

## A INCLUSÃO ESCOLAR: AUTOPERCEPÇÃO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Rosa Maria Werner Sulzbach <sup>1</sup>

Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Maluschke <sup>2</sup>

Maria Aparecida Penso <sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo deste estudo foi conhecer a percepção que uma aluna com deficiência intelectual tem de si no ambiente de uma escola de ensino regular, a partir das experiências concretas vividas e das relações estabelecidas com professores e colegas naquele espaço. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal. A participante da pesquisa foi uma menina de 11 anos, que frequenta a 5ª série do ensino fundamental. Foram utilizadas as técnicas de criação de histórias, com figuras indutoras e entrevista semiestruturada. As análises tiveram como base a Epistemologia Qualitativa de Gonzales Rey, por permitir compreender processos subjetivos que não estão acessíveis à experiência na relação com o sujeito pesquisado. Os resultados sugerem uma autopercepção negativa em relação ao aprendizado e ao relacionamento com os colegas, reforçando a necessidade de considerar as suas percepções para aprimorar o processo de inclusão escolar, de modo que contribua de uma forma mais ampla no desenvolvimento psicossocial da criança com DI.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Autopercepção. Deficiência intelectual.

**Abstract:** The objective of this study was to know the perception that a student with intellectual disabilities have of themselves within the environment of a regular school from the concrete experiences lived and relationships established with teachers and colleagues. So, a case study was carried out in a public school in the Federal District. The research participant was an 11-year-old girl, who attends the 5th grade of elementary school. We used the techniques of creation of stories with inductive figures and semi-structured interviews. The analyzes were based on Gonzales Rey's Qualitative Epistemology allowing to understand subjective processes that are not accessible to the experience in the relationship with the researched subject. The results suggest a negative self-perception regarding learning and relationships with colleagues, reinforcing the need to consider their perceptions to improve the school inclusion process, so that it contributes more broadly to the psychosocial development of children with ID.

**Keywords:** School Inclusion. Self-perception. Intellectual Disability.

---

1 Universidade Católica de Brasília

2 Universidade de Brasília

3 Universidade Católica de Brasília

## INTRODUÇÃO

A escola inclusiva é aquela que proporciona a todos “oportunidades e possibilidades de se construírem enquanto seres humanos capazes de assumirem seus lugares na sociedade” (ALMEIDA, 2007, p. 330). Entretanto, é difícil para a sociedade conviver com a deficiência em decorrência das ideias preconcebidas acerca do tema, que influenciam a sua forma de se relacionar com as crianças com algum tipo de deficiência (PACHECO; OLIVEIRA, 2011). As pessoas com deficiência intelectual, historicamente, foram consideradas como incapazes ou com capacidades de ações e desenvolvimento limitados.

A qualidade da interação entre o aluno com deficiência e os seus pares e professores é mediada pela representação que esses têm sobre a deficiência e essa relação influenciará o desenvolvimento psicossocial do aluno, bem como a construção do seu autoconceito. A visão que esse indivíduo tem de si e a sua autopercepção é construída pela relação estabelecida com os outros e pela forma como se sente percebido por eles.

Assim, as discussões sobre as formas mais apropriadas para lidar com indivíduos com DI deveriam incluir as suas próprias percepções com relação às suas vivências. Rangel Junior e Loos (2011), no estudo sobre o desenvolvimento psicossocial segundo a percepção de jovens com TDAH, consideraram o quanto é importante não só falar deles, mas falar com eles. Tratar de um tema cujo objeto é o ser humano sem ouvi-lo na sua totalidade, incorre em um iminente risco de fracasso ou distorção da realidade. Ao não legitimar um lugar de fala sobre si mesmo aos indivíduos com DI, como se aquilo que relatam não fosse digno de confiança, já que o seu conteúdo estaria atravessado pela sua deficiência, coloca acadêmicos e outros profissionais como porta-vozes dos interesses e percepções daqueles que não podem se expressar por si mesmos, conforme alertam os autores acima citados.

Conhecer as suas percepções a partir do que vivenciam na escola, considerando a possibilidade de que aquilo que é vivenciado pode ser tanto positivamente quanto negativamente percebido e sentido por eles, permite compreender que contribuição essa pesquisa pode trazer para o desenvolvimento das políticas públicas atinentes a esse tema.

O verbo incluir vem do latim *includere*, que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros, pertencer juntamente com outros. Cabe destacar que essa definição não pressupõe que o ente a ser incluído, precise ser igual ou semelhante àqueles a que se agregou.

Assim, quando se fala de uma sociedade inclusiva, “pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos” (FUMEGALLI, 2012, p. 19).

Resende, Ferreira, Rosa (2010, p. 117) citam o que Moreira identificou no seu estudo de

2006, sobre a inclusão do deficiente auditivo usuário de implante coclear, que a “educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula”. O mesmo estudo enfatiza também, a necessidade de transformações no sistema de ensino no que diz respeito às “diferenças individuais, a cooperação entre os alunos, professores capacitados para incluir todos os alunos em todas as atividades escolares e, principalmente, trabalhar a questão do respeito e da dignidade” (RESENDE; FERREIRA; ROSA, 2010, p. 117).

Para Mantoan (2015, p. 23), os sistemas escolares “estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto”. Marcados por uma visão determinista, ignora-se o subjetivo, o afetivo e o criador, dificultando promover a mudança no modelo escolar que a inclusão impõe. Além disso, persiste o sentimento de despreparo por parte dos professores que se sentem incompetentes para atender as diferenças em sala de aula. A mesma autora lembra que no processo de inserção há uma seleção prévia dos que estão aptos, pois nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, sendo, para esses casos, indicados a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender.

Nas propostas de ação educacionais relacionadas à inclusão escolar é comum encontramos elementos éticos conservadores expressados pela tolerância e pelo respeito ao outro. Mantoan (2015) alerta também para o que esses sentimentos podem esconder em suas entranhas. A tolerância, embora possa parecer um sentimento generoso, pode ser marcado por certa superioridade de quem tolera (SILVA, 2000). O respeito, como conceito, “vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las” (MANTOAN, 2015, p. 34). Assim, a deficiência pode ser entendida como fixa no indivíduo, a qual cabe aceitar passivamente e que nada poderá evoluir além do previsto. Trata-se de uma fixação da identidade.

Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013, p. 104), contudo, destacam que a deficiência intelectual não é uma condição estática e permanente.

Refere-se a um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados (AAMR, 2006). Mas, mesmo tendo se avançado no entendimento dessa condição, o processo de inclusão das crianças/adolescentes com deficiência ainda tem encontrado resistência na sociedade.

O desenvolvimento de um sujeito é impulsionado pela aprendizagem que se efetiva por meio das interações e, quando positivas, fortalecerão o desenvolvimento da criança com DI. Nesse sentido, Pacheco e Oliveira (2011, p. 6) lembram:

[...] que o ser humano tem como característica importante a plasticidade do funcionamento do cérebro. Isso significa que conforme as situações oferecidas e/ou vivenciadas pelo ambiente, o cérebro (que é flexível) é capaz de se adaptar às várias

circunstâncias. Desse modo, a qualidade das experiências concretas proporcionadas pelo grupo social permite avanços na formação individual, inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência orgânica, visto que estes podem se beneficiar do processo de aprendizagem, assim como as demais pessoas (Gai & Naujorks, 2006; Silva & Kleinhans, 2006; Vygotsky, 1997). Portanto, é na interação com o outro que a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem (Vygotsky, 1996).

Para Glat e Pletsch (2009, p. 140), “o homem é, por essência, um ser social. Sua identidade pessoal é determinada pelo espaço que ele ocupa nos diferentes grupos sociais nos quais transita e pertence”. Portanto, pode-se dizer que, a imagem que o indivíduo constrói de si, resulta da relação estabelecida com os outros e pela forma como é percebido por eles. “Em outras palavras, sua identidade pessoal é referendada por sua identidade social” (GLAT; PLETSCHE, 2009, p. 140).

Quando o indivíduo organiza mentalmente informações que se referem a si próprio, ele constrói o que se chama de autoconceito (LOPES, 2011). Psicólogos contemporâneos afirmam que o autoconceito exerce “uma função importante na integração da personalidade, na motivação do comportamento humano e na saúde mental dum indivíduo, e está intimamente ligado ao conceito de identidade” (BARBOSA, 1995, p. 9).

O autoconceito é a imagem que temos de nós mesmos e está relacionada à crença que temos de quem somos. Para Papalia (2006), a criança em idade escolar desenvolve um autoconceito que contribui para sua autoestima, cuja fonte principal é a concepção que as crianças têm da sua competência produtiva e é derivada do apoio social. Desenvolver o autoconceito proporciona uma aceitação melhor de si e a realizações melhoradas, permitindo um maior aproveitamento da competência pessoal (FARIA, 2005).

Barbosa (1995, p. 14) afirma que “se percebermos que as avaliações que um indivíduo faz ao seu comportamento dependem das avaliações que lhe são feitas pelos outros, começamos a compreender o seu significado na educação em geral, no atendimento escolar e na interação social de uns com os outros”. Ferreira (2011), em um levantamento bibliográfico sobre estudos que relacionam o autoconceito com o desempenho escolar de crianças e adolescentes, citou o estudo de Ferreira (2006), que revelou uma significativa associação entre o autoconceito e o desempenho escolar, sugerindo que as autopercepções influenciam no desempenho acadêmico e são por ele influenciadas.

Estudos realizados com alunos deficientes frequentadores do ensino regular apontam o reconhecimento da escola regular, pelo aluno com DI, como um local de aprendizagem e conhecimento em detrimento da escola especial, entretanto, também abordam relatos de zombaria, rejeição e bullying por causa das suas dificuldades (MATURANA; MENDES, 2017). A dificuldade em acompanhar o currículo que é dado em aula também aparece nos estudos de Veltrone e Mendes (2009), acrescido de um fato preocupante, eles, alunos com DI, tendem a se responsabilizar pelo fracasso diante das demandas escolares. Chicon e Sá (2013) também

denunciam uma percepção negativa dos alunos com DI, principalmente em relação aos processos de ensino/aprendizagem e à falta de interação com os demais colegas. O autor destaca que a atenção dispensada pelos colegas ao aluno com DI, em alguns casos, assume a condição de cuidadores, tratando-os como se fossem um objeto, um boneco.

Vasconcellos, Santos e Almeida (2011), ao estudar a representação social que as crianças constroem de seus colegas com DI, evidenciaram que os sujeitos com DI são vistos como pessoas limitadas, que aprendem de forma diferente dos outros, atrapalham as aulas, precisam de cuidado e proteção e são autorizados a participar do grupo, sem constituir parte dele.

Tendo em vista este contexto, o presente estudo tem a intenção de contribuir com a discussão do processo de inclusão escolar do aluno deficiente intelectual. À medida que se busca conhecer e compreender a subjetividade desse indivíduo, é possível aprimorar o processo de inclusão não só pelo aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, mas de medidas que superem a segregação e a discriminação com alcance mais amplo no desenvolvimento psicossocial do indivíduo com DI.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo de caso foi conhecer a percepção que uma aluna com DI tem de si dentro do ambiente de uma escola de ensino regular a partir das experiências concretas vividas e relações construídas com professores e colegas na escola.

## **MÉTODO**

Esta é uma pesquisa qualitativa descritiva exploratória, porque não tem pretensões de generalizar resultados, mas abrir espaço para outros estudos.

### **Participantes**

A participante da pesquisa foi uma criança do sexo feminino, de 10 anos de idade, frequentadora da 5ª série do ensino fundamental do ensino regular, em uma escola pública de Distrito Federal. Para preservar a sua identidade, optamos por substituir o seu nome por Luana. Também foram alterados os nomes dos colegas e professor citados pela participante.

### **Procedimentos da ética na pesquisa**

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética na pesquisa, em conformidade com a Plataforma Brasil, em atendimento as diretrizes éticas nacionais quanto as Resoluções nº 446/12 e nº 510/16, Conselho Nacional de Saúde (CNS) / Ministério da Saúde (MS), Parecer número 3.026.011. CAAE: 00261018.0.0000.0023. A interação com a estudante foi autorizada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pelo Termo de Assentimento.

## **Instrumentos**

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: análise documental, construção de uma história com figuras indutoras e entrevista semiestruturada.

O primeiro instrumento utilizado foi o Roteiro da Análise Documental, criado para esse estudo com o objetivo de contemplar informações sobre o perfil da participante. O segundo instrumento pelo qual optamos foi a Construção de História a partir da apresentação de gravuras que simulassem situações de uma criança na escola. As gravuras contemplaram diferentes ações passadas na escola para a mesma circunstância, ou seja, expressões diferentes, como, por exemplo, uma criança feliz e outra triste. Foram utilizadas imagens retiradas da internet, via site Google – Imagens, utilizando os descritores “desenho de crianças na escola”, “desenho de crianças no recreio” e “desenho de professores”.

Outro instrumento utilizado foi a Entrevista Semiestruturada, que foi aplicada durante a narrativa da história pela participante. A entrevista foi elaborada a priori, com perguntas indutoras que provocassem a participante inserir na história vivências e sentimentos da personagem em relação às diversas situações da escola, caso ela não falasse espontaneamente.

## **Procedimentos de coleta de dados**

Foi realizada uma visita na escola, com duração de três horas. Essa visita incluiu o contato com a vice-diretora da escola, com a qual foram obtidas as informações acadêmicas e sociais básicas do aluno.

Para a criação de histórias foram apresentadas as imagens à medida que a criança fosse desenvolvendo sua história, para que escolhesse as que mais se adequassem à sua narrativa. Entretanto, a história não se limitou às imagens apresentadas, pois a participante entrevistada direcionou sua narrativa para ambientes e eventos não previstos pela pesquisadora, não tendo imagens apropriadas para que a criança utilizasse.

As questões previstas na entrevista semiestruturada foram feitas também à medida que a criança foi narrando a história, estimulando-a a contar uma história que contemplasse as questões-chave dessa pesquisa.

A entrevista foi gravada em áudio e, posteriormente, transcrita.

## **Procedimento de análise dos dados**

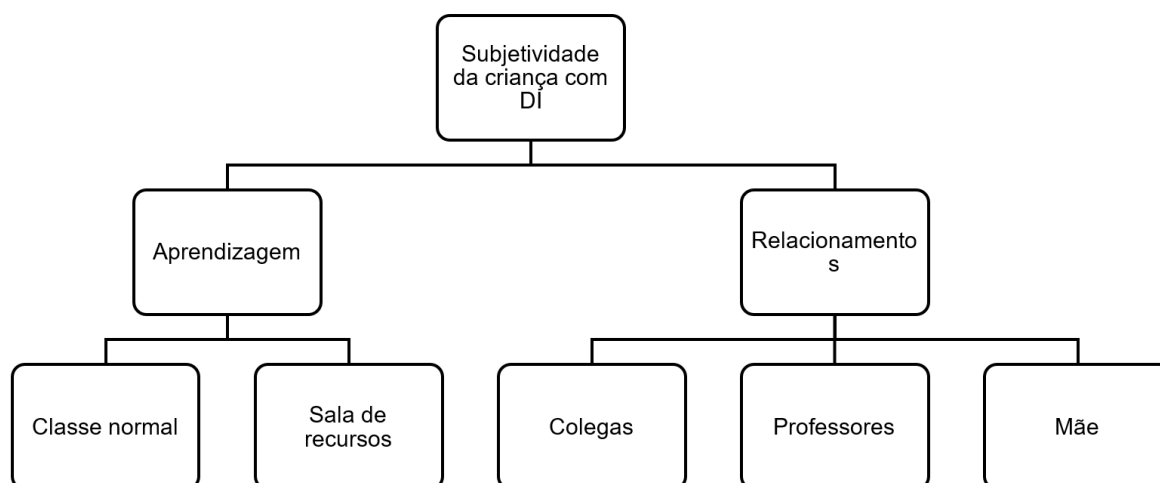
A análise dos dados teve como base a Epistemologia Qualitativa de Gonzales Rey (2002), que segundo o autor, permite estudar problemas complexos como a subjetividade, ou seja, compreender processos subjetivos que não estão acessíveis à experiência na relação com

o sujeito pesquisado. O pesquisador constrói conhecimento captando expressões dos sujeitos pesquisados, produzidas por instrumentos utilizados na pesquisa. Essas expressões adquirem significado pela interpretação do pesquisador e se transformam em indicadores construídos para dar sentido ao que não se pode observar.

O conceito de indicador foi adotado para ‘designar aqueles elementos que adquirem significação graças a interpretação do pesquisador. [...] O indicador só se constrói sobre a base de informação implícita e indireta, pois não determina nenhuma conclusão do pesquisador em relação ao estudado; representa só um momento hipotético no processo de produção da informação’ (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 112).

O autor supracitado sustenta que é pelos indicadores que é possível a construção das Zonas de Sentido, definidas como o espaço em que o pesquisador pode formular ou desenvolver as suas hipóteses teóricas. Nesse estudo, foram levantados indicadores a partir do instrumento de criação de histórias que subsidiaram a construção de duas zonas de sentido.

Figura 1 – Zonas de Sentido



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A primeira zona de sentido, denominada aprendizagem, discute a percepção de aprendizado da criança com DI em uma escola regular, considerando os desafios dos professores para adaptarem as suas práticas pedagógicas, de modo a atenderem as necessidades específicas dessa classe de aluno. A análise contemplou os dois espaços de aprendizagem frequentados pela participante: a classe comum e a sala de recursos. A outra zona de sentido analisa a qualidade das relações estabelecidas pela participante no espaço da escola e foi nomeada Relacionamentos e contempla as relações com os colegas e com os professores. A relação com a mãe, embora não se constitua como uma relação direta do contexto escolar, foi incluída em decorrência da sua relevância na história contada pela participante. Essas zonas de sentido serão tratadas no item resultados e discussão, a partir do referencial teórico apresentado neste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Luana contou a história de uma menina chamada Felícia e, após, foi estimulada a falar sobre as suas experiências concretas vividas na escola. A história contada e os relatos da sua vivência são semelhantes, o que permitiu inferir que Luana se projetou na personagem Felícia, possibilitando, assim, compreender processos subjetivos da participante pesquisada.

### Aprendizagem

#### Classe Normal

A história contada por Luana destacou os momentos de entretenimento de Felícia na escola. Considerando que a sua idade pode ser normal quanto à valorização dos momentos de lazer em detrimento dos de aprendizagem, um possível sentimento de “incompetência” pode desestimular a sua expressão. Para que a participante falasse sobre aprendizado e desempenho escolar, foi necessária a utilização das perguntas indutoras constantes na entrevista semiestruturada.

Luana, ao falar sobre o desempenho escolar da personagem, intercalava informações que indicavam bom desempenho com dificuldades em matemática. As notas, apesar das dificuldades, eram “... nota 10”, entretanto, em relação às suas notas (de Luana), a participante apresentou informações desconexas dizendo que eram normais, porém não soube especificar o que eram normais: “... se você tira 9 é normal ... se tira 8 e 3 e 4 é normal... porque as vezes pode ser bom.” Ela disse estar como medo de não ser aprovada: “... acho que tô com muito, muito com medo”. Percebe-se que Luana, embora não tenha clareza do peso das notas, reconhece nelas valor e condição para aprovação, a ponto de projetar em Felícia a idealização da obtenção da nota 10.

Ela desconversava quando perguntado se Felícia aprendia o que era ensinado na escola:

Pesquisadora: Ela [Felícia] aprendia tudo, não tinha nada que ela achava difícil?

Luana: Huum... Ah... ela tinha uma prima chamada Gabi.

[...]

Pesquisadora: A Felícia vai aprender?

Luana: Humm... E... quando tava em desenho ela ficou assim no primeiro dia e teve 10 anos e depois ela ficou com férias.

As hesitações apresentadas nas falas acima podem sugerir uma tentativa de negar sua dificuldade em acompanhar o currículo que é dado em aula. O sentimento de incapacidade poderá influenciar negativamente o seu desempenho futuro, como um ciclo vicioso, devido à relação entre autoconceito e desempenho escolar, conforme destaca Ferreira (2011). Os relatos de Luana sugerem esse sentimento.



Entretanto, Luana quer fazer faculdade da mesma forma que Felícia. Embora tenha apresentado como empecilho a situação financeira da família [de Luana], a menina idealiza, pelo menos no momento da entrevista, a possibilidade de frequentar um curso universitário. Como afirma Chicon e Sá (2013), a forma como um indivíduo se vê e se avalia contribui para torná-lo sujeito de sua própria história.

## **Sala de Recursos**

Luana, quando indagada sobre o seu aprendizado, falou espontaneamente sobre a monitora e sobre a sala de recursos.

Luana: No primeiro dia de aula ele [referindo-se ao professor] tinha uma monitora chamada Vera ... E ela ficava me ajudando e [silêncio], agora em maio eu tô indo bem, assim.

[...]

Luana: E lá na sala do recurso tem eu o Yan e a Camila.

Pesquisadora: Você tá indo pra sala de recurso?

Luana: Todas sexta-feira.

Pesquisadora: Que é que você faz lá?

Luana: Tarefas, quando eu termino de fazer as tarefas eu brinco. Quando não vem o Yan e a Camila eu faço as tarefas e eu fico brincando.

Considerando que Luana, quando estimulada a falar sobre o seu desempenho escolar se limitava a emitir um som de “hmmm” e mudava de assunto, falar espontaneamente sobre a monitora e a sala de recursos pode sugerir que seu aprendizado seja dependente desses recursos além do professor. A sua percepção sobre o fato dela e de apenas mais dois colegas necessitarem deste apoio, pode ter um sentido negativo ou não. A essa questão, referimo-nos ao que Mantoan (2015) aborda, que os sistemas escolares estão organizados de forma que permitem dividir os alunos em normais e com deficiência, ou seja, aqueles que precisam de monitores e frequentar sala de recursos e aqueles que não necessitam. Essa “classificação” pode se incorporar à subjetividade da criança, considerando ser comum entre crianças sem diagnóstico de DI apresentarem alguma dificuldade de aprendizagem, mas como não carregarem o diagnóstico de DI, não são “autorizadas” a terem monitores e frequentarem a sala de recursos, por essas serem exclusivas para os “deficientes”.

## **Relacionamentos**

### **Colegas**

Felícia, a personagem criada por Luana, tinha muitas amigas, entretanto, quando narra as brincadeiras, os passeios da escola e a ida ao cinema, narrava na terceira pessoa do singular não incluindo as amigas. Ela falava das amigas somente quando perguntada a ela, “com

quem Felícia brincava ou dançava”, como no exemplo abaixo:

Pesquisadora: “Como assim balada?”  
Luana: Ela ficava dançando lá.  
Pesquisadora: E com quem ela dançou?  
Luana: Ela dançou com os amigos dela.  
Pesquisadora: Ela tem muitos amigos na escola?  
Luana: Tem. E depois ela foi pra casa, descansou e dormiu [...]

Observou-se que Luana descrevia com detalhes os passeios realizados com a escola, tanto na história da Felícia quanto na sua história, os filmes que assistiu no cinema e os jogos no Youtube, diferente de quando falava sobre as brincadeiras na escola, nas quais era sucinta, falando apenas que “brincava de relinho” e “brincava de pular corda”.

Pesquisadora: E o recreio me conta como é o teu recreio.  
Luana: Eu brinco com a Camila.  
Pesquisadora: E as outras meninas?  
Luana: Hmmm [pausa] ... elas [pausa] ... quando elas não querem brincar, eu deixo delas assim ...  
Pesquisadora: Mas por que você acha que elas não querem brincar?  
Luana: Porque elas não querem muito brincar comigo não.  
Pesquisadora: Ué, por que não? Por que você acha?  
Luana: Porque ... hummm ... porque elas querem contar os segredos dela e não querem contar pra mim.  
[...]  
Pesquisadora: E na sala de aula ... você é amiguinha de todos os colegas?  
Luana: Assim [pausa] ... quase... tem três Pedro na minha sala, aí tem o mini porque é pequenininho, o Pedro Eduardo e o professor Pedro.

Camila, a amiga citada por Luana como sendo a colega com quem brinca nos recreios, também é diagnosticada com DI. Essa relação “entre iguais” vivenciada na escola vai de encontro ao conceito de inclusão no qual incluir, fazer parte não pressupõe ser igual ou semelhante àqueles a que se agregou. Assim, embora não havendo narrativas que indicassem bullying ou zombaria, as falas e comentários destacados acima indicam rejeição e permitem considerar como possível uma baixa qualidade das interações com os colegas, corroborando com o que Vasconcellos, Santos e Almeida (2013) citam na sua pesquisa, que os indivíduos com DI são autorizados a participar do grupo, sem, portanto, constituir parte dele.

## **Professor**

Durante a narrativa da história, Luana falou pouco dos professores. Quando solicitado a ela que escolhesse dentre as duas imagens de professoras oferecidas, aquela que se parecesse mais com a professora Lucineide (nome dado à professora da Felícia), Luana escolheu a figura da professora diante de um quadro negro, descartando a imagem que apresentava uma professora carinhosa lendo um livro para um aluno. Essa escolha sugere que a percepção que Luana tem do professor é de alguém que ensina e não de um cuidador. Essa percepção é positiva, pois

legítima, por Luana, o espaço da escola como um ambiente de aprendizagem.

Cabe destacar também, que dentre as profissões que Luana citou como possibilidade de exercer quando adulta, foi a de professora, indicando que a imagem que faz do professor é positiva.

Felícia frequentava uma “crechinha” e Luana deseja ser professora de creche:

Pesquisadora: Professora de que, de crianças, adultos?

Luana: De criancinhas.

Pesquisadora: De criancinhas ...?

Luana: De creche. Assim de 5 anos de 3 e de 4.

A preferência por ser professora de crianças pequenas pode indicar uma dificuldade em se relacionar com crianças da mesma idade ou mais velhas. Esse fato pode ser resultado de um possível sentimento de “não ajustamento” dentro da sala que frequenta e uma identificação com crianças mais novas.

## Mãe

Destaca-se, também, como as questões socioeconômicas aparecem na história da participante.

Luana: Porque a minha mãe ainda não sabe se eu vou ou não vou. [Falando sobre ir para a faculdade]

Pesquisadora: Por que tua mãe não sabe?

Luana: Porque ela não tem nenhum quase dinheiro assim. Ela fica trabalhando.

A nossa sociedade, de modo geral, vincula a educação escolar ao desempenho de uma atividade profissional no futuro. O Censo da Educação Superior de 2017 (MEC/BRASIL, 2018) informou que o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência intelectual naquele ano foi de 2.043 em relação a 1.389 no ano de 2016 (MEC/BRASIL, 2016). Esses números mostram que o acesso desse público, mesmo que pequeno, está aumentando, abrindo perspectivas positivas para esses indivíduos e seus familiares.

Entretanto, as falas de Luana sugerem que ela tem experienciado situações de privações econômicas, inclusive relacionadas ao seu futuro acadêmico. Destaca-se que essas são experiências vivenciadas com a mãe. As posições da mãe sobre a situação econômico-financeira negativa dificultando o seu ingresso em uma faculdade, se persistirem, poderão ao longo do tempo, principalmente na adolescência, quando já possuirá uma melhor compreensão da vida, interferir, também, na sua motivação, iniciativa e ação para alcançar bom desempenho na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de conhecer a percepção que uma aluna com DI tem de si dentro do ambiente de uma escola de ensino regular, a partir das experiências concretas vividas e relações estabelecidas com professores e colegas na escola. Consideramos que, embora tenha sido um estudo de caso, conseguimos, pela narrativa da participante, obter informações sobre os sentidos que ela atribui a sua experiência com a escola na qual está incluída.

Abordar crianças e jovens com deficiência intelectual necessita uma metodologia que facilite o estabelecimento de uma comunicação facilitadora para a obtenção dos conteúdos subjetivos na temática estudada. Embora as limitações do presente estudo de caso, por se tratar de um caso único e pelos dados se basearem nas percepções e nas representações da participante e não nos eventos “em si”, a utilização da criação de história se mostrou eficiente em razão de a participante ter se projetado na personagem. A expressão dos seus sentimentos pela narrativa da história fictícia e da sua própria história adquiriu significado e a sua interpretação deu sentido àquilo que não se pôde observar objetivamente.

Os resultados deste estudo corroboraram o que estudos anteriores já haviam apresentado em relação às dificuldades encontradas por esses indivíduos em acompanharem os currículos de uma sala regular e se relacionarem com os demais colegas de lá. Assim, considerar as percepções que esses sujeitos têm de sua inserção na escola regular, é um passo importante para se aprimorar o processo de inclusão, de forma a superar a segregação e promover aprendizado, contribuindo, desse modo, positivamente no desenvolvimento psicossocial do indivíduo com DI.

Considerando que se trata de um processo contínuo, esse estudo não tem como objetivo apresentar resultados para serem considerados como referenciais universais em relação ao tema estudado, mas à produção de novos conhecimentos para ampliar e aprofundar o processo de construção de conhecimentos por parte da pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dulce Barros de et al. Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 327 - 342, nov. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/677>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BARBOSA, Maria Luisa Rangel Pamplona. **A importância de um auto-conceito positivo na formação da identidade das crianças no jardim de infância**. Orientador: Agostinho Ribeiro. 1995. 250 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Porto, 1995.

BRASIL. INEP. **Censo Educação Superior 2018** – Notas Estatísticas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. INEP. **Censo Educação Superior - Resumo Técnico, 2016**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/censo-superior-2016-resumo-tecnico-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>.

download.inep.gov.br/educacao\_superior/censo\_superior/resumo\_tecnico/resumo\_tecnico\_censo\_da\_educacao\_superior\_2016.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

CHICON, José Francisco; SA, Maria das Graças Carvalho Silva de. A autopercepção de alunos com deficiência intelectual em diferentes espaços-tempos da escola. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 373-388, Jun. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892013000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892013000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 abr. 2019

FARIA, Luísa. Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*. Lisboa, v. 23, n. 4, p. 361 – 371, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/554/pdf>. Acesso em: 15 maio 2017

FERREIRA, Andresa Aparecida. A relação entre autoconceito e desempenho escolar em crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Semar*, Porto, v. 2, p. 1-18, 2006. Disponível em: [http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170627110953.pdf](http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170627110953.pdf). Acesso em: 21 out. 2018.

FUMEGALLI, Rita De Cassia de Avila. Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos? Graduação (Monografia - Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Jaén, n. 10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994/820>. Acesso em: 26 out. 2018.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-153, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/268/128>. Acesso em: 22 ago 2018.

LOPES, Keyla Ferrari. Identidade social e autoconceito do dançarino em cadeira de rodas. Orientador: Paulo Ferreira de Araújo. 2011. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/274709>. Acesso em: 18 ago. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 66, p. 209-226, Dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602017000400209&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400209&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 abr. 2019.

PACHECO, Wellem Santos.; OLIVEIRA, Marinalva Silva: Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações sociais de mães e professoras. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 2-14, dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-58212011000300002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212011000300002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 maio 2017.

PAPALIA, Diane E: **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2006

RANGEL JUNIOR, Édison de Britto; LOOS, Helga. Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 373-382, Set-Dez 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-0103-863X2011000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-0103-863X2011000300010). Acesso em: 12 maio 2019.

RESENDE, DANIELLA OLIVEIRA; FERREIRA, PATRÍCIA MARTINS; ROSA, SUELY MARQUES. A Inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais: um olhar das mães. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 18, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/347>. Acesso em: 26 out 2018.

REY, Fernando Luis Gonzales. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia-caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102

VASCONCELLOS, Karina Mendonça; SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Angela Maria Oliveira. A representação social do aluno com deficiência na Educação Inclusiva: o olhar das crianças. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 2, p. 277-287, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/2441/2321>. Acesso em: 1 mar.2019.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 59-72, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/169/99>. Acesso em: 22 abr. 2019.  
file. Acesso em: 05 jun. 2019.