



DEFICIÊNCIA COMO PRIVAÇÃO CULTURAL: CONCEPÇÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Laís Venâncio de Melo¹; Silvia Roberta da Mota Rocha²

¹ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – email: laisvenanciomelo@gmail.com; ² Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – email: silviarobertadamotarocha@gmail.com

Resumo: O direito público subjetivo à educação no Brasil encontra respaldo no plano formal, mas ainda enfrenta limites quanto à sua incorporação nas práticas sociais escolares. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais e, sobretudo, atitudinais causam prejuízos em relação ao acesso e permanência, com apropriação dos vários saberes escolares, por parte do coletivo dos sujeitos em situação de deficiência, feito desigual. Nesse contexto de transição do modelo escolar excludente para o modelo escolar incluyente, a análise da dimensão subjetiva da educação, especificamente, das barreiras atitudinais, assume posição preocupante, o que justifica a pesquisa sobre as concepções e práticas docentes sobre deficiência. A concepção de deficiência como privação cultural ou causalidade da falta tem sido apontada como recorrente nas práticas escolares, especialmente, porque fundamentam ações pedagógicas excludentes com tais sujeitos atualizando as relações sociais da nossa sociedade classificatória. Analisando as perspectivas teóricas de autores como Patto (1999a; 1999b), Longman (2002), Mota Rocha (2002), Charlot (2000), Poulin (2010), Adorno (1986), Kramer (1999), Arroyo (2008), Goffman (1988); Veras (2007) e Figueiredo (2002) vemos que os estudos relacionados à temática assinalam que o olhar para a deficiência enquanto privação cultural, resultante de causas intra e extra-escolares, se fundamenta na normalização, classificação, estigmatização, desumanização e desqualificação social desses sujeitos. Aponta ainda para a gravidade de suas consequências, ainda tão marcadamente presentes nas práticas pedagógicas escolares, como a naturalização dos processos sociais que negam aos sujeitos em situação de deficiência a sua condição de direito, e a atualização de suas identidades inferiorizadas porque considerados população descartável do sistema.

Palavras-chave: Deficiência, Privação, Concepção, Implicações.

1. Introdução

Constituímos como foco desse trabalho, a reflexão sobre a concepção da deficiência enquanto privação cultural. Esse objeto está inserido numa pesquisa qualitativa em andamento, intitulada “Deficiência intelectual e mediação pedagógica: estudo sobre concepções e práticas docentes em escolas do município de Campina Grande-PB”, que tem como contexto de realização a Educação Inclusiva no Brasil e as violações no cumprimento da educação enquanto direito público subjetivo, uma vez que, mesmo respaldado em lei (Constituição Federal, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 1996), as barreiras - sejam arquitetônicas, comunicacionais e/ou atitudinais (CARVALHO, 2007) – se estabelecem como desafios educacionais à incorporação



do conceito de indivíduo nas práticas sociais escolares, pela construção na e pela escola pública, da condição de sujeitos de direito ao acesso, permanência e apropriação dos saberes escolares por alunos em situação de deficiência, enquanto ação política de construção da sociabilidade democrática (MOTA ROCHA, 2002).

O pareamento anual de dados entre o Censo Escolar INEP/MEC e o BPC (Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social) revela que é preocupante a situação, pois identificou, em 2008, que 71% dos beneficiários em situação de deficiência (de zero a 18 anos) estavam excluídos da escola e só 29% deles estudavam. Em 2011, esses números passaram para 68,71% (na escola) e 31,29% (fora da escola). Do ponto de vista quantitativo, havia em 2012, aproximadamente 200 mil crianças e adolescentes em situação de deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, configurando a demanda ainda reprimida no Brasil (RIBEIRO, 2014).

Além da ausência desse grupo de indivíduos nas escolas, há uma desproporção no atendimento ao longo das etapas da Educação Básica aos que nelas estão. Entre 2007 e 2014, o atendimento no Ensino Fundamental foi, proporcionalmente, muito maior do que na Educação Infantil e decaiu no Ensino Médio. A discrepância sinaliza que um número considerável de pessoas em situação de deficiência deixa a escola sem concluir a Educação Básica (CRUZ e MONTEIRO, 2016), acarretando prejuízos não somente quanto à escolaridade, mas à inserção desses sujeitos no mercado de trabalho, já que àquela é condição fundamental para esta (PFAHL, 2014).

Mediante essas problemáticas e a urgência da implementação da Educação Inclusiva enquanto política focal desses sujeitos, a pesquisa maior tem como enfoque geral, analisar as concepções de deficiência e a mediação pedagógica frente aos aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo em indivíduos em situação de deficiência intelectual de escolas do município de Campina Grande-PB. Como parte dessa investigação, apresentaremos nesse artigo, os fundamentos teórico-metodológicos referentes à concepção de deficiência enquanto privação cultural, bem como as suas consequências para as práticas pedagógicas.

2. Metodologia

A produção dos fundamentos teórico-metodológicos da nossa investigação foi feita pela revisão de literatura, especificamente, pela realização de leituras analíticas e correlacionadas de pesquisadores sociais que investigam políticas e práticas educacionais focais para os diversos



coletivos feitos desiguais, a partir de meados da década de 1980, período em que, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira e da escola como expressão e produção desta, emergiu “um processo que poderíamos chamar de ‘ascensão da diversidade’, como um tema em disputa por correntes teóricas e na realidade social” (ABRAMOWICZ, RODRIGUES e CRUZ, 2011, p. 86). Assim, analisamos os trabalhos de autores como Patto (1999a; 1999b), Longman (2002), Mota Rocha (2002), Charlot (2000), Poulin (2010), Adorno (1986), Kramer (1999), Arroyo (2008), Goffman (1988), Veras (2007) e Figueiredo (2002), a partir dos quais integramos nossas considerações, expostas a seguir.

3. A deficiência enquanto privação cultural

O contexto problemático norte-americano de evasão e repetência escolar, no fim da década de 1950 e início de 1960, denunciado por minorias sociais, especialmente negros e porto-riquenhos, se configurou como um dos catalisadores para a realização de pesquisas no âmbito da que ficou conhecida como Psicologia das Diferenças Individuais ou Psicologia Diferencial. Frequentemente realizadas por meio de testes de Coeficientes de Inteligência, tendo como parâmetro o repertório cultural das camadas favorecidas dos Estados Unidos, essas pesquisas, não raramente, resultaram na afirmação de que o fato desses alunos irem mal na escola era porque portavam inúmeras deficiências nas áreas do desenvolvimento biopsicossocial.

Assim sendo, as causas dos problemas foram localizadas em características bio-psico-sociais dos aprendizes, entendidas como déficits ou patologias. A tendência é o olhar pela falta, seja mediante a teoria da privação, na qual “a deficiência é o que falta para as crianças terem sucesso na escola” (CHARLOT, 2000, p. 26), ou pela teoria da deficiência cultural, que compreende a deficiência como uma desvantagem dos alunos cuja cultura familiar (da pobreza) não estaria adequada às exigências sociais e escolares (PATTO, 1999a, 1999b; CHARLOT, 2000; LONGMAN, 2002).

Patto (1999a, 1999b) destaca que essa concepção determina a maneira como pensamos o aluno das escolas, especialmente, de periferia. A pesquisa educacional veiculou uma interpretação coerente com a visão oficial de sociedade vigente nos Estados Unidos, de que essas crianças viviam em ambientes familiares que não favoreciam um desenvolvimento psicológico adequado. As explicações sobre os problemas no rendimento escolar da criança de baixa renda variaram entre carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, déficit linguístico, enfim se tratava de



privação cultural. Não se avançou a respeito da análise sobre o porquê de o ambiente familiar dessas crianças ser precário, ou se era efetivamente precário, nem se considerou criticamente as dimensões econômica, política, social e a dimensão da dominação cultural. Vemos a seguir as respostas que foram dadas, pelos estudos acerca da causalidade das dificuldades de aprendizagem.

[...] a pesquisa educacional contribuiu para a veiculação de uma imagem negativa da criança de "classe baixa": ela seria portadora de inúmeras deficiências e problemas de desenvolvimentos. [...] afirmava-se que essas crianças eram deficientes porque suas famílias eram deficientes, porque seus ambientes familiares eram deficientes (PATTO, 1990a, p. 31).

Como o modelo ideal de aprendiz da classe dominante, social e economicamente privilegiada se tornou um referencial, as explicações sobre os problemas no rendimento escolar da criança de baixa renda variaram entre carências afetivas, deficiência perceptivas e motoras, privação cultural, déficit linguístico. Surgindo então, no pensamento educacional, uma “verdadeira” teoria da carência, privação e deficiência cultural, o que justifica a expressão “psicologia da pobreza”, que transformava diferenças individuais decorrentes de culturas desvalorizadas pela escola em “doenças, defeitos, deficiências”, como causas do insucesso escolar (PATTO, 1990b).

A teoria passou, então, a culparizar o sujeito, portador de atraso no desenvolvimento psicomotor, perceptivo, linguístico, cognitivo e emocional, e dissimular as verdadeiras razões das desigualdades (LONGMAN, 2002). Sobrepuseram as análises de reprodução das desigualdades, no desempenho escolar dos estudantes (ABRAMOWICZ et al., 2011). Segundo Patto (1999b), isso ocorreu pela coexistência entre os temas da democratização do ensino e da carência cultural identificada como excepcionalidade, tal como verificamos a seguir.

Tudo se passa como se à defesa de uma educação escolar igualitária fosse preciso contrapor um lembrete a respeito da existência de aptidões desiguais, a serviço da justificativa da desigualdade de oportunidades e do caráter seletivo da escola numa sociedade de classes (PATTO, 1990b, p. 99, grifos da autora).

Nessa direção, Mota Rocha (2002) enfatiza a centralidade da cultura e das famílias pobres apontadas nesta concepção como causa do insucesso escolar, sem articular tais aspectos à produção de desigualdades sociais. Ainda detalha as significações que produz na desumanização dos indivíduos, concebidos como objetos de favor na relação pedagógica elementar construída na e pela escola pública, como podemos observar na citação a seguir:



[...] percepção do aluno pobre como sujeito sem jeito ou resíduo sem solução; alguém que não é merecedor de iniciativas de qualidade na educação; sujeito que está em vias de aglomerações suspeitas (atitudes violentas ou envolvimento em crimes). Percebida enquanto inferioridade na escola, a pobreza é um modo de ser que descredencia indivíduos para o exercício dos seus direitos, o que expressa o papel desta instituição na (re) produção do preconceito e da estratificação sociais (MOTA ROCHA, 2002, p. 190).

A afirmação da autora é compartilhada por Pfahl (2014) que compreende o sistema educacional não apenas como lugar de reprodução, mas de produção de desigualdade e deficiência. O efeito dessa produção foi (é) contribuir para “sacramentar cientificamente as crenças, os preconceitos e estereótipos, (...) afirmações de caráter ideológico e, portanto, mistificador, que justificam uma ordem social vigente (...) como se fossem verdades universais (PATTO, 1990a, p. 23). Produção essa fundamentada no etnocentrismo e na ideologia burguesa de muitos pesquisadores (PATTO, 1990b) que legitimaram a reprodução social no campo científico, justificando esse olhar sobre os alunos e seus desempenhos escolares, em políticas educacionais compensatórias (LONGMAN, 1990) eximindo as causas da sociedade na produção da deficiência, atraso e/ou marginalização escolar e social.

As consequências da concepção da deficiência enquanto privação social se ampliam e se ramificam, podendo, inclusive, algumas serem elencadas, como no próximo tópico.

3.1. As consequências da concepção da deficiência enquanto privação cultural

3.1.1. Barreiras para a inclusão

Sabemos que a educação resulta da inter-relação entre as condições objetivas e subjetivas nas quais a educação formal é construída. No que se refere às condições subjetivas, as barreiras podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Segundo Carvalho (2007), as barreiras atitudinais estão entre os maiores obstáculos da inclusão. Elas envolvem estruturações perceptivas, afetivo-emocionais que interferem nas predisposições de cada professor. As concepções exercem forte influência em torno da deficiência e interferem diretamente na dinâmica da sala de aula, na medida em que configuram, consciente ou inconscientemente a relação pedagógica elementar da sala de aula (MOTA ROCHA, 2002).

A deficiência pode ser concebida de várias maneiras e causa prejuízos aos indivíduos, pois sempre prevaleceu o que lhes “falta” sobre o que “dispõem” como potencialidades. É essencial pensar no grande número de crianças tomadas como deficientes porque foram assim consideradas



por seus professores e, assim, passaram a considerar-se. Por essa razão, Carvalho (2007) destaca ser um dos desafios para a sociedade e, em especial, aos educadores, modificar a ideia das dificuldades como impedimentos.

[...] as limitações impostas pelas múltiplas manifestações de deficiência não devem ser confundidas com impedimentos. Estes têm origem na própria sociedade, em suas normas e nos estereótipos que cria, prejudicando o desenvolvimento individual que depende das interações com os outros, do viver com, sendo como cada um de nós “é” ou “está” (CARVALHO, 2007, p. 9).

Em decorrência das relações interpessoais, podem se desenvolver sentimentos positivos de auto-estima e de autoconfiança, eliminando a percepção social do aluno deficiente, como doente e limitado. Essa mudança depende da qualidade das oportunidades que forem apresentadas. Portanto, uma educação inspirada no paradigma da inclusão, implica na remoção dessas barreiras atitudinais frente à diferença, que frequentemente põem os indivíduos em situação de desvantagem (CARVALHO, 2007). Como afirmam Moreira e Candau (2005), eliminar essas barreiras exige persistência e, fundamentalmente o conhecimento sobre elas. Portanto, a seguir, comentaremos sobre as consequências da concepção de deficiência enquanto privação cultural, que podem ser configuradas como exemplificações desses “impedimentos”.

3.1.2. Ideologia da normalidade

Essa ideologia surgiu nos séculos XVIII e XIX, ligada às noções de nacionalidade, raça, gênero, nas quais a norma é o que permite chegar ao “homem médio”, uma espécie de ideal. “Nesse contexto, a norma se estabelece via controle, regulação da população: saudável, normal” (VERAS, 2007, p. 144). Essa noção de normalidade presente nos discursos das políticas de inclusão e das pedagogias especiais, entende as diferenças como deficiências, pois resulta da construção de educandos considerados ideais, legitimados como parâmetros únicos de medida, logo, maximiza as semelhanças e minimiza as diferenças (GOFFMAN, 1988; VERAS, 2007).

Nesse contexto, prevalecem “os processos de dominação inspirados na ideologia da normalidade e produtividade inerente às pedagogias da classificação de escolas brasileiras” (ALVES; MOTA ROCHA E CAMPOS, 2010, p. 209). Nesses, “o normal não se explica: é inato, natural, verdade em si mesmo [...], não se coloca em discussão, é inquestionável [...], tornou-se o padrão, a norma, o que possibilita a manipulação do Outro [...] como instrumento de exploração” (LONGMAN, 2002, p. 5). Mota Rocha, Alves e Neves (2007) denominam esse fenômeno de



assujeitamento social, que se produz pela identidade legitimadora e se racionaliza a dominação. Em última instância, a alteridade classificatória é construída pela afirmação do normal, necessariamente, em detrimento do assujeitamento do dito deficiente.

É nesse contexto, que os estigmas são produzidos, isto é, marcas postas nos “outros” em nome da manipulação normativa, distinguindo os “outros” com adjetivos pejorativos: anormais, diferentes, deficientes, inferiores, incivilizados, incapazes, desviantes, problemáticos, doentes, fracassados e indesejáveis. Portanto, uma das maiores problemáticas da ideologia da normalidade é que, na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário, e não como constitutivas dos indivíduos. Logo, o atípico incomoda, gera desconforto e rejeição, prevalecem os aspectos “negativos” (o que falta), produzindo estigmatização (CARVALHO, 2007; CANDAU, 2012; GOFFMAN, 1988; LONGMAN, 2002).

Em última instância o sujeito é silenciado, invisibilizado e assujeitado porque sobreposto pela deficiência produzida socialmente (MOTA ROCHA, 2002), no processo de transformação da diferença em desigualdade (FIGUEIREDO, 2002), e constituído na relação pedagógica elementar enquanto sujeito desacreditado e desacreditável (GOFFMAN, 1988). Por isso mesmo, tal concepção produz a exclusão social, no sentido da ruptura de laços sociais, da desafiliação, do não pertencimento (POULIN, 2010).

3.1.3. Pedagogia da classificação

Para muitos autores, a escola é um dos exemplos mais emblemáticos da pedagogia da classificação, pois ela não só cria, como reforça e ainda científica as classificações, fundamentando-se pela perspectiva da privação cultural, pela teoria da causalidade da falta, pelas quais a deficiência se sobrepõe ao sujeito (LONGMAN, 2002, MOTA ROCHA; ALVES; NEVES, 2007; CHARLOT, 2000). Essa pedagogia, como expressão da ideologia da normalidade, descaracteriza as identidades dos sujeitos, produzindo a violência simbólica, a reprodução social, a exclusão e a desqualificação social do indivíduo em situação de deficiência, visto como população descartável do sistema (MOTA ROCHA, 2002), como peso, gasto, déficit, “párias sociais, cujo lugar na sociedade é definido como: lugar da exclusão” (VERAS, 2007, p. 141), como verificamos na citação que segue.

A maior obviedade da pedagogia da classificação é a exclusão, porque ela, em si mesma, vem carregada de valores positivo e negativo, uma vez que classificar significa desqualificar pessoas, significa não torná-las singulares ou substantivas. É como uma tatuagem: marca e define a pessoa para sempre. Na marca que a classificação coloca,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

impede-se a constituição na semelhança dos pares, dos aliados, da *fratria* [divisões de clãs]. Ela é dada, antes mesmo da pessoa se constituir como sujeito, não é construída pelo sujeito, é prisioneira dela mesma, não tem escolhas (LONGMAN, 2002, p. 4).

Percebemos, que, respaldada nas ideologias de normalidade e produtividade, a pedagogia da classificação se constitui como processo de produção de estereótipos, em lógicas binárias, e em sociedades desiguais que desqualificam os indivíduos que não correspondem aos padrões de normalidade e produtividade, enquanto enaltecem aqueles que correspondem adequadamente ao controle social pela alteridade classificatória. Numa cisão do mundo, intensificada por essa pedagogia, que existe para que o normal não seja questionado, transformando, assim, a diferença em desvio, camuflando a desigualdade produza em representações inferiorizadas de diversos coletivos feitos desiguais (ARROYO, 2008; FIGUEIREDO, 2002; LONGMAN, 2002).

3.1.4. Pedagogia da negação

A pedagogia da negação se concretiza quando o acompanhamento pedagógico é respaldado por uma visão de aluno apoiada na ideia da insuficiência. Gomes, Poulin e Figueiredo (2010) a define como uma atitude negativa que alguns professores assumem diante da capacidade de aprendizagem dos alunos em situação de deficiência intelectual. Eles afirmam ser importante considerar as concepções do mediador, pois quando “o professor percebe a capacidade do aluno em aprender de forma positiva, ele empreende ações positivas” (GOMES; POULIN e FIGUEIREDO, 2010, p. 15). Percepção que não acontece no contexto da Pedagogia da Negação, como verificamos no quadro que sintetiza as características dessa abordagem de ensino (QUADRO 1).

Quadro 1 - Síntese da Pedagogia da Negação

Pedagogia da Negação	
Definição	Atitude negativa de professores diante da capacidade de aprendizagem de alunos
Fundamentação	Modelo empirista de conhecimento Modelo de alfabetização como sistema de código
Práticas de ensino	Repetição, memorização, sem significação, sem função social, sem aposta no sujeito
Justificativas para a prática	Sujeito não epistêmico, dificuldades, insuficiência, lacuna, falta, deficiência, paralisação e fatalidade
Consequências	Antecipação do fracasso, prejuízos escolares e sociais, desconsideração



	de potencialidades e limitação da aprendizagem, negação das funções psicológicas superiores
--	---

Fonte: Quadro elaborado com base nos estudos de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010).

Fundamentados pelo modelo empirista de conhecimento, pelo modelo de alfabetização como sistema de código (SOARES, 2004; MELO e MOTA ROCHA, 2009), e sob o pretexto de que os indivíduos em situação de deficiência apresentam dificuldades nos processos de aprendizagem, que eles agem pouco no mundo e não se apoiam sobre seus conhecimentos quando estão em situação de aprendizagem, alguns professores não os reconhecem como sujeitos de potencial e capacidade de crescimento e de afirmação e reconhecimento privilegiando o caminho das aprendizagens mecânicas, propondo atividades baseadas na repetição e na memorização, não estabelecendo mediação com foco nas funções psicológicas superiores, que se desenvolvem a partir da relação com o mundo social por meio da metacognição, atenção voluntária, memória intencional, planejamento, solução de problemas, formação de conceitos, avaliação do processo de aprendizagem, e nas dimensões interpessoal e intrapessoal, pela interação com o outro e internalização do que se aprende, modificando estruturas psicológicas (CARNEIRO, 2007; OLIVEIRA, MOTA ROCHA e CAMPOS, 2012).

Negando “um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual” (GOMES; POULIN e FIGUEIREDO, 2010, p. 12) e atuando sob o princípio da pedagogia da negação, ao invés de trabalhar com situações de aprendizagem que tenham relações com conhecimentos prévios e experiências do aluno, com atividades capazes de mobilizar o raciocínio, assumindo responsabilidade quanto ao desenvolvimento intelectual e a sua autonomia, tais professores investem em atividades desprovidas de sentido, antecipando o fracasso e insucesso dos alunos e, conseqüentemente, causando prejuízos para as suas aprendizagens e autodeterminação (*idem*). Em muitos casos, a deficiência é produzida socialmente por privação de mediação, fator que dificulta ou impede o desenvolvimento cognitivo. As interações sociais, as características do sujeito, suas experiências e significação quanto ao aprendizado, interferem nas condições de aprendizagem, cabendo ao educador intervir nessas condições, mobilizando da melhor forma possível a ação do sujeito, considerando que, se ele “acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, pode ultrapassar seu potencial” (FIGUEIREDO e POULIN, 2008, p. 248).

Figueiredo (2002) questiona sobre os princípios nos quais os professores se fundamentam quando se referem às dificuldades de seus alunos em situação de deficiência. Para a autora, eles podem agir segundo o *preceito da realidade* ou pelo *princípio do preconceito*. Em muitas situações,



os professores até reconhecem que determinadas dificuldades não são peculiares às crianças em situação de deficiência, todavia, agem pelo princípio do preconceito, pautando-se em concepções e em ideias preconcebidas sobre as possibilidades de aprendizagem.

Nesse contexto, relações de poder estão envolvidas, e o sistema educacional funcionando numa perspectiva de educação como técnica (para alunos treináveis), atualiza as maneiras dominantes de pensar a educação escolar das classes trabalhadoras, incluindo a concepção de que seus indivíduos não são aptos a pensar, sempre “em torno da crença, cada vez mais implícita, na inferioridade intelectual do povo, o que certamente contribuiu [contribui] para a ineficácia crônica da escola” (PATTO, 1990b, p. 109).

4. Considerações

Consideramos que nossa discussão colabora para a compreensão das consequências da concepção de deficiência enquanto privação cultural, porque põe em xeque a problemática, ainda presente na escola brasileira, dos impedimentos e limitações na construção do modelo incluyente de educação, com repercussões para a reincidente produção da barbárie em sociedades desiguais. Conhecer essa concepção de deficiência e seus efeitos é importante condição para problematizar a naturalização das barreiras atitudinais, que sobrepõem a deficiência à condição de sujeito, e de sujeito de direito à educação, que produzem a desumanização e a estigmatização. É fundamental, portanto, pesquisas que destaquem não apenas os processos escolares representativos desta concepção, mas sobretudo, a produção de significações e práticas docentes contrapostas a essa concepção, que sejam basilares à inclusão e possibilitem a eliminação de práticas discriminatórias pelo desenvolvimento de pedagogias críticas para os indivíduos dos diversos coletivos sociais.

5. Referências

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. da. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*. São Carlos, 2011, n. 2. p. 85-97. Disponível em: <<http://bit.ly/1MsfSGK>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: COHN, G. [org.]. *Theodor W. Adorno*. São Paulo, Ática, 1986, p. 33-45.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ALVES, J. G.; MOTA ROCHA, S. R.; CAMPOS, K. P. B. Deficiência mental e Estigma social: um enfrentamento possível. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. *Novas Luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições, UFC, 2010. p. 175-212.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo [orgs.]. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva*. 6ª edição Porto Alegre: Mediação, 2007. 174 p.

CARNEIRO, M. S. C. Vigotski, a abordagem histórico-cultural e os estudos da defectologia: outras possibilidades de compreensão da constituição do sujeito. In: CARNEIRO, M. S. C. *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. 193 p. (Tese de Doutorado em Educação) – UFRGS, Rio Grande do Sul, 2007.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria*. Porto Alegre: ATMED. Porto Alegre, 2000. 93 p.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Orgs.) *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016*. São Paulo: Editora Moderna, 2016. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: VIEIRA CRUZ, S. H. [org.] *A criança fala: A Escuta de Crianças em Pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988. 124 p.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al [org.]. *Infância e educação Infantil*. Campinas, Ed. Papyrus, 1999. p. 269-280.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. In: *Revista Gestão em Rede*, outubro, nº 40, 2002, p. 11-15.

MELO, Silmara C. Barbosa; ROCHA, Sílvia R. da Mota. *Modelos teórico-metodológicos de alfabetização e letramento: implicações pedagógicas*. XIX Encontro de Pesquisadores do Norte e do Nordeste – EPENN. João Pessoa: UFPB, 2009.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. [orgs.]. *Educação como exercício da diversidade*. Brasília:



UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 37-58. Disponível em: <<http://bit.ly/1RsHCik>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

MOTA ROCHA, S. R. da. *Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada*. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002. 386 p.

OLIVEIRA, C. M. de L.; MOTA ROCHA, S. R. da; CAMPOS, K. P. B. *Deficiência Intelectual, Prática Pedagógica Sócio-Histórica e Letramento digital*. Trabalho apresentado no V Seminário Nacional sobre educação e Inclusão Social de Pessoas com necessidades educacionais especiais. Natal –RN, 2012. 12 p.

PATTO, M. H. S. A criança de escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? In: São Paulo. Secretaria da Educação. *Revendendo a proposta de alfabetização*. São Paulo, 1990a. p. 30-41. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospe/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_pedagogico_md_katia_regina_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990b. p. 454.

PFAHL, Lisa. Desigualdade, educação e deficiência. In: *Revista Deficiência Intelectual (DI)*, Ano 4, Número 7, julho/dezembro, 2014. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/instituto/Documents/Artigos/Revista%20DI/Edi%C3%A7%C3%A3o%207/DI_n7_18-23.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. [orgs.]. *Novas Luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-49.

RIBEIRO, Maria Aparecida Andrés. *Pessoas com Deficiência nos Censos Populacionais e Educação Inclusiva*. Consultoria Legislativa - publicado na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Brasília, nov., 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-epesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

VERAS, Viviane. “Ser diferente é normal?”. In: ETD- *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 8, n. esp., jun. 2007. p. 140-153. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/696/711>>. Acesso em: 20 jun. 2016.