas de exclusão sofridas pelo filho o pai apenas mencionou que na verdade todos já passamos por esta situação, pois em nossa cultura não somos educados para conviver com as diferenças.

A partir da conversa com a entrevistadora, o pai informou que o menino nasceu pré maturo, com dois anos começou a fazer estimulação precoce. Está com nove anos e faz o 2º ano, em uma escola pública e em turma reduzida, consegue acompanhar bem o andamento da turma. Os professores no começo não souberam lidar e ele foi encaminhado para a escola especial a fim de complementar as atividades. O pai diz que os profissionais da fundação são mais capacitados que os da rede particular, afirma isso por ter outro filho que frequenta a escola particular. Seu filho tem dificuldades físicas e me pareceu ter também dificuldades intelectuais.

PAI/MÃE 2

Segundo a mãe, seu filho estuda em uma escola regular está com 13 anos é uma criança carinhosa e muito inteligente, embora tenha os seus limites, gosta de metrô e carros e oficina, ele sabe todas as marcas de carros, até os importados. O diagnóstico dado pelo médico é a de que o filho seria um vegetal, mas graças a Deus ele se recupera a cada dia. Diante do diagnóstico a mãe afirma que quase não se segurou em pé, mas sempre confiou em Deus, porque o diagnóstico do homem não é o mesmo de Deus.

A trajetória educacional do filho sempre foi satisfatória, por isso ele graças a Deus já está integrado. A mãe coloca que ao seu ver a interação do filho é boa, ele se interage muito bem com a sociedade, passeia sem dar trabalho. Em relação às situações de exclusão vivenciadas pelo filho a mãe coloca que foram várias, até na própria família, essa parte é muito doída.

A partir da conversa com a entrevistadora, a mãe coloca que o filho está no 3º ano, tinha quatro anos quando foi estudado por uma amiga da mãe para fazer uma monografia do curso de pedagogia. Quando estava com cinco meses teve meningite ficou e coma e médico falou que ele seria um vegetal para o resto da vida, ele conseguiu sair do coma e a sequela foi um dos lados paralisados, ficou quatro anos no Sara se recuperou, em parte, mas continuou com sequelas na

parte cognitiva (principalmente em sua forma de se expressar). Com sete meses entrou na precoce. A mãe diz ter se deparado com a deficiência apenas ao vivenciar isso com seu filho, pois antes acreditava que deficiência era apenas as visíveis e físicas.

A mãe largou o emprego para poder cuidar do filho, comentou que nesse período recebeu uma ótima proposta de emprego para ser fotografa do Correio Braziliense e na época ia ganhar por volta de R\$ 3.000,00 hoje seria algo em torno de R\$6.000,00 (acredita a mãe), hoje é fotografa autônoma, como saída para poder cuidar do filho sem a rígida rotina de um emprego subordinado. Essa foi uma difícil decisão para a mãe, pois a mesma à época não tinha moradia ou qualquer outra coisa fixa. Ele é filho único, a mãe não quis mais devido a complicação que teve com ele e por receio de vir outro filho e não dar conta do *trabalho* que eles dariam.

A mãe deu limites ao seu filho, ele não mexe em nada se os pais não permitirem, conversou muito sobre pais que não dão limites a seus filhos por eles serem especiais e tem medo de que isso os prejudique e falou *Tratar o especial como normal é a melhor coisa, faz bem aos pais e a criança.*

Durante a conversa comentou que a psicóloga do Sara orientou a tratar ele igual a um normal, dando limites, reclamando... Contou, também, que o Dr. Benício tem uma frase que ela gosta muito que *é o dito normal é entre aspas porque você nunca sabe a reação dele.*

PAI/MÃE 3

De acordo com a mãe, a filha estuda em uma escola regular é uma criança muito carinhosa tem um gênio forte é amiga. Ela gosta de dançar e também de uma boa musica. Quando ela nasceu os médicos falaram que ela tinha Síndrome de Down e tinha nascido com o duodeno perfurado tinha que passa por uma cirurgia, porque era muito grave. Ela ficou internada dois meses na UTI depois ficamos mais um mês para recuperação, foi mais tranquilo. Realmente ficamos três meses no hospital HUB. A notícia do diagnóstico para a mãe foi tranquilo, porque acredita que Deus não dá um filho especial para qualquer pessoa, só para os especiais, afirma que sua filha veio para transformar sua vida e a da família e que ela sempre será seu bebê.

A trajetória educacional foi bem desastrosa, muito difícil, tem filhos especiais, mas tem professores mais especiais ainda, que nos trazem conforto e tranquilidade que são bons amigos, são uma família. A relação de sua filha na escola não poderia ser melhor, a amizade dos professores o trabalho com os filhos e com os pais. Em casa o ambiente é bem legal, sempre com

muito amor, muito mimada por todos, pai, tios e avós. Em relação às situações de exclusão vividas pela filha a mãe coloca que tem quatro anos que ela está na escola regular e que tem sido momentos legais, a convivência com os colegas e professores, porque ela cativa e contagia os amigos. Em sala sempre tem discussão para quem vai ajudar nas atividades todos tem que ajudar.

A partir da conversa com a entrevistadora, a mãe coloca que a filha nasceu com duodeno e de seis meses com 58 cm e um kg e pouquinho, fez precoce. Está na 4ª série e tem 14 anos. Foi opção da mãe tirá-la da escola especial porque acreditava que sua filha podia mais e na escola especial tratavam ela como coitadinha, hoje ela é disputada entre os amigos na sala de aula que é reduzida e tem dois alunos especiais ela com Síndrome de Down e outra criança com paralisia cerebral. A mãe afirma que os professores estão bem preparados e ela nunca sofreu rejeição na escola, já na catequese ela foi rejeitada pelas colegas, então começaram a desenvolver um trabalho a respeito das deficiências e ela acabou ficando na catequese.

A mãe diz ter raiva de quem chama sua filha de mongolóide. Perguntava-se por que com ela e acreditava que não daria conta (apesar de ter respondido na questão quatro que o diagnóstico para ela foi tranquilo). Ela tem mania de limpeza e transmitiu isso a filha, não deixava que a filha ficasse no chão ou descalça, nem mesmo brincar na areia.

A família do pai rejeitou a menina por muito tempo, o pai até hoje rejeita, inclusive saiu de Brasília para não ter nenhum contato (ele acha que é culpa da mãe a menina ter nascido assim), o tio é como se fosse o pai para a menina. Hoje a menina tem contato com a família do pai todos os dias e se tornou o xodó da família. A mãe está casada novamente e o *novo pai* gosta muito dela, a menina não o chama de pai o chama de amigo. A família da mãe só foi conhecê-la quando ela estava grande com aproximadamente nove anos, não a rejeitaram até porque tinham um vizinho que tem também Síndrome de Down, moram em uma cidade no interior e sempre chamaram a mãe para ir para lá, ela nunca quis porque a cidade não teria recursos para cuidar de sua filha.

A menina amava o balé que fazia e de repente desistiu a mãe não sabe o motivo.

PAI/MÃE 4

Segundo a mãe, a filha estuda em uma escola regular (inclusiva) é uma pessoa maravilhosa, alegre, espontânea, sabe o que quer, fala o que pensa, tem muita força de vontade. Gosta de ver televisão: gincana, cacetada, corrida de carro, desenho. Gosta de ir ao parque:

brincar no balanço, gangorra, na roda, na areia. O diagnóstico segundo a mãe foi rápido e preciso, como uma paulada. Ao receber tal diagnóstico ela se sentiu surpresa e triste, pois já conhecia pessoas que nasceram de seis meses e que são completamente *normais*. Mas a tristeza durou somente três dias, porque a vida continua e estamos lutando para chegar o mais perto do normal que possível.

A trajetória educacional do filho foi tranqüila, na realidade ela não encontra dificuldades ou problemas na vida escolar dele, o que ela considera difícil é a locomoção, porque quando não está no colo ele está na cadeira de rodas e andar com uma pessoa especial de ônibus não é nada fácil. Afirma que ninguém quer ajudar a subir ou descer, o motorista sempre está com pressa, não espera passar a roleta às vezes ainda xinga, pois diz que eles estão atrapalhando. Quanto à escola e a aceitação dele no meio ela diz que só tem a agradecer, pois todos o tratam como uma criança normal dentro de suas limitações.

A forma de tratamento na escola é da melhor forma possível, ela não tem notado nenhuma forma de preconceito ou exclusão na escola dele, todos gostam dele, querem brincar com ele, empurrar o carrinho (cadeira de rodas). Se relaciona super bem com os alunos, pais, professores e servidores da escola. Em relação à família, ela afirma que não tem muito contato com os parentes ou familiares, na realidade ela acha que ninguém quer ter trabalho, na maioria das vezes é apenas ela e ele. Afirma que uns ficam com dó, outros não aceitam muito ele até tentam disfarçar, mas não conseguem.

Na resposta relativa a situações de exclusão vivenciadas pelo filho a mãe responde que não tem notado muito, mas às vezes alguém olha diferente ou o chama de coitadinho, afirma que o maior problema com ele é os ônibus, no dia a dia ele é tranqüilo, calmo e cativante.

A partir da conversa com a entrevistadora, a mãe coloca que ele tem cinco anos e está no 2º período da educação infantil. A mãe não conversou muito porque estava muito nervosa devido a problemas no transporte (ônibus) que tinha acabado de passar, apenas falou algumas vezes que o filho dela não era coitadinho e não aceitava que ninguém falasse isso. Falou que a família não o aceita muito bem e ela prefere se afastar.

3.1.2 Análise dos resultados

Todos demonstram crença em Deus a quem dizem confiar suas vitórias com relação aos desafios enfrentados com seus filhos e filhas. Apenas o pai/mãe 1 no começo estava a vontade, os pais/mães 2, 3 e 4 se demonstraram receosos a princípio, mas ao longo da conversa se soltaram mais e contaram detalhes de seus sentimentos e de suas percepções.

Todos os pais entrevistados possuem seus filhos estudando em escolas regulares e fazendo a complementação em um centro de ensino especial. Ao serem questionados como são os filhos em sua personalidade, o seu jeito e sobre o que gostam de fazer todos os pais exaltam seus filhos, afirmam que são ótimas pessoas, na maioria dos casos são colocadas como pessoas carinhosas entre outras qualidades, quase sempre positivas.

O diagnóstico não parece ter sido uma coisa muito fácil para eles. Apesar do pai/mãe 1 falar que não há diagnóstico para seu filho, mas ao longo da conversa dá para inferir que mesmo não sabendo ao certo o que o filho tem o início da escolarização dele teve algumas barreiras. A reação do pai/mãe 1 já contradiz a resposta anterior, pois ele afirma que o filho dele não tem diagnóstico e em relação a sua reação quando soube do diagnóstico é de que procurou uma segunda opinião. Podemos inferir que ele ainda não aceitou a necessidade especial que seu filho apresenta. Da mesma forma, apesar de o pai/mãe 3 afirmar que foi tranquilo receber o diagnóstico, nas demais respostas ela se contradiz, demonstrando que não foi exatamente tranquilo, mas que ela aceitou a necessidade especial que sua filha apresenta. Os pais/mães 2 e 4 já colocam que foi difícil receber o diagnóstico por motivos diferentes.

Em relação à trajetória escolar dos filhos a maioria (pai/mãe 1, 2 e 4) considera que é satisfatória, pois encontraram bons profissionais que ajudaram no desenvolvimento de seus filhos. Apenas um deles (pai/mãe 3) coloca que a trajetória foi desastrosa também atribuindo aos profissionais a culpa pela situação do filho. Pais/mães atribuem uma grande importância à escola, em especial na figura do professor, pelo sucesso ou pelo fracasso escolar de crianças com necessidades educacionais especiais.

Mesmo atualmente o eixo norteador dos documentos referentes à educação especial sendo o modelo de inclusão, considerado mais válido, a preocupação de como será esse processo de inclusão ainda permanece, pelo simples fato de que apenas colocar as crianças com necessidades

educacionais especiais dentro de escolas e/ou classes regulares não se configura em uma ação suficiente para garantir que haja uma inclusão de fato.

Ao se considerar a figura dos profissionais da educação, em especial dos professores, ainda é possível perceber certa resistência em aceitar o desafio da inclusão, até mesmo pela falta de preparo em sua formação. O maior problema tem sido a questão da formação, tanto a formação inicial quanto a continuada, é necessário a efetivação da capacidade de transformação da prática pedagógica dos professores para que haja uma melhora na qualidade da educação que privilegie todos e não apenas uma pequena parcela da comunidade escolar. Especialmente se considerarmos a relevância da mediação do professor no processo de canalização cultural e na construção dos processos de significação de si dessas crianças e jovens.

É perceptível que pelo fato do paradigma da inclusão ser recente em nossa sociedade está causando uma situação incomoda que provoca resistência e desperta sentimentos de simpatia e críticas. É essencial neste momento que pesquisadores e professores entendam a complexidade do dia-a-dia da sala de aula, especialmente, quando se trata de uma sala inclusiva que deve estar preparada para receber e atender alunos com necessidades educacionais especiais.

A resposta referente à como é a interação dos filhos, tanto no ambiente educacional quanto no familiar, foi positiva de todos os pais, mas é perceptível nos discursos mais detalhados do diálogo com a pesquisadora, que eles apresentam algumas marcas de exclusão sofridas pelas crianças, especialmente, dentro da própria família. O ambiente escolar, na figura do professor, também marca algumas formas de exclusão sofridas pelas crianças, especialmente, no início da escolarização e a principal justificativa dos pais é a falta de preparo desses profissionais para lidar com alunos que tem necessidades educacionais especiais, o que corrobora para a discussão acima.

Quando questionados sobre as formas de exclusão vivenciadas pelos seus filhos os pais aparentemente se esquivaram da resposta. Mas, ao longo do diálogo, foi possível perceber algumas marcas que ainda existem, mesmo se reconhecer explicitamente. O pai/mãe 1 deixa uma resposta vaga ao colocar que todos já viveram alguma situação de exclusão, com isso podemos inferir que essa foi uma pergunta que incomodou, mas analisando seu discurso todo é perceptível que seu filho já vivenciou um momento de exclusão no início de sua escolarização. O pai/mãe 2 deixa claro que o filho já sofreu várias dessas situações, principalmente dentro da própria família, mas não explicita quais foram essas situações, porque é algo que ainda a machuca muito. O pai/mãe 3 não responde nesta questão, mas em seu discurso é possível inferir tais situações no

momento em que sua filha vai para a catequese e não é aceita pelas demais crianças. Da mesma forma, podemos deduzir que a falta de justificativa para a decisão repentina da filha de sair do balé foi por alguma situação de exclusão vivida. A mais marcante foi o abandono brusco e definitivo pelo pai da criança, incluindo até mudança para outro estado em função da necessidade especial da filha. No começo de vida da criança a não aceitação da família do pai e até o apelido pejorativo, mongoloide, dado por eles. O pai/mãe 4 afirmou não ter notado muito tais situações, mas a sua queixa principal, que é a da locomoção em transporte público já é uma situação de exclusão, de falta de respeito do motorista para com a situação do seu filho e na colocação da distância existente na relação familiar. A mãe coloca que não há aceitação da família em relação à criança o que leva a dedução de que a criança já tenha vivenciado alguma forma de exclusão na família.

Com exceção do pai/mãe 1 notamos que a figura da mãe sempre está mais presente na vida das crianças. Tanto no que se refere ao enfrentamento das dificuldades que aparecem após o nascimento, desde o processo de realização e recebimento do diagnóstico, as relações de exclusão vivenciadas, as dificuldades educacionais quanto nas decisões tomadas para um melhor cuidado dessas crianças, até abrindo mão da vida profissional. A figura do pai em geral é distante, mesmo que este *aceite* a condição do filho, ou que vá à escola, ele nunca aparece como protagonista na vida do filho/a. Sempre aparece como passivo. Até na fala do pai/mãe 1, que foi o único pai que respondeu o questionário, ele nunca coloca suas respostas em primeira pessoa do singular, sempre aparece a primeira pessoa do plural que se refere a ele e a esposa ou somente a ela. Até nessa situação, percebemos a importância da figura materna, o que nos leva a refletir acerca da sobrecarga de toda ordem assumida pelas mães de crianças com necessidades especiais.

3.2 ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Iara, 13 anos

*Nunca peço para brincar com as meninas, porque ...
tenho muita vergonha.*

Afirma ter vários amigos na escola e ao longo da conversa se contradiz muito em relação a esse assunto. No momento inicial diz que corre, brinca com as amigas da escola durante o recreio e a recreação, não possui nenhum contato com elas fora da escola (por telefone ou ir à casa delas), mas ao longo da conversa acaba falando que não tem nenhuma amiga na escola. Diz que apenas os meninos lhe chamam para brincar de pular corda e de amarelinha. Contradizendo o que falou anteriormente, diz que as meninas gostam apenas de correr e ela gosta mais de andar. A respeito das meninas, diz que as mesmas não gostam dela por ciúmes dos meninos, porque os meninos só a chamam, entre as meninas, para brincar. Alega também, ao final, que todos acabam brincando junto porque as meninas pedem para brincar junto e os meninos delegam a ela a decisão de permitir ou não. Ela sempre permite. Porém, ela nunca pede para brincar com as meninas porque tem muita vergonha.

Estuda há muito tempo na escola, considera-se boa aluna, define boa aluna como aquela que é comportada, que fica quieta. Afirma que a professora fala que ela é uma boa aluna, que é uma aluna nota 10. Diz que gosta de ir à escola em função dos momentos de recreação. Na sala de aula, ela diz não ter dificuldade em acompanhar a turma com assertividade. Mas, não sabe responder qual conteúdo está estudando. Conta que tem tarefas para fazer sala de aula e tarefas para casa, mas quando está cansada pára de fazer as tarefas e descansa na sala mesmo. Só a ela é permitido isso, porque ninguém mais pode fazer deixar de fazer a tarefa em sala; a professora que é chamada a atenção. Com relação às avaliações, ela afirma não precisa fazer prova. Enquanto a turma faz prova a professora dá uma folha em branco a ela e fala que ela pode desenhar o que quiser. Afirma que na sala ninguém ajuda ninguém e que todo mundo tem que fazer as atividades sozinhos, porque *todos têm que aprender sozinhos*, inclusive a professora não ajuda. Fala que gosta da professora deixá-la brincar, levá-la para a recreação e deixá-la ir ao recreio. Afirma que ninguém coloca apelido em ninguém, nunca colocaram nela e ela nunca viu ninguém apelidando outra pessoa. Se recebesse um apelido, bateria nas pessoas.

É uma menina que gosta de jogar no computador, porém, não tem nada na rede de amizades, como *MSN*, *Orkut*, porque não quer. Se dependesse da mãe, ela teria porque a mãe deixa. Gosta também de ir à chácara, de jogar bola, de assistir televisão (Eliana, Silvio Santos, Rodrigo Faro). Mora com a mãe, com a irmã de 15 anos, com uma tia e com quatro primos. Ela dorme com a mãe e a irmã no mesmo quarto onde há duas camas de casal. Ela dorme sozinha e a mãe dorme com a irmã. Em conversa com a coordenadora, soubemos que sua irmã também tem

deficiência intelectual leve e deficiência física. A tia é a responsável por levá-la ao hospital. Falou que a mãe está com pressão alta e está tomando remédio controlado assim como ela. A mãe a busca todo dia na escola e a deixa na rua da casa delas, orientando para ela ir direto para casa enquanto a mãe vai buscar a irmã em outra escola. Iara obedece.

Sempre que menciona a família, diz que todos têm um bom relacionamento, gosta de todo mundo e todo mundo gosta dela. Contou que uma vez a irmã a beliscou e ela chamou a mãe. A mãe pediu para que a irmã parasse porque ela (Iara) *tem problema*. Entretanto, não parece haver nenhuma qualificação da irmã quanto às suas deficiências, apenas à ela. O que pode sugerir que Iara talvez não tenha consciência da necessidade especial da irmã. Ao mesmo tempo, na narrativa, Iara concebe-se apenas indiretamente como uma pessoa com problemas e o explicita apenas por meio do posicionamento da mãe.

Demonstra gostar de ir à igreja aos domingos com a família, lá ela fica na escolinha dominical e canta no coral das crianças. Ela brinca na rua sob a supervisão da mãe, disse que gosta de ir ao parque que tem no final da rua com os primos mais novos. Ela conta que têm amigas na rua e vai a casa delas e que até come por lá. No desenvolvimento do diálogo ela revela que essas amigas são mais novas. Uma tem quatro anos, a que ela mais gosta, e a outra tem seis.

Ela demonstra ser muito tímida, mas se solta com o tempo. Não demonstra segurança ao falar, afirma algo e ao longo da conversa volta atrás, contando uma nova versão dos fatos.

Quadro 5 – Síntese dos posicionamentos de Iara

Pessoa ou situação de referência	Fragmento discursivo	Sentimento
Amigas na escola	Ora têm amigas, ora não tem. Ora brinca, ora não brinca. Elas a procuram para brincar quando Iara está com os meninos Iara tem vergonha de pedir para brincar com elas	Ciúmes Rejeição Desconforto
Ser boa aluna	Ser comportada Ficar quieta	Timidez
Escola – recreação	Gosta da recreação, do recreio, demonstra gostar de brincar, mas se comove com conflitos gerados nas negociações do brincar com o outro	Gosta de brincar Ameaça
Turma e atividades escolares	Acompanha a turma Não tem dificuldades Não sabe o que está aprendendo no momento	Leve desconforto Confusão Sentimento

	Individuais, sem interação Não precisa fazer, quando cansa pode descansar na aula, não há cobrança Folha em branco na hora da prova Sem noção do que seja aprendizagem	ambíguo
Professora	Chama atenção dos outros mas não de Iara Deixa Iara ir para recreação, recreio etc. Não faz prova fica com uma folha branca para fazer um desenho qualquer Fala que os alunos tem que aprender sozinhos, sem ajuda Deixa brincar	Indiferença Gosta Sentimento ambíguo
Amizades na rua	Apesar de gostar de computador não tem nada na rede de amigos Amigos com idade muito inferior a sua	Gosta Identificação
Mãe	Busca na escola e deixa na rua de casa Dorme com a irmã	Gosta Proteção
Primos	Gosta de brincar Ir ao parque	Gosta Identificação
Escola dominical	Canta no coral	Gosta Aceitação

Análise

Na análise dos dados serão destacados fragmentos que demonstram contradições e inconsistência no discurso de Iara a partir da carga emotiva presente na narrativa. Tais contradições podem ser uma singularidade da deficiência intelectual de Iara, que, afeta a compreensão e organização lógica dos fenômenos e de como isso se apresenta no discurso. Entretanto, valorizamos a dimensão afetiva que se revelou no discurso e de como ela se posiciona e se percebe nas diferentes situações. Os pontos destacados são referentes às amizades, à relação com o trabalho escolar e as formas de exclusão vivenciadas no contexto escolar.

Iara se contradiz muito em seu discurso, principalmente, quando se refere às amizades. As marcas de exclusão estão evidentes em algumas de suas falas, ao afirmar que possui várias amigas e depois negar essa mesma fala. O que indica que ela procura ser aceita, que a condição de ter amigas a coloca em uma posição confortável e mesmo quando nega essa posição, não a exclui totalmente, pois afirma que os meninos são seus amigos, só seus, que a chamam para brincar e surge uma das desculpas que dá para a não aceitação das meninas. Iara coloca que as

meninas não são amigas dela porque sentem ciúmes da amizade dela com os meninos. Isso dentro do ambiente escolar.

Entretanto, as contradições se evidenciam nos seguintes enunciados: (a) primeiro ela diz que tem vários amigos e logo afirma não ter nenhuma amiga na escola; (b) inicialmente diz que brinca de correr com as amigas, depois ela dá a entender que não brinca com as meninas porque elas só gostam de correr; (c) diz que os meninos lhe chamam para brincar de amarelinha e pular corda, porém é possível observar que essas são brincadeiras mais comuns às meninas; (d) afirma que as meninas não gostam dela por ciúmes de os meninos a chamar para brincar; (e) as meninas vem pedir para brincar com ela e com os meninos, mas ela nunca pede para brincar com as meninas porque tem muita vergonha; (f) por fim, ela afirma que a decisão das meninas entrarem na brincadeira é dela.

Por meio da conversa com a coordenadora soubemos que Iara havia sido promovida para o próximo ano, mas que retornou para o quinto ano por não ter se acessível à nova escola devido a sua condição física. Ela está em uma turma nova onde provavelmente todos da turma já se conheçam e ela está em um processo conflituoso de inserção.

Mesmo com a informação da coordenadora, que afirma que ela só retornou a série por causa do seu tamanho, podemos notar outra questão que pode ter relação com a sua volta para a escola anterior. Iara afirma que consegue acompanhar sua turma, atual, mas não sabe informar o que está estudando na escola, em termos de conteúdo. Isso pode indicar que ela não tem clareza quanto a sua posição com relação ao processo de aprendizagem e ao trabalho escolar. As únicas referências positivas que ela faz à escola são em relação à recreação e ao brincar que, ao que parece, são as atividades em que ela se sente competente (desde que seja com crianças bem mais novas do que ela).

A partir das referências que ela faz a professora e as atividades de sala é perceptível que o trabalho escolar não tem sentido para ela. O fato de ela receber a folha em branco e de ser impedida de ser ajudada pelos colegas, pois a professora diz que todos têm que aprender sozinhos, torna evidente a falta de objetivo pedagógico em relação ao trabalho desenvolvido com ela. Esse tratamento com indiferença da professora com relação a ela pode estar relacionado com o sentimento de exclusão contribuindo para o tipo de tratamento dos colegas com ela.

Ao ficar quieta e se considerar uma boa aluna por esse motivo pode significar que ela está se anulando ou sendo anulada na turma, no sentido de não perceberem sua presença ou de não

atribuírem importância a sua inserção na turma. Ao imaginar que as meninas têm ciúmes dela pode ser uma desculpa encontrada para se colocar em uma zona de conforto, que justifica o brincar não com os pares – meninas da mesma idade – mas com meninos e com crianças menores.

Quando analisamos as informações dadas por Iara percebemos maior coerência na narrativa e estabilidade emocional quando se refere às amigas da sua rua (quatro e seis anos) e aos seus primos mais novos. Aparentemente ela se sente mais confortável com crianças em idade bastante inferior a sua, mas demonstra desconforto com os pares (crianças da mesma idade na escola). Na perspectiva das relações e da construção da subjetividade, a deficiência intelectual traz uma carga social muito pesada na medida em que atesta o descompasso entre idade mental e idade cronológica. Em termos de desenvolvimento sociogenético, isso pode significar vivências pautadas na negação das próprias potencialidades em função da não-aceitação, da rejeição pelo outro significativo e, por fim, experiências sistemáticas de exclusão social e cultural.

No que diz respeito ao posicionamento da professora mediante as práticas de avaliação, fazemos algumas considerações. Ao dar uma folha em branco para que Iara faça um desenho qualquer enquanto os demais colegas fazem a prova, a professora lhe nega a condição de inclusão na turma. Há uma contradição em inserir Iara dentro de uma classe regular, mas não proporcionar de forma efetiva a sua inclusão. Isso demonstra a falta de preparo de alguns profissionais e instituições ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais o que pode acarretar consequências prejudiciais para o desenvolvimento integral desses alunos. Essa prática não só pode estar relacionada aos mecanismos de exclusão como pode legitimar outras práticas discriminatórias pelo grupo levando ao *bullying*.

Diante de uma perspectiva dialógica da narrativa de Iara, o outro-social-significativo de maior relevância aparece na figura de amigas e amigos nos contextos da escola e da vizinhança. Aí se encontram as maiores contradições e inconsistência no discurso. O par contraditório - aceitação e rejeição - se expressa no desconforto e nas estratégias de tentar justificar que ora faz amizades com as amigas da escola e ora que não têm amigas, ou que essas mesmas amigas têm ciúmes dos colegas meninos que brincam com ela. A carga emotiva pode sugerir um possível indicador de conflito quanto ao posicionamento dela nas relações e interações com os colegas de sala e, conseqüentemente, conflito quanto à formação das concepções de si.

Junto à posição que a professora delega a ela quanto à realização de tarefas e a falta de compromisso com a aprendizagem e junto ao seu posicionamento de quieta e ausente em sala de aula, pode vir a marcar a experiência de Iara ao mesmo que contribui para o sentimento de não-pertencimento àquele contexto.

Com exceção da mãe, dos primos mais novos e da ida à igreja, os posicionamentos de Iara diante das pessoas e das situações são flutuantes, o que pode indicar mecanismo de defesa diante da incompreensão das práticas veladas de exclusão.

Márcio, 35 anos.

Trato todo mundo bem e todos me tratam bem. Não gosto quando me colocam apelido, porque não estão me tratando bem e eu trato todo mundo bem.

Márcio gosta de cantar, pintar os desenhos dados na escola, escutar música em casa e brincar de bola. Gosta de ir à escola porque se sente bem com os colegas e com os professores, todos o tratam bem. Tem aula de coral, informática, educação física (basquete) e jardinagem. Ele se considera um bom aluno porque se comporta em sala de aula e por ter atitudes de ajudar os demais colegas.

Diz ter vários amigos tanto na escola quanto na rua. Mora com a mãe, a irmã e com o sobrinho. Todos o tratam bem, apenas o sobrinho que às vezes implica com ele pedindo que ele coma com a boca fechada.

Já colocaram apelido nele. Não falou quem foi nesse momento, apenas disse que não gostou. Mais tarde revela que o chamaram de “meleca”, e não gostou porque ele trata todo mundo bem e colocando esse apelido não o estavam tratando bem. Visivelmente comovido, não quis mais conversar e foi para a aula.

Quadro 6 – Síntese dos posicionamentos de Márcio

Pessoa ou situação de referência	Fragmento discursivo	Sentimento
Escola	Sente-se bem Gosta de todos na escola	Gosta Aceitação
Ser bom aluno	É comportado Ajuda os outros colegas	Alegria Ser importante Trata bem
Amizades	Afirma que tem vários amigos, mas já foi mal tratado, não gosta quando o tratam mal porque ele trata todo mundo bem	Aceitação
Apelido	Não foi bem tratado	Não gosta Magoado

Análise

A análise privilegiou aspectos como a escola, o ser bom aluno, as amizades e o sentimento gerado a respeito do apelido recebido.

A escola para Márcio é um local de rotina que ele gosta de frequentar. Gosta das atividades da escola e das pessoas por se sentir aceito. Parece ter um prazer estético ao deleitar-se com as atividades de colorir e pintar. Demonstra, ao longo do seu discurso que esse gostar da escola é pelo fato que dele se sentir bem nesse espaço, ele afirma de forma assertiva que gosta de todos na escola, o que pode sugerir que ele se sente aceito nesse espaço. Márcio se percebe como um bom aluno por ser comportado e por ter “atitudes de ajudar os demais colegas”. O ser solidário parece estar atuando no seu sistema semiótico relacionando uma concepção dinâmica de si referente ao ser bom com o outro. Em uma perspectiva dialógica, essa concepção si parece estar muito associada à importância que o outro tem para ele. Pois, no momento em que esse sistema dialógico sofre interferência, Márcio parece submergir em profunda mágoa.

Em relação às amizades Márcio garante que possui vários amigos tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Sua relação com as pessoas é boa, pois afirma que todos o tratam bem e que ele gosta de todos.

O único momento em que é possível perceber um sentimento negativo é na fala de quando ele recebeu um apelido (meleca) do sobrinho o qual não gostou, porque com esse apelido ele não

sentiu que o trataram bem e ele afirma que trata todo mundo bem, com isso, é possível inferir que ele espera que essa seja uma atitude recíproca.

É possível percebermos o sentimento de aceitação no meio social ao qual Márcio pertence. Apenas ao falar do sobrinho este sentimento muda um pouco devido este fazer comentários pejorativos que magoam Márcio, por exemplo, o sobrinho não gosta de seu jeito de mastigar com a boca aberta.

Na narrativa de Márcio, apesar de curta, dá para perceber que ele gosta do meio social em que vive, gosta da escola e das atividades que faz, gosta da sua família, percebe que é aceito nesses espaços. É possível perceber o sentimento de se perceber útil em seu contexto quando ele diz que tem atitude de ajudar os colegas.

Cláudio, 19 anos.

*A cada dia, eu encho o copo e vão derramando as gotas,
como se eu fosse ficando burro... tenho medo de virar um vegetal*

Cláudio gosta de fazer experiências com coisas eletrônicas, costuma desmontar e montar as coisas, geralmente conserta o que estraga em casa. Inclusive uma vez foi consertar o secador de cabelo da mãe, mas esqueceu de tirá-lo da tomada e levou um choque, agora sempre observa se retirou da tomada antes de começar a mexer. Faz também experiências com chip (ao longo da conversa deu a entender que o chip são as coisas eletrônicas), o irmão fala para ele que essas experiências dão fama de doido à família, mas ele nunca ouviu ninguém falando isso, além do irmão.

Disse que o seu objetivo é ser cientista, quer fazer uma faculdade de engenharia eletrônica e depois um curso para ser cientista. Queria morar em São Paulo porque lá tem a escola para ser cientista e que nas escolas desde a 6ª série já tem as feiras de ciência (não falou como sabia disso). Também quer entrar no exercito, porque vai trabalhar e não vai mais ter que pedir dinheiro para a mãe que é uma coisa chata, mas acha que lá todos vão olhar diferente para ele, a mãe lhe enrola para dar a resposta se ele pode ou não ir para o exercito.

Mora com a mãe, a irmã, o cunhado e um irmão. Disse que os amigos que tem são os amigos do irmão, mas que estes não lhe dão muita atenção, não gostam muito das gracinhas que

ele faz, viram a cara e tratam como se ele não tivesse ali, *como se eu fosse invisível*. O irmão fala para ele que só é para ele falar com os outros quando falarem com ele (provavelmente os amigos reclamaram alguma coisa). Em casa ele tem que arrumar a casa, lava a roupa (enquanto está sem energia e não dá para usar a máquina) e também faz comida antes de ir à escola, quando a mãe não deixa pronta, por isso sempre chega atrasado à escola ainda mais agora porque se baseava no horário pela programação da TV e ainda está aprendendo a olhar no relógio, aprendeu a fazer a comida *na hora do aperto*. Ele falou que a mãe tem o dinheiro para pagar a conta de luz, mas não paga porque ele ficava fazendo as experiências à noite e ficava com sono para ir a escola, além de bagunçar muito a casa com isso. Ele pensa e vai tentar fazer as experiências, também tenta fazer algumas que vê na TV, mas são *fora do comum* e desiste, os amigos do irmão falam que ele é *cabuloso* fazendo essas experiências e que ele vai ter futuro na engenharia eletrônica. Ele tomava um remédio, mas disse que sentia algo estranho na cabeça e parou de tomar o remédio, a mãe disse que não tinha como forçar um menino desse tamanho a tomar e parou de dar o remédio, desde então ele pede que a mãe lhe leve ao médico e esta fala que já o levou e que ele não toma o remédio, então, não adianta ir de novo. A mãe lhe falou que ele tem um pouquinho só de retardo mental que o médico lhe dissera quando ele ainda era criança, mas que isso não influencia em nada. Falou que às vezes vai na casa de alguns colegas da rua e assim eles retribuem a visita. Disse que os irmãos às vezes lhe ajudam com os deveres. Faz futebol na escola especial.

A respeito da escola regular disse que gosta um pouco e que vai porque só assim ele vai conseguir ser um cientista, as aulas que ele mais gosta são ciências e educação física. Tem muita dificuldade para ler, não consegue acompanhar a turma, principalmente na hora de copiar as coisas do quadro, a maior dificuldade é com a gramática e com a ortografia. Os deveres são acessíveis e muitas vezes os professores dão os deveres para ele levar para casa porque ele não consegue terminá-los em sala, diz que os deveres que faz são *uma vez* mais fácil que o dos colegas e que mesmo assim não consegue terminá-los. Afirma que os professores não dão muita importância para ele, ele acredita que é porque o ensino especial não é divulgado, quando entram professores substitutos a situação piora, pois os mesmos fingem que ele não está lá, ai ou ele avisa no final da aula que ele tem dificuldades e que é aluno especial ou os colegas da turma avisam.

Atende também à sala de recursos da escola e lá a professora lhe dá um reforço, gosta da professora da sala de apoio porque é igual à mãe dele, o trata bem, ajuda nos deveres de casa e não dá sermão, às vezes disse até confundir. A professora deu a ideia para ele fazer EJA e assim começar um curso técnico de eletrônica, porque necessita estar na 8ª série, ele disse que vai terminar esse ano na turma dele mesmo e ano que vem faz EJA.

Afirma que não tem amigos na escola porque *eles fazem bullying comigo*, às vezes lhe batem e provocam para que ele saia correndo atrás deles, acha que isso é porque ele é o mais velho da turma e o maior, a maioria da turma tem 13 ou 14 anos e às vezes com as brincadeiras e por seu tamanho machuca os outros. Apesar dos colegas o atentarem, ele gosta dos colegas. Afirmou varias vezes que os colegas fazem bullying com ele porque ele é grande, até conversam com ele, mas não o chamam para brincar, ele acredita que o bullying que sofre é culpa dele mesmo por causa das gracinhas que ele faz. Contou que às vezes chora na escola porque não consegue acompanhar a turma e se sente um burro, até se apelida de “preto burro”, ninguém mais lhe coloca apelido só ele mesmo. Disse que um dia desses passou mal na escola, sentiu depressão por não conseguir acompanhar a turma, não dá conta de ler e escrever rápido chorou muito na escola. Falou que achava que não tinha nenhum amigo, mas os colegas de turma foram conversar com ele e disserem que ele tem que se valorizar primeiro para depois os outros valorizarem e que ninguém fazia bullying com ele e que não ficavam perto dele por causa dos apelidos que ele colocava e das gracinhas que fazia, ele está tentando parar com isso para ver se não é mais excluído, mas já acostumou a fazer essas coisas ai sente dificuldade para parar. Ele coloca apelido nas pessoas da turma com isso ele acredita que também faz bullying, mas só um pouquinho, ele coloca apelido só por brincadeira, afirmou.

Ele acredita que por não conseguir acompanhar os outros ele vai se tornar um vegetal (inválido) e tem muito medo disso porque acha que vão maltratá-lo, volta e meia na conversa falou que esse era o motivo pelo qual chorava de vez em quando na escola, inclusive no episódio anterior. Outro motivo para o choro anterior foi porque ele foi mandado para casa depois de ir à escola e não usar o uniforme porque o mesmo está apertado ai a direção o mandou para casa e sua mãe ficou brava e disse que ele já é grande, já tem mais de 18 anos e não tem mais responsabilidades com ele que ele já é responsável por si, depois que ele chorou na escola e a mãe foi buscá-lo a mesma disse que sempre cuidaria dele até que ela morresse. Frequentemente

ele colocava a questão de sofrer bullying perguntei o que ele entendia por essa palavra, ele falou que bullying é quando você não inclui o outro, quando não o chama para brincar.

Outro ponto que ele enfatizou muito na conversa foi a dificuldade que tem em acompanhar a turma, principalmente quanto a ler e escrever rápido. Disse que a cada dia ele *enche o copo e vão derramando as gotas* como se fosse ficando burro, assim, ele tem medo de virar um vegetal.

Ele pediu que eu anotasse o meu nome e o meu telefone para ele guardar porque agora eu era amiga dela, era a 2ª amiga dele, a outra era uma moça, professora de educação física, que ele conheceu em um passeio que fez a Católica. Quando tínhamos dado por encerrada a entrevista ainda continuamos andando, pois íamos para o mesmo lado, Cláudio falou que nunca tinha namorado e que a entrevistadora daria uma ótima namorada porque era bonita e porque conversa com ele. Ao longo da entrevista, em vários momentos, Cláudio elogiava a entrevistadora.

Quadro 7 – Síntese dos posicionamentos de Cláudio

Pessoa ou situação de referência	Fragmento discursivo	Sentimento
Experiências eletro-eletrônicas	Gosta de fazer as experiências Passa as noites fazendo experiências Sonha ser cientista Quer fazer faculdade de engenharia eletrônica Também quer entrar no exército para receber um salário e depois pagar faculdade para ser cientista Mas, também é repreendido pela mãe e irmão pelas experiências que faz em casa	Gosta Prazer Sente-se bem
Mãe	A mãe diz que ele tem um pouquinho só de retardo mental Ele já é maior de 18 anos e ela não tem mais responsabilidade sobre ele Sempre vai cuidar dele até ela morrer	Dependência Rejeição Conforto Alegria Ambivalência
Irmão	As experiências vão dá fama de doido a família Às vezes ajuda a fazer o dever	Rejeição Aceitação
Amigos do irmão	Os amigos dele, são os amigos do irmão Às vezes viram a cabeça fingindo que ele não está lá Acham que ele é bom com os experimentos	Indiferença Rejeição Cabuloso Provocador

	Faz brincadeiras (provocativas) e que os amigos não gostam	
Escola	Vai porque assim poderá ser um cientista Não acompanha a turma Medo de se tornar um vegetal Os outros vão maltratá-lo Não consegue ler e escrever rápido	Frustração Esperança Medo
Médico	Não se lembra do contato sabe apenas as coisas que a mãe fala Recusa-se a tomar o medicamento	Distanciamento Negação
Professores	Não ligam para ele Não dão muita importância para ele Fingem que ele não está lá	Indiferença
Professora da sala de recursos	Parece sua mãe: trata bem Ajuda nos deveres Às vezes confunde com sua mãe Deu a ideia de fazer EJA para começar logo um curso técnico de eletrônica	Conforto Aceitação Alegria
Amigos da escola	Parece não ter amigos Eles fazem <i>bullying</i> Não o chamam para brincar Consolaram-no quando ele chorou na escola	Solidão Rejeição Aceitação
Amigos da rua	Vai a casa deles de vez em quando e eles retribuem a visita	Tentativa de ser aceito
Pesquisadora	2ª amiga	Alegria Aceitação

Análise

A análise está constituída em três aspectos fundamentais: relações de amizade, relações familiares e relações na escola. Ao longo de sua narrativa, os posicionamentos mais produtivos de Cláudio passam pelo seu gostar de fazer experiências e a partir disso se dão as demais relações com os outros, consigo, com seu passado, presente e com suas perspectivas de futuro.

Desde o início da entrevista ele apresenta um interesse dominante que é o de fazer experiência *com coisas eletrônicas*. Essas experiências são o fator de mediação nas relações do contexto da família. Tanto a mãe, quanto o irmão e os amigos do irmão o qualificam a partir de

sua relação com esse interesse. Há contradições quanto a sua qualificação que aparece em determinado momento de forma positiva com o adjetivo cabuloso, e de modo negativo quando o irmão diz que essas experiências vão dar a fama de doido, por exemplo. Portanto, questão em torno de seu prazer e sonho maior, congrega sentidos contraditórios.

Em sua narrativa e seu discurso (argumentos e justificativa) é possível notar que está inserido no sistema subjetivo dele uma motivação muito grande em função do sonho de ser cientista e das coisas que ele faz pelas quais demonstra sentir prazer. A partir desse quadro delineiam-se não só as relações familiares mais amplas com a mãe e com os irmãos (principalmente com o irmão), mas a sua relação consigo mesmo, na medida em que essa motivação sintetiza passado, presente e futuro do seu *ser e tornar-se a ser*.

Nas relações familiares há a predominância da figura da mãe e do irmão no sistema de concepções de si. Essas concepções, segundo Freire (2008), se dão a partir do convívio com o outro. O sujeito desenvolve referências de si por meio de sentimentos relacionados à maneira como ele constitui a sua identidade, a sua auto-estima, o seu autoconceito, a sua autoconsciência e sua autopercepção. No caso Cláudio, ele nos dá elementos muito ricos em sua narrativa do sentido da qualificação do outro no processo de significação de si próprio e de como ele vem resolvendo conflitos, contradições e paradoxos na relação com as pessoas.

A primeira referência familiar e a mais dominante é a mãe, seguida pelo irmão. Com relação a ambos há um repertório de sentimentos que são contraditórios.

Acerca da mãe mobiliza sentimentos de dependência, rejeição, conforto e alegria. Baseado na referência da mãe que ele fala da própria condição especial *a mãe disse que eu tenho um pouquinho só de retardo mental*. Da mesma forma que nos outros sujeitos de entrevista, ele apenas se refere à sua condição por meio da pessoa com quem tem mais ligação, no caso, a mãe. Ele posiciona a mãe como reguladora de seu comportamento, ao mesmo tempo que expressa confiança nela.

Consideramos o momento de maior carga emocional quando ele contou sobre sua percepção do sentimento de rejeição da mãe para com ele ao narrar o episódio em que a mãe disse que ele já era maior de 18 anos e ela não teria mais responsabilidade sobre ele. Com esse relato percebemos a importância da figura da mãe e como está estabelecido o papel dela em sua vida. É diante da figura da mãe que Cláudio expressa seus sentimentos mais profundos. Mesmo quando se refere ao médico, à consulta, ao diagnóstico e às medicações que deveria tomar, o faz

em referência ao que a mãe disse. Sua narrativa é rica e reveladora com relação ao sentido que o comportamento afetivo da mãe tem para ele. Quando fala do diagnóstico, ele se sente protegido pela forma como ela diz que seu retardo é leve. Mas é igualmente sensível à impaciência da mãe diante da recusa dele em tomar uma medicação porque se sente mal. O posicionamento dele aqui é ambíguo, pois ao mesmo tempo em que se sente rejeitado e parece sofrer com essa rejeição, sustenta sua posição em forma de pirraça (posicionamento que é mais evidente em outras situações), talvez como forma de enfrentamento e auto-proteção.

A figura do irmão aparece permeada pelos sentimentos de aceitação e rejeição que se alternam em sua fala. Ao mesmo tempo que o irmão o qualifica de doido é com o irmão que ele conta para fazer os deveres de casa, além de, trazer para si os amigos que na realidade são amigos do seu irmão.

Aparentemente Cláudio demonstra ter uma compreensão da complexidade envolvida nas diversas experiências relatadas.

As relações de amizade aparecem com um forte sentimento de rejeição. É ambíguo o sentimento com relação aos amigos do irmão. É importante sinalizar que a única referência de amizade que ele faz é aos amigos do irmão. Mas, depois, revela que não são seus amigos, mas sim do irmão. Ao mesmo tempo em que ele se sente reconhecido por esses *amigos* e recebe o qualificativo de cabuloso com relação aos experimentos que ele faz, ele sente a rejeição na ação dos supostos amigos em virar a cabeça e fingirem que ele não está lá, *como se eu fosse invisível*.

Uma das estratégias para continuar a interação são as brincadeiras provocadoras, que ele chama de gracinhas, colocando inclusive os apelidos. Ao mesmo tempo ele tem consciência que essa forma de ser é também rejeitada, mas por alguma razão ele sente prazer em provocar, porque assim ele percebe que tem pelo menos um pouco de atenção voltada para si.

Ao fazer referências aos colegas da escola, demonstra sentir muita rejeição. Seu relato está cheio de ações que demonstram esse sentimento. Várias vezes ele afirma que os colegas fazem *bullying* com ele, conta que às vezes lhe batem e provocam para que ele saia correndo atrás deles. Ele só muda esse sentimento quando narra o episódio que chorou muito e que às vezes ainda chora na escola porque acha que está ficando *burro*. Diante desse comportamento, também obteve consolo e reconhecimento, os colegas até quiseram ajudar. Eles falam que ele deve se valorizar primeiro e não se colocar apelido porque somente assim os outros irão valorizá-lo. Diz que uma das razões porque os colegas o rejeitam é pela sua mania de colocar apelido nos

outros, suas gracinhas. Cláudio demonstra ter consciência disso e afirma que tenta mudar, mas é difícil porque já se acostumou a ser assim, mas diz que vai tentar mais ainda mudar para ser aceito.

Cláudio narra que os outros não colocam apelidos nele que é ele mesmo que se dá apelidos. Mesmo contando que os colegas o provocavam e batiam nele. Diz que se deu o apelido de *preto burro* por causa de sua cor e por não conseguir acompanhar a turma. Cláudio relata que ele coloca apelidos nos colegas e ao longo da conversa fala que os colegas não gostam de receber os apelidos e que acreditam que ele não deve colocar apelidos nos outros nem em si mesmo.

Outra questão em relação às amizades é a relação que Cláudio faz com a entrevistadora. Afirma que ela é a 2ª amiga que ele faz e diz que nunca teve uma namorada e que ela daria uma boa namorada porque é bonita e porque conversa com ele. Nessa situação podemos perceber que ele, como outro garoto qualquer de sua idade, a questão da sexualidade/atração é um aspecto significativo do seu desenvolvimento, especialmente refletida no estabelecimento de uma relação de afetividade por outra pessoa. E ao tentar chamar a atenção dela com elogios durante a conversa o coloca na situação da paquera, normal da sua idade. As relações que a sociedade estabelece, muitas vezes, impedem que as pessoas com necessidades especiais se relacionem com quem querem ou com pessoas em situações diferentes da sua, isso quando não ocorre uma negação e desmerecimento do desenvolvimento da sexualidade. Pessoas com necessidades especiais jovens e adultas terminam sendo totalmente cerceadas da possibilidade de construções de relações afetivas. Acreditamos que essa seja outra questão importantíssima a ser seriamente tratada pela educação, seja nos cursos de formação de professores, na formação continuada e em iniciativas junto às famílias.

Nas relações estabelecidas por Cláudio na escola, podemos destacar pontos fortes como o papel dos professores em seu processo de ensino-aprendizagem, o papel da professora da sala de recurso e a questão da sua percepção sobre o seu processo de aprendizagem.

O sentimento que podemos perceber que Cláudio sente com mais força dos professores para com ele é o sentimento de indiferença. Relata que não consegue acompanhar a turma, ele tem consciência disso, mas os professores não trabalham em cima de sua dificuldade apenas permitem que ele termine as atividades em casa e continuam a aula para os demais alunos da classe. Ele justifica essas atitudes dos professores para com ele porque ele acredita que o ensino especial não seja divulgado. Podemos perceber que ele não os culpa pela sua exclusão na turma,

mas que traz para si e para sua condição (de ser uma pessoa com necessidade educacional especial) a *culpa* para tal situação.

Com a professora da sala de recurso percebemos que é um pouco diferente. Ele compartilha sentimentos que ele demonstra para com sua mãe, pois ele mesmo coloca que às vezes até a confunde com sua mãe. Essa confusão se dá porque a mesma dá atenção a ele e como ele mesmo explica essa relação *ela o trata bem, ajuda nos deveres de casa e não dá sermão*. Diante dessa colocação percebemos que Cláudio não percebe com outras pessoas o sentimento de aceitação, de cuidado, de proteção, que ele só sente com essa professora e com sua mãe.

É perceptível um forte sentimento de tristeza quando ele fala do não acompanhar a turma, ele tem essa consciência e sabe que a maioria dos professores não o ajudam, mas não sabe como lidar com tal situação. Ele relata algumas vezes que chorou na escola por esse motivo, a maior preocupação que o cerca é a de que ele vire um vegetal, se torne inválido, por *não conseguir aprender*. Mais do que não saber ler e escrever rápido, como os professores cobram, ele acredita que não consegue memorizar o que está aprendendo, como ele mesmo fala: ele aprende e esquece. Essa situação de não perceber uma evolução em sua aprendizagem faz com que ele pense que pode acabar se tornando uma pessoa inválida, o que lhe causa muito medo, pois acredita que se chegar a ser um vegetal irão maltratá-lo, não cuidarão dele. Nesse trecho percebemos o forte sentimento de medo e profunda tristeza que Cláudio carrega, talvez por já se sentir solitário e quase sem cuidados sabendo que de certa maneira ele é autônomo, e se o seu medo se tornar verdadeiro, ele se tornar um inválido, ninguém mais irá ficar por perto nem cuida dele.

Ainda em relação a sua aprendizagem ele fala que suas atividades são *uma vez mais fácil* que a dos colegas e mesmo assim ele, às vezes, não consegue fazê-las. A colocação de que a atividade é mais fácil mostra que ele procura se inserir no contexto da sua sala de aula, mesmo com as diferenças que carrega. A justificativa de que é apenas uma vez mais fácil o coloca mais próximo de seus colegas e não tão distante como ele deve se perceber, tanto pela indiferença dos professores e de seus colegas quanto pelo seu pensamento de não *ser capaz* de acompanhar a turma. A angústia de Cláudio aumenta quando percebe que sua atividade é diferente, mais fácil, e que mesmo assim ele ainda não consegue resolver todas.

Cláudio procura o tempo todo se sentir aceito, ter atenção das pessoas que estão a sua volta, de estabelecer relações afetivas que lhe tragam prazer. As experiências com coisas

eletrônicas, mais do que um *hobbie* ou um gosto aparece como um meio de fuga das situações em que ele não se percebe aceito, que ele sofre de exclusão. É por meio dessas experiências que ele consegue chamar a atenção dos outros de forma positiva. Também é por meio dessas experiências que ele estabelece seus sonhos para o futuro e coloca coisas que ele tem que fazer para alcançar seu objetivo, como estudar, fazer um curso técnico, fazer faculdade de engenharia eletrônica etc.

O que chama a atenção no caso de Cláudio é a clareza de raciocínio. Se considerarmos a definição apresentada por Morales e Batista (2010) sinalizando as limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo característicos da deficiência intelectual, consideramos importante que ele tenha o seu diagnóstico re-avaliado. Vários indicadores sugerem que o seu diagnóstico esteja defasado. Por exemplo, o próprio termo *retardo mental* utilizado no laudo médico indica uma avaliação muito antiga uma vez que a terminologia já mudou pelo menos três vezes ao longo das últimas décadas.

Mônica, 11 anos.

Quando me sinto mal na escola fico calada porque não quero perder a matéria que a professora está passando, quase nunca aviso a professora

Gosta de mexer na internet, tem orkut, gosta de cuidar da irmã mais nova de um ano e quatro meses (quando esta lhe bate ela revida), a prima fica com elas para a mãe ir trabalhar, também gosta de TV (todo mundo odeio o Chris e das novelas). Mora com a mãe, quatro irmãos, tio, avó e mais três primos. Gosta de todos em casa, às vezes dos mais velhos, pois estes não deixam ela brincar sempre que ela quer. Diz que a mãe é muito chata porque é muito brava e briga o dia inteiro, algumas vezes ela faz coisas de propósito para irritar a mãe como não lavar a louça, por exemplo; acha a mãe legal quando esta lhe leva para passear no shopping. Os pais são separados, mas mantem contato frequente com o pai de vez em quando vai à casa do pai e lá moram dois primos, dois irmãos, tio, avó e a tia; o pai mora no Plano Piloto.

Em relação à escola afirma que gosta mais ou menos, pois tem preguiça de acordar cedo, as matérias que mais gosta são matemática e ciências. Se considera uma boa aluna por ser muito tímida e ficar calada na sala de aula, a professora e a família concordam que ela é uma boa aluna.

Afirma que não gosta de brincar na escola acha chato porque tem muita criança, prefere brincar com sua prima, gosta de todos da escola e fala que as pessoas lhe chamam para brincar. Acompanha direito as tarefas da escola, acha que tem muitas e muito dever de casa, às vezes quando está cansada deixa sem fazer o dever de casa e a professora raramente chama sua mãe para reclamar, já os demais alunos toda vez que não fazem as atividades os pais são chamados e a professora fala que eles não tem responsabilidade. Na escola especial ela tem aula de educação física, natação e artes, não gosta muito de artes porque *tem que ficar colando muito papel*. Afirma que todas as atividades são iguais para todos da turma, inclusive as provas. Quando se sente mal na escola fica calada porque não quer perder a matéria que a professora está passando, raras exceções avisa a professora.

Disse que faz amizade facilmente porque apesar de ser tímida as pessoas puxam assuntos com ela. Ela tem dois apelidos Garibalda (as meninas da turma colocaram) não sabe explicar o que significa nem porque colocaram e o outro é Mari (a mãe colocou), ela coloca apelido nas pessoas, mas apenas pelo nome exemplo Juju.

Estudou quando menor na escola especial, foi para uma escola particular que tinha apenas a educação infantil e quando passou da idade foi para outra escola particular o pai não gostou do ensino e foi parar na rede pública de educação do Distrito Federal.

Estava com pressa, pois queria voltar para casa para cuidar da irmã e de uma prima que estava doente, tinha ido à escola só para fazer a entrevista.

Quadro 8 – Síntese dos posicionamentos de Mônica

Pessoa ou situação de referência	Fragmento discursivo	Sentimento
Irmã mais nova	Gosta de cuidar	Identificação Sentir-se útil
Mãe	Chata, brava, briga o dia inteiro Às vezes faz coisas de propósito para irritar a mãe Gosta quando ela a leva para o <i>shopping</i>	Sentimentos contraditórios
Prima	Companhia mais próxima Gosta de brincar com ela	Gosta
Ser boa aluna	Ficar quieta e calada	Timidez
Amigos da escola	Chamam para brincar, mas ela não gosta de muita criança junta	Não gosta

Escola	Gosta mais ou menos, tem preguiça de acordar cedo Gosta das aulas de matemática e ciências Não gosta de brincar na escola Acompanha as tarefas Quando não sabe continua tentando	Indiferença
Professora	Raramente chama a sua atenção Chama a atenção dos colegas com frequência	Indiferença
Apelidos	Garibalda e Mari	Carinho

Análise

Na análise de Mônica destacamos alguns aspectos que permeiam a concepção dinâmica de si dominante que ela tem de si no momento, de ser independente e responsável.

É interessante notar que ela constantemente se posiciona como uma pessoa importante, com várias responsabilidades como cuidar do bebê, a sua irmã mais nova, arrumar a casa, lavar a louça, enfim, ter tarefas em casa. Possivelmente o cuidar da irmã pode significar uma mudança na sua posição de criança, de ser cuidada, de ser a menor, fazendo-a que assuma um novo papel em casa. Ela pode estar se sentindo mais velha e responsável, como a prima que lhe acompanha enquanto a mãe trabalha fora.

Esse posicionamento também circunda as atitudes de responsabilidade fora do ambiente familiar, como na escola, ao prestar atenção nos conteúdos, o que parece demandar um esforço a mais dela.

Sua relação com a mãe demonstra que ela procura chamar a atenção mesmo que de forma negativa, quando a desobedece e espera que esta brigue com ela.

A prima não aparece tanto em sua narrativa, mas marca a companhia que ela tem para cuidar da irmã quando a mãe sai para trabalhar. Mônica tem uma vida social, dentro da própria família, muito intensa, pois convive com várias pessoas tanto em sua casa (casa da mãe) quanto na casa do pai que visita de vez em quando. Mesmo assim após a mãe e a irmã mais nova, a prima é a outra referência significativa.

Mônica afirma que tem vários amigos, as outras crianças até a chamam para brincar, mas ela se recusa por não gostar muito de brincar quando há muitas crianças juntas, ela parece se distanciar das demais crianças e diz que gosta de brincar só com a prima. Esse comportamento

nos parece ser um reforço do sentimento de responsabilidade que ela tem, mas também pode ser um mecanismo de defesa quanto ao estabelecer amizades significativas fora do ambiente familiar. Quando questionada sobre como ela faz amizades sendo tão tímida como ela afirma ser, ela responde que é porque as outras crianças *puxam assunto com ela*. Isso demonstra que ela é relativamente competente ao se relacionar com as outras pessoas, embora com reservas. Acreditamos que essa competência tenha sido desenvolvida a partir da intensa interação com outras pessoas da família que ela possui tanto em casa quanto na casa do pai.

A relação que ela tem com a escola parece que é a de uma obrigação, ter que acordar cedo, o prestar atenção ao conteúdo, mesmo assim ela se percebe aceita, pelo menos pelos demais colegas. A relação com a professora demonstra ser distante, com indiferença. A professora raramente chama a sua atenção, mas com frequência chama a dos seus colegas e diz que eles não têm responsabilidades. Talvez essa afirmação reforce o sentir-se responsável de Mônica. Ela não faz muitos comentários com relação à professora.

Há contradição em alguns sentimentos relacionados à transição ser crianças - ser jovem, situação esperada para essa idade. Mônica ora tem comportamentos de criança quando afirma que gosta de brincar (com a prima), quando *irrita* a mãe, ora tem comportamentos típicos de jovem quando se demonstra muito responsável cuidando da irmã, quando permanece na sala de aula mesmo não estando bem ou quando se mostra distante das crianças da escola.

O brincar é uma marca de diferenciação, ao mesmo tempo que afirma não gostar de brincar na escola a sua posição em casa é a de que os adultos são chatos por não deixar que ela, os irmãos e os primos brinquem, e mais afrente em seu discurso diz que gosta de brincar com a prima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação às práticas discriminatórias vivenciadas por sujeitos com necessidades educacionais especiais na escola é possível perceber que os dados confirmam que essas práticas podem se caracterizar como violência escolar ou *bullying*, só que elas aparecem de maneira velada. Em nenhum dos dados aparecem de modo explícito essas práticas discriminatórias, mas ao observar os resultados tanto os questionários dialogados quanto as entrevistas é possível perceber na fala dos sujeitos as marcas da discriminação e da violência, principalmente na dimensão simbólica.

Os resultados parecem apontar que nas experiências escolares de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é possível identificar e caracterizar práticas potencialmente ou evidentemente discriminatórias pelos colegas de sala e pelos professores, em especial. As outras pessoas que participam da vida escolar também estão inseridas nessas práticas, mas nas narrativas dos sujeitos não aparecem tão destacadas. Um aspecto importante para reflexão a partir deste sujeito é a ausência da mediação da professora nas relações em sala de aula.

Foi possível perceber que a formação e o desenvolvimento de concepções de si (autoestima, autoconceito, autopercepção) e o desenvolvimento escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais apresentam uma forte ligação com as relações das vivências discriminatórias na escola. Isso ficou evidente de forma mais clara na narrativa de Cláudio onde ele se apelida de *preto burro* isso porque ele percebia que não conseguia acompanhar a turma e que os professores simplificavam as tarefas e colocavam para ele levar para casa quando não terminava na sala de aula. Fato que não acontecia com os demais sujeitos da sala. No caso dos outros sujeitos de entrevista, esse sentimento ainda estava no contexto dos sentimentos ambíguos, contraditórios e, como no caso da Iara, sem sentido.

Em todos os dados coletados foi possível perceber a importância da figura da mãe. Há uma sobrecarga considerável nas mães, elas aparecem como o principal referencial na estrutura familiar, tanto nos questionários quanto nas entrevistas. Isso fica evidente de modo mais explícito na fala do pai/mãe 2 que afirma ter rejeitado um trabalho para cuidar do filho.

Há uma contradição perceptível nas narrativas a do isolamento *versus* contextos *intensos* de socialização. É perceptível que as crianças que possuem relações mais intensas dentro da

própria família conseguem se socializar de maneira mais eficaz na escola, como no caso da Mônica.

Nas narrativas, em geral, é possível perceber as marcas veladas de exclusão. Essas se dão principalmente nas relações de amizade e dentro da própria família. As pessoas com necessidades educacionais especiais conseguiram ganhos significativos na legislação do Brasil, que é uma das mais avançadas nessa questão, mas não conseguiram, de fato, que esses ganhos fossem traduzidos em realidade. O que as pessoas com necessidades educacionais especiais, muitas vezes, experimentam em seu dia a dia é a discriminação por parte das pessoas que estão presentes na sua convivência. As pessoas que estão mais próximas, com algumas poucas exceções, são as que mais *violentam* os sujeitos com necessidades educacionais especiais. Essa violência se dá de diversas formas:

- Verbal: insultos, ofensas, xingamentos...
- Físico e Material: chutes, empurrões, roubos...
- Psicológico e Moral: isolamentos, humilhações, discriminações...
- Sexual: abusos, assédios, insinuações...

O *bullying* aparece de forma velada, mas perceptível. Esse fenômeno está presente quando se nega a presença do outro, quando é negada ao sujeito a oportunidade de se desenvolver e aprender como os demais da turma, quando lhe diferenciam de forma sistemática e de modo que isso o faça se retrair e se isolar das pessoas. Os quatro sujeitos entrevistados sinalizaram principalmente serem vítimas de violência psicológica e moral, na medida em que suas narrativas apresentaram situações de isolamento e discriminações tanto na escola como na família.

Nos questionários dialogados realizados com o pai e com as três mães, foi possível verificar como essa violência psicológica e moral ocorrem de maneira intensa na família. Nesse caso, foi possível observar como essas formas de exclusão afetam não só a criança, mas o núcleo familiar como um todo, pois o isolamento termina por afetar a todos. O que nos leva a refletir o quanto que isso se manifesta nas formas de os próprios pais/mães se relacionarem com seus filhos e filhas.

Nos dados empíricos o professor (a) aparece como maior responsável pelo sucesso ou pelo fracasso das experiências escolares. A visibilidade sobre o trabalho do professor é muito

grande, pois este está em maior contato com as crianças e com os jovens, ele é quem convive diariamente com esses sujeitos e tem obrigação de ter um trabalho pedagógico que privilegie o desenvolvimento de todos que estão sobre seus cuidados. A orientação e o envolvimento da instituição para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais nem sempre se dão de forma direta ou sistemática. A necessidade de uma perspectiva contextual para além das relações interpessoais se faz necessária e imediata.

A falta de conhecimento sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é o principal motivo para a exclusão desses sujeitos dentro da sala de aula. Quando não se sabe como agir em determinada situação a saída mais *fácil* é negá-la ou excluí-la, simplesmente ignorar, como se ela não existisse, infelizmente parece que é isso que vem acontecendo na escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

A função da educação é promover o desenvolvimento de todos, inclusive dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, sob qualquer circunstância. Tal situação só será possível se o papel diagnóstico biomédico não for o dado mais importante dentro da escola. A instituição de educação deve acima de tudo procurar conhecer as potencialidades dos sujeitos pelos quais ela é responsável e não ficar presa aos limites que alguns sujeitos podem apresentar.

É importante que novos estudos sejam feitos, até porque são escassos pesquisas e trabalhos que abordem o fenômeno *bullying* (que está frequente na mídia) com pessoas com necessidades educacionais especiais. Também se faz necessário que questões intrigantes que possivelmente tenham sido apresentadas nesse trabalho e que não obtiveram respostas significativas sejam devidamente apontadas para futuros estudos.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Incertezas e Certezas

Logo quando eu entrei para o curso de Pedagogia eu tinha a certeza de que queria ser pedagoga de sala de aula. Sempre me fascinou pensar em dar aula, essa questão de estar todo dia com as crianças ensinando e aprendendo com elas. Confesso que tinha certo preconceito com a área de coordenação pedagógica e orientação educacional, com a parte que eu pensava que era meramente burocrática.

Ao conhecer a vasta área de atuação de um pedagogo outra questão chamou muito a minha atenção, o ensino especial. Desde então tive a certeza de que queria trabalhar em uma sala inclusiva.

Não é segredo que o professor no Brasil não é valorizado e não recebe um salário muito bom. Além de ter pouco incentivo e muita demanda de trabalho.

Comecei a pensar na questão de fazer um concurso público, um dos recursos mais utilizados pela população do Distrito Federal. Gostaria de passar em um concurso público de nível superior onde eu pudesse colocar em prática os conhecimentos da graduação, não mais na sala de aula.

Hoje estou concluindo o curso e a espera do certificado de conclusão para assumir o concurso de professor temporário. Ainda não sei se seguirei, após o período desse concurso, a carreira de professor, pois durante o período dos estágios e da própria graduação muita coisa que aconteceu me desanimou para essa questão de trabalhar em sala de aula. Principalmente questões como a falta de recursos para o trabalho pedagógico, o desgaste emocional e físico do dia-a-dia dentro de sala de aula.

Com a realização deste trabalho comecei a pensar na hipótese de, juntamente a um emprego, fazer uma especialização em psicopedagogia porque assim poderei aprofundar mais a pesquisa feita neste trabalho.

Não tenho certezas definidas para um futuro profissional mais distante. A certeza que trago é que em qualquer área que eu siga a questão da inclusão e do combate ao *bullying*, em especial, com pessoas com necessidades especiais se fará necessário. Assim pretendo agir promovendo ou pelo menos na tentativa de promover a inclusão e o combate a esse fenômeno com todas as pessoas e não apenas com uma “elite”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

ARTHUR, Luiz. Projeto de lei contra *bullying*. **Matérias jurídicas**, Fortaleza, 25 abr. 2010. Disponível em: <<http://materiasjuridicas.com/2010/04/25/projeto-de-lei-69352010-combate-o-bullying/>>. Acesso em: 9 jun. 2011.

BANDEIRA, Cláudia de M. **Bullying: auto-estima e diferença de gêneros**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BANDEIRA, Cláudia de M.; HUTZ, Claudio S. As implicações do *bullying* na auto-estima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, Janeiro/Junho de 2010.

BRANCO, Angela U. **Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aulas**. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, dez. 1993, 9-17.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE**. Brasília, 2007.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Secretaria Especial de Editoração e Publicações**, Brasília, 2007.

BUENO, José G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

DOTA, Fernanda P.; ALVES, Denise M. Educação especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica De Psicologia**, Garça/SP, Ano 5, n. 8, 2007. Disponível em: <<http://www.revista.inf.br/psicologia08/pages/resenhas/edic08-anov-revisao03.pdf>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2011.

EDUCAÇÃO - Brasília é a capital com maior índice de ataques a estudantes, com 35,6%. **Jornal da Câmara**, Distrito Federal, 12 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jornalcamara/default.asp?selecao=materia&codMat=58887&pesq=bullying>>. Acesso em: 9 jun. 2011.

FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cleo. PEDRA, José A. **Bullying escolar: perguntas & respostas.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Sandra F. C. D. **Concepções Dinâmicas de Si de Crianças em Escolarização: uma Perspectiva Dialógico-Desenvolvimental.** 2008. 264 F. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LANE, Silvia T. M. **O que é psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MEDIDAS contra o bullying mobilizam comissões da Câmara. **WSCOM online**, João Pessoa, 3 ago. 2010. Disponível em: <<http://www.wscom.com.br/noticia/educacao/MEDIDAS+CONTRA+O+BULLYING-91330>>. Acesso em: 9 jun. 2011.

MENDES, Enicéia G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MIRANDA, Arlete A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia/MG, V. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acessado em: 31 de janeiro de 2011.

MIRANDA, Arlete A. B. História, deficiência e educação especial. In: **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental.** Unimep, 2003. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acessado em: 31 de janeiro de 2011.

MORALES, Aida S.; BATISTA, Cecília G. **Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 26, n. 2, junho 2010.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

POSTALLI, Lidia M. M.; MUNUERA, Raquel F.; AIELLO, Ana L. R. **Caracterização de família de mãe com deficiência intelectual e os efeitos no desenvolvimento dos filhos.** Revista brasileira de educação especial, Marília, v. 17, n. 1, abril 2011.

RODRIGUES, William C. **Metodologia Científica.** Paracambi: FAETEC/IST, 2007.

ROSSATO, Solange P. M.; LEONARDO, Nilza S. T. **A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico cultural.** Revista brasileira de educação especial, Marília, v. 17, n. 1, abril 2011.

SANTELLI, Adriana D.; LOPES, Margarete E. P. de S.; LIMA, Simone de S. módulo VI: **Identidade, Sujeito e Fatos Históricos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 61 p.

SANTOS, Leandro G. dos. **A Percepção discente da violência escolar: um estudo comparado (tipo de escola, ambiente social e estilo de vida).** 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SANTOS, Michelle S. dos.; XAVIER, Alessandra S.; NUNES, Ana I. B. L. **Psicologia do desenvolvimento: temas e teorias contemporâneos.** Brasília: Liber Livro, 2009.

SILVA, Ana B. B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

VIEIRA, Rafael R. **Bullying: estudo de caso em escola particular.** 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

ANEXOS



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação
Período: 01/2011
Projeto 5 – Trabalhos de Conclusão de Curso

Brasília, 28 de março de 2011

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Laís Pinheiro de Menezes, matrícula UnB no. 09/38874, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em outras instâncias que envolvem o trabalho pedagógico.

Sob a minha orientação, a aluna Laís tem o interesse de investigar os processos escolares priorizando a interface entre aprendizagem e desenvolvimento da subjetividade, em especial a formação da identidade, a auto-estima, o autoconceito etc. do aluno com necessidades especiais. Em suas observações e trabalhos anteriores, Laís percebeu que crianças com necessidades educacionais especiais são com frequência vítima de bullying por colegas (que se refere à violência psicológica e/ou física sofrida na escola) e isso influencia a construção da identidade, mas há pouca pesquisa sobre o assunto. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer esta realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos algumas entrevistas entre alunos, pais e professores enfatizando as questões que envolvem a construção da identidade da criança com necessidades especiais de uma forma geral, e em particular, averiguar se essas crianças já passaram por experiências que possam ser caracterizadas como bullying.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número 84945116 e por meio do endereço eletrônico sandra.ferraz@gmail.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
 Área: Psicologia da Educação
 PESQUISA:

Inclusão e exclusão das necessidades educacionais especiais na escola

Meu nome é Laís e sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Estou realizando uma pesquisa sobre as experiências escolares (práticas de inclusão e exclusão) das crianças com necessidades educacionais especiais e sua relação com a formação da sua identidade. Sua contribuição como pai ou mãe é muito importante para o desenvolvimento do meu trabalho. Suas informações pessoais serão preservadas, você nem seu filho serão identificados(as) no trabalho. Desde já, agradeço sua inestimável participação.

() concordo em participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) participante ou responsável: _____

Endereço do(a) participante ou responsável: _____

Telefone do(a) participante ou responsável: _____

E-mail do(a) participante ou responsável: _____

Assinatura do(a) participante ou responsável: _____

Roteiro de entrevista com pais e mães de crianças com necessidades educacionais especiais

Obs.: pode utilizar o verso para completar as respostas.

1. Qual é a escola do (a) seu (sua) filho(a): regular ou especial? _____
2. Como é seu (sua) filho(a), sua a personalidade, o jeito dele(a) ser, o que ele(a) gosta de fazer?
3. Como foi o diagnóstico do(a) seu (sua) filho(a)?



Universidade de Brasília
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
 Área: Psicologia da Educação
 PESQUISA:

Inclusão e exclusão das necessidades educacionais especiais na escola

Meu nome é Laís Pinheiro de Menezes,⁵ aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB no. 09/38874, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁶. Estou realizando uma pesquisa sobre as experiências escolares (práticas de inclusão e exclusão) de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais e a relação dessas experiências com a formação da sua identidade. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar uma entrevista com seu (sua) filho (a).

Esclareço que as entrevistas individuais ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola; as informações pessoais de seu (sua) filho (a) serão preservadas, ele (a) não será identificado(a) no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele(a); qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail lais.pinheiro.menezes@hotmail.com ou do telefone 92276158.

A participação de seu (sua) filho (a) é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu (minha) filho (a) a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do(a) aluno (a): _____

Endereço do(a) aluno (a): _____

Nome do(a) responsável pelo aluno: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

⁵ Endereços para contato: Laís Pinheiro de Menezes – E-mail: lais.pinheiro.menezes@hotmail.com;

⁶ Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com.

Roteiro para entrevista com alunos/as

1. Sinto-me bem na escola?
2. Gosto de estudar?
3. Você tem/teve apelido? Quem colocou, você gostava do apelido ou não, por quê?
4. Você conhece colegas com apelidos? Você já colocou os apelidos?
5. Sinto-me respeitada/o pelos colegas?
6. Sinto-me respeitada/o pelos professores?
7. Meus professores me consideram um/a bom/boa aluno/a?
8. Considero-me um/a bom/boa aluno/a?
9. Meus colegas me consideram um/a bom/boa aluno/a?
10. Meus pais e familiares me consideram um/a bom/boa aluno/a?
11. Tenho dificuldades na aprendizagem escolar?
12. Faço amizades na escola?
13. Faço amizades fora da escola?
14. Sou xingado pelos colegas?
15. Sinto-me humilhado pelos colegas?
16. Xingo meus colegas?
17. Xingo meus professores?
18. Vejo colegas sendo intimidado por outros colegas?
19. Sou alvo de fofocas, intrigas, boatos e mentiras?
20. Costumo fazer fofocas, intrigas, boatos e mentiras sobre meus colegas?
21. Quando me sinto mal na escola, costumo conversar com os amigos sobre isso?
22. Quando me sinto mal na escola, costumo conversar com meus professores sobre isso?
23. Quando me sinto mal na escola, costumo conversar com minha família sobre isso?
24. Sou alvo de zombaria e/ou chacota por e-mail, MSN, SMS, Orkut, Facebook, Twitter etc. na escola?