

INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO, LINGUAGEM E LITERATURA: O QUE DIZEM AS VOZES?

Ronald William Vidal Araujo
Joselito Santos
Tatiana Cristina Vasconcelos
Eduardo Gomes Onofre
(Orgs.)



VOLUME I



INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO, LINGUAGEM E LITERATURA: O QUE DIZEM AS VOZES?

**Ronald William Vidal Araujo
Joselito Santos
Tatiana Cristina Vasconcelos
Eduardo Gomes Onofre
(Orgs.)**



VOLUME I



1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO, LINGUAGEM E
LITERATURA O QUE DIZEM AS VOZES? [livro eletrônico].
Ronald William Vidal Araujo; Joselito Santos; Tatiana
Cristina Vasconcelos; Eduardo Gomes Onofre (Organizadores)
-- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF

ISBN 978-65-83367-19-8

1. Literatura

24-243051

CDD-918.16

Índices para catálogo sistemático:

1. Pesquisa 90.16
2. Ensino 105.9



10.48209/978-65-83367-19-8



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

O e-book “Intersecções e Diálogos sobre Inclusão, Linguagem e Literatura” surge como uma contribuição significativa para os estudos em educação inclusiva, Linguagens e Literatura, explorando as complexas interseções entre diferentes áreas do conhecimento. Em um momento em que o debate sobre equidade e reconhecimento das diferenças se torna cada vez mais urgente, esta obra convida leitores a refletirem sobre práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a singularidade dos sujeitos, promovendo uma sociedade mais inclusiva.

Os capítulos presentes neste volume foram cuidadosamente organizados para articular perspectivas teóricas e práticas, oferecendo uma abordagem rica e diversificada sobre temas da Educação, a exemplo, do papel da literatura na formação de leitores inclusivos, da utilização de tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem, e dos desafios éticos enfrentados no contexto da análise comportamental aplicada à educação. Essas reflexões são baseadas em um diálogo profundo entre autores consagrados e práticas pedagógicas inovadoras.

Em sua essência, a obra busca destacar a importância de uma educação que transcenda as barreiras físicas e simbólicas, reconhecendo o potencial transformador das práticas inclusivas. Para tanto, os autores abordam desde os fundamentos legais e filosóficos da inclusão até relatos de experiências práticas em sala de aula, contribuindo para a formação de professores e profissionais da educação sensíveis às questões da diversidade.

A riqueza do conteúdo aqui apresentado reflete o esforço coletivo de pesquisadores comprometidos em promover o diálogo entre diferentes áreas do saber. A abordagem interseccional adotada amplia as possibilidades de compreensão e intervenção no campo educacional, permitindo que educadores e gestores escolares repensem suas práticas sob a ótica da inclusão e da justiça social.

Destacamos também o uso da literatura como um poderoso instrumento de sensibilização e conscientização. Os capítulos que abordam o protagonismo

literário de pessoas com deficiência demonstram como a leitura pode ser uma ferramenta para quebrar preconceitos e abrir novas possibilidades de interação e aprendizagem.

Cada capítulo deste e-book oferece ao leitor uma oportunidade única de mergulhar em temáticas complexas e contemporâneas. O rigor teórico e a profundidade das análises garantem uma leitura instigante, ao mesmo tempo que oferecem subsídios práticos para a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Convidamos todos(as) os(as) leitores(as) a explorarem as páginas que seguem com mente aberta e espírito crítico. Que este e-book inspire novas práticas pedagógicas, fomenta debates enriquecedores e, sobretudo, contribua para a construção de um mundo mais inclusivo e humano.

Os Organizadores

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Discentes com Deficiência no Âmbito da Educação Superior: Uma Análise Interseccional da Literatura.....11

Andreza Vidal Bezerra

Dayza Meiry Barreto Silva

Luísa Carolina de Sousa e Herculano

Vitória Monteiro de Moraes

CAPÍTULO 2

Notas sobre Alteridade e Educação Inclusiva.....28

Ricardo Ferreira

José Sérgio da Cunha

Rogério Silva de Vasconcelos

Tatiana Cristina Vasconcelos

CAPÍTULO 3

A Audiodescrição dos Livros de Zezé Maku como Recurso de Inclusão...41

Lucineth Salgado Barroso

Moema de Souza Esmeraldo

CAPÍTULO 4

Autismo e Inclusão Educacional: Uma Abordagem Interseccional e Sócio-Interacionista.....54

Tatiana Cristina Vasconcelos

Débora Balbino Silva Oliveira

Ricardo Ferreira

José Sérgio da Cunha

CAPÍTULO 5

Contribuições das Tecnologias Assistivas no Processo de Inclusão Escolar.....69

Syana Monteiro de Alencar Ramos

Luciano Lucena Trajano

Francisca Lígia Domingos de Souza

Guilherme Amisterdan Correia Lima

CAPÍTULO 6

Vozes de Mães de Crianças com Autismo: Invisibilidades e Aprendizagens..80

Francisca Ligia Domingos de Souza

Maria Eduarda Lima Pereira

Thayná Souto Batista

CAPÍTULO 7

Por uma Educação Anticapacitista: Relato Autobiográfico de uma Professora com Deficiência.....92

Dalva Maiza Medeiros Costa Galvão

CAPÍTULO 8

Literatura Infanto-Juvenil e Inclusão: Uma Análise de Livros sobre Autismo.....107

Joyse Thaciana Vasconcelos Santos

CAPÍTULO 9

Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado: Avanços e Contribuições Pedagógicas para Alunos com Deficiência.....121

Reginaldo Furtado dos Santos

Denilson José Damasceno

Leidiane Bezerra de Almeida

Edna Maria Freire

CAPÍTULO 10

Desafios da Inclusão Escolar.....132

Wagner Breganholi

CAPÍTULO 11

Ensino Colaborativo: Uma Abordagem Possível para a Educação Inclusiva.....143

Joselito Santos

Rosimere Bandeira Diniz

Terezinha Raquel Ribeiro Vieira

CAPÍTULO 12

Jogos Pedagógicos e Inclusão de Crianças Autistas no Contexto Escolar..159

Francisca Ligia Domingos de Souza

Ronald William Vidal Araujo

Tatiana Cristina Vasconcelos

CAPÍTULO 13

Autismo e Protagonismo: Desafios Éticos na Análise Comportamental Aplicada na Educação Inclusiva.....175

Anderson Antonio da Silva

CAPÍTULO 14

Freire e Vygotsky: Um Diálogo sobre os Desafios da Educação Inclusiva no Brasil.....189

Rafaelly Gomes Barbosa e Galdino

CAPÍTULO 15

A Pessoa com Deficiência: Concepções Biomédica, Social e Biopsicossocial e suas Implicações.....199

Jaqueline Targino Lima

CAPÍTULO 16

Medicalização em Espaços Educativos: Uma Análise Crítica ao uso e Desusos.....214

Irinaldo Caetano Marques

Paula Almeida de Castro

Tatiana Cristina Vasconcelos

CAPÍTULO 17

Aspectos Históricos do Paradigma da Inclusão: Breves Considerações..225

Amanda Clementino Tomaz

Dávila Emylly Fernandes de Almeida

CAPÍTULO 18

A Importância da Inclusão, Ensino e Aprendizagem de Criança com o Transtorno do Espectro do Autismo-TEA.....242

Esteffânia Vitória dos Santos Sales

José Marciel Araújo Porcino

CAPÍTULO 19

Uma Experiência de Sarau Crítico Literário.....258

Alice Juliana de Sousa

Paula Diniz Portela Carvalho

Samuel de Oliveira Sales

Elenilson Monte Lopes

CAPÍTULO 20

Linguagem Tátil e Inclusão: O uso de *Cards* no Ensino do Braille nas Aulas de Língua Inglesa.....271

Liana Carla Araújo de Maria

Luana Micaelhy da Silva Moraes

CAPÍTULO 21

O Gênero Seminário em Sala de Aula: Considerações a partir da Análise Linguística.....284

Ronald William Vidal Araujo

Francisca Ligia Domingos de Souza

Débora Evellyn de Queiroz Medeiros

Joyse Thaciana Vasconcelos Santos

CAPÍTULO 22

Vozes de Resistência: Leitura Literária e Produção de Podcast Antirracista no 8º Ano do Ensino Fundamental.....297

Patrícia Roberta Alves Xavier de Almeida

CAPÍTULO 23

Corpo, Voz e Poesia: O Slam como Manifestação da Literatura Surda...312

Fernando do Nascimento Moller

CAPÍTULO 24

O Papel da Literatura Infantil na Formação de Leitores com Enfoque no Ensino Fundamental nas Séries Iniciais.....328

Débora Balbino Silva Oliveira

Ricardo Ferreira

Rogério Silva de Vasconcelos

CAPÍTULO 25

Por um Ensino Decolonial de Literatura para Mulheres e Homens Idosos.....347

Amanda Maranhão de Souza

Sobre os Autores.....362

CAPÍTULO 1

DISCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DA LITERATURA

Andreza Vidal Bezerra
Dayza Meiry Barreto Silva
Luísa Carolina de Sousa e Herculano
Vitória Monteiro de Moraes

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram frequentemente privadas de direitos básicos, comprometendo/impedindo uma trajetória de vida digna (Oliveira, 2023). Esse cenário se constitui, nos dias atuais, em uma série de barreiras que dificultam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem com qualidade na Educação Superior, em comparação às demais pessoas (Bezerra, *et al.*, 2024).

No contexto deste estudo, argumentamos que, embora o fato de ser uma pessoa com deficiência já seja um fator gerador de desafios em uma sociedade estruturalmente capacitista, esses obstáculos são ainda mais acentuados quando combinados com outros marcadores de vulnerabilidade, como raça, etnia, gênero, sexualidade, entre outros, isso porque a interseção desses marcadores pode potencializar a exclusão e as dificuldades enfrentadas no percurso educacional, especialmente no âmbito da Educação Superior (Farias, *et al.*, 2022; Farias, Bezerra, Pita, 2023).

Especificamente no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência na Educação superior, foco desta pesquisa, observam-se avanços significativos im-

pulsionados por marcos legais, documentos orientadores e pesquisas acadêmicas sobre a temática. Esses progressos são fruto de décadas de lutas e reivindicações dos movimentos das pessoas com deficiência, que, em aliança com as normativas internacionais, têm promovido transformações nas políticas públicas e na legislação nacional (Maior, 2017).

A nível internacional, documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), têm servido como importantes diretrizes para a inclusão educacional das pessoas com deficiência. No Brasil, as legislações nacionais que resultaram dessas demandas incluem a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2023 que reconhecem e regulamentam direitos fundamentais ao acesso à Educação para pessoas com deficiência.

No que tange ao contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), o Programa INCLUIR, lançado em 2005, teve um papel crucial no fomento à acessibilidade e à permanência de estudantes com deficiência, promovendo-as por meio de recursos financeiros, adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas nas instituições.

Além disso, a Lei nº 12.711/2012, que estabelece a reserva de vagas para ingresso nas universidades, foi aprimorada em 2016 com a Lei nº 13.409, que passa a incluir as pessoas com deficiência como público-alvo nas IFES. Mais recentemente, em 2023, a Lei nº 14.723 trouxe novos aprimoramentos à legislação, reforçando a necessidade de medidas que garantam a inclusão efetiva desse grupo.

Apesar dos avanços, pesquisas apontam para a necessidade de uma abordagem interseccional nas investigações sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, uma vez que compreender a sobreposição de diferentes formas de discriminação e preconceito é essencial para o desenvolvimento de políticas institucionais mais eficazes e justas, especialmente

em um contexto educacional que ainda apresenta barreiras significativas para estudantes com múltiplas vulnerabilidades.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar pesquisas publicadas sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na Educação Superior, a partir de uma perspectiva interseccional. Para tanto, realizaremos uma pesquisa bibliográfica em duas bases de dados *online* nacionais, sendo as pesquisas encontradas analisadas à luz dos Estudos Feministas da Deficiência.

Para organizar de forma mais coerente as ideias apresentadas neste capítulo, iniciamos com o delineamento do percurso metodológico adotado para atingir os objetivos do estudo. Na sequência, discutimos os resultados obtidos a partir da análise das publicações selecionadas. Por fim, apresentamos as considerações finais das autoras, refletindo sobre os principais achados e sugerindo direções para futuras pesquisas e práticas na Educação Superior.

PERCURSO METODOLÓGICO

A Educação Especial Inclusiva e os Estudos da Deficiência são campos amplos e complexos, caracterizados por debates teóricos, metodológicos e políticos, assim como ocorre no contexto da Educação Superior.

Com o intuito de atingir o objetivo proposto neste estudo, adotamos uma pesquisa bibliográfica como método. De acordo com Gil (2008), esse tipo de investigação baseia-se em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, oferecendo ao pesquisador um conjunto vasto de informações. Esse método é especialmente útil quando o tema investigado exige dados dispersos geograficamente, além de possibilitar a consulta a diversas contribuições teóricas, essenciais para fundamentar a discussão sobre o tema em questão.

Para tal, recorreremos às seguintes bases de dados *online*: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A escolha das bases de dados supracitadas se deve à relevância no acesso a conteúdos científicos e acadêmicos no Brasil. O Portal de Periódicos da CAPES

disponibiliza uma vasta gama de artigos, incluindo internacionais, enquanto a BDTD oferece acesso a dissertações e teses nacionais. Ambas são fundamentais para democratizar a informação científica, garantindo que pesquisadores, professores e estudantes de todo o país, inclusive de regiões menos favorecidas, possam acessar conhecimento de qualidade.

Nesse contexto, focamos nossa atenção em conceitos-chave que orientam este capítulo, com o objetivo de identificar estudos relacionados à discussão interseccional com foco na deficiência no âmbito da Educação Superior. Assim, estruturamos os descritores e operadores booleanos da seguinte forma: *Intersecção OR Interseccional OR Interseccionalidade AND Deficiência AND Educação Superior OR Ensino Superior*. Além disso, utilizamos refinadores de busca para identificar publicações em português, abrangendo trabalhos entre os anos de 2019 e setembro de 2024.

Após a aplicação dos descritores, operadores booleanos e refinadores de busca, realizamos uma triagem inicial baseada em títulos, resumos e palavras-chave. Assim sendo, os critérios de inclusão abrangeram artigos, dissertações e teses em língua portuguesa que abordam a temática de pessoas com deficiência na Educação Superior sob uma perspectiva interseccional.

Com base nesses critérios, os estudos identificados serão analisados à luz dos Estudos Feministas da Deficiência e descritos em detalhes na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão melhor detalhados na seção dedicada ao percurso metodológico deste estudo, identificamos 9 artigos e 1 tese, a saber:

Quadro 1: Publicações sobre inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência na Educação Superior, a partir de uma perspectiva interseccional.

Portal de Periódicos CAPES		
Autor/a/s	Título	Ano
Jackeline Sussan Souza da Silva	A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade	2020
Mônica Pereira dos Santos; Mylene Cristina Santiago	Com deficiência, mulher e refugiada: uma tríade omnileticamente interseccional	2021
Andréa das Graças Souza Camacho Gimenez Garcia; Rhaissa Lobato de Lima Muniz; César Augusto Zacheo	A interseccionalidade da mulher negra e a sua (in) visibilidade no ensino superior brasileiro	2021
Rhau de Lemos Santos; Sueli Fernandes	Negros/as surdos/as: um estudo sobre o acesso a cursos de graduação em Letras Libras	2021
Juliana Cavalcante Marinho Paiva; Marivete Gesser	Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior: participação na academia científica como forma de ativismo político	2023
Joana Milan Lorandi; Marivete Gesser	A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura	2023
Carlos Roberto de Lima	Ser mulher e surda em um curso de nível superior	2023
Adenize Queiroz de Farias; Andreza Vidal Bezerra; Fábila Halana Fonseca Rodrigues Pita	O acesso de mulheres com deficiência nas universidades federais nordestinas: um diálogo interseccional à luz de contribuições feministas	2023
Natália Melo; Roberta Mendonça; Fernando da Silva Cardoso	As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020)	2023
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações		
Lucas Silva Dantas	Dissidência, resistência e transgressão no espaço escolar: vozes trans, negras, indígenas e de pessoas com deficiência na encruzilhada epistêmica	2021

Fonte: as autoras.

O primeiro estudo, conduzido pela pesquisadora Silva (2020), intitulado “A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade”, teve como objetivo “a análise crítica acerca da estrutura patriarcal e capacitista que, mutuamente, obstaculiza o ingresso e a formação científico-profissional de mulheres” (2020, p. 6). Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e da técnica de sombreamento, esta última realizada durante sete horas consecutivas em diversos espaços da universidade frequentados pela participante da pesquisa, uma estudante surda.

A partir dos dados coletados, evidencia-se que barreiras para o acesso à educação superior começaram nos vestibulares. Segundo os relatos de Emma, ela sempre apresentou um desempenho notável na escola, no entanto, a sua capacidade intelectual não foi suficiente para garantir a aprovação nas primeiras tentativas de ingresso no ensino superior, pois as avaliações que fizeram inicialmente não eram adaptadas para candidatos/as surdos/as, o que acarretou na sua reprovação por vários anos.

Ao ingressar na universidade, conforme aponta a pesquisa de Silva (2020), surgem novos desafios, agora relacionados à ausência de preparação dos docentes para lidar com a diversidade.

Também esteve presente nas palavras da entrevistada, a necessidade de provar que mesmo sendo mulher com deficiência, tem capacidade para ocupar aquele espaço “intelectual”. Nas palavras da participante: “sinto que preciso mostrar a eles que também mereço estar neste lugar. Por exemplo, quando eles acreditam que o curso é difícil para mim e não consegui concluí-lo” (Silva, 2020, p. 16).

A pesquisa revelou que a universidade, ainda que se apresente como um espaço de conhecimento e oportunidades, mantém-se excludente, fundamentada em um sistema classificatório e individualista que desfavorece, em especial, as mulheres com deficiência. Em suma, a pesquisa revela que discentes com deficiência são acometidos diariamente por discursos desestimuladores, a falta de vínculos de amizade e o isolamento nas atividades em grupo, o que impacta significativamente na qualidade de seu percurso acadêmico.

Evidencia-se também que a sociedade ainda percebe pessoas com deficiência, especialmente mulheres, como ineficientes. Quando obtêm sucesso, seus esforços não são reconhecidos; em vez disso, são vistas como heroínas, caindo na armadilha do mito capacitista da superação. Além disso, a pesquisa apontou a restrição da liberdade de expressão de Emma, devido à falta de intérpretes de Libras, o que silenciou sua voz e reforçou as discriminações sociais.

O artigo “Com deficiência, mulher e refugiada: uma tríade omnileticamente interseccional” (Santos; Santiago, 2021) tem como objetivo “ampliar as discussões que envolvem as pessoas com deficiência com as temáticas cruzadas de mulheres refugiadas e com deficiência (Santos; Santiago, 2021, p. 5)”, analisando como identidades múltiplas e vulnerabilidades se interconectam, ampliando desigualdades e violações de direitos.

Nesse contexto, por meio de uma análise exploratória e uma perspectiva omnilética e interseccional, o estudo visou identificar se há discussões científicas sobre mulheres com deficiência que são refugiadas. Em pesquisa realizada entre 2016 e 2021, com descritores como “gênero”, “deficiência” e “refugiados”, as autoras constataram a ausência de publicações que abordassem essa intersecção.

Na análise, Santos e Santiago (2021) apontam que políticas e direitos, ainda que presentes em leis brasileiras para refugiados e pessoas com deficiência, raramente articulam identidades múltiplas, o que resulta em uma exclusão persistente, alertando para a necessidade urgente de políticas de acolhimento que promovam a inclusão desse grupo na sociedade brasileira, garantindo acesso à moradia, educação, saúde e emprego.

Por fim, as autoras destacam que uma análise omnilética permite tensionar os processos de inclusão e exclusão, sugerindo que a inclusão deve ser vista como processo contínuo, e não como um estado final, afirmando que a falta de dados e estudos sobre mulheres refugiadas com deficiência evidencia uma crise humanitária que precisa ser enfrentada para possibilitar a transformação social e o reconhecimento de direitos.

A pesquisa “Negros/as surdos/as: um estudo sobre o acesso a cursos de graduação em Letras Libras” (2021), realizado por Rhaul de Lemos Santos e

Sueli de Fátima Fernandes, oferece uma análise detalhada sobre o ingresso de negros/as surdos/as em cursos de graduação em Letras Libras em universidades públicas.

Baseando-se no Censo do Ensino Superior entre 2009 e 2016, o estudo revela a oscilação nas matrículas de estudantes surdos/as e negros/as ao longo dos anos. Entre 2009 e 2013, observou-se uma queda na matrícula de surdos/as em Letras Libras, que só recuperou crescimento entre 2014 e 2016, enquanto o número de surdos/as em outros cursos aumentou gradualmente.

Em relação aos estudantes negros/as, notou-se um crescimento expressivo tanto no ingresso em universidades federais quanto nos cursos de Letras Libras. Uma das conclusões significativas do estudo é a prevalência feminina em todas as categorias: as mulheres, especialmente negras e surdas, representam uma maioria consistente em cursos de Letras Libras, evidenciando a predominância feminina nos dados.

O artigo “A interseccionalidade da mulher negra e sua (in)visibilidade no ensino superior”, de autoria de Garcia *et al.* (2021), teve como objetivo “evidenciar-se, mesmo através dessas diversas modalidades de discriminação, as mulheres negras têm conseguido alcançar ou não o ensino superior brasileiro” (2021, p. 29). A metodologia utilizada para atingir esse objetivo foi o método de julgamento dedutivo, baseado em premissas gerais relacionadas à interseccionalidade da mulher negra. Além disso, a pesquisa fez uso da abordagem qualitativa e do levantamento bibliográfico.

Conforme Garcia *et al.* (2021), os resultados da pesquisa evidenciaram que, em 2018, houve um aumento no ingresso de estudantes negros com deficiência nas universidades federais, além disso, as Ações Afirmativas (AAs) no Brasil resultaram em um maior número de ingressos de estudantes com deficiência no ensino superior, superando a ampla concorrência, evidenciando a eficácia das AAs na promoção da inclusão e destacando a necessidade de continuar investindo em políticas que garantam igualdade de oportunidades.

No entanto, ao contrário das universidades federais, as estaduais, em 2018, ainda não haviam alcançado uma porcentagem maior que as vagas destinada à

ampla concorrência, sendo que a forma de ingresso por ações afirmativas representou apenas 37% (Garcia *et al.*, 2021).

Em linhas gerais, o estudo aponta que existe uma interseccionalidade na inclusão educacional, enfatizando que as mulheres negras estão sendo beneficiadas por essas políticas. No entanto, não são suficientes apenas as políticas de ingresso; faz-se necessário revitalizar e ampliar ações que garantem a permanência, participação e aprendizagem desses/as estudantes nos diversos espaços da universidade.

A pesquisa, “Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior: participação na academia científica como forma de ativismo político” das autoras Paiva e Gesser, objetivou “analisar os discursos de pessoas com deficiência acerca do seu acesso e permanência ao ensino superior” (2023, p. 4).

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos descritivos-analíticos com característica transversal, com a utilização técnica de Entrevistas Narrativas pautadas em referenciais histórico-culturais, caracterizando-se com o modelo conceitual da deficiência, denominada de investigação emancipatória.

A partir dos dados analisados, os resultados da pesquisa indicam que o acesso à educação superior, em alguns casos, foi marcado por dificuldades financeiras e barreiras atitudinais, nas quais as políticas públicas de acesso à Educação Superior foram fundamentais para garantir o ingresso na universidade de alguns dos sujeitos participantes da pesquisa. Entretanto, não basta apenas garantir o acesso; é essencial viabilizar também a permanência desses/as estudantes (Paiva; Gesser, 2023).

A pesquisa também evidencia que as barreiras arquitetônicas são mais um obstáculo para a permanência de estudantes com deficiência na educação superior. Outra questão que merece destaque são os entraves no acesso à pós-graduação, os quais as desigualdades sócio-econômicas também estão relacionadas.

Outro ponto que merece destaque, é que, segundo as autoras, o preconceito e a discriminação são particularmente acentuados quando se trata de mulheres

com deficiência, que enfrentam barreiras na busca de transformar sua realidade social e econômica por meio da Educação Superior.

Apesar dos entraves que permeiam as trajetórias acadêmicas dessas mulheres, por meio dos discursos de uma participante da pesquisa, as autoras apontam que a academia ainda se apresenta como um dos poucos espaços disponíveis para mulheres com deficiência, destacando que há barreiras, como a “disputa de oratórias”, que marginaliza suas vozes, e os “corpos considerados ideais”, que favorecem padrões específicos de aparência e comportamento.

Por fim, destacamos, entre os achados da pesquisa, a necessidade da produção de conhecimentos acessíveis, sublinhando a importância de uma abordagem inclusiva que atende às diversas necessidades dos discentes, mas também dos profissionais com deficiência que constituem o ambiente universitário.

O artigo intitulado de “A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura” das autoras Joana Milan Lorandi e Marivete Gesser, publicado em 2023, objetivou “caracterizar a produção científica referente ao capacitismo no ensino superior quanto às perspectivas conceituais, as principais implicações para as pessoas com deficiência e os elementos que corroboram a construção de práticas anticapacitistas” (2023, p. 4).

A partir de uma revisão integrativa de 36 artigos publicados entre 2000 e 2020, emerge 3 categorias analíticas: “Perspectivas conceituais sobre o capacitismo”, que explicita a visão estrutural e institucional que compreende as pessoas com deficiência como incapazes, enraizando a opressão nas normas sociais e ligando-as a outras opressões como racismo e sexismo; A categoria “A reprodução do capacitismo no ensino superior”, que evidencia como a meritocracia e uma visão biomédica reforçam a exclusão, ao negligenciar barreiras sociais e tornar práticas pedagógicas inacessíveis e, por fim, o estudo aponta, as “Contribuições para a construção de práticas anticapacitistas”, por meio da qual são sugeridas alguns caminhos para a minimização dos entraves experienciados por discentes com deficiência na Educação Superior, entre

os quais, uma formação docente numa perspectiva inclusiva, comunicação acessível, bem-estar estudantil, desenho universal e formulação de centros culturais de deficiência, defendendo a participação ativa das pessoas com deficiência em políticas e cargos decisivos, alinhando-se ao lema “Nada sobre nós sem nós”.

No artigo “Ser mulher e surda em um curso de nível superior” (2023), Carlos Roberto de Lima explora as experiências de discriminação e preconceito audista e de gênero vivenciadas por uma acadêmica surda em uma universidade pública.

A estudante, ao compartilhar sua história, aponta um incidente em que uma intérprete sugeriu que ela mudasse para um curso de Letras Libras, visto como “mais apropriado” para quem usa a língua de sinais, insinuando que um curso diverso não seria adequado para alguém com deficiência auditiva. Essa sugestão embutida de desvio ao curso específico de Libras evidencia a persistência de práticas de audismo no ambiente universitário, limitando as possibilidades acadêmicas dos surdos/as a áreas que não desafiem o estigma.

Soma-se a isso o preconceito familiar: seu pai questionou sua capacidade intelectual e sugeriu o uso de um implante coclear, enquanto seu irmão sugeriu que ela deveria se dedicar a um curso “mais feminino”, como Estética, demonstrando o impacto do audismo e do preconceito de gênero na percepção da deficiência. Para resistir, a estudante encontra na Libras uma expressão de identidade e resistência, fortalecendo sua presença acadêmica e enfrentando estigmas.

O artigo “O acesso de mulheres com deficiência nas universidades federais nordestinas: um diálogo interseccional à luz de contribuições feministas” (Farias, Bezerra e Pita, 2023) analisou o acesso de mulheres com deficiência ao ensino superior em universidades federais nordestinas. Utilizando pesquisa participante, as autoras coletaram dados de estudantes com deficiência sobre aspectos pessoais e condições de acessibilidade. Com base nas 17 respostas recebidas, foram conduzidos cinco encontros remotos em 2022 para discutir os temas acesso, permanência, participação e aprendizagem dessas mulheres na universidade.

As autoras destacam o contexto de exclusão, invisibilidade e preconceito experienciado por pessoas com deficiência no Brasil, evidenciando, por meio das falas das participantes do estudo, o despreparo das universidades para acolher estudantes com deficiência, especialmente mulheres, com destaque para problemas de acessibilidade nos processos seletivos e a falta de apoio institucional, reforçando a necessidade de comitês de acessibilidade atuantes desde o início da seleção.

Entre os resultados do estudo, Farias, Bezerra e Pita (2023) afirmam que a inclusão e autonomia das mulheres com deficiência dependem de políticas públicas e serviços inclusivos que garanta sua participação e protagonismo na academia, ressaltando a importância de superar concepções capacitistas, que limitam as escolhas acadêmicas e profissionais dessas mulheres, propondo debates sobre direitos e autonomia nas instituições. Além disso, recomendam que núcleos de inclusão e a comunidade acadêmica apoiem o ingresso de estudantes com deficiência, defendendo que esse acolhimento é essencial para a implementação efetiva da lei de reserva de vagas.

Por fim, as autoras concluem que o estudo expõe barreiras persistentes para o acesso de mulheres com deficiência ao ensino superior e ressalta a urgência de recursos de acessibilidade em todas as etapas do processo seletivo, promovendo autonomia e participação desses estudantes.

O artigo “As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020)” de Melo, Mendonça e Cardoso (2023) visa “analisar em que medida a produção do conhecimento intersecciona a Educação em Direitos Humanos e gênero nos Programas de Pós-graduação brasileiros” (p. 3). A questão central da pesquisa é: “Em que medida a produção do conhecimento intersecciona a Educação em Direitos Humanos e gênero nos Programas de Pós-Graduação brasileiros?” (p. 3). Segundo as autoras, a Educação em Direitos Humanos (EDH) no Brasil é recente, surgindo no processo de redemocratização dos anos 1980, visando educar sobre direitos e fortalecer a consciência social sobre as violações desses direitos e as lutas por justiça.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com metodologia de estado da arte, e usa a abordagem exploratória-descritiva, realizando a coleta na BDTD com recorte de 2015 a 2020. Foram analisadas produções das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Interdisciplinar.

Nas Ciências Humanas, identificou-se que “a produção do conhecimento sobre Educação em Direitos Humanos e gênero é, aqui no Brasil, ‘fortemente marcada pelas contribuições das pesquisas educacionais’” (p. 4), como na pesquisa de Silva (2015) sobre gênero na educação infantil e na pesquisa de Santos (2015b) sobre a compreensão de gênero entre jovens quilombolas. Nas Ciências Sociais Aplicadas, Araújo (2015) explora o debate de gênero na formação de professores/as, e Barros (2015) investiga como o filme “Escritores da Liberdade” pode redefinir significados sociais para uma sociedade mais justa. Na área Interdisciplinar, Sousa (2018) aponta o conservadorismo entre docentes de Biologia no debate de gênero, e Schneider (2019) discute como o ensino de História pode desnaturalizar percepções sobre gênero.

As considerações finais destacam que o período analisado é dominado por pesquisas de mulheres, com foco nos processos formativos e na inclusão de mulheres e pessoas LGBTQ+. A pandemia de COVID-19 reduziu as produções em 2020, e as autoras observam um impacto do conservadorismo político na produção sobre gênero. A pesquisa conclui que o conhecimento sobre gênero encontra suporte na Educação em Direitos Humanos, com potencial para resistir ao conservadorismo nos contextos educacionais, políticos e científicos brasileiros.

A dissertação “Dissidência, resistência e transgressão no espaço escolar: vozes trans, negras, indígenas e de pessoas com deficiência na encruzilhada epistêmica” (2021), de Lucas Silva Dantas, amplia essa discussão ao investigar as práticas de resistência de grupos marginalizados na educação.

Focando em teses e dissertações de mulheres trans, negras, indígenas e com deficiência, Dantas (2020) propõe entender como esses grupos se sustentam e resistem no sistema educativo e aponta que essas pessoas resistem ao afirmarem

suas identidades e vivências, enfrentando violência, discriminação e exclusão. Elas transformam o espaço educacional em um “lugar de cura” por meio da produção teórica sobre suas próprias experiências de dor e superação, estabelecendo uma presença transgressora que desafia o epistemicídio — a invisibilidade de suas histórias e saberes. A análise se baseou em quatro eixos: trajetória autobiográfica, educação, práticas de resistência/transgressão e elaboração teórica.

Com a pesquisa, Dantas (2021) conclui que essas populações encontram força em suas próprias narrativas e na resistência coletiva, pois, ao ocuparem e permanecerem nesses espaços, questionam e rompem a visão normativa de academia e sociedade. Esses estudos, ao se debruçarem sobre a experiência de pessoas com deficiência, negras, indígenas e LGBTQIAPN+ na educação superior, destacam as interseções entre capacitismo, racismo, audismo e preconceito de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após uma análise cuidadosa dos artigos e da tese identificada neste estudo, pudemos considerar que a Educação Superior ainda se apresenta como um espaço repleto de concepções corponormativas e atitudes capacitistas que negligenciam, para além do ingresso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Além disso, observamos que há uma lacuna no que se refere aos processos de inclusão e acessibilidade de discentes com deficiência sub-representados, como aqueles que são indígenas, quilombolas, refugiados/as ou que fazem parte do grupo LGBTQIAPN+, entre outros.

Por fim, esperamos que esta pesquisa suscite nos leitores o desejo de realizar novos estudos sobre a temática, com o intuito de tornar a universidade e a sociedade como um todo em um ambiente mais inclusivo e anticapacitista, em uma perspectiva interseccional.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Andreza Vidal *et al.* Capacitismo, eugenia e educação superior: como entender essa relação? **Revista InCantare**, v. 21, n. 2, p. 1-21, 2024.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras exceções**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 atrás. 2012. BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei n.º 14.723, de 4 de outubro de 2023. **Altera a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**, para dispor sobre a inclusão de pessoas com deficiência e com doenças raras na política nacional de educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 5 fora. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

DANTAS, Lucas Silva. **Dissidência, resistência e transgressão no espaço escolar: vozes trans, negras, indígenas e de pessoas com deficiência na encruzilhada epistêmica**. 2021.

FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal; PITA, Fábila Halana Fonseca Rodrigues. O ACESSO DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NORDESTINAS: um diálogo interseccional à luz de contribuições feministas. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 3, p. 591-602, 2023.

FARIAS, Adenize Queiroz de; BEZERRA, Andreza Vidal; MEDEIROS, Livia Laenny Vieira Pereira de. **Sexismo, capacitismo e racismo: Perspectivas Interseccionais**. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalet; COSTA, Laureane Marília de Lima. Estudos da Deficiência na Educação: Anticapacitismo, Interseccionalidade e Ética do Cuidado. 20. ed. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 97-115.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Andréa das Graças Souza Camacho et al. A interseccionalidade da mulher negra e sua (in)visibilidade no Ensino Superior brasileiro. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Franca*, v. 1, 2021.

LIMA, CR de O. Ser mulher e surda em um curso de nível superior: Audismo e gênero em debate. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 00, pág. e023022, 2023.

LORANDI, JM; GESSER, M. A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 1, pág. e30/1–25, 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. *Inclusão Social*, v. 10, n. 2, 2017.

MELO, N; MENDONÇA, R; CARDOSO, F. de S. As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 28, p. e023005, 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. Editora Contexto, 2023.

PAIVA, JCM; GESSER, M. Acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino superior: participação na academia científica como forma de ativismo político. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, pág. 1117–1131, 2023.

SANTOS, M. P. dos.; SANTIAGO, M. C. Com deficiência, mulher e refugiada: uma tríade omnileticamente interseccional. **Revista Educação Especial**, v. 34, pág. e69/1- 17, 2021.

SANTOS, R. de L.; FERNANDES, S. de F. Negros/as surdos/as: um estudo sobre o acesso a cursos de graduação em Letras Libras. **Revista De Educação PUC-Campinas**, v. 26, 2021.

SILVA, Jackeline Souza. A sombra da discriminação e as barreiras de gênero no cotidiano de mulheres com deficiência na universidade. **Revista Educação Especial**, v. 1-24, 2020.

CAPÍTULO 2

NOTAS SOBRE ALTERIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ricardo Ferreira
José Sérgio da Cunha
Rogério Silva de Vasconcelos
Tatiana Cristina Vasconcelos

A Educação Inclusiva, consolidada como um princípio fundamental do direito à educação no Brasil, é amparada por um robusto arcabouço legal e normativo. Além de garantir a igualdade formal, essa abordagem propõe uma educação de qualidade para todos, independentemente das diferenças físicas, intelectuais, sociais ou culturais. Entretanto, a discussão sobre inclusão não deve se limitar às exigências legais; ela exige uma compreensão mais ampla, que abarque os desafios cotidianos das escolas e as relações sociais que definem a dinâmica de exclusão e pertencimento.

Este texto aborda os principais requisitos legais e normativos no Brasil em 2024, ao mesmo tempo que discute a inclusão como um processo que transcende a normatividade, promovendo uma reflexão sobre seus pressupostos filosóficos e pedagógicos.

A base legal da Educação Inclusiva está fundamentada na Constituição Federal de 1988, que estabelece o princípio da igualdade e o direito à educação para todos (Art. 205 e 206). O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reforça a perspectiva de acessibilidade universal e a necessidade de adaptações razoáveis no âmbito escolar para assegurar condições equitativas de aprendizagem. Além disso, a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destacam que as escolas devem estar preparadas para acolher a diversidade, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

Em termos operacionais, os sistemas educacionais brasileiros devem garantir:

- Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, conforme previsto pelo Decreto 7.611/2011.
- Acessibilidade em todos os aspectos, incluindo infraestrutura, tecnologia assistiva e formação continuada de professores.
- Oferta de materiais pedagógicos adaptados, como aqueles em Braille, Libras e audiodescrição, além de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos e as singularidades dos estudantes (Mantoan, 2003; Mendes, 2024).

Apesar do avanço normativo, a implementação dessas políticas enfrenta desafios significativos, como a resistência de parte dos gestores e professores às mudanças paradigmáticas e a precariedade das condições materiais e humanas nas escolas públicas.

Conceituar a inclusão apenas como atendimento ao aparato legal é insuficiente para enfrentar as desigualdades educacionais que atravessam o cotidiano escolar. A inclusão deve ser entendida como um processo dinâmico que desafia a própria organização escolar e a maneira como compreendemos o aprendizado e o papel da diversidade nas interações humanas.

Maria Teresa Mantoan (2003) enfatiza que a Educação Inclusiva não se limita à integração de alunos com deficiências em turmas regulares, mas busca transformar a escola em um espaço acolhedor e plural. Segundo a autora, a escola inclusiva é aquela que ensina a todos, sem exceções e exclusões. Essa abordagem implica em repensar o currículo, os métodos pedagógicos e os instrumentos avaliativos, promovendo uma educação que valorize a singularidade de cada estudante.

Por outro lado, Orrú (2017), a partir das contribuições de Gilles Deleuze, propõe que a inclusão seja vista como um processo de constante reinvenção, baseado na diferença e na singularidade dos sujeitos. Para a autora, “a inclusão não pode ser padronizada; ela exige adaptações únicas, que respondam aos contextos específicos de cada comunidade escolar” (Orrú, 2017, p. 16).

Para Orrú, o conceito de “diferença na diferença” é central. Ele remete à ideia de que cada sujeito carrega singularidades que transcendem as categorias rígidas frequentemente utilizadas na educação, como deficiência, talento ou dificuldade. Em vez de buscar encaixar os alunos nessas categorias, a inclusão deve ser reinventada a cada situação, reconhecendo as singularidades de cada sujeito e respondendo criativamente a elas. Esse movimento implica em repensar o papel do professor, que deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento e se torna um facilitador de processos de aprendizado que respeitem a multiplicidade.

Ainda segundo Orrú (2017), a diferença está intimamente ligada ao conceito de potência, inspirado por Deleuze, que entende a educação como um campo de possibilidades infinitas. A potência do processo educacional não reside em impor um caminho único, mas em criar condições para que cada sujeito encontre sua própria jornada, afirma a autora. Nesse sentido, a inclusão não é apenas um direito, mas uma prática que amplia as possibilidades humanas e transforma os ambientes educativos em espaços de inovação e experimentação.

A discussão sobre igualdade e diferença também é central para entender os limites da normatividade. Mendes (2024) argumenta que a igualdade formal, embora necessária, não garante uma educação justa, uma vez que os sujeitos possuem diferentes necessidades e potencialidades. Assim, o direito à diferença deve ser compreendido como um princípio pedagógico estruturante, que orienta a construção de espaços educativos mais democráticos e inclusivos.

No contexto contemporâneo, as relações de exclusão estão profundamente associadas à “cultura da normalidade”, que desconsidera a singularidade humana e reifica padrões universais de participação social. Este ensaio busca refletir teoricamente sobre a relação entre a concepção de alteridade e

as práticas de inclusão e exclusão, com base nas contribuições de Levinas e nos estudos contemporâneos sobre a ética e os direitos das pessoas com deficiência. Ao deslocar o foco do “ser” para o “ser- para-o-Outro”, Levinas nos oferece um horizonte ético capaz de questionar práticas excludentes e promover uma verdadeira hospitalidade.

A discussão sobre a alteridade, especialmente no pensamento de Emmanuel Levinas, apresenta um fundamento ético essencial para repensar as relações humanas e, em particular, as práticas sociais de inclusão e exclusão. A alteridade é, na concepção levinasiana, a heterogeneidade radical do Outro, que resiste às formas de totalização e normalização impostas pelo Mesmo. Ações que excluem ou marginalizam determinados grupos sociais, como pessoas com deficiência, revelam o silenciamento dessa diferença irreduzível e o predomínio de uma perspectiva ontológica dominadora.

ALTERIDADE EM BAKHTIN

A concepção de alteridade em Mikhail Bakhtin ocupa uma posição central em sua filosofia e em sua teoria da linguagem, constituindo-se como um dos eixos fundamentais para a compreensão do ser humano e de suas relações com o mundo. Para Bakhtin, o sujeito não é uma entidade autônoma e isolada, mas um ser relacional, cuja identidade se forma no encontro e no diálogo com o outro. Nesse sentido, a alteridade revela-se como uma relação constitutiva entre o eu e o outro, em que cada um só pode existir e se definir por meio dessa interação. O eu, portanto, não é pleno em si mesmo; ele é incompleto e só se compreende a partir do olhar e da perspectiva do outro.

Esse olhar externo, que Bakhtin denomina exotopia (ou “excedente de visão”), representa uma condição essencial para o desenvolvimento da consciência do sujeito. O outro ocupa um lugar que o Eu não pode ocupar, o que lhe permite enxergar aspectos do mundo e do próprio sujeito inacessíveis a uma perspectiva isolada. A exotopia é, assim, um elemento que amplia o horizonte de compreensão do eu e lhe oferece uma visão externa, permitindo-lhe

transcender suas próprias limitações. Como Bakhtin observa, “Eu só posso ver o mundo e a mim mesmo através dos olhos do outro”. Essa visão externa, longe de ser um limite, é uma oportunidade de crescimento, pois amplia o campo de significados e possibilita ao sujeito perceber-se de forma mais complexa e interconectada.

A alteridade em Bakhtin é indissociável do dialogismo, conceito fundamental que sustenta sua compreensão sobre a linguagem e a vida social. Para o autor, o diálogo é o princípio constitutivo da existência humana e do sentido. Cada enunciado, cada palavra proferida, é uma resposta ao que já foi dito anteriormente e, ao mesmo tempo, uma antecipação de novas respostas. O discurso nunca é neutro ou isolado; ele sempre carrega marcas de vozes alheias e reflete o encontro entre diferentes perspectivas. O diálogo, portanto, não é apenas uma troca comunicativa, mas a manifestação concreta da alteridade, onde o eu e o outro se encontram, interagem e se transformam mutuamente. Como afirma Bakhtin, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar”.

A pluralidade de vozes, outro conceito central no pensamento bakhtiniano, também está intrinsecamente relacionada à alteridade. A polifonia, por exemplo, revela a coexistência de múltiplas vozes, cada uma portadora de uma perspectiva singular e irreduzível. Em uma obra literária ou em qualquer discurso humano, essas vozes se entrelaçam, criando um campo de tensões e significados que refletem a diversidade das experiências humanas. A polifonia não busca homogeneizar as diferenças; ao contrário, ela celebra a pluralidade e a singularidade de cada voz, reconhecendo que a relação com o outro é sempre complexa e dinâmica. Assim, a alteridade se manifesta na valorização das diferenças e no respeito à singularidade do outro, que se apresenta como um horizonte único de sentido.

Além de sua dimensão ontológica e linguística, a alteridade em Bakhtin também possui um caráter ético profundo. Para ele, cada sujeito ocupa um lugar único e irrepetível no mundo, um lugar que nenhum outro pode ocupar. Bakhtin chama essa posição de “não-álibi no Ser”, ou seja, o sujeito não pode se

eximir de sua responsabilidade diante do outro. Essa ética da responsabilidade implica que o sujeito deve agir de forma responsiva e participativa, reconhecendo no outro um ser autônomo e pleno, com sua própria voz e perspectiva. Essa ideia se conecta diretamente com a necessidade de reconhecimento da diferença como valor positivo e como fundamento para a convivência humana.

A concepção de alteridade proposta por Bakhtin apresenta implicações profundas no campo da educação. A escola, como espaço de encontro entre sujeitos, deve ser pautada por uma pedagogia da alteridade, que reconheça a singularidade dos alunos e promova uma educação dialógica e inclusiva. Essa perspectiva desafia as práticas pedagógicas tradicionais, que tendem a homogeneizar os sujeitos e a negar suas diferenças. Uma educação verdadeiramente dialógica deve acolher a diversidade de vozes presentes na sala de aula, criando um ambiente em que o diálogo e o reconhecimento mútuo constituam a base do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a alteridade em Bakhtin representa uma crítica radical a qualquer forma de exclusão ou marginalização. Reconhecer o outro em sua singularidade significa respeitar suas particularidades e valorizar suas contribuições, rompendo com visões hierárquicas e autoritárias do conhecimento. A educação, portanto, deve ser um espaço de diálogo e de construção coletiva, onde o eu e o outro possam coexistir de forma ética e participativa.

Por fim, a alteridade em Bakhtin nos convida a repensar nossas relações com o mundo e com os outros a partir de uma perspectiva ética e dialógica. Ser, para Bakhtin, significa ser para o outro. A existência humana é, antes de tudo, uma experiência compartilhada, construída no encontro com o outro e mediada pelo diálogo. O sujeito, ao reconhecer o outro como um igual e ao respeitar sua singularidade, transcende sua condição individual e participa de um processo coletivo de produção de sentido. Assim, a alteridade não é apenas um conceito filosófico, mas um princípio ético e político que nos desafia a agir de forma mais responsável, inclusiva e dialógica em nossas relações com o mundo e com os outros.

CONCEPÇÃO DE ALTERIDADE EM EMMANUEL LEVINAS

A alteridade, para Levinas, é aquilo que se apresenta como radicalmente diferente do Eu. Ela se manifesta no encontro face a face com o Outro, que convoca o Mesmo à responsabilidade ética. Levinas critica a tradição filosófica ocidental, que tende a totalizar e a reduzir o Outro à categoria do Mesmo, apagando sua diferença singular.

O Rosto, conceito central na filosofia levinasiana, é a expressão dessa alteridade radical. Ele não pode ser capturado ou objetificado; é, ao mesmo tempo, um convite à relação e um apelo ético que exige do Eu uma resposta de acolhimento. É nessa relação de assimetria – onde o Outro é superior ao Mesmo – que emerge a noção de responsabilidade infinita. O Eu é convocado a agir em prol do Outro, sem esperar reciprocidade.

Segundo Levinas (1980), a ética deve ser compreendida como a “filosofia primeira”, anterior a qualquer sistema ou conceito. Esse deslocamento é radical: a ética não é um código de regras, mas uma responsabilidade que emerge da proximidade com o Outro.

A sociedade contemporânea, marcada pela “cultura da normalidade”, impõe padrões que excluem a diferença e negam a pluralidade humana. Essa cultura baseia-se em concepções totalizantes e universalizantes, que buscam homogeneizar os sujeitos e ignoram a singularidade do Outro.

Pessoas com deficiência são um exemplo concreto dessa exclusão. As práticas sociais, educacionais e institucionais muitas vezes negam a sua alteridade, impondo barreiras atitudinais, físicas e simbólicas que impedem a efetiva participação social. Essas barreiras são frutos de uma ideologia normalizadora, que valoriza a autonomia e a produtividade individual em detrimento da diversidade (Jesus *et al.*, 2024). Como Levinas observa, a tentativa de totalizar o Outro resulta no silenciamento de sua voz e na supressão de sua diferença.

A ética da alteridade, ao propor o reconhecimento do Outro em sua singularidade, desafia essa lógica. Reconhecer a alteridade da pessoa com

deficiência é assumir uma responsabilidade ética que ultrapassa os discursos abstratos de inclusão e se materializa em práticas concretas de acolhimento e respeito à diferença.

A inclusão, sob a perspectiva da ética da alteridade, é um ato que parte do reconhecimento da diferença como constitutiva da condição humana. Não se trata de assimilar o Outro ao Mesmo, mas de criar condições para que o Outro possa existir em sua singularidade.

Levinas (1987) propõe que a relação com o Outro deve ser marcada pela hospitalidade, que é o acolhimento incondicional. Esse acolhimento rompe com a lógica da reciprocidade e exige do Eu uma abertura à vulnerabilidade do Outro.

Nas práticas educacionais, por exemplo, a inclusão deve ir além da mera adaptação curricular ou física. Ela requer uma transformação na própria concepção de educação, de forma que o sujeito com deficiência seja reconhecido como protagonista do processo educativo. A ética da alteridade desafia os educadores a repensar suas práticas e a construir relações pedagógicas baseadas na responsabilidade e no respeito à singularidade.

A exclusão social ocorre quando a diferença é percebida como um desvio ou uma falha em relação à norma. Para Levinas, essa negativa da alteridade está ligada às formas de domínio e de poder que buscam reduzir o Outro àquilo que pode ser conhecido e controlado.

No caso das pessoas com deficiência, a exclusão manifesta-se nas políticas públicas insuficientes, nas barreiras arquitetônicas e nas atitudes discriminatórias que reforçam a invisibilidade social dessa população. Como apontam Jesus *et al.* (2024), é preciso superar a lógica da normalização e adotar uma postura ética que reconheça a diferença e promova a inclusão efetiva.

Levinas afirma que a ética é anterior à justiça, mas a convoca. O encontro face a face com o Outro revela a ****responsabilidade infinita****, mas também exige a criação de estruturas de justiça que garantam a dignidade e os direitos dos sujeitos vulneráveis.

No âmbito das práticas inclusivas, a justiça social deve estar fundamentada na ética do acolhimento e da hospitalidade. Isso implica a adoção de políticas públicas efetivas, a transformação das instituições e a criação de espaços que respeitem a pluralidade humana. A justiça, nesse sentido, é o meio pelo qual a responsabilidade ética do Eu em relação ao Outro se materializa na esfera política e social.

ALTERIDADE E INCLUSÃO: UM MOVIMENTO DIALÓGICO

A perspectiva dialógica de Bakhtin encontra ressonância na proposta de Orrú ao afirmar que a inclusão deve ser um movimento contínuo e relacional. O diálogo, enquanto espaço de encontro entre vozes diferentes, possibilita o reconhecimento e a valorização do outro em sua singularidade. Como destaca Bakhtin, “a palavra é um palco onde se confrontam as forças sociais”.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida a políticas normativas ou práticas superficiais, mas deve emergir no encontro com o outro, no reconhecimento das diferenças como potência criativa. Orrú propõe o conceito de inclusão menor, inspirada na ideia de uma literatura menor de Deleuze e Guattari, como um movimento que se realiza nas fronteiras e nos espaços de resistência: “A inclusão menor cria condições para que transformações ocorram”.

A DIFERENÇA NA DIFERENÇA: ALTERIDADE E SINGULARIDADE

Tanto Bakhtin quanto Orrú afirmam que a diferença não é uma limitação, mas uma qualidade intrínseca do ser humano. Para Bakhtin, a alteridade pressupõe a aceitação do outro em sua singularidade, sem reduzi-lo a categorias ou estereótipos. Orrú, por sua vez, critica a tentativa de normalizar as diferenças por meio do diagnóstico e da padronização: “O diagnóstico universalista é um dispositivo catalisador de déficits que acopla numa mesma identidade indivíduos com um mesmo quadro sintomático”.

A inclusão, portanto, exige um olhar que acolha as diferenças em sua diversidade e potencialidade. Como afirma Orrú, a inclusão acontece na diferença que se diferencia e que nunca se repete. Essa compreensão ressoa com a perspectiva bakhtiniana, que vê a relação entre o eu e o outro como um espaço de construção de sentidos e de reconhecimento mútuo.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS: REINVENTAR A EDUCAÇÃO PARA A ALTERIDADE

A integração das ideias de Bakhtin e Orrú nos desafia a repensar os processos educativos a partir de uma pedagogia da alteridade. Essa pedagogia deve ser:

- Dialógica: baseada no encontro e na interação entre sujeitos, valorizando a voz e a perspectiva de cada aprendiz.
- Ética e Responsiva: reconhecendo a responsabilidade do educador em acolher as diferenças e promover uma educação inclusiva e plural.
- Criativa e Inovadora: rompendo com os modelos tradicionais de ensino e reinventando práticas pedagógicas que respeitem as diferenças.

Ademais, a ética da alteridade, proposta por Emmanuel Levinas, oferece um horizonte teórico fundamental para repensar as práticas de inclusão e exclusão na sociedade contemporânea. Ao reconhecer o Outro em sua radical diferença, essa perspectiva desafia a cultura da normalidade e propõe um compromisso ético baseado na responsabilidade infinita e na hospitalidade.

A exclusão, como negativa da alteridade, só pode ser superada por meio de ações concretas que respeitem as diferenças, as singularidades e promovam a participação efetiva dos sujeitos vulneráveis. A inclusão, sob essa perspectiva, é um ato ético que transcende as práticas assistencialistas e busca criar condições reais de acolhimento e justiça social.

Levinas nos convida, enfim, a abandonar as lógicas totalizadoras e a assumir a responsabilidade incondicional pelo Outro, reconhecendo sua diferença irreduzível e criando espaços de convivência baseados na dignidade, na hospitalidade e no respeito à alteridade.

A inclusão é um processo que exige uma constante ressignificação das práticas pedagógicas e dos valores que fundamentam a educação. Para isso, é imprescindível investir na formação de professores, na remoção de barreiras estruturais e na promoção de uma cultura escolar que valorize a diferença como um recurso pedagógico essencial. A inclusão, como processo social e educacional, reflete a capacidade da sociedade de reconhecer e valorizar a pluralidade, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente para todos.

A concepção de alteridade proposta por Bakhtin, Levinas e articulada às reflexões de Orrú traz uma compreensão profunda sobre o papel do outro na constituição do ser e da sociedade, especialmente quando transposta para o campo da educação inclusiva. Bakhtin nos mostra que o eu é incompleto fora da relação com o outro, e que é no diálogo, marcado pela exotopia e pelo excedente de visão, que o sujeito se constitui e adquire consciência de si e do mundo. Essa interação, que é ética e responsiva, evidencia que a relação com o outro não é uma simples coexistência, mas uma condição fundante da vida humana e do sentido. O diálogo, por sua natureza, acolhe as diferenças e permite que as singularidades floresçam.

Levinas, por sua vez, amplia essa compreensão ao conferir à alteridade um caráter ético radical. Para ele, o encontro com o outro não é apenas um evento ontológico, mas um chamado à responsabilidade. O rosto do outro, em sua vulnerabilidade e singularidade, convoca o sujeito a uma postura ética de acolhimento e cuidado. A responsabilidade perante o outro precede qualquer racionalidade ou interesse individual, constituindo o sujeito como ser ético e comprometido com a diferença. Nesse sentido, Levinas nos desafia a repensar a educação como um espaço que deve priorizar o reconhecimento do outro em sua totalidade e dignidade, rompendo com práticas que reduzem os sujeitos a categorias abstratas e homogêneas.

As reflexões de Silvia Ester Orrú sobre a filosofia da diferença de Deleuze, por sua vez, nos conduzem à necessidade de reinventar constantemente a inclusão, considerando as diferenças em sua multiplicidade e singularidade. Orrú critica os modelos pedagógicos normativos e homogêneos que, ao invés

de incluir, perpetuam mecanismos de exclusão ao mascarar as singularidades dos sujeitos. A inclusão, segundo a autora, só é possível quando rompemos com os diagnósticos universais, que aprisionam o indivíduo em conceitos e categorias rígidas, e passamos a valorizar a “diferença que se diferencia”, isto é, a singularidade de cada sujeito como um espaço de criação e reinvenção.

No contexto da educação inclusiva, essas perspectivas convergem em uma proposta ética e dialógica que reconhece o valor da diferença como condição para a transformação das práticas pedagógicas e sociais. A verdadeira inclusão não se limita à presença física do aluno no espaço escolar; ela exige uma mudança profunda de postura, uma abertura ao outro em sua totalidade e uma educação que valorize o diálogo, a participação e a singularidade. A escola, ao adotar essa perspectiva, torna-se um espaço onde as vozes silenciadas são ouvidas, onde a diversidade é celebrada e onde a educação não se limita à repetição do “mesmo”, mas se reinventa no encontro com o diferente.

Portanto, a alteridade em Bakhtin, Levinas e Orrú nos desafia a construir uma educação ética, inclusiva e plural, que reconhece no outro não um limite ou um problema, mas uma possibilidade de enriquecimento e transformação mútua. A educação inclusiva deve ser um movimento contínuo e dialógico, onde o outro não é objeto de adaptação ou assimilação, mas sujeito pleno, autônomo e participante do processo educativo. Como nos ensinam esses autores, a verdadeira inclusão se dá no reconhecimento da diferença como constitutiva da condição humana, na criação de um espaço educativo onde todos possam ser e existir com dignidade, responsabilidade e respeito às suas singularidades.

REFERÊNCIAS

JESUS, Giselle Silvestre de *et al.* Contribuições da ética da alteridade para os estudos da deficiência: um estado da arte. *Psicologia em Estudo*, v. 29, p. e56174, 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. **Notas sobre a alteridade em Bakhtin**. In: PASCHOAL, Cristiano *et al.* (Org.). **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética**. Porto Alegre: Polifonia, 2020. p. 7-19.

ORRÚ, Silvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n62a2017-p1127a1158>. Acesso em: 29 set. 2024.

CAPÍTULO 3

A AUDIODESCRIÇÃO DOS LIVROS DE ZEZÉ MAKU COMO RECURSO DE INCLUSÃO

*Lucineth Salgado Barroso
Moema de Souza Esmeraldo*

INTRODUÇÃO

A escola – ambiente plural que recebe pessoas com múltiplas particularidades, dentre elas as (PcD) – que enfrentam inúmeros percalços no seu cotidiano. Desse modo, buscar meios de inclusão é papel de todos da comunidade escolar. Nesse contexto, esta proposta de trabalho pretende investigar as tecnologias assistivas como arcabouços que precisam ser inseridos nas práticas de ensino e aprendizagem. Pretende-se apresentar uma pesquisa teórica e prática a partir da audiodescrição de livros da literatura infantil como forma de contribuição para a inclusão de Pessoas com Deficiências no ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista.

O uso dos meios tecnológicos no ambiente escolar ainda é incipiente, talvez pelo fato de muitos professores não terem o domínio ou o acesso aos recursos tecnológicos disponíveis atualmente. É neste sentido que se propõe, conforme Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15, a inclusão de (PcD), utilizar a audiodescrição, a partir do uso de livros do escritor Zezé Maku (2015).

Este trabalho justifica-se pelo fato de que a audiodescrição consistir em um importante meio tecnológico que possibilita o acesso ao mundo da leitura pelas

peessoas com deficiências. Conforme Nascimento (2020) compreende a audiodescrição como um recurso que traduz imagens em palavras possibilitando às pessoas com deficiência visual conhecer características de objetos por meio da audiodescrição, ou seja, por meio de uma técnica de leitura de imagens.

Esta pesquisa buscará realizar um estudo teórico e prático sobre as tecnologias assistivas com ênfase na audiodescrição de livros da literatura infantil como meio de inclusão das (PcD) de uma escola, no município de Boa Vista/RR. As (PcD) enfrentam inúmeros percalços no seu cotidiano e, no ambiente escolar, não é diferente.

Desse modo, buscar meios de inclusão é papel de todos da comunidade escolar. As tecnologias assistivas são arcabouços que precisam ser inseridos nas práticas de ensino e aprendizagem, mas, apesar de estarmos na era da tecnologia, o uso dos meios tecnológicos, ainda é incipiente, pelo fato de muitos professores não terem o domínio ou o acesso aos recursos tecnológicos disponíveis.

As formações para a inclusão por meio das tecnologias assistivas são de máxima urgência, uma vez que negar a tecnologia é, de certa maneira, danoso à aprendizagem dos alunos no tocante à era digital. É, neste sentido, que se propõe, conforme Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146/15, a inclusão das Pessoas com Deficiências pela audiodescrição a partir do uso de livros das literaturas infantil do escritor Zezé Maku em que de maneira lúdica trata valorização da fauna e da flora amazônica.

Diante do exposto, esta proposta de trabalho justifica-se pelo fato de que a audiodescrição consistir em um importante meio tecnológico que possibilita o acesso ao mundo da leitura pelas PcD's, o que gerará uma integração entre professores, alunos típicos e as pessoas com deficiência. Assim, pretende-se analisar a audiodescrição de livros da Literaturas Infantil como forma de inclusão de pessoas com deficiências, bem como pesquisar sobre a importância da audiodescrição de livros da literatura infantil como forma de inclusão de pessoas com deficiências; analisar as diferentes maneiras pelas quais a audiodescrição de livros

da literatura infantil pode contribuir na vida escolar de pessoas com deficiências; e demonstrar os resultados da experiência do uso de audiodescrição no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

*Todos são iguais perante a lei,
sem distinção de qualquer natureza [...]
(Brasil, 1988)*

A presente proposta busca pesquisar as tecnologias assistivas com ênfase na audiodescrição como meio de inclusão das Pessoas com Deficiências (PcD) no contexto escolar por meio da prática de leitura literária. As tecnologias assistivas são arcabouços que precisam ser inseridos nas práticas de ensino e aprendizagem, mas, apesar de estarmos na era da tecnologia, o uso dos meios tecnológicos, ainda é incipiente, pelo fato de muitos professores não terem o domínio ou o acesso aos recursos tecnológicos disponíveis.

Diante do exposto, esta proposta de trabalho justifica-se pelo fato de que a audiodescrição consistir em um importante meio tecnológico que possibilita o acesso ao mundo da audiodescrição pelas PcD's, o que gerará uma integração entre professores, alunos típicos e até mesmo as pessoas com deficiência. Assim, pretende-se analisar a audiodescrição de livros como forma de inclusão de pessoas com deficiências, bem como pesquisar sobre a importância da audiodescrição como forma de inclusão de pessoas com deficiências; analisar as diferentes maneiras pelas quais a audiodescrição pode contribuir na vida escolar de pessoas com deficiências; e demonstrar do uso de audiodescrição no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências.

Com os avanços tecnológicos surgem importantes recursos de ensino e aprendizagem, neste sentido, este estudo propõe problematizar de que maneira a audiodescrição de livros da literatura de livros da literatura infantil podem contribuir para a inclusão de pessoa com deficiência? Como a audiodescrição pode

contribuir com o processo de ensino aprendizagem ao ser utilizada como recurso para o trabalho pedagógico com alunos PcD? Neste contexto, busca-se estudar, para refutar ou não, se a utilização da audiodescrição de livros da literatura infantil contribui como meio de inclusão no processo de aprendizagem de pessoas com deficiências.

Na atualidade, percebe-se a necessidade da prática da inclusão por meio da leitura e do uso da audiodescrição de livros da literatura infantil, uma vez que se trata de um importante recurso tecnológico que poderá contribuir com a formação de leitores e propiciar ao educando uma aprendizagem mais prazerosa. Deste modo, esta pesquisa surgiu da inquietação em observar que muitos professores, mesmo estando na era digital, que ainda não usam a tecnologias como formar incluir as pessoas com deficiências.

Assim, pretende-se chegar aos resultados por meio de um estudo teórico e prático sobre o uso da audiodescrição de livros da literatura de infantil pode contribuir com o trabalho pedagógico de leitura literária de maneira prazerosa, além de corroborar com o ensino e a aprendizagem de pessoa com deficiência.

O fazer pedagógico requer um expressivo esforço de quem exerce a profissão de educador no mundo contemporâneo, ficando mais perceptível após o período pandêmico, pois a família teve que participar diretamente da educação dos alunos, nos tempos de atividades remotas, onde foi percebido a urgência de se aprender a usar as tecnologias nos processos de ensino aprendizagem das do alunado, escola e família tiveram que se unir nesse momento de uso em massa das tecnologias.

No tocante às especificidades do ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, ficou evidente que o uso de Tecnologias Assistivas (TA) deve ultrapassar o interior da sala de recurso multifuncional passando para a ser necessária para inclusão de todos, inclusive as PcDs, transformando assim as salas de aula inclusivas.

Segundo Bersch (2017, p.11) a TA deve ser entendida como um auxílio que fomenta a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. O autor citado defende como a TA deve ser entendida:

A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor, fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana. (Bersch, 2017, p.11)

A Tecnologia Assistiva no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva deve ser um recurso que vise atender as demandas das pessoas com deficiências, para contribuir no processo de aprendizagem, uma vez que no retorno das aulas presenciais lacunas na aprendizagem ficaram transparentes, pois muitos alunos deixaram de realizar as atividades no ensino remoto, por muitos motivos, entre eles foram falta de aparelhos tecnológicos, internet e tempo dos pais, já que muitos trabalham durante todo o dia.

Para Moran (2012, p.04), as competências digitais vão além de saber sobre os programas, é necessário saber a linguagem das aulas roteirizadas com uso de jogos que cativem os alunos e contribuam para o processo de aprendizagem

As competências digitais mais importantes hoje, além de programar, são: saber pesquisar, avaliar as múltiplas informações, comunicar-se, fazer sínteses, compartilhar online. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real. Os jogos mais interessantes para a educação ajudam os estudantes a enfrentar desafios, fases, dificuldades, limites,

a enfrentar fracassos e correr riscos, com segurança. Os jogos de construção aberta como o Minecraft são excelentes para despertar a criatividade, a fantasia e a curiosidade. (Moran, 2012p.04)

Em meio a esses diferentes desafios que dificultam a educação da PcD está o processo de uso, pois é preciso perceber as particularidades do lugar e espaço considerando, onde os alunos de classe populares chegam na escola precisando aprender uma nova habilidades e competências aos mesmo tempo serem inseridos no mundo tecnológicos, no contexto em que muitos não têm acesso a livros, revistas e outros arcabouços que permitam aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva para todos os alunos respeitando suas especificidades. Desse modo, Bersch (2017, p.11):

A TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor, fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana. (Bersch, 2017, p.11)

Para o pleno desenvolvimento da PcD na escola, são necessários vários meios que perpassam a salas de recurso multifuncional, a exemplo ter acesso a tecnologias assistivas no ambiente da sala regular que estimule o aluno a superar as barreiras impostas por sua condenação e assim possa desenvolver novas competências inerentes aos seu nível de ensino. Neste sentido, para Bersch, (2017, p.17):

A legislação brasileira estabelece o direito à tecnologia assistiva e preconiza uma ação propositiva da parte do governo, para atender esta demanda, no entanto, o cidadão brasileiro com deficiência carece primeiramente da informação sobre a existência desta legislação e da implicação disto sobre o que lhe é de direito. Não há ainda uma orientação pública acessível (texto orientador ou

site institucional) que concentre as informações necessárias sobre Tecnologia Assistiva e aponte aos usuários finais, de forma clara e fácil, os caminhos para o acesso a estes bens e serviços públicos. As informações existentes estão pulverizadas e ficam, muitas vezes, restritas aos diferentes agentes de governo e que atuam nas áreas saúde, educação, assistência social, direitos humanos, trabalho, fazenda etc. (Bersch, 2017, p.17)

Conforme a autora, a legislação atual estabelece as tecnologias assistivas como direito das pessoas com deficiências, mas é que os governos em seus âmbitos precisam de ações que proponham soluções e adotar uma postura construtiva diante das questões que informem as PcD's sobre seus direitos e sobre as legislações que os amparem em suas especificidades. As informações sobre tecnologias assistivas devem ser passadas aos seus usuários, uma vez que são os maiores impactados com a negação de um direito fundamental para o desenvolvimento de novas habilidades e competências no âmbito do ensino nas escolas. Ainda segundo Bersch (2017, p.15),

Apesar de a legislação brasileira apontar para o direito do cidadão com deficiência da concessão dos recursos de tecnologia assistiva dos quais necessita, estamos no início de um trabalho para o reconhecimento e estruturação desta área de conhecimento em nosso país. Inicial também é o estágio de incentivos à pesquisa e à produção nacional de recursos de TA, que venham a atender a grande demanda reprimida existente, no entanto, passos importantes estão acontecendo nestes últimos anos. (Bersch, 2017, p.15)

São necessários os diferentes meios de tecnologias assistivas para tornar a escola um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem estimativos, sendo possível perceber que todos os agentes internos e externos, as escolas devem pensar como superar os obstáculos provenientes ao período pós-pandemia, o que exigem reflexão constante.

Diante do exposto, trata-se de um pesquisa teórica e prática que tem como metodologia a pesquisa bibliográfica e qualitativa, bem como a observação sistemática com possibilidade de realização de uma pesquisa ação.

No primeiro momento, serão realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática da audiodescrição e a trajetória do uso dessa ferramenta como recurso

didático no Brasil. No segundo momento, pretende-se utilizar a audiodescrição como ferramenta pedagógica para o ensino de literatura a partir da obra de um autor local.

Diante dessa proposta, pretende-se realizar a seleção dos livros da literatura infantis do escritor Zezé Maku referente a fauna e flora amazônica para realização das audiodescrições.

Em suma, pretende-se obter como resultado desta pesquisa um produto educacional desenvolvido a partir de audiodescrições de livros infantis do escritor Zezé Maku em que tem como principal foco a valorização da fauna e flora local, entre os pontos em contextos por meio lúdico, está abordagem da extinção de animais da floresta amazônica, que serão narrados por duas colaboradoras que já conheçam a dinâmica da educação inclusiva, com o uso do recurso software Audacity para gravação e edição.

José Miranda de Aquino ou Zezé Maku é um poeta e nordestino vindo do Maranhão para Roraima, onde exerce a função de educador no serviço público há mais de 40 anos, é mestre em Crítica Literária, pelo Programa de Letras/PU-C-Goiás desde 2023, tendo importante contribuição para a literatura do estado de Roraima, levando a cultura amazônica ao conhecimento de todo o Brasil. Zezé Maku tem dez obras publicadas, sendo sua mais recente “*O Reino da Poesia e a casa de Zezé Maku*” publicado em 2022.

Em sua trajetória tem reconhecimento por sua trajetória como poeta verde, ambientalista, ecólogo e defensor da flora e fauna amazônica, em que dá ênfase na defesa da floresta e seus animais caracterizados em suas obras literárias em suas formas físicas e beleza peculiar. O poeta Zezé Maku ressalta em suas obras os animais, já foram extintos, as exemplo o “*Limpa-folha-do-Nordeste*” e outras espécies que se encontram ameaçados na atualidade, de formar lúdica expõe sua preocupação e amor pelo verde amazônico e suas múltiplas diversidades.

Desse modo, selecionamos o livro mais recente do autor “*O Reino da Poesia e a casa de Zezé Maku*” para realizar um trabalho pedagógico de de audiodes-

criação desse livro para crianças com deficiências visuais. O intuito dessa pesquisa que além de teórica é prática, pois pretende construir um produto educacional que envolva leitura literária, audiodescrição e inclusão de pessoas deficiente visual. Por isso, posteriormente, as audiodescrições serão disponibilizadas como recursos pedagógicos para a disseminação das tecnologias assistivas, estabelecendo a possibilidade de conexão entre ensino e aprendizagem, já que se trata de uma realidade necessária na sociedade contemporânea.

Uma escola inclusiva deve seguir a legislação referente a essa modalidade, buscando desenvolver práticas metodológicas que apreciem as potencialidades de cada um de seus indivíduos e suas contribuições ativas, e não focar demasiadamente nas impossibilidades, nas deficiências (Rodrigues, 2006).

Pelo fato de a tecnologia assistiva ser de caráter multidisciplinar, é importante sua inserção no fazer pedagógico dos professores e no processo de aprendizagem dos alunos, dentre eles, as pessoas com deficiências, uma vez que se trata de produtos, recursos, metodologias e estratégias de ensino que facilitam a consolidação das habilidades e competências das pessoas com deficiências.

Segundo Livia Maria Vilela de Mello Motta e Paulo Romeu Filho (2010) no texto *Audiodescrição: transformando imagens em palavras* discutem sobre um importante recurso tecnológico que pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência que é a audiodescrição, que facilita o entendimento não só das pessoas com deficiência visual.

A pesquisa realizada por Rabêlo (2023) intitulada *Audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva* para inclusão educacional de estudantes com deficiência visual busca analisar e discutir, a partir da perspectiva dos professores, de que forma o uso da audiodescrição, no contexto escolar, propicia a inclusão de estudantes cegos e com baixa visão, por exemplo. Nesse sentido, prover recursos de tecnologia assistiva é fator indispensável para que diversas barreiras sejam eliminadas, favorecendo, assim, que o processo de ensino e aprendizagem seja vivenciado pelos estudantes de modo efetivo.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a audiodescrição ainda é pouco difundida no contexto escolar investigado. Embora uma parte dos professores tenha uma noção do que se trata esse recurso, a maioria não se sente segura para implementar a AD em suas aulas, atribuindo-a aos profissionais de apoio escolar ou à professora de Braille a realização da tarefa.

Em consonância a esses estudos, porém na perspectiva da formação de leitores literários Fernanda Gritti (2021), no estudo Audiodescrição: a inclusão através da tradução audiovisual no universo literário infantojuvenil analisa as audiodescrições de ilustrações presentes em quatro textos literários voltados ao público infantil cego ou com baixa visão, com o intuito de repensar definições tradicionais de literatura e leitor, observando qual o papel do leitor no processo de leitura; problematizar a cultura grafocêntrica e a iconofobia; analisar as concepções de inclusão reforçadas pela Lei nº 13.146/2015, a qual garante o direito, dentre outros, de que a literatura seja acessível a todos os públicos.

Ainda visando fundamentar a discussão sobre a importância e o direito à recepção da literatura será aprofundada a discussão de como a literatura contribui como a formação humana e a humanização dos sujeitos conforme Antonio Cândido (1995) no texto “O direito à literatura” enfatiza que a literatura é indispensável à formação do ser humano, tanto no plano da alta cultura como na esfera da cultura popular. Sendo que a carência de fabulação é presente no indivíduo, e o acesso a esse incompressível bem obedece ao princípio da igualdade e da não discriminação.

A literatura tem o papel de humanizar, porque faz o homem vivenciar diferentes realidades e situações. É uma necessidade universal que deve ser satisfeita, pois, dando forma aos sentimentos e à visão do mundo, tem a capacidade de organizar o caos que há dentro do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura por ter sua função humanizadora é imprescindível para a educação inclusiva. Ao fazer da leitura literária uma prática pedagógica – desenvolvida de forma sistematizada, estimulada e mediada por profissionais do ensino – potencializa o sujeito em sua busca por autonomia. A literatura tem um papel importante na formação do imaginário, e a prática do uso da literatura infantil como meio de inclusão é de expressiva importância para o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências.

As formações para a inclusão por meio das tecnologias assistivas são de máxima urgência, uma vez que negar a tecnologia é, de certa maneira, danoso à aprendizagem dos alunos no tocante à era digital. É, neste sentido, que se propõe, conforme Lei Brasileira de Inclusão 13.146/15, a inclusão das Pessoas com Deficiências pela audiodescrição, que é um importante meio das tecnologias assistivas.

Considerando as análises levantadas, é importante pontuar que as tecnologias assistivas, entre elas a audiodescrição, contribuem para a superação das dificuldades no desenvolvimento de alunos com deficiência. Sendo assim, esse artigo teve como objetivo salientar que o uso das tecnologias assistivas não se resume apenas essencialmente ao produto ou recurso, mas também envolve necessariamente a utilização de metodologias, estratégias, treinamento e inclusão nas práticas educativas. Neste contexto, verifica-se que surge a importância do professor como o elo entre o aluno e conhecimento, transformando a sua sala de aula inclusiva.

A intenção deste estudo foi de investigar a audiodescrição é um recurso multifacetado que permite a aplicabilidade em diferentes ambientes; e a escola, como é um ambiente de inclusão, que deve estar aberta a diferentes recursos, sempre visando à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Permitindo, assim, consolidar as habilidades e competências previstas para cada

faixa etária e nível de ensino dos alunos, de modo a respeitar suas particularidades. As tecnologias digitais perpassam por muitas questões, entre elas, as econômicas, mas também podem ser usadas para o desenvolvimento cognitivo dos usuários a fim de personificar seu papel social de forma mais humanizada, possibilitando que os sujeitos façam mudanças coletivas.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>. Acesso em: 08/09/2024.

BRASIL. Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 06/09/2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1995. p. 169-91.

GRITTI, Fernanda. **Audiodescrição: a inclusão através da tradução audiovisual no universo literário infantojuvenil**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR, 2021.

MOTTA, Livia Maria Vilela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. PAGÁN, J. B. Función didáctica de los materiales curriculares. Pixel Bit. Revista de Medios y Educación, v. 5, p. 29-46, 1995.

RABÊLO, Aline Costa. Audiodescrição como recurso de tecnologia assistiva para inclusão educacional de estudantes com deficiência visual. 2023. 113 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira do Santana, 2023.

MAKU, Zezé. **O reino de Makunaima e sua chefia da fauna**. Boa Vista: Edição do autor, 2015.

MORAN, JOSÉ. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2012 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf Acesso em: 11 abr. 2024.

NASCIMENTO, Ricardo Augusto Lins. Desenvolvimento de um portal de objetos em audiodescrição: Recurso de tecnologia assistiva para inclusão de pessoas com deficiência visual - “BOCAWEB”. 2020. 206 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2020.

CAPÍTULO 4

AUTISMO E INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL E SÓCIO-INTERACIONISTA

Tatiana Cristina Vasconcelos
Débora Balbino Silva Oliveira
Ricardo Ferreira
José Sérgio da Cunha

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que resulta em singularidades na pessoa nos domínios da comunicação, da interação social e dos padrões de comportamento. Neste capítulo abordaremos sobre o reconhecimento do autismo como condição humana que exige um deslocamento paradigmático que desafie sua tradicional representação como um conjunto de déficits estigmatizantes. Nesse sentido, estudos teóricos baseados em pensadores como Hannah Arendt, Paulo Freire e Iris Young oferecem perspectivas que ampliam a compreensão sobre a pluralidade e a dignidade humanas, elementos centrais para desmistificar a ideia de inferioridade associada às pessoas autistas.

De acordo com o artigo, Arendt (2007) contribui para a compreensão do autismo ao destacar que todas as condições que moldam a vida humana devem ser reconhecidas como elementos integrantes da pluralidade. Essa pluralidade é fundamental para a realização da liberdade e da dignidade humanas. Nesse sentido, o autismo é concebido como uma forma legítima de existir no mundo, capaz de enriquecer os contextos sociais e educativos com suas especificidades. Já Freire (2014) reforça a importância de uma abordagem humaniza-

dora e relacional, na qual pessoas autistas sejam reconhecidas como sujeitos ativos de sua própria história e transformação, e não como meros objetos de intervenção.

Além disso, a perspectiva de Iris Young evidencia a relevância de práticas sociais e educativas que não excluem nem silenciam as vozes autistas, mas que valorizem a diferença como componente essencial de uma dinâmica democrática e relacional (Young, 1990). Esse reconhecimento demanda um compromisso ético e político para superar narrativas que perpetuam preconceitos e opressões, promovendo o protagonismo de pessoas autistas em espaços educativos e culturais.

Por fim, a abordagem de Temple Grandin, fundamentada em sua vivência como pessoa autista, desafia as concepções reducionistas ao evidenciar que, além dos diagnósticos e sintomas, há histórias, habilidades e conhecimentos que devem ser valorizados. Seu testemunho propõe uma escuta educativa que acolha as especificidades do autismo, possibilitando uma construção coletiva de relações e saberes enriquecedores.

Assim, compreender o autismo como condição humana significa não apenas transcender a lógica deficitária que o define, mas também criar espaços de convivência e aprendizado que promovam a inclusão e o respeito às diferenças, contribuindo para um processo de humanização mais amplo e solidário. Reconhecer e valorizar as singularidades das pessoas autistas é um passo essencial para efetivar a inclusão educacional.

Conforme Almeida e Neves (2020), a popularização do diagnóstico de TEA nos últimos anos trouxe à tona tanto avanços quanto desafios significativos para a educação inclusiva. A ampliação dos critérios diagnósticos, especialmente com a introdução do conceito de espectro no DSM-5, contribuiu para o aumento considerável de diagnósticos de autismo, muitas vezes interpretado como uma “epidemia”. Essa mudança paradigmática reflete tanto avanços nas práticas diagnósticas quanto uma maior sensibilidade social em relação às diferenças de identidades e neurocognitivas. No entanto, a ampliação do diagnóstico também impõe às escolas a necessidade de adaptar práticas pe-

dagógicas, capacitar professores e integrar alunos com TEA de forma efetiva em um ambiente inclusivo.

Nesse contexto, o TEA é um tema de crescente interesse na contemporaneidade. Tradicionalmente, mesmo no contexto escolar, a abordagem ao fenômeno tem sido pautada, principalmente, por uma concepção monolítica fundamentada pelo modelo médico. No compromisso de ampliar o debate, o presente estudo objetivou refletir sobre autismo e inclusão com base no diálogo entre os pressupostos teórico- metodológicos do Modelo Social da Deficiência, da Neurodiversidade e dos Estudos Interseccionais.

O TEA é frequentemente situado em um campo de poder e conflito de narrativas, onde o modelo capitalista, em colaboração com o modelo biomédico, molda a compreensão e a definição dos sujeitos como incapazes ou atípicos. O modelo biomédico, predominante nas áreas de psiquiatria e saúde, vê o autista principalmente através de uma lente patologizante, focando nos *déficits* e diferenças em relação a uma norma neurotípica. Este enfoque reduz o autismo a um conjunto de sintomas e comportamentos que precisam ser corrigidos ou gerenciados, ao invés de valorizar as diversas maneiras pelas quais os indivíduos autistas percebem e interagem com o mundo (Pestana, 2023).

Destarte, objetivamos neste texto analisar o autismo como uma condição humana a partir de uma abordagem interseccional e sócio-interacionista, destacando os desafios e as potencialidades de sua inclusão educacional. Buscamos promover uma compreensão ampliada do TEA, utilizando referenciais teóricos como o Modelo Social da Deficiência, a perspectiva da neurodiversidade e os Estudos Interseccionais, além de fundamentar práticas pedagógicas inclusivas com base na Teoria Histórico- Cultural de Vygotsky. Ao ampliar essa compreensão, a meta é contribuir para a construção de ambientes educacionais que respeitem a diversidade humana e promovam o protagonismo das pessoas autistas na sociedade.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TEA: UM OLHAR A PARTIR DA INTERSECIONALIDADE E DO SÓCIO- INTERACIONISMO

A educação inclusiva no Brasil é fundamentada por marcos como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que enfatizam a garantia do direito à educação sem discriminações. Entretanto, apesar do aumento de matrículas de estudantes com TEA na educação básica, persistem lacunas na permanência e no sucesso educacional (Ratuchne; Barby, 2024).

O TEA é uma condição neurodesenvolvimental caracterizada por singularidades na comunicação e interação social, associadas a padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Embora tradicionalmente compreendido através de uma lente biomédica que patologize suas diferenças, o autismo também pode ser abordado a partir de modelos mais inclusivos e humanizados.

O Modelo Social da Deficiência, por exemplo, enfatiza que as barreiras enfrentadas por indivíduos com TEA não são inerentes a eles, mas criadas por uma sociedade que não acomoda suas necessidades e singularidades. Essa perspectiva desloca o foco dos “déficits” para a necessidade de adaptação ambiental e cultural, promovendo a inclusão como um direito fundamental.

A valorização das potencialidades das pessoas autistas, como criatividade, memória detalhada e habilidades analíticas, reforça a importância de criar ambientes educacionais e sociais que respeitem e promovam essas características. A neurodiversidade, um conceito que enxerga condições como o TEA como expressões naturais da variação humana, desafia as normativas capacitistas e propõe práticas que valorizem a singularidade e a contribuição de todos os indivíduos.

Ao promover uma visão interseccional que considera as diversas dimensões identitárias e experiências dos autistas, o debate sobre o TEA não apenas enriquece as práticas educacionais, mas também contribui para uma sociedade mais justa e equitativa. As abordagens inclusivas, fundamentadas em modelos sociais e interseccionais, são cruciais para desmistificar preconceitos e avançar na construção de espaços que valorizem a diversidade humana como elemento central.

O Modelo Social da Deficiência propõe uma perspectiva transformadora ao deslocar o foco dos déficits individuais para as barreiras sociais, promovendo uma sociedade mais acessível e inclusiva (Vasconcelos *et al.*, 2024). Paralelamente, o modelo da neurodiversidade valoriza as diferenças neurológicas como parte da diversidade humana, desafiando o capacitismo inerente ao modelo biomédico predominante (Silva *et al.*, 2024).

Em contraste, o Modelo Social da Deficiência argumenta que as barreiras enfrentadas por pessoas com TEA são criadas pela sociedade, que não acomoda suas diferenças. Este modelo propõe eliminar barreiras e promover a inclusão e valorização da diversidade, focando em fornecer suporte educacional personalizado e criar ambientes inclusivos (Silva, Gesser, Nuerberg, 2019). Valorizar as habilidades únicas das pessoas com TEA, como memória excepcional e criatividade, pode enriquecer a sociedade. Adotar o modelo social e os estudos interseccionais implica adaptar a sociedade para incluir todas as formas de diversidade, promovendo uma visão mais inclusiva e holística do TEA.

Conforme apontam Vasconcelos *et al.* (2024), a abordagem inclusiva transcende a mera aceitação, promovendo ambientes que reconhecem as diferenças como um recurso enriquecedor. Esse reconhecimento reflete a necessidade de superar as dicotomias simplistas que reduzem as diferenças a desigualdades estáticas e intransponíveis.

Ao adotar uma perspectiva interseccional, torna-se possível compreender como os diversos marcadores sociais — como gênero, raça, classe e neurodiversidade — se cruzam e moldam as experiências de exclusão e inclusão. Nesse sentido, a educação inclusiva não deve ser entendida apenas como um espaço para acolher estudantes com diferentes necessidades, mas como um ambiente transformador, no qual essas diferenças são valorizadas como potencialidades que contribuem para a construção de um aprendizado coletivo e integrado.

A aplicação da interseccionalidade no contexto educacional exige práticas pedagógicas que sejam sensíveis às especificidades de cada indivíduo, sem des-

considerar as estruturas sociais que impactam a experiência educacional. Essa abordagem desafia o paradigma universalista, que muitas vezes ignora as condições concretas de opressão e exclusão vividas por determinados grupos.

Na perspectiva de Mello e Gonçalves (2010), é fundamental construir práticas que articulem múltiplos eixos de desigualdade, promovendo uma justiça social que abarque as dimensões culturais e econômicas da vida. Assim, a interseccionalidade se torna uma ferramenta poderosa para garantir que a educação inclusiva vá além da simples presença física, proporcionando equidade e oportunidades reais de aprendizado para todos.

Com base em Pereira (2020), a interseccionalidade aplicada ao autismo emerge como uma ferramenta teórica que amplia a compreensão das experiências vividas por indivíduos com TEA em diferentes contextos sociais. A abordagem interseccional permite analisar como os múltiplos marcadores identitários — como gênero, raça, classe social e deficiência — interagem para criar desafios únicos ou oportunidades específicas. Conforme destacado no estudo, meninas autistas enfrentam maior risco de serem subdiagnosticadas, em parte devido a vieses nos critérios diagnósticos e às expectativas de gênero, que frequentemente invisibilizam suas necessidades educacionais e sociais (Vasconcelos *et al.*, 2024).

No campo educacional, essa perspectiva desafia práticas pedagógicas tradicionais ao exigir que os educadores reconheçam as múltiplas dimensões da identidade de cada estudante autista, promovendo metodologias que atendam às suas realidades específicas.

Ao integrar a interseccionalidade à prática pedagógica, o professor pode superar as limitações do modelo biomédico e construir um ambiente inclusivo que respeite tanto as singularidades do aluno quanto os fatores estruturais que moldam suas experiências. Assim, a interseccionalidade, ao lado da neurodiversidade, torna-se uma abordagem indispensável para repensar a educação inclusiva, garantindo que ela seja de fato equitativa e transformadora (Vasconcelos *et al.*, 2024).

Além do exposto, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky, especialmente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), oferece uma

base rica para promover a inclusão de crianças com TEA na sala de aula. A ZDP é definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, que corresponde ao que ela consegue realizar de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que representa o que ela pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente, como um professor ou um colega. Essa abordagem valoriza a interação social e a mediação como elementos centrais no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No contexto do TEA, a aplicação da ZDP possibilita que os educadores adaptem suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo o aprendizado por meio de atividades guiadas que respeitem o ritmo e os interesses da criança. Estratégias como o uso de recursos visuais, materiais concretos, jogos e atividades interativas podem facilitar a construção de pontes entre o nível atual de habilidades e as novas competências a serem desenvolvidas.

Além disso, conforme Dalla Vechia (2020) a ênfase de Vygotsky na mediação social reforça a importância de incluir os alunos em um ambiente de aprendizado colaborativo, onde interações com colegas neurotípicos e neurodiversos favoreçam tanto a socialização quanto o desenvolvimento de habilidades comunicativas e cognitivas. Essa abordagem não apenas contribui para o progresso acadêmico, mas também fortalece a inclusão social e emocional das crianças autistas no ambiente escolar.

A inclusão de estudantes com TEA requer práticas pedagógicas que integrem princípios como interação, mediação e ludicidade. A teoria histórico-cultural de Vygotsky destaca a Zona de Desenvolvimento Proximal, reforçando o papel do professor como mediador no processo de aprendizado (Silva & Vasconcelos, 2024). Práticas lúdicas têm se mostrado eficazes ao promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, especialmente na educação infantil.

Conforme Nunes e Walter (2016), crianças com TEA frequentemente apresentam déficits na integração de informações para compreensão textual. Adapta-

ções pedagógicas, como o uso de materiais visuais e estratégias de ensino explícitas, são essenciais para superar essas dificuldades.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky enfatiza a interação social como elemento central no desenvolvimento humano, especialmente no que diz respeito às funções psicológicas superiores, como pensamento, linguagem e memória. Essa perspectiva é particularmente relevante para a educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois reconhece o papel das trocas interpessoais como mediadoras da aprendizagem.

Para Vygotsky, o desenvolvimento ocorre primeiramente em um plano social, a partir das interações com outras pessoas, e posteriormente é internalizado pelo indivíduo. No caso de crianças autistas, a mediação pedagógica e social possibilita que elas avancem na internalização de conceitos e habilidades que, de outra forma, poderiam permanecer inacessíveis. A interação com professores e colegas em ambientes inclusivos é, portanto, uma oportunidade para que eles participem ativamente de processos educativos e sociais, desenvolvendo competências tanto acadêmicas quanto relacionais.

A educação inclusiva fundamentada na teoria de Vygotsky propõe que as práticas pedagógicas sejam orientadas pela criação de situações interativas e colaborativas que respeitem a singularidade de cada criança. Para as crianças com TEA, essas práticas devem ser adaptadas de forma a promover o engajamento, utilizando recursos que favoreçam a comunicação, como materiais visuais, tecnologias assistivas e dinâmicas em grupo.

O ambiente escolar inclusivo não apenas facilita a aprendizagem por meio da interação com colegas e professores, mas também contribui para a construção de um senso de pertencimento e para a desconstrução de barreiras atitudinais. Assim, ao integrar crianças com autismo em contextos educacionais inclusivos, baseados na interação e no suporte mútuo, a escola torna-se um espaço de desenvolvimento pleno, promovendo equidade e fortalecendo os vínculos sociais como parte essencial do processo educativo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A crescente prevalência do diagnóstico de TEA tem trazido importantes reflexões sobre a inclusão escolar e a formação de professores para atender às necessidades desses alunos. Conforme apontado por Almeida e Neves (2020), a ampliação dos critérios diagnósticos e a maior conscientização sobre o autismo contribuíram para um aumento significativo no número de casos identificados, o que levanta desafios e oportunidades no contexto educacional.

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares é uma realidade cada vez mais presente. Esses estudantes apresentam características únicas, como dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, que exigem abordagens pedagógicas específicas. A escola, portanto, deve adaptar-se para proporcionar um ambiente acolhedor e propício ao desenvolvimento desses alunos.

Almeida e Neves (2020) destacam que a ampliação do conceito de autismo, especialmente após a introdução do espectro pelo DSM-5, levou a uma diversidade maior de perfis dentro do TEA. Essa heterogeneidade requer dos educadores uma compreensão aprofundada das particularidades de cada aluno, evitando generalizações e estereótipos. É fundamental reconhecer que cada estudante com autismo possui suas próprias potencialidades e desafios.

Na sala de aula, esse fenômeno demanda estratégias pedagógicas baseadas em abordagens inclusivas que atendam à diversidade de necessidades apresentadas por esses alunos. Além de ajustes curriculares, é essencial que professores recebam formação contínua sobre o TEA, para compreenderem melhor as especificidades de cada aluno e promover uma inclusão que vá além da mera presença física na escola. O reconhecimento do autismo como um espectro também destaca a importância de práticas educacionais que valorizem as habilidades únicas de cada aluno, contribuindo para a redução de estigmas e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva. A popularização

diagnóstica, embora desafiadora, representa uma oportunidade para o avanço de políticas públicas educacionais que promovam equidade e respeito às diferenças na educação.

Nos últimos anos, o Brasil avançou em legislações que garantem os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a Lei nº 12.764/2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegurando sua inclusão nos sistemas regulares de ensino (Silva; Vasconcelos, 2024). Contudo, os desafios persistem, especialmente na capacitação docente e na implementação de metodologias pedagógicas inclusivas.

Para que a inclusão seja efetiva, é imprescindível investir na formação continuada dos professores. A capacitação docente deve abranger não apenas conhecimentos teóricos sobre o autismo, mas também estratégias práticas para lidar com as situações cotidianas da sala de aula.

Segundo Almeida e Neves (2020), “a prática do psicólogo diante da demanda referente ao sofrimento na infância deve ser pautada por um posicionamento ético e por uma clínica atenta ao cuidado” (p. 9). Esse princípio pode ser estendido aos educadores, que devem:

- 1. Conhecer as Características do TEA:** Compreender as manifestações do autismo e como elas podem impactar a aprendizagem e a socialização do aluno.
- 2. Desenvolver Estratégias Pedagógicas Inclusivas:** Utilizar metodologias que favoreçam a participação ativa dos alunos com TEA, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades sensoriais.
- 3. Promover a Comunicação Efetiva:** Aprender técnicas de comunicação que facilitem a interação com alunos autistas, respeitando suas formas de expressão e incentivando a comunicação verbal e não verbal.
- 4. Fomentar um Ambiente Acolhedor:** Criar uma atmosfera de respeito e empatia na sala de aula, envolvendo todos os alunos na promoção de uma cultura inclusiva.

5. Colaborar com Profissionais Especializados: Trabalhar em conjunto com psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos para elaborar planos educacionais individualizados.

6. Refletir Sobre as Práticas Educativas: Estimular a autoavaliação e a reflexão contínua sobre as estratégias adotadas, buscando sempre aprimorar a prática docente.

Nesse contexto, a formação de professores para a educação inclusiva enfrenta desafios que vão além do aspecto técnico. É necessário combater preconceitos e promover uma mudança de atitude em relação à diversidade. Almeida e Neves (2020) ressaltam que “há que se propor a operar, sobretudo, uma clínica que seja mediada pelo cuidado e pela leitura atenta de fenômenos complexos e sutis que envolvem os aspectos de saúde mental” (p. 9).

Além disso, políticas públicas eficazes são essenciais para garantir recursos e suporte às escolas e aos professores. Investimentos em capacitação, materiais didáticos apropriados e infraestrutura adequada são fundamentais para a implementação de práticas inclusivas.

A presença de alunos com TEA nas escolas evidencia a importância de uma formação docente voltada para a inclusão. Os professores desempenham um papel crucial na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem desses estudantes. Ao serem capacitados e sensibilizados para as especificidades do autismo, os educadores podem criar ambientes educacionais mais justos, acolhedores e propícios ao desenvolvimento de todos os alunos.

A inclusão escolar não é apenas uma questão de direito, mas também uma oportunidade para enriquecer o ambiente educacional, promovendo a diversidade e a empatia entre os estudantes. Como afirmam Almeida e Neves (2020), é fundamental que a prática educativa seja pautada por um posicionamento ético e atento ao cuidado, valorizando a singularidade de cada aluno.

A convicção de que a participação de autistas em interações comunicativas de maneira fluida e relacional é essencial para sua autodeterminação e desenvolvimento integral reflete uma visão humanizadora da educação inclusiva. Con-

forme discutido por Santos *et al.* (2022), é fundamental compreender o autismo como uma condição humana rica em singularidades, rejeitando narrativas que o reduzem a déficits estigmatizantes.

Ao favorecer interações significativas, é possível fomentar capacidades expressivas, afetivas e intelectuais dos estudantes autistas, criando condições para que se tornem participantes ativos da vida escolar e social. Nesse contexto, o papel da escola vai além da transmissão de conhecimento, incorporando a responsabilidade de desenvolver um ambiente que acolha a diversidade e permita que todos os estudantes alcancem seu potencial.

Essa abordagem tem implicações diretas na formação de professores, que precisam estar capacitados para implementar práticas pedagógicas dialógicas e sensíveis às especificidades dos alunos autistas.

A formação docente deve enfatizar estratégias que promovam a interação social e a comunicação como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso de métodos diferenciados e materiais acessíveis pode contribuir para a superação de barreiras atitudinais e estruturais, garantindo que a escola se torne um espaço efetivamente inclusivo. Como destacam Santos *et al.* (2022), a prática da escuta educativa e a análise crítica dos discursos sobre o autismo são ferramentas poderosas para transformar a experiência educacional em um caminho de humanização e inclusão.

A capacitação de professores é central para a efetivação da inclusão. Muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades do TEA, destacando a necessidade de formação inicial e continuada que contemple conhecimentos sobre neurodiversidade e estratégias pedagógicas inclusivas (Silva; Vasconcelos, 2024).

Além disso, é fundamental que a formação docente aborde o uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptados, ampliando as oportunidades de aprendizado e participação dos alunos autistas (Nunes; Walter, 2016).

Colocar em prática uma escuta educativa comprometida com a compreensão do autismo como uma condição humana implica adotar uma postura de

abertura, empatia e reflexividade. Essa abordagem transcende a mera recepção de informações, promovendo uma interação dialógica onde a experiência do indivíduo autista é centralizada e respeitada em sua singularidade.

A escuta educativa demanda que professores, famílias e outros profissionais da educação sejam capazes de enxergar o autismo não como um conjunto de déficits, mas como uma manifestação legítima da diversidade humana. Essa prática exige também que os educadores abandonem perspectivas preconceituosas e estejam dispostos a aprender continuamente com aqueles que vivenciam essa realidade.

Simultaneamente, é essencial engajar-se em uma análise crítica e constante dos discursos que negam ou minimizam as experiências das pessoas autistas. Tais narrativas, muitas vezes enraizadas em modelos patologizantes ou capacitistas, desumanizam os sujeitos ao reduzi-los a suas limitações ou ao ignorar suas potencialidades.

A análise desses discursos deve ser realizada de forma conjunta, envolvendo todos os agentes da comunidade escolar, para que seja possível identificar e desconstruir práticas excludentes. Essa abordagem crítica não apenas fortalece a inclusão, mas também promove um ambiente educacional mais equitativo, onde o aprendizado é construído com base no reconhecimento e na valorização das diferenças como elementos enriquecedores da convivência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com TEA nos sistemas regulares de ensino exige uma abordagem multidimensional que envolva políticas públicas eficazes, formação docente qualificada e práticas pedagógicas inovadoras. O desafio não reside apenas em integrar esses estudantes ao ambiente escolar, mas em garantir que esse espaço seja transformador, respeitando e valorizando suas singularidades.

Promover a inclusão significa reconhecer o potencial único de cada indivíduo, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e diversa. Assim, a

construção de ambientes educacionais inclusivos requer o esforço coletivo de educadores, gestores e legisladores, com vistas à promoção do direito inalienável à educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L., & NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, 40, 1-12, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003180896>

APA. American Psychiatric Association. (2013). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5a ed.)**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 2012.

DALLA VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre; VESTENA, Carla Luciane Blum. Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo: uma inclusão possível. 2018. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

MELLO, Patrícia; GONÇALVES, Laura. **Interseccionalidade na educação: reflexões e práticas pedagógicas**. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2010.

NICOLAU, Giovanna; DE ASSIS, Pablo. A descolonização do Autismo a partir do protagonismo Autista. **Revista Mundaú**, n. 13, p. 63–86-63–86, 2023.

NUNES, D. R. P.; Walter, E. C. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 619-632, 2016.

PESTANA, Douglas Manoel Antonio *et al.* Interseccionalidades Na Voz De Paulo Freire Na Educação Inclusiva Do Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 15, p. 126-131, 2023.

RATUCHNE, P. A. O.; BARBY, A. A. O. M. (2024). Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, 11(2), e0240015.

SILVA, I. M. O.; VASCONCELOS, T. C. Autismo e inclusão na educação infantil: contribuições das práticas lúdicas e da formação de professores. **CINTEDI - Ebook Autismo e Inclusão**, 2024.

SILVA, Solange Cristina da; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187– 207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897>. Acesso em: 24 nov. 2024.

VASCONCELOS, T. C., SANTOS, J., BRITO, F. S. L.; SALES, M. A. V. **Autismo e inclusão: diálogos baseados no modelo social da deficiência, na neurodiversidade e nos estudos interseccionais**. CINTEDI - Ebook Autismo e Inclusão, 2024.

YOUNG, I. M. **Justice and the politics of difference**. New York: Princeton University, 1990.

CAPÍTULO 5

CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Syana Monteiro de Alencar Ramos

Luciano Lucena Trajano

Francisca Lígia Domingos de Souza

Guilherme Amisterdan Correia Lima

A inclusão escolar no Brasil é resultado de um processo histórico que ganhou força na década de 1990, principalmente após a Declaração de Salamanca, que estabeleceu princípios fundamentais para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

De acordo com Araújo (2018, p. 15), “a Declaração de Salamanca transformou o programa Educação para Todos, promovendo igualdade de aprendizagem e garantindo educação para crianças com necessidades educacionais especiais”. Esse documento marcou o compromisso global e nacional com a implementação de políticas inclusivas, reforçadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que oficializou a educação como um direito universal.

Entretanto, apesar de avanços significativos na legislação, os desafios para consolidar uma educação inclusiva permanecem. Como afirmam Pletsch e Mendes (2015, p. 3), “o movimento legal e político sobre Educação Inclusiva no Brasil nas últimas décadas exemplifica os esforços locais para responder às exigências de agendas supranacionais”. Nesse contexto, estados e municípios enfrentam dificuldades para adaptar seus sistemas de ensino às diretrizes inclusivas, evidenciando a necessidade de ações mais robustas em formação de professores, infraestrutura e práticas pedagógicas.

As tecnologias assistivas desempenham um papel transformador no processo de inclusão escolar, possibilitando que os alunos superem barreiras que impedem seu pleno desenvolvimento. No contexto educacional, esses recursos permitem a personalização do ensino, atendendo às demandas específicas de cada estudante. Como apontam Rodrigues e Alves (2013, p. 171), “a TA é essencial para a mobilidade, atividades de aprendizagem, comunicação e interação com o mundo, proporcionando condições para uma educação equitativa”.

Além disso, a TA contribui para a construção de um ambiente escolar inclusivo, onde as diferenças são valorizadas como um recurso educacional. Segundo Fachinetti e Carneiro (2017, p. 1591), “os recursos de acessibilidade computacional, como softwares leitores de tela e pranchas de comunicação alternativa, tornam o aprendizado mais acessível e promovem a interação social”. No entanto, para que essas contribuições sejam efetivas, é necessário investir na formação docente e na sensibilização da comunidade escolar para a importância dessas tecnologias.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A história da inclusão escolar é marcada por um processo de transformação que envolveu desde a marginalização de indivíduos com deficiência até a formalização de seus direitos educacionais. Antes da Declaração de Salamanca, realizada em 1994, pessoas com deficiência eram frequentemente isoladas em instituições e consideradas incapazes de aprender. A Declaração destacou que “toda criança tem direito fundamental à educação” e defendeu o acesso de crianças com necessidades educacionais especiais às escolas regulares (Brasil, 1996). Esse documento estabeleceu o compromisso global com a inclusão, reconhecendo a importância de sistemas educacionais projetados para atender à diversidade.

No Brasil, a inclusão escolar começou a se consolidar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que oficializou a educação como um direito universal. A LDB então, reforçou a ideia de educação básica como um bem público, sustentado pelos princípios de igualdade

e equidade. Essa transformação representou um avanço significativo, pois integrou, no contexto escolar, grupos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, afrodescendentes e comunidades indígenas.

Embora o marco legislativo tenha sido fundamental, a implementação prática da inclusão enfrentou desafios ao longo das décadas seguintes. Segundo Pletsch e Mendes (2015), o Brasil ainda lida com dificuldades em adaptar currículos, preparar professores e garantir infraestrutura adequada nas escolas. Apesar disso, iniciativas locais e nacionais têm demonstrado avanços na criação de políticas e práticas inclusivas, consolidando a inclusão escolar como um componente essencial do sistema educacional.

Ainda assim, é importante reconhecer que a evolução da inclusão escolar não é linear. Como apontam Jesus, Navarro e Silva (2010), esse processo exige um esforço contínuo de reflexão e adaptação, com foco no respeito às diferenças e na valorização das potencialidades de cada aluno.

A educação inclusiva fundamenta-se nos princípios de equidade, acessibilidade e respeito à diversidade. De acordo com a Declaração de Salamanca, escolas inclusivas devem ser capazes de combater atitudes discriminatórias, promovendo a construção de comunidades acolhedoras e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes (Brasil, 1996). Essa abordagem rompe com a ideia de segregação e defende que todas as crianças, independentemente de suas necessidades, devem aprender juntas em um ambiente comum.

O princípio da equidade é central na educação inclusiva, pois reconhece que as condições de ensino devem ser adaptadas para garantir oportunidades iguais. Como destaca Aranha (2006), “escolas que atendem às diferenças sem discriminar promovem uma educação mais democrática e justa.” Essa perspectiva implica a eliminação de barreiras físicas, sociais e atitudinais que impedem o pleno acesso à educação.

Outro princípio essencial é a valorização da diversidade como um recurso educacional. A interação entre alunos com diferentes experiências e habilidades enriquece o processo de aprendizagem, criando oportunidades para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Essa interação é

vista não apenas como uma necessidade, mas como uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática.

A educação inclusiva também se apoia no princípio da acessibilidade universal, que exige adaptações físicas, tecnológicas e pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Como afirmam Jesus, Navarro e Silva (2010), a flexibilidade e a inovação são fundamentais para criar um ambiente escolar inclusivo, onde cada aluno tenha suas especificidades respeitadas.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas, a inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. Segundo Pletsch e Mendes (2015), a formação inadequada de professores é uma das principais barreiras. Muitos educadores não recebem preparo suficiente para lidar com a diversidade em sala de aula, o que compromete a qualidade do ensino oferecido aos alunos com deficiência.

Outro desafio significativo é a falta de infraestrutura adequada nas escolas. Galvão Filho (2013) aponta que muitas instituições não possuem recursos tecnológicos e adaptações físicas necessárias para atender alunos com necessidades específicas. Além disso, a resistência cultural e o preconceito também dificultam a implementação de práticas inclusivas, perpetuando a exclusão de alunos com deficiência.

Apesar desses desafios, as possibilidades da inclusão escolar são inúmeras. Como destacam Freitas e Rech (2015), estratégias como o enriquecimento curricular e o trabalho colaborativo entre professores podem transformar a experiência educacional de todos os alunos. Essas práticas não apenas beneficiam estudantes com necessidades especiais, mas também promovem uma cultura de empatia e respeito mútuo.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONCEITO E CLASSIFICAÇÃO

A Tecnologia Assistiva (TA) é definida como uma área interdisciplinar que reúne produtos, recursos, estratégias e serviços destinados a promover funcionalidade, autonomia e inclusão social de pessoas com deficiência ou mobilidade

reduzida. Segundo Bersch (2017), a TA visa proporcionar maior independência e qualidade de vida, especialmente ao possibilitar que indivíduos superem barreiras que limitam sua participação em diversos contextos, como o educacional, o laboral e o social.

A TA diz respeito a um conjunto de produtos, recursos e estratégias que promovem a funcionalidade e a inclusão social de pessoas com deficiência. Segundo Bersch (2017, p. 2), “a TA busca proporcionar maior independência, qualidade de vida e inclusão social, ampliando habilidades funcionais e permitindo a realização de atividades que, sem a tecnologia, seriam impossíveis”. Esse conceito reflete a necessidade de superar barreiras físicas e sociais, permitindo que estudantes com deficiência tenham acesso igualitário à educação.

No ambiente escolar, a importância das tecnologias assistivas é evidente, pois esses recursos possibilitam que os alunos participem ativamente das atividades de ensino-aprendizagem. De acordo com Fachinetti e Carneiro (2017, p. 1589), “os recursos de TA, como leitores de tela, pranchas de comunicação e dispositivos de mobilidade, são ferramentas indispensáveis para garantir o aprendizado e a inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais”. Dessa forma, a TA não é apenas um instrumento pedagógico, mas também um meio de garantir os direitos fundamentais desses estudantes.

A evolução da TA tem acompanhado as transformações tecnológicas da sociedade, sendo reconhecida como um elemento essencial para a promoção de direitos e inclusão. Rodrigues e Alves (2013) destacam que os recursos de TA vão desde dispositivos simples, como talheres adaptados, até sistemas mais complexos, como leitores de tela e dispositivos de controle de ambiente. Esses recursos não apenas ampliam as habilidades funcionais dos usuários, mas também garantem sua integração em atividades cotidianas e educacionais, promovendo uma participação mais ativa e equitativa na sociedade.

Contudo, a implementação efetiva da TA requer uma abordagem interdisciplinar, como enfatiza o Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2007). Isso significa envolver profissionais de diferentes áreas, como terapeutas ocupacionais, educadores e engenheiros, na escolha e adaptação de recursos que atendam às

necessidades específicas dos usuários. Essa colaboração é essencial para que a TA cumpra seu objetivo maior: oferecer soluções individualizadas que respeitem as singularidades e potencialidades de cada pessoa.

A TA pode ser classificada em várias categorias, conforme seu propósito funcional. Entre as principais, destacam-se:

- **Recursos de Mobilidade:** Cadeiras de rodas, andadores e próteses que facilitam o deslocamento pessoal.
- **Tecnologias Sensoriais:** Auxílios como lupas eletrônicas, leitores de tela e aparelhos auditivos.
- **Acessibilidade Digital:** Softwares adaptativos e dispositivos como teclados e mouses especiais para promover a interação com computadores e a internet (Bersch, 2017; Rodrigues e Alves, 2013).

As TA's desempenham um papel central no processo de inclusão escolar, proporcionando aos alunos com deficiência a oportunidade de superar barreiras que dificultam sua participação ativa no ambiente educacional. De acordo com Bersch (2017), as TA ampliam habilidades funcionais e promovem a autonomia, permitindo que esses estudantes tenham um aprendizado mais significativo e equitativo. Isso inclui a utilização de recursos como leitores de tela, softwares de comunicação alternativa e dispositivos de mobilidade, que facilitam o acesso ao currículo e às interações sociais.

Um dos principais objetivos da TA é viabilizar o acesso às atividades educacionais em igualdade de condições com os demais alunos. Conforme Fachinetti e Carneiro (2017), os recursos de TA permitem adaptações personalizadas, como adequações posturais e pranchas de comunicação, que atendem às necessidades específicas de cada estudante, promovendo sua participação ativa em projetos pedagógicos. Isso é essencial, pois, sem esses recursos, muitos alunos ficariam excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as TA's atuam como ferramentas para ampliar a comunicação e interação social. Segundo Rita Bersch (2017), “para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis”, enfatizando que dispositivos como pranchas de comunicação aumentativa e softwares adaptativos possibilitam que

alunos com limitações severas de fala ou motricidade expressem suas ideias e colaborem com colegas e professores.

No entanto, a implementação eficaz da TA nas escolas enfrenta desafios significativos. Fachinetti e Carneiro (2017) apontam que a falta de formação docente é uma barreira crítica. Muitos professores não estão preparados para operar dispositivos de TA ou integrar esses recursos ao planejamento pedagógico. Além disso, a infraestrutura inadequada e a escassez de financiamento para aquisição e manutenção dos equipamentos são entraves recorrentes.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma abordagem interdisciplinar no uso da TA. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas (Brasil, 2007), os serviços de TA devem envolver profissionais de diversas áreas, como terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e educadores especiais, para garantir uma avaliação abrangente das necessidades dos alunos e a escolha dos recursos mais adequados. A colaboração entre esses profissionais e os professores é fundamental para a implementação bem-sucedida das tecnologias no cotidiano escolar.

Apesar dos desafios, os benefícios das TA são incontestáveis. Elas não apenas promovem o desenvolvimento acadêmico, mas também contribuem para a inclusão social, ao criar condições para que os alunos participem ativamente da vida escolar e comunitária. Conforme Galvão Filho (2013), a TA “compensa e potencializa habilidades”, sendo indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, as TA são mais do que ferramentas pedagógicas; são instrumentos de transformação social. Sua utilização eficaz depende de investimentos em políticas públicas, formação continuada de professores e uma mudança cultural que valorize a diversidade e a inclusão. Apenas com um esforço coletivo será possível alcançar o pleno potencial dessas tecnologias na educação inclusiva.

Apesar da relevância das TA's no processo educacional, sua implementação nas escolas enfrenta inúmeros desafios estruturais e culturais. Segundo Fachinetti e Carneiro (2017), um dos principais entraves é a falta de financiamento adequado, que impede a aquisição de recursos de TA e a manutenção de equipamentos já existentes. Esse problema se agrava nas regiões menos favorecidas, onde os

investimentos em educação inclusiva são frequentemente insuficientes (Rodrigues; Alves, 2013).

Outro desafio significativo é a formação docente. Muitos professores relatam não possuir conhecimento ou capacitação para operar dispositivos de TA e utilizá-los de forma integrada às práticas pedagógicas. Essa lacuna formativa compromete a eficácia desses recursos no contexto educacional. Galvão Filho (2013) reforça que, sem o devido preparo, as TA são subutilizadas ou até mesmo descartadas, tornando ineficaz o investimento realizado.

A escassez de suporte técnico nas escolas é outro fator crítico. Dispositivos de TA, como leitores de tela e teclados adaptados, frequentemente exigem ajustes e reparos especializados, mas as escolas não contam com profissionais para realizar essas tarefas. Fachinetti e Carneiro (2017) apontam que, sem uma infraestrutura de suporte, a funcionalidade desses recursos é rapidamente comprometida, dificultando a continuidade do uso pelos alunos que deles dependem.

Além das questões técnicas e estruturais, barreiras culturais e atitudinais também desempenham um papel importante. O preconceito e a resistência ao uso de novas tecnologias por parte de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos criam um ambiente que dificulta a aceitação e a integração das TA. De acordo com Bersch (2017), promover uma cultura de inclusão requer não apenas a disponibilização dos recursos, mas também a sensibilização e conscientização de toda a comunidade escolar.

Por fim, a falta de políticas públicas mais robustas e específicas para a educação inclusiva com TA é uma barreira persistente. Embora legislações como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reconheçam a importância das TA, sua implementação prática ainda é limitada. Galvão Filho (2013) enfatiza a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que envolva educadores, profissionais de saúde e gestores públicos na formulação e execução de políticas que garantam a acessibilidade e a inclusão efetiva.

Portanto, superar esses desafios exige esforços integrados e contínuos. Investimentos financeiros, formação docente adequada, suporte técnico especializado e campanhas de conscientização são passos indispensáveis para que as

TA possam cumprir seu papel de transformar a inclusão educacional em uma realidade efetiva e sustentável. Como ressalta Rodrigues e Alves (2013), somente com a combinação desses elementos será possível assegurar o direito à educação inclusiva para todos.

As contribuições das TA para o ambiente escolar são amplas, abrangendo tanto a melhoria no acesso ao conteúdo pedagógico quanto a promoção de interações sociais. Fachinetti e Carneiro (2017) ressaltam que, ao eliminar barreiras de comunicação e mobilidade, as TA's permitem a personalização do ensino, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade escolar. Apesar disso, desafios como a resistência cultural e a carência de suporte técnico ainda limitam seu pleno potencial. As Tecnologias Assistivas desempenham um papel transformador na inclusão escolar, consolidando-se como um meio efetivo de materializar os direitos educacionais de estudantes com deficiência. Mais do que ferramentas tecnológicas, as TA's simbolizam um compromisso com a equidade e a justiça social, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, possam acessar e participar do ambiente escolar de maneira significativa. Como afirmam Fachinetti e Carneiro (2017, p. 1591), “a TA não apenas supre as necessidades específicas dos estudantes, mas também amplia as possibilidades de interação e aprendizado coletivo”.

Entretanto, para que essas tecnologias atinjam seu pleno potencial, é necessário superar barreiras estruturais e culturais. Isso inclui ampliar os investimentos em políticas públicas, fomentar a formação docente e sensibilizar a sociedade sobre a importância das TA's. Como destacam Rodrigues e Alves (2013, p. 171), “a TA representa a possibilidade de transformar práticas excludentes em oportunidades de inclusão, desde que integrada a um sistema educacional comprometido com a diversidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar no Brasil é fruto de um processo histórico que teve avanços significativos a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses

marcos legais reforçam o compromisso do país com a garantia de uma educação universal e equitativa. No entanto, como destacam Pletsch e Mendes (2015), a implementação prática dessas políticas enfrenta desafios estruturais, como a falta de infraestrutura adequada, e culturais, incluindo a formação insuficiente dos professores.

Nesse contexto, as TA's emergem como uma solução indispensável para a inclusão escolar. Como uma área interdisciplinar que reúne produtos, estratégias e serviços destinados a ampliar a funcionalidade de pessoas com deficiência, a TA promove autonomia e acesso ao aprendizado. Exemplos como pranchas de comunicação, leitores de tela e dispositivos de mobilidade evidenciam o potencial dessas tecnologias para transformar a experiência educacional de alunos com necessidades específicas. No entanto, a efetividade da TA depende de políticas públicas robustas, formação contínua de docentes e investimentos em infraestrutura.

A relevância das TA's transcende o contexto educacional, influenciando diretamente a construção de uma sociedade mais inclusiva. Ao permitir que os alunos desenvolvam autonomia e habilidades sociais, as TA's reduzem desigualdades e fortalecem valores de respeito à diversidade. Nesse sentido, sua aplicação não beneficia apenas os indivíduos diretamente impactados, mas também promove uma cultura de empatia e inclusão em toda a comunidade escolar.

Portanto, a adoção de TA no contexto educacional é um imperativo ético e social. Ao promover a inclusão, essas tecnologias ampliam horizontes e reafirmam o direito de todos ao acesso pleno e igualitário à educação. O investimento em TA não é apenas uma necessidade prática, mas também um ato de responsabilidade coletiva que molda o futuro de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006. ARAÚJO, A. M. **História e evolução da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2018.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca: Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

FACHINETTI, T. A.; CARNEIRO, R. U. C. **A tecnologia assistiva como facilitadora no processo de inclusão**. Revista de Educação Inclusiva, v. 12, n. 4, p. 1588-1592, 2017. GALVÃO FILHO, T. **A tecnologia assistiva e seus desafios**. Revista de Inclusão Educacional, v. 7, n. 3, p. 45-56, 2013.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. **Entre políticas e práticas: Os desafios da educação inclusiva no Brasil**. Revista Educação e Inclusão Social, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2015.

RODRIGUES, P. R.; ALVES, L. R. G. **Tecnologia assistiva – uma revisão do tema**. Holos, v. 29, n. 6, p. 170-174, 2013.

CAPÍTULO 6

VOZES DE MÃES DE CRIANÇAS COM AUTISMO: INVISIBILIDADES E APRENDIZAGENS

Francisca Ligia Domingos de Souza

Maria Eduarda Lima Pereira

Thayná Souto Batista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta significativamente as áreas de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos, muitas vezes identificado antes dos três anos de idade. Segundo Marques *et al.* (2021), “as manifestações comportamentais do TEA se apresentam precocemente, mas sua trajetória inicial não é uniforme, sendo mais frequentemente identificada entre os 12 e 24 meses”. Esse diagnóstico impacta diretamente a dinâmica familiar, exigindo ajustes emocionais, financeiros e sociais de seus membros.

As famílias enfrentam o desafio de adaptar suas expectativas e rotinas para atender às necessidades da criança diagnosticada. Constantinidis *et al.* (2018) observam que “o impacto do autismo se reflete na reestruturação das relações familiares, muitas vezes levando ao isolamento social e à necessidade de reorganizar completamente o cotidiano”. Além disso, o estigma social associado ao TEA intensifica o desgaste emocional e físico dos cuidadores primários, principalmente das mães, que assumem a maior parte das responsabilidades.

Portanto, compreender o impacto do TEA na dinâmica familiar é essencial para o desenvolvimento de estratégias que minimizem esses efeitos e promovam o bem-estar tanto da criança quanto de seus familiares.

As mães de crianças com TEA frequentemente assumem o papel de principais cuidadoras, enfrentando desafios múltiplos que incluem a administração de terapias, o acompanhamento escolar e a busca por diagnósticos precisos. Constantinidis *et al.* (2018) destacam que “são as mães que identificam problemas, buscam tratamentos, acompanham os filhos e gerenciam as prescrições médicas, além de enfrentarem as reações emocionais e comportamentais das crianças no dia a dia”. Essa centralidade muitas vezes implica em abdicar de projetos pessoais, como carreira profissional e vida social.

Além disso, o cuidado contínuo e intenso pode levar a uma sobrecarga emocional, física e financeira. Como apontam Marques *et al.* (2021), “os altos níveis de estresse e ansiedade são comuns entre as mães, devido à extensa demanda de cuidados que recai sobre elas”. Essa desigualdade no papel de cuidadora é reforçada por estereótipos de gênero e pela falta de suporte de outros membros da família, como os pais, cuja participação no cuidado ainda é limitada em muitos casos.

Reconhecer o papel central dessas mães é fundamental para que possam receber o suporte necessário, tanto emocional quanto estrutural, garantindo que não carreguem sozinhas o peso do cuidado e do acompanhamento de seus filhos. Assim, dar visibilidade às vivências das mães de crianças com TEA é uma forma de reconhecer os desafios enfrentados e os aprendizados adquiridos ao longo do processo de cuidado. Essas mulheres frequentemente enfrentam uma “peregrinação pelos serviços de saúde” em busca de diagnósticos e tratamentos adequados, como ressaltam Schmidt e Bosa (2007, apud Constantinidis *et al.*, 2018). Essa luta, além de exaustiva, evidencia a negligência do sistema de saúde e a carência de políticas públicas eficazes.

No entanto, as experiências dessas mães também demonstram resiliência e capacidade de adaptação. Constantinidis *et al.* (2018) afirmam que “as mães transformam os desafios do cuidado em ações concretas de advocacia, buscando criar ambientes mais inclusivos e acolhedores para seus filhos”. Essa força e determinação são exemplos de como suas vivências podem contribuir para mudanças positivas na sociedade.

Ao dar visibilidade a essas histórias, reforça-se a necessidade de políticas públicas que atendam às demandas dessas mães e de suas famílias, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva. É preciso reconhecer e valorizar o papel essencial dessas mulheres na luta por direitos e pela inclusão das crianças com TEA. Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é investigar as experiências e percepções de mães de crianças com TEA em Campina Grande-PB, buscando compreender os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e as demandas por suporte no contexto familiar e social.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO AUTISMO E SEUS IMPACTOS NA DINÂMICA FAMILIAR

O TEA apresenta-se como uma condição, caracterizado por singularidades na comunicação, interação social e comportamentos estereotipados, com manifestações frequentemente observadas antes dos três anos de idade. Essa condição altera significativamente a dinâmica familiar, exigindo dos membros da família uma adaptação contínua às novas demandas impostas pelo transtorno. Segundo Marques *et al.* (2021), “toda a rotina e dinamicidade do núcleo familiar acaba sofrendo alterações, e, com isso, altos níveis de estresse e ansiedade podem estar presentes entre os cuidadores, sobretudo nas mães”. Tais mudanças impactam o equilíbrio emocional, financeiro e relacional da família.

Além disso, o processo de aceitação do diagnóstico e a busca por intervenções adequadas são elementos cruciais que influenciam a dinâmica familiar. Como observam Constantinidis *et al.* (2018), “as mães passam por um processo que vai desde a resistência inicial até em perceber a diferença e afirmá-la para si, visualizando o contraste existente entre o filho sonhado e o filho real”. Esse contraste frequentemente exige uma redefinição de expectativas e uma reestruturação de rotinas, resultando, muitas vezes, no isolamento social e na sobrecarga emocional dos cuidadores primários. Portanto, o impacto do TEA transcende a criança diagnosticada, afetando profundamente as interações familiares e deman-

dando a implementação de estratégias de enfrentamento e redes de apoio para minimizar os efeitos adversos desse diagnóstico.

As mães de crianças com autismo desempenham, frequentemente, o papel de cuidadoras primárias, assumindo a maior parte das responsabilidades relacionadas ao acompanhamento e ao desenvolvimento dos filhos. Essa centralidade se reflete na literatura, como destacado por Constantinidis *et al.* (2018): “são as mães que identificam algum problema, buscam o tratamento, acompanham seus filhos, tornam-se responsáveis pela administração das prescrições médicas e precisam enfrentar e manejar as reações da criança em seu dia a dia”. Essa realidade reforça a sobrecarga emocional e física enfrentada por essas mulheres, que muitas vezes renunciam a projetos pessoais e profissionais para atender às demandas específicas de seus filhos.

O protagonismo materno no cuidado também evidencia a desigualdade na divisão de responsabilidades dentro do núcleo familiar. Estudos apontam que “os pais, em alguns casos, apresentam maior dificuldade em aceitar o diagnóstico, delegando às mães a totalidade das responsabilidades relacionadas ao cuidado e acompanhamento” (Constantinidis *et al.*, 2018, p. 8). Essa disparidade agrava ainda mais o peso do papel socialmente atribuído às mulheres como principais cuidadoras, perpetuando estereótipos de gênero e negligenciando a necessidade de uma abordagem mais equitativa.

A experiência de mães de crianças com TEA é marcada por desafios contínuos, que incluem desde a busca por um diagnóstico precoce até a luta por acesso a terapias e tratamentos adequados. Como destaca Marques *et al.* (2021), “as mães enfrentam uma peregrinação pelos serviços de saúde”, um processo que frequentemente é permeado por frustrações e barreiras institucionais. Apesar disso, essas mulheres demonstram resiliência ao transformar essas experiências em aprendizados que beneficiam tanto suas famílias quanto a comunidade.

Ao assumir o papel de cuidadoras primárias, essas mães desenvolvem habilidades que vão além do cuidado cotidiano, envolvendo-se ativamente na advocacia por direitos e na construção de redes de apoio. Constantinidis *et*

al. (2018) afirmam que “a rede de apoio social e familiar tem papel crucial na minimização dos impactos negativos do TEA, fornecendo suporte emocional e instrumental às mães”. No entanto, essa rede ainda é insuficiente, e a invisibilidade das mães em debates sobre políticas públicas reforça a necessidade de trazer suas vozes para o centro das discussões.

INVISIBILIDADE DAS VOZES MATERNAS

O papel da mulher como cuidadora primária é amplamente reconhecido e reforçado socialmente. Essa realidade se intensifica no caso das mães de crianças com autismo, que assumem responsabilidades extensivas em detrimento de suas aspirações pessoais e profissionais. Como destacado, “as mães de crianças com autismo tendem a renunciar à carreira profissional, à vida social e às relações afetivas em prol dos cuidados maternos” (Constantinidis *et al.*, 2018, p. 9). A sociedade, ao atribuir às mulheres a primazia do cuidado, negligencia as dificuldades emocionais e práticas enfrentadas por essas mães, o que as sobrecarrega ainda mais. Essa configuração social perpetua a ideia de que o papel de cuidadora é inerente à maternidade, ignorando as complexas demandas envolvidas nesse processo.

Ademais, o diagnóstico de autismo frequentemente coloca as mães como principais responsáveis por buscar tratamentos e intervenções, o que reforça o estigma do cuidado unicamente materno. Estudos indicam que são as mães que frequentemente “identificam algum problema, buscam o tratamento, acompanham seus filhos, tornam-se responsáveis pela administração das prescrições médicas e precisam enfrentar e manejar as reações da criança em seu dia a dia” (Schmidt & Bosa, 2007, apud Constantinidis *et al.*, 2018). Essa atribuição exclusiva às mães contribui para que o papel paterno seja minimizado ou ausente, dificultando a divisão equitativa das responsabilidades.

O cuidado de uma criança com autismo é, muitas vezes, exaustivo, acarretando sobrecarga emocional, física e financeira para as mães. Como apontam Marques *et al.* (2021), altos níveis de estresse e ansiedade podem estar presentes entre os cuidadores, sobretudo, nas mães. Essa sobrecarga é agrava-

da pela falta de políticas públicas eficazes que ofereçam suporte adequado às famílias, deixando as mães responsáveis por tarefas que vão além do cuidado rotineiro, como a busca incessante por diagnósticos e tratamentos.

Além disso, o impacto financeiro é significativo, uma vez que muitos tratamentos e terapias necessárias para o desenvolvimento da criança com autismo não estão disponíveis no sistema público de saúde. Segundo relatos, “os encargos gerados pelos cuidados com essa criança podem gerar perdas e empobrecimento de sua vida social, afetiva e profissional” (Smeha; Cezar, 2011, apud Constantinidis *et al.*, 2018). As mães frequentemente precisam abandonar suas carreiras para se dedicar exclusivamente aos cuidados, resultando em uma dependência econômica que agrava ainda mais sua vulnerabilidade.

A negligência do sistema de saúde e educação em oferecer suporte adequado às mães de crianças com autismo é um tema recorrente e preocupante. Muitas mães enfrentam uma «peregrinação pelos serviços de saúde» em busca de um diagnóstico preciso e de profissionais capacitados para lidar com a complexidade do autismo (Ebert *et al.*, 2015). Essa lacuna no atendimento agrava o estresse das famílias, atrasando intervenções precoces que poderiam melhorar significativamente a qualidade de vida das crianças e suas mães.

No campo educacional, a situação não é diferente. As escolas frequentemente carecem de recursos para atender às necessidades específicas de crianças com autismo, o que sobrecarrega ainda mais as mães, que precisam atuar como mediadoras entre as instituições e as necessidades de seus filhos. Como observado por Camargo e Bosa (2014), “as ideias equivocadas dos professores a respeito desses alunos, principalmente referente à (in)capacidade de comunicação, parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade dessas crianças”.

A exclusão das mães de crianças com autismo dos debates e da formulação de políticas públicas é uma das principais formas de marginalização enfrentadas por esse grupo. Apesar de serem elas as principais responsáveis pelos cuidados e pela advocacia em prol dos direitos de seus filhos, suas vozes raramente são ouvidas nos fóruns de decisão política. Segundo Hamer *et*

al. (2014), “os estudos sobre autismo e família ainda são escassos, e as teses publicadas raramente alcançam divulgação em formato de artigo científico, limitando o impacto dessas pesquisas no debate público”.

Essa exclusão reflete um descaso histórico em relação às contribuições das mães na construção de um sistema mais inclusivo. As políticas públicas frequentemente ignoram as demandas específicas dessas mulheres, perpetuando desigualdades estruturais e negligenciando sua saúde mental e bem-estar. A ausência de programas direcionados ao suporte psicológico e financeiro para essas mães é um exemplo claro de como seus direitos são deixados de lado em prol de abordagens genéricas.

AS VOZES DAS MÃES DE CRIANÇAS COM AUTISMOS: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

A presente pesquisa qualitativa foi desenvolvida com cinco mães de crianças com TEA residentes na cidade de Campina Grande, Paraíba. O objetivo foi compreender as vivências, os desafios e as estratégias adotadas por essas mulheres no cuidado e acompanhamento do desenvolvimento de seus filhos, considerando a diversidade de manifestações do autismo e os contextos socio-culturais de cada família.

1. Ana (34 anos): Professora e mãe de Pedro, um menino de 6 anos diagnosticado com autismo severo. Pedro não verbaliza e necessita de suporte intensivo para realizar atividades cotidianas. Ana compartilhou as dificuldades e aprendizados associados à educação e ao cuidado de uma criança com altas demandas de assistência.

2. Camila (40 anos): Advogada e mãe de Clara, uma menina de 10 anos diagnosticada com autismo leve e hiperlexia. Clara apresenta habilidades excepcionais em leitura, mas enfrenta desafios relacionados à interação social. Camila destacou a importância de terapias especializadas e estratégias de socialização para Clara.

3. Fabiana (29 anos): Empreendedora e mãe de Lucas, um menino de 4 anos com autismo moderado. Lucas apresenta atraso na fala, mas res-

ponde positivamente a intervenções terapêuticas, como terapia ocupacional. Fabiana discutiu a necessidade de acompanhamento precoce e os benefícios das terapias no desenvolvimento de Lucas.

4. Renata (38 anos): Dona de casa e mãe de Sofia, uma menina de 8 anos diagnosticada com autismo e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Sofia é enérgica, mas enfrenta dificuldades significativas em ambientes escolares. Renata enfatizou os desafios da adaptação escolar e a busca por práticas pedagógicas inclusivas.

5. Sandra (42 anos): Enfermeira e mãe de Gabriel, um menino de 12 anos com autismo leve. Gabriel apresenta crises de ansiedade e resistência a mudanças na rotina. Sandra destacou a importância de criar um ambiente estruturado e acolhedor para reduzir as crises de ansiedade de Gabriel.

A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas como principal técnica de coleta de dados, proporcionando um espaço para que as mães compartilhassem suas experiências, percepções e aprendizados. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas aos desafios diários, estratégias de enfrentamento, apoio social e emocional e expectativas para o futuro dos filhos.

A maternidade de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa uma vivência única, permeada por vicissitudes cotidianas, transformações profundas e a necessidade constante de apoio. Este texto aborda as experiências de mães de crianças com TEA em Campina Grande, PB, categorizadas em três eixos principais: desafios, aprendizagens e transformações, e a busca por redes de apoio.

CATEGORIA 1: DESAFIOS

Os desafios enfrentados pelas mães começam, muitas vezes, com as dificuldades no acesso a diagnósticos e terapias. Ana relata: “Esperei quase um ano por uma consulta com o neuropediatra pelo SUS. Nesse meio tempo, Pedro só piorava mais e mais.” Já Fabiana menciona o impacto financeiro: “O custo das

terapias é insustentável. Eu já pensei em vender meu carro para pagar as sessões de ABA.” Essas falas evidenciam a precariedade do sistema de saúde e a sobrecarga financeira que recai sobre as famílias.

O preconceito e a falta de compreensão social também são frequentes. Camila desabafa: “Muita gente acha que Clara é mal-educada quando ela não responde. O julgamento é diário.” Da mesma forma, Renata relata uma experiência dolorosa: “Sofia já foi excluída de festas escolares porque a professora dizia que ela ‘atrapalhava os outros’.” Essas situações mostram como as barreiras atitudinais ampliam o isolamento das crianças e de suas famílias.

Outro desafio relatado pelas mães é o equilíbrio entre as demandas de cuidado e a vida pessoal e profissional. Sandra afirma: “Minha vida profissional ficou em segundo plano. Não há como conciliar 12 horas de plantão com tantas terapias e crises do meu filho.” Ana, por sua vez, destaca os impactos emocionais: “Não sei o que é dormir bem desde que Pedro nasceu. Eu vivo em função dele e apenas dele, mas às vezes me sinto perdida enquanto pessoa.” Essas experiências refletem a sobrecarga física e emocional enfrentada pelas mães.

CATEGORIA 2: APRENDIZAGENS E TRANSFORMAÇÕES

Apesar das adversidades, as mães relatam lições transformadoras sobre amor, paciência e aceitação. Fabiana celebra: “Aprendi que a maternidade não tem receita. Cada conquista de Lucas, por menor que seja, é uma vitória imensa para mim, e principalmente para ele.” Sandra compartilha uma visão semelhante: “Eu achava que sabia o que era amar, mas Gabriel me ensinou um amor que não exige nada em troca.” A maternidade, nesse contexto, adquire novos significados. Camila reflete:

“Com Clara, descobri que ser mãe é reinventar-se todos os dias. Ela me fez enxergar o mundo com mais empatia.” Renata destaca como Sofia mudou sua percepção da vida: “Sofia me ensina diariamente que a vida é sobre o presente. Eu valorizo muito mais os pequenos momentos agora.” Essas falas mostram como as mães reconstroem suas experiências a partir do vínculo com os filhos.

CATEGORIA 3: NECESSIDADE DE REDES DE APOIO

As redes de apoio, formais e informais, emergem como fundamentais para essas mães. Ana reconhece a importância dos grupos maternos: “Foi num grupo de mães que aprendi a lidar com as birras de Pedro. A troca de experiências me salvou.” Fabiana reforça: “Conversar com outras mães me dá força. Ver que não estou sozinha nesse caminho é reconfortante.” Esses relatos destacam o papel das redes de apoio como espaços de acolhimento e aprendizado.

O apoio familiar também é essencial. Sandra diz: “Minha mãe é meu braço direito. Sem ela, eu não conseguiria acompanhar Gabriel nas suas diversas terapias.” No entanto, Renata lamenta a falta de suporte comunitário: “Sinto falta de apoio da comunidade. Sofia precisa de um espaço acolhedor, mas parece que a escola não quer adaptar nada.” Essas experiências revelam a importância de estruturas que favoreçam tanto o apoio familiar quanto a inclusão social.

Os resultados desta pesquisa visam contribuir para o aprofundamento do debate sobre o impacto do TEA no contexto familiar, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas e práticas inclusivas que promovam o bem-estar das crianças autistas e suas famílias. Além disso, busca-se dar visibilidade às vozes dessas mães, frequentemente invisibilizadas nos discursos sociais e acadêmicos, fortalecendo o reconhecimento de suas trajetórias e saberes.

As vozes dessas mães revelam os inúmeros desafios enfrentados no cuidado de crianças com TEA, desde as barreiras estruturais e sociais até os impactos na vida pessoal. No entanto, também emergem aprendizados profundos e ressignificações da maternidade, que fortalecem o vínculo com os filhos e transformam suas perspectivas de vida.

Além disso, a busca por redes de apoio destaca a importância de comunidades solidárias e políticas públicas inclusivas que reconheçam as necessidades e potencialidades dessas famílias. Essas narrativas nos convidam a refletir sobre a construção de uma sociedade mais acolhedora, que valorize e respeite a diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dar visibilidade às vozes das mães de crianças com autismo é um passo essencial para compreender a complexidade de suas vivências e os desafios diários que enfrentam. Esse protagonismo no cuidado coloca-as como as principais agentes na luta por direitos e por uma inclusão efetiva, destacando a importância de valorizar suas narrativas.

Essas vozes oferecem uma compreensão ampliada sobre as barreiras enfrentadas por suas famílias, permitindo que políticas públicas sejam moldadas a partir das necessidades reais. Portanto, ouvir e reconhecer essas vivências é fundamental para transformar o cenário atual, permitindo que as experiências maternas sejam instrumentos para mudanças sociais significativas.

As vivências das mães de crianças com autismo possuem um potencial transformador para a construção de uma sociedade mais inclusiva e empática. Suas histórias revelam não apenas os desafios, mas também a força e a resiliência necessárias para lidar com o diagnóstico e promover o desenvolvimento de seus filhos. Essas mães não apenas reconfiguram suas expectativas e rotinas, mas também atuam como agentes de mudança em suas comunidades. Essa atuação evidencia o papel central que desempenham na conscientização sobre o TEA e na promoção de uma cultura de inclusão.

Além disso, ao compartilhar suas experiências, essas mães contribuem para o desenvolvimento de políticas públicas mais humanas e eficazes, pois suas demandas e sugestões são fundamentadas na realidade vivenciada. O fortalecimento de redes de apoio e a criação de políticas públicas específicas são ações urgentes para atender às demandas das mães e famílias de crianças com autismo. Essas medidas são fundamentais para oferecer às famílias o suporte necessário para lidar com os desafios diários.

É igualmente importante incluir as mães em espaços de decisão e formulação de políticas públicas, pois elas trazem uma perspectiva prática e fundamentada sobre as reais necessidades de suas famílias. Portanto, promover

redes de apoio e políticas públicas que priorizem a inclusão não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia para construir uma sociedade mais equitativa e acolhedora. As vozes das mães precisam ser amplificadas, reconhecidas e traduzidas em ações concretas que beneficiem não apenas suas famílias, mas toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

CONSTANTINIDIS, T. C.; SILVA, L. C.; RIBEIRO, M. C. C. “Todo mundo quer ter um filho perfeito”: vivências de mães de crianças com autismo. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 1, p. 47-58, 2018.

MARQUES, V. G.; SANTOS, N. K. M.; MARQUES, T. S.; AZEVEDO, M. C. A.; CAJAHIBA JÚNIOR, M. M.; FREIRE, C. B.; FARIAS, B. S.; SUFI, S. C.; COTRIM, L. V. P.; COSTA, M. M. L. Transtorno do espectro autista: o impacto na dinâmica familiar e as habilidades no cuidado. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 10, p. 1-7, 2021. SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. **Compreendendo o autismo**: um guia para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMEHA, L. N.; CEZAR, L. P. **Autismo**: reflexões e desafios para a prática inclusiva. Curitiba: Appris, 2011.

HAMER, B. L.; MANENTE, M. V.; CAPELLINI, V. L. M. Autismo e família: revisão bibliográfica em bases de dados nacionais. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 78-95, 2014.

CAPÍTULO 7

POR UMA EDUCAÇÃO ANTICAPACITISTA: RELATO AUTOBIOGRÁFICO DE UMA PROFESSORA COM DEFICIÊNCIA

Dalva Maiza Medeiros Costa Galvão

Capacitismo é um termo que ganhou notoriedade na década de 80, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, o termo foi cunhado por Anahí Guedes de Mello (2016), para quem o capacitismo, alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais, etc. (Mello, 2016, p. 3272).

Eu me tornei uma pessoa com deficiência aos dois anos de idade, em decorrência de um acidente de trânsito, no qual perdi a perna esquerda. Por ter adquirido a deficiência em tão tenra idade, toda a minha formação e o meu percurso na educação formal e na vida profissional transcorreram na condição de pessoa com deficiência. Nesta jornada, enfrentei vários desafios decorrentes do capacitismo. Apesar deles, consegui chegar à universidade e à pós-graduação, bem como obtive êxito em alguns concursos públicos, inclusive como professora universitária, minha ocupação atual.

Em muitos desses espaços, fui a primeira pessoa com deficiência a exercer determinados cargos. Minha presença nestes lugares costuma provocar surpresa e até insatisfação em algumas pessoas. E no espaço educacional não é diferente, cotidianamente observo o estranhamento por parte de alunos, de colegas docentes e de outros profissionais ao me verem neste lugar. E esta é a realidade da qual comungam a maior parte das pessoas com deficiência com quem troco experiências, levantando a hipótese que pretendo discutir no presente artigo, de que a ausência de pessoas com deficiência, ocupando espaços sociais minimamente relevantes, retroalimenta o ciclo do capacitismo.

Partindo dessa hipótese, temos como objetivo, o relato autobiográfico da minha experiência como docente e pessoa com deficiência, visando contribuir na discussão sobre a construção de uma cultura anticapacitista na escola, a partir da formação de professores.

REVISÃO DE LITERATURA

O capacitismo está vinculado a um ciclo que se desenvolve a partir da ideia de corponormatividade. Esta por sua vez é fruto de uma sociedade pautada em padrões que supõe a existência de um padrão corporal ideal e que, portanto, a fuga ou distanciamento desse padrão tornaria as pessoas inaptas ou incapazes para a vida em sociedade, retroalimentando assim o ciclo do preconceito (Le Breton, 2017, p. 45).

Sassaki (2014, p. 10) ensina que “o capacitismo está focalizado nas supostas ‘capacidades das pessoas sem deficiência’ como referência para mostrar as supostas ‘limitações das pessoas com deficiência’”. É uma supervalorização das habilidades físicas e mentais típicas, ao passo em que desconsidera as potencialidades e direitos das pessoas com deficiência, gerando impedimentos ao desenvolvimento desses indivíduos. (Sassaki, 2010, p. 45).

Nas civilizações mais remotas, pessoas com deficiência eram perseguidas até a morte (Marques, 2008). Na idade antiga, crianças com deficiência eram sacrificadas. (Silva, 1987; Marques, 2008; Costa, 2009). Na idade mé-

dia, pessoas com deficiência eram exploradas e expostas como atrações circenses. Com o Cristianismo, foram vistas como possuídas ou endemoniadas, submetidas a castigos físicos e rituais de exorcismos, rejeitadas, abandonadas e mortas até pelas próprias famílias (Costa, 2009). Na era moderna, foram utilizadas como cobaias e submetidas a tratamentos que visavam o conserto compulsório dos seus ‘defeitos’ (Sampaio; Sampaio, 2009, p, 35). Com o capitalismo, foram vistas como inúteis, tidas como um peso na sociedade.

De lá pra cá, sobretudo a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU-1948), e da luta de pessoas e movimentos sociais no mundo inteiro, muita coisa vem mudando. No Brasil, podemos citar como principais marcos: a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), e, a mais recente Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015. O crescimento do processo de inclusão vem permitindo importantes avanços no acesso a direitos e políticas públicas. No sistema educacional, este processo tem repercutido no aumento significativo de estudantes com deficiência inseridos no sistema escolar.¹

Apesar dos avanços, algumas estruturas capacitistas se mantêm sólidas na sociedade, perpetuando as barreiras e dificultando o exercício de direitos humanos e sociais pelas pessoas com deficiência. Se o capacitismo produz e mantém barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência, o anticapacitismo é a luta contra tudo isso. Não é demasiado lembrar que “o preconceito é construído socialmente”, como explica Marsiglia (2012, p. 111),

alude a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais, etc. (Mello, 2016, p. 3272).

¹ De acordo com os dados do Censo Demográfico 2010, último ano de divulgação desses dados pelo IBGE, havia 1.087.617 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, dos quais 82,5% (897.116) frequentavam escola ou creche.

A escola, enquanto instituição social, pode ser uma grande aliada na luta anticapacitista, mas não basta só matricular os educandos com deficiência. Para, de fato, se tornar um espaço inclusivo, a escola precisa oportunizar tempos e espaços de discussão e de trocas enriquecedoras que envolvam toda a comunidade escolar. Desenvolver um processo educativo amplo, que ensine as pessoas sem deficiência a acolher efetivamente as pessoas com deficiência, onde questões relacionadas a preconceitos, mitos e estigmas sejam debatidas e analisadas por todos.

Mas, educar crianças e jovens anticapacitistas requer saberes que a maioria de nós docentes não desenvolveu. Por este motivo, acreditamos no potencial da formação, inicial e continuada, numa perspectiva anticapacitista, para todos os profissionais da educação.

METODOLOGIA

Como procedimento metodológico, optamos pelo relato autobiográfico. As pesquisas autobiográficas configuram-se como uma forma de pesquisa onde, o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado. (Abrahão, 2004).

O relato autobiográfico tem como fonte primária a memória, e, através da narrativa, reflito sobre os percalços da trajetória, evidenciando o capacitismo que me rodeia. Ao apanhar as memórias vou refletindo o passado e localizando indícios que construíram a minha identidade enquanto pessoa e enquanto profissional, contribuindo, assim, para suscitar a reflexão de outros educadores, numa perspectiva anticapacitista, conforme preceitua Nóvoa (1992). Esta opção metodológica é também uma opção política, visando ocupar um espaço de protagonismo enquanto pesquisadora e intelectual com deficiência, que somada a outros trabalhos, possam fortalecer a luta para quebrar o ciclo que perpetua o capacitismo.

O relato autobiográfico está dividido em 3 partes assim nomeadas: Pioneirismo - onde relato o início da minha história; Transgressão – na qual relato

os desafios de ter sido a primeira pessoa com deficiência a ocupar certos espaços profissionais e sociais. E, Resistência – onde busco vislumbrar as possibilidades no que se refere à construção de uma cultura anticapacitista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando iniciei minha vida profissional, tinha um princípio: de que eu não fosse excluída do mercado de trabalho, só pelo fato de ter uma deficiência; mas que o contrário também não ocorresse, ou seja, que eu não fosse incluída só pelo fato de possuir uma deficiência. Esta possibilidade que me gerava um certo pavor, pois, na minha visão, invalidaria todos os meus esforços em buscar de evoluir profissionalmente. Talvez, como reflexo do capacitismo que rodeava, eu sentisse a necessidade de mostrar ao mundo a minha capacidade, para além de um corpo com deficiência.

Como docente, confesso que, por muitos anos, rejeitei a ideia de compartilhar os meus conhecimentos e experiências sobre o tema, com o receio de ficar marcada como uma profissional limitada a um único tema, ou ainda que fosse usada em situações como ‘exemplo de superação’. Não que eu quisesse negar a deficiência, mas acreditava que o fato de falar sobre ela, fosse tirar a atenção dos conteúdos que eu estava ali para ensinar e que estes, os conteúdos, eram o mais importante que eu tinha a ‘transmitir’. Levou um tempo até eu entender e compreender que a minha presença é pedagógica e que minhas ações são políticas, na perspectiva da luta contra o capacitismo.

Quando percebi a importância dessa luta, comecei a pesquisar mais sobre o tema e sobre as vidas de outras pessoas como eu. Foi um longo processo de aprendizado e de empoderamento como mulher, como profissional e como pessoa, para me convencer de que finalmente estava na hora de refletir sobre toda essa experiência, escancarando a violência do capacitismo que me rodeia em todos os lugares.

• Pioneirismo

Pioneiro é a palavra usada para descrever alguém que é o primeiro a abrir caminho, um precursor. Quisera eu que pioneirismo em minha trajetória estivesse relacionado apenas a este sentido tão aventureiro e heroico. Na realidade, ter sido pioneira em algumas situações, só ampliou o desafio. Embora, olhando por outro prisma, possa reconhecer que esse pioneirismo tornou a jornada, num certo sentido, realmente épica.

Eu me tornei uma pessoa com deficiência aos dois anos de idade, num acidente de carro, no qual perdi minha perna esquerda. Em razão da pouca idade, não tenho muitas recordações de como era a vida antes e nem do próprio acidente. O pouco que sei sobre esse período me foi reportado pela minha mãe, de maneira informal. Ela conta que, de imediato, sobressai-se a luta pela vida, já que corria risco de morte. Passado o risco, a família foi comunicada da necessidade da amputação. Na volta para casa, algumas pessoas davam conselhos para os meus pais solicitarem a aposentadoria por invalidez, conselho este que minha mãe sempre rejeitou, pois acreditava que quando eu crescesse, eu iria conseguir trabalhar e me auto sustentar, embora ela confesse que não tivesse clareza de como isso iria acontecer.

No decorrer dos primeiros anos após o acidente, tive que reaprender a andar. De início, me rastejava para fazer pequenos trajetos e com o passar do tempo, passei a andar pulando. Na rua, participava de todas as brincadeiras com as outras crianças. Eventualmente, colegas tentavam me ofender com xingamentos de ‘saci-pererê’², o que me causava muita tristeza. Dessa fase, lembro que, entre as crianças com quem eu convivia, eu era a única com deficiência.

Aos 5 anos fui morar numa cidade maior. Nesta cidade, vi pela primeira vez outras pessoas com deficiência, todas elas em situação de mendicância e isso foi bem chocante para mim. Quando me perguntavam sobre o que eu queria ser

² Personagem do folclore, retrado no programa de televisão ‘O Sítio do Pica Pau Amarelo Seriado de televisão, baseado na obra de Monteiro Lobato e que fazia muito sucesso junto ao público infantil no final dos anos 70 e início dos anos 80.

quando crescer, respondia que iria ser ‘médica pediatra’, mas sempre que respondia isso, internamente me perguntava como isso iria acontecer. Tentava imaginar uma médica amputada trabalhando e a imaginação falhava, pois ao meu redor, não havia nenhuma referência de pessoas amputadas exercendo qualquer profissão que fosse.

Nessa época, meus pais conseguiram uma prótese para mim. Na visão deles, a prótese representava a única possibilidade de locomoção e também o ‘conserto’ do meu corpo, repondo a parte que lhe faltava. Mas eu não me adaptei à prótese, pois era pesada e me machucava, e isso foi uma frustração para eles. Em compensação, aprendi muito cedo a andar de bicicleta e esta se tornou praticamente o meu meio de locomoção durante a infância e a adolescência. Nunca usei muletas, elas nunca foram mencionadas como uma opção. Minha família as rejeitava, pois a viam como uma espécie de gambiarra ou a ‘rendição à deficiência’ e, desta forma, foram me compelido a aceitar a ideia, até que por volta dos 10 anos de idade, eu acabei pedindo para voltar a usar uma prótese.

A partir daí comecei a usar a prótese diariamente e ela me machucava muito. O coto muito curto e o encaixe mal feito, eram a combinação perfeita para fazer calos e às vezes até cortar a virilha. Mas eu escutava todos os dias, inclusive de profissionais de saúde, que era uma questão de costume. Usei prótese por 25 anos e ela me machucou todos os dias, até o último, igualmente ao primeiro.

Dentro de casa continuava me locomovendo aos pulos e nas proximidades continuava a usar a bicicleta. Era bastante ativa, gostava de brincar de bola e de nadar. Mas na escola, desde a educação infantil até à universidade, todos os professores de educação física me dispensaram no primeiro dia de aula, sem sequer me conhecer.

Aos 15 anos, minha família resolveu mudar do interior para a capital da Paraíba, João Pessoa, onde moro até hoje. Recordo que escutei uma conversa da minha família, na qual diziam que seria necessário mudar para a capital, pois estava chegando a época em que eu entraria na Universidade e com a minha

deficiência iria ser muito complicado morar sozinha numa cidade grande. Lembro de um misto de sentimentos, de gratidão de ter uma família, mas também um pouco de incerteza sobre como seria o meu futuro.

Na capital, terminei o ensino médio, entrei na universidade e comecei a trabalhar. Em todos esses os contextos, continuava a ser a única pessoa com deficiência. Usar a prótese me dava ‘passabilidade’³. Talvez por esse motivo, não me recordo de ter sofrido preconceitos explícitos durante essa época. Apesar da marcha claudicante, muitas pessoas não percebiam que eu tinha uma amputação e quando descobriram, diziam que pensavam que eu tinha ‘apenas’ uma perna mais curta que a outra. Sobre isso, faço um paralelo ao conceito de ‘colorismo’⁴, visto que, aparentemente, quanto ‘menor’ for a deficiência, menor o preconceito.

Aos 35 anos, decidi parar definitivamente de usar prótese e passei a usar somente muletas. E foi nessa fase em que ocorreu uma profusão de situações de constrangimento e discriminação. Por outro lado, esse também foi um período em que consegui alcançar alguns objetivos pessoais e profissionais. E a junção desses dois fatores fez com que o capacitismo se apresentasse na minha vida de maneira mais evidente e feroz.

• Transgressão

Como já relatado, muitas vezes o que mais quis foi me sobressair por algum motivo que não fosse a minha deficiência, viver a minha vida sem que uma simples ida ao banheiro se tornasse um evento público. Mas como? Como viver num corpo com deficiência, sem fazer dela o centro de sua vida, mas ao mesmo tempo sem negá-la infantilmente?

Escrevo este relato em 2024, estou com 49 anos, sou professora universitária, concursada na rede federal, construí uma família, tive dois filhos, sou

3 Capacidade de uma pessoa ser considerada membro de um grupo ou categoria identitária diferente da sua, que pode incluir identidade racial, etnia, casta, classe social, orientação sexual, gênero, religião, idade e/ou status de deficiência.

4 Uma manifestação específica do racismo, que se baseia nas características físicas visíveis, especialmente a cor da pele, determinando que, quanto mais escuro for o seu tom de pele, mais atos preconceituosos uma pessoa poderá sofrer.

independente financeiramente, enfim, sou aquilo que muitos chamam de pessoa realizada, por ter alcançado muito dos meus objetivos pessoais e profissionais.

Aos 16 anos, comecei a trabalhar, aos 18 comecei a dirigir carro adaptado e aos 19 anos passei no primeiro concurso público. Em paralelo, fazia minha primeira graduação numa universidade. Nesta época, ainda usava a perna mecânica, o que como já foi mencionado, me dava uma certa ‘passabilidade’. Aos 21 anos tive meu primeiro filho e aos 25 tive o segundo. Durante as gestações fiquei impedida de usar a perna mecânica. Assim, de maneira temporária, comecei a usar muletas pela primeira vez na vida. Recordo dos olhares surpresos ou enviesados em todos os lugares, como se uma mulher com deficiência não pudesse engravidar.

Aos 27 anos, voltei à universidade para cursar Pedagogia. Na área da educação, me encontrei como pessoa e como profissional e ao me formar neste curso, muita coisa deslanchou na minha vida. Fiz pós-graduação e quase de imediato comecei a dar aulas em faculdades privadas, sempre em cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, e também em cursos de pós-graduação e de formação continuada. Nos cursos mencionados, os estudos sobre a deficiência se resumem à disciplina de Educação Especial, cujos conteúdos focam no estudo da legislação sobre inclusão, alguns conhecimentos sobre os tipos de deficiência e alguns exemplos de materiais e metodologias de ensino voltadas aos estudantes público alvo da educação especial.

Só mais recentemente, comecei a provocar o diálogo com os ‘alunos-professores’ sobre o capacitismo, e aí alguns acabam reconhecendo-se como capacitistas e confessando que tiveram preconceito inclusive em relação a mim, julgando-me de maneira precipitada como incapaz e que ‘teria sido contratada apenas para preencher alguma cota’.

Em paralelo ao trabalho como docente, passei em alguns concursos para técnico de nível superior. Ao chegar no órgão escolhido, fui lotada numa sala que ficava no segundo andar do prédio e a única forma de acesso era pela escada. Passei dois anos nessa condição, até que transferiram o setor para uma sala no térreo e, quando isso aconteceu, uma colega de trabalho reclamou que

‘perdeu’ uma sala maravilhosa no segundo andar, ‘por causa de uma pessoa com deficiência’, com a qual ela ‘não tinha nada a ver’.

Ainda no mesmo órgão, requeri o direito ao horário especial, garantido pela Lei 8.112/1990. Na perícia, ouvi de uma das médicas que ela ‘não compreendia o porquê da necessidade de redução da jornada’, visto que ela ‘estava assistindo às parolimpíadas na TV e vendo pessoas com deficiência saltando, correndo, nadando etc’. E quando informei ao órgão que consegui a redução da jornada de trabalho, alguns colegas de trabalho reagiram dizendo que eu estava tendo um ‘privilegio’ e que eles ‘também gostariam de ter’.

Em paralelo ao trabalho nesse órgão, passei no concurso para professora da rede municipal de educação. Em todas as escolas em que trabalhei, enfrentei barreiras arquitetônicas. Numa delas, a única maneira de entrar era por uma rampa curta, íngreme e lisa. Diante do obstáculo, intransponível para a minha condição, me ofereceram como ‘alternativa’ ser suspensa e levada nos braços de dois porteiros, o que obviamente não aceitei.

Certa vez ao tentar dialogar com um vizinho que colocava o som muito alto, fui violentamente ofendida com palavras de ataque à minha condição de mulher e de pessoa com deficiência: “rapariga”, “aleijada”, “raça ruim que Deus marcou para não perder de vista”, “não era pra morar aqui”, entre outras ofensas e palavras de baixo calão. Tive que abrir processo judicial por injúria qualificada, para que a prática não se repetisse.

Após alguns anos de trabalho, atingi os requisitos necessários para solicitar a aposentadoria por tempo de trabalho na condição de pessoa com deficiência, com base na Lei Complementar nº 142/2013. Para conseguir esse direito, enfrentei o desconhecimento total de todos os servidores responsáveis pela sua operacionalização. Enquanto aguardava a concessão da aposentadoria no cargo técnico, passei no concurso para docente da mesma instituição, sendo este o meu cargo atual. No campus em que leciono, enfrento barreiras arquitetônicas todos os dias até hoje. O prédio é antigo e passa por constantes obras de manutenção, ampliação ou reforma. Os caminhos são interditados ou invadidos por entulhos e materiais de construção. Os pisos são desnivelados ou escorregadios. Não tem elevadores para acesso aos pavimentos superiores.

Com a condição que possuo hoje, consigo frequentar espaços como restaurantes e bares onde a falta de acessibilidade arquitetônica é generalizada. Os espaços reservados, como banheiros e vagas de estacionamentos são desrespeitados com a condescendência dos funcionários, geralmente por receio de se indispor com os ‘clientes’. Quase nenhum evento é pensado para receber pessoas com deficiência. Os profissionais, em sua maioria, não estão preparados minimamente para atender uma pessoa com deficiência. Entre os clientes também é visível o desconforto nos olhares, e, quanto mais elitizado é o ambiente, mais há um clima hostil a tudo que é diverso do padrão. Enfim, tudo nesses espaços corrobora para deixar bem claro que aquele lugar não é para mim, mostrando que o capacitismo estrutura a nossa vida em sociedade e naturaliza a subtração das pessoas com deficiência do convívio comum.

• Resistência

Mas, de tudo que relatei, o que mais me aflige é quando crianças reagem assustadas à minha imagem. Não sinto por mim, sinto por elas. As reações das crianças são reflexos da educação que (não) estão recebendo. São uma mensagem clara de que o modelo educacional que estamos fazendo precisa mudar urgentemente. Não é possível em pleno século XXI, conceber uma escola que não trabalhe as diferenças corporais, que não aborda a deficiência como parte da condição humana. É preciso, proporcionar oportunidades de diálogo e convivência com pessoas com deficiência em condição de igual para igual. Não basta mostrar pessoas com deficiência só em campanhas de doações e ações de caridade em instituições segregadas.

É indiscutível o papel da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção de uma educação anticapacitista. Partir do reconhecimento de que somos preconceituosos e que não simplesmente reproduzimos um comportamento social, mas também que, de maneira deliberada, nos afiliamos a ele, o alimentamos e o ‘ensinamos’ aos que vêm depois de nós.

Segundo Storey (2007), embora as escolas muitas vezes defendam o

multiculturalismo e a aceitação das diferenças, a deficiência e o capacitismo são negligenciados nesta defesa. O mesmo autor relaciona algumas sugestões importantes para combater o capacitismo na escola (Storey, 2007, p. 56-57):

- Consciência de Habilidade – que consiste em conscientizar em relação às habilidades, com vistas a realização de atividades nas quais alunos e professores sem deficiência participam de atividades simuladas sobre ter uma deficiência.
- Conteúdo da deficiência no currículo e nas atividades escolares - inserir conteúdos sobre deficiência nas atividades e currículo escolar, pois ainda há falta de reconhecimento da cultura da deficiência.
- Formação continuada - no que se refere ao treinamento, indicando que existe literatura sobre a deficiência aos professores que estão em formação. Isso tem um grande impacto nas atitudes do profissional. Esse treinamento em relação às aptidões, pode ser ministrado pelas pessoas com deficiência e dessa forma, conseguir citar exemplos pessoais;
- Literatura sobre a deficiência – utilização de livros que retratem questões positivas sobre as pessoas com deficiência, bem como material didático que tenham pessoas com deficiência e abordar transversalmente esse tema. Uma alternativa possível, também, é a realização de clube de leituras, utilizando, por exemplo, livros com histórias de pessoas com deficiência;
- Utilização da modelagem de papéis, usando modelos positivos, ou seja, estudantes precisam de outras pessoas com deficiência seja da comunidade escolar e/ou local para ser mentores, palestrantes e ativistas e se não for possível, que seja por meio de filmes, biografias, pessoas famosas para alunos com e sem deficiência; e
- Contratação de professores com deficiência na escola - pois é difícil acontecer, muitas vezes são contratados apenas para trabalhar com estudantes com deficiência ou ficam apenas no campo das ideias e possibilidades, mas não efetivam essa prática tão importante.

Como se pode observar, a maioria delas estão direcionadas a trazer a presença das pessoas com deficiência, seja de maneira indireta, por meio dos materiais didáticos (livros, textos, filmes e atividades) ou de maneira direta, trazendo pessoas e profissionais com deficiência, ministrando oficinas ou sendo contratadas como professores. Destaco que as sugestões do autor só serão implementadas, adequadamente, por professores que tenham recebido uma formação inicial ou continuada na perspectiva anticapacitista. Na formação inicial, entendemos insuficiente que temas como inclusão e capacitismo fiquem restritos à uma disciplina, como geralmente vem sendo feito nos cursos de licenciaturas. É preciso que estas discussões transversalizem todo o currículo.

Por isso, vislumbro mudanças nas propostas de formação de professores para a educação básica, que incluam os conteúdos e aprofundem os conhecimentos produzidos no campo dos Estudos da Deficiência, principalmente os modelos de compreensão da deficiência e suas implicações sociais e pedagógicas, além de práticas junto aos coletivos e movimentos protagonizados por pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combater o capacitismo é um desafio que surge em nossa sociedade e poderá vir a ser o grande legado do nosso tempo, se estivermos, primeiramente, dispostos a promovê-lo. Porém, a simples disposição não é suficiente, assim como também não basta apenas receber os estudantes com deficiência nas escolas e universidades, quando estas instituições estão completamente formatadas pelas e para as pessoas sem deficiência.

Por meio do relato autobiográfico, busquei escancarar a realidade do capacitismo e falta de preparo da escola para promover uma educação anticapacitista.

É preciso transformar radicalmente essas instituições e, como educadora, depositar as esperanças na educação como força crítica-transformadora, porque dissemina conhecimentos que geram transformações. Igualmente a mim, há

milhares de outras pessoas com deficiência que passam pelas mesmas experiências e que estão dispostas a se colocar frente a frente com pessoas sem deficiência, atuando com compromisso político e ético, e fazendo a diferença na promoção de uma cultura anticapacitista.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

COSTA, Viviane de Souza Pinho. **Representações sociais da cadeira de rodas na lesão da medula espinhal**. 2009. 133 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-14092009-163227/pt-br.php>>

LE BRETON, D. **A sociologia do Corpo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017
Guia para práticas anticapacitistas na Universidade. Disponível em: <https://educadiversidade.unesp.br/guia-para-praticas-anticapacitistas-na-universidade>

MARQUES, Alexandre Carriconde. **O perfil do estilo de vida de pessoas com Síndrome de Down e normas para avaliação da aptidão física**. 2008. 149 f. Tese (Doutorado em Ciências do movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15289/000678898.pdf?sequence=1>>.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O tema da diversidade na pedagogia histórico- crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores associados, 2012.

MELLO, Anahi. G. (2016). **Deficiência, incapacidade e Vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SAMPAIO, CT & SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma Sociedade para Todos. 8ª .ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010)

_____. Capacitismo, incapacitismo e deficientismo na contramão da inclusão. **Revista Reação**, ano XVII, n. 96, jan./fev. 2014, p.10-12. Atualizado em 1º/maio/2020.

SILVA, O. M. A Epopéia. **Ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

STORREY, Keith. **Combating Ableism in Schools**. Preventing School Failure September 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/254347205> Acesso em setembro 2024

CAPÍTULO 8

LITERATURA INFANTO-JUVENIL E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DE LIVROS SOBRE AUTISMO

Joyse Thaciana Vasconcelos Santos

A literatura infanto-juvenil ocupa um lugar de destaque na formação de valores, atitudes e visões em crianças e adolescentes, funcionando como um instrumento enriquecedor para a construção da identidade e para o entendimento do outro. Através das histórias e dos personagens que são encontrados nos livros, os leitores têm a oportunidade de explorar e viajar por diferentes realidades e universos, confrontando ideias e ampliando seu entendimento sobre o mundo. Esse contato com a diversidade de experiências contribui de forma expressiva para a formação de uma sociedade que respeita as diferenças.

A leitura desempenha um papel essencial na formação crítica dos jovens, especialmente no contexto da literatura infanto-juvenil, onde temas como o autismo trazem à tona vários pontos de vista. Conforme Paulo Freire (2001), o ato de ler ultrapassa a simples decodificação de palavras, exigindo um envolvimento intelectual e crítico que transforma o leitor em protagonista do próprio aprendizado.

Essa postura no processo de leitura implica a busca pela compreensão do texto, ressaltando a importância de um ensino que vá além da mecanização da leitura e da escrita. Ensinar a ler, nesse sentido, não é só para transmitir técnicas e códigos, mas engajar o leitor em um processo criativo que favoreça uma interação com o texto, a construção de sentido e a ampliação das possi-

bilidades de comunicação. Essa abordagem valoriza a leitura como um meio de transformação do sujeito e da realidade que o cerca.

Ou seja, para que a leitura aconteça, há um processo ativo de construção de sentidos e compreensão, não adianta ler sem compreender, não é só para decodificar palavras. A partir disso, um processo de leitura crítica e criativa torna-se mais relevante quando consideramos livros que abordam o Transtorno do Espectro Autista, porque exige dos leitores não só uma compreensão do texto, mas também uma reflexão sobre as diversas formas de vivência e comunicação.

Percebe-se um movimento crescente na literatura infanto-juvenil de inclusão de temas que abordam a diversidade, incluindo a presença de personagens neurodivergentes, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse movimento literário surge em resposta à necessidade de apresentar novas representações na literatura e à urgência de desconstruir visões preconceituosas, que interpretam o autismo como uma condição associada a limitações, em outras palavras “doença”. O TEA, é classificado pelo DSM-5 (APA, 2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento, é caracterizado por dificuldades significativas na comunicação social, incluindo desafios na fala, na interação e na comunicação em geral. Além disso, indivíduos com TEA tendem a apresentar comportamentos com padrões restritos, repetitivos e estereotipados de atividades e interesses, formando a chamada tríade do autismo.

Ao explorar temáticas como o autismo, a literatura infanto-juvenil não só oferece conhecimento sobre as especificidades do Espectro Autista, mas também tem o poder de sensibilizar os leitores. Quando o público jovem entra em contato com narrativas que incluem personagens com características diferentes, eles são levados a refletir sobre os desafios enfrentados por essas pessoas e a enxergá-las com respeito.

Nesse contexto, a literatura infanto-juvenil com personagens e histórias sobre o autismo surge como arte, ferramenta educativa e transformação social. Autores contemporâneos têm abordado o TEA em suas obras, propondo um olhar mais inclusivo e respeitoso. Como por exemplo, *Ico o Mundo que Quere-*

mos Construir, de Carina Alves e Elyse Matos, *Meu Amigo faz iiiii*, de Andréa Werner e *Uma Mente Diferente*, de Natasha Meschiatti. Cada um desses livros traz uma abordagem essencial e linda sobre o tema, permitindo que crianças, adolescentes e até os adultos também, desenvolvam uma compreensão mais sensível sobre o espectro autista.

A pesquisa em questão busca analisar como essas narrativas contribuem para a construção de uma percepção mais positiva do autismo, para as pessoas deixarem a visão limitada de lado. Em uma cena onde os preconceitos e as barreiras sociais infelizmente ainda são obstáculos à inclusão de pessoas com autismo, esses livros se apresentam como um recurso valioso tanto para os educadores quanto para os próprios jovens leitores que estão dentro do Espectro, porque eles vão se sentir representados.

A metodologia desta pesquisa envolverá a análise literária das três obras mencionadas anteriormente, com foco nas representações do autismo e nas estratégias narrativas que visam promover a inclusão e desmistificar estereótipos. A análise será feita a partir da identificação dos elementos que permitem a construção de uma compreensão respeitosa sobre o autismo, de como cada obra promove a sensibilização do leitor para a inclusão e o potencial dessas obras para trabalhá-las em um contexto escolar. Também serão utilizadas algumas falas dos personagens para avaliar o quanto essas características auxiliam no entendimento do espectro autista.

Diante do exposto, o objetivo geral deste capítulo é analisar o papel da literatura infanto-juvenil na promoção de uma visão inclusiva sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), observando de que maneira três obras literárias voltadas para crianças e adolescentes abordam o tema do autismo de forma positiva e educativa.

CONTEXTUALIZANDO A LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A literatura infanto-juvenil, enquanto categoria literária específica, desempenha um papel crucial na formação artística, cultural e social das novas gerações. Entretanto, precisamos voltar no tempo para explicar como essa literatu-

ra de hoje, com essa denominação, era vista no passado e quando teve início. Seguindo uma ordem cronológica, a literatura infantil iniciou-se no século XVII com Fenélon, ele tinha o objetivo de educar as crianças moralmente, a partir de histórias que tivessem o bem contra o mal ou o certo frente ao errado. Depois da sua publicação de *Fábulas* e *As Aventuras de Telêmaco* (1651-1715) foi aberta a temporada de produção literária destinada às crianças.

Além disso, a literatura para crianças e jovens, começou a se consolidar como um gênero literário à medida que a visão da infância como a única fase digna de atenção especial, acabou sendo vista como um período da vida como algo mais do que uma simples fase cronológica. Conforme Zilberman (1985) declara:

A literatura para crianças e jovens expande-se como gênero literário a partir do momento em que a infância passa a ser considerada não apenas uma faixa etária diferenciada, mas também um período da existência com características singulares, que requer cuidados especiais e atendimento particularizado (Zilberman, 1985, p. 98). É uma consideração que permite um olhar mais profundo para a criança e jovens, como sujeitos com identidade própria e isso acaba inspirando os autores a explorarem temas que dialogam com os interesses e necessidades desse público. É a compreensão da infância como fase única e irrepetível que impulsiona uma produção literária rica em significado e em diálogo com o mundo da criança.

Segundo Cunha (1987, p. 30 *apud* David, 2016, p. 68), a produção literária para crianças no Brasil esteve fortemente atrelada a obras de caráter pedagógico e adaptações de publicações portuguesas, o que reflete uma herança cultural e uma certa dependência do contexto colonial. Esse cenário só começa a se transformar com as produções literárias de Monteiro Lobato, que é considerado um dos pioneiros da literatura infanto-juvenil brasileira. Sua contribuição revolucionou o modo como as histórias para crianças e adolescentes eram abordadas, trazendo uma perspectiva nacional e abrindo espaço para o desenvolvimento de uma literatura que realmente era identificada como brasileira.

Ademais, ainda hoje, a literatura infanto-juvenil enfrenta desafios no Brasil. Desde sua origem, o gênero é frequentemente alvo de preconceito e muitas vezes é subestimado quanto à sua relevância pedagógica e artística. Infelizmente, muitas pessoas deixam de lado as obras literárias, principalmente aquelas destinadas para o público mais jovem, porque acreditam na ideia de que são livros “ingênuos” que não têm relevância nenhuma.

Em contrapartida, é visível que o número de obras que abordam temáticas sobre inclusão, tem crescido. Visto que, essas produções representam pessoas que por muito tempo, foram apagadas e excluídas da história, só por serem quem são. Por exemplo, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as pessoas negras, as mulheres, etc. Zilberman (1985) já falava sobre essa questão, veja:

É natural que a literatura infanto-juvenil continuamente se atualize, incorporando novos temas e procurando traduzir problemas contemporâneos nos textos. Com isto, expressa sua reação às mudanças sociais, o que justifica a introdução, nos últimos anos, de temas próprios à civilização urbana: a poluição, a depredação da natureza, os conflitos entre pais e filhos, etc. Além disto, sua modificação interna permanente constitui a condição de se manter receptiva e atenta aos interesses de crianças e jovens (Zilberman, 1985, pp. 100-101).

Nesse contexto, a citação de Zilberman (1985) destaca a adaptação da literatura infanto-juvenil para atender às mudanças sociais, abordando temas contemporâneos e questões importantes para o público jovem, como por exemplo, os problemas ambientais, conflitos familiares, etc. Isso faz com que os leitores se encontrem no texto e sintam-se representados.

Essa é uma visão muito valiosa para a representação de temas como o autismo na literatura infanto-juvenil, já que as obras podem abordar, de maneira sensível, artística e informativa, a vivência e a singularidade de crianças e adolescentes que estão dentro do Espectro Autista. Escritores que trazem personagens atípicos para o centro das narrativas, os tornando protagonistas da história, promovem uma compreensão e visão mais empática e mais respeitosa, para aqueles que vão ler.

Certamente, como já foi citado anteriormente, o número de obras literárias com temáticas inclusivas vem crescendo consideravelmente nos últimos anos.

Essas produções literárias são instrumentos valiosos para o contexto escolar, com a discussão dessas histórias, os alunos podem refletir, compreender e respeitar as diferenças das outras pessoas. No entanto, ainda são raras as iniciativas que realmente incluem essas narrativas no cotidiano das escolas.

A introdução dessas obras no ambiente escolar vai além de simplesmente aumentar o repertório de leitura dos estudantes. Permite que eles explorem mundos diferentes dos seus, experimentando as visões e os desafios enfrentados por outros, sobretudo, aqueles que vivem em realidades marginalizadas. Esse processo de leitura pode ser compreendido como uma atividade sintetizadora, conforme argumenta Zilberman (2008, p. 17):

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (Zilberman, 2008, p. 17).

Dessa forma, o aluno/leitor expande seu universo particular ao dialogar com novas vivências, tornando-se mais consciente. Por isso, trabalhar obras com temáticas inclusivas em um contexto escolar tem uma grande importância. Nesse sentido, a leitura dessas obras literárias nas escolas não só enriquece o repertório cultural e emocional dos estudantes, mas também contribui para a formação de um olhar mais acolhedor e humano sobre o outro.

AUTISMO: UMA CONDIÇÃO, UMA PESSOA

O autismo é um transtorno neurológico que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental de uma pessoa. O TEA, varia entre os indivíduos, geralmente é caracterizado por desafios na interação social, na comunicação verbal e não verbal e comportamentos repetitivos.

O Transtorno foi inicialmente identificado e descrito pelo psiquiatra infantil Leo Kanner, em um artigo publicado em 1943, intitulado “Alterações

autísticas no contato afetivo”. Kanner (1943; Baron-Cohen, 2008 *apud* Lemos, 2012, p. 38) analisou onze crianças que apresentavam um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades significativas em estabelecer vínculos interpessoais, atrasos e alterações muito marcantes no uso da linguagem, além de uma forte necessidade de manter o ambiente estável, acompanhada por comportamentos repetitivos.

Assim, historicamente o autismo é compreendido de maneira limitada, frequentemente interpretado como uma “doença” e isso acaba contribuindo para visões inadequadas que limitam as possibilidades das pessoas que estão dentro do Espectro. Essa visão patológica tende a visualizar somente as dificuldades e as características singulares de cada indivíduo. É uma perspectiva que não só limita as oportunidades dessas pessoas como também reforça a estigmatização e o preconceito, dificultando a inclusão social e educacional.

Cada pessoa no espectro autista possui sua própria personalidade, interesses e maneiras de sentir o mundo, quando reduzimos o autismo a uma “patologia”, negamos a pluralidade delas e as contribuições que essas pessoas podem oferecer. De forma recorrente, indivíduos focam em “curar” ou “normalizar” os autistas, ao contrário de não só aceitar suas particularidades, como entendê-las e promover ambientes inclusivos. Por outro lado, quando reconhecemos o autismo como um aspecto que faz parte da diversidade humana, afinal de contas, ninguém é igual e todo mundo tem suas particularidades, assim, permitimos que cada indivíduo seja visto como uma pessoa completa, com a possibilidade de crescer e contribuir de forma significativa.

Existe uma reflexão poderosa de Vernã Meyers (ativista, influencer e Vice-Presidente de Estratégia de Inclusão na Netflix) “Diversidade é convidar para a festa. Inclusão é chamar para dançar”, é uma frase que nos convida a pensar e ir além do reconhecimento das diferenças, incentivando a criação de espaços onde todas as pessoas, independentemente de suas particularidades, possam participar de forma ativa.

ANÁLISE DAS TRÊS OBRAS ESCOLHIDAS

Uma análise da obra *Meu Amigo Faz Iiiii*

A história do livro *Meu amigo faz Iiiii* é contada através de uma voz feminina, é uma narradora/personagem que narra a história da amizade com o seu amigo autista. O personagem, que não tem nome no enredo, apresenta comportamentos e modos de comunicação diferentes do comportamento da menina. É uma narrativa que revela as descobertas da protagonista ao relacionar-se com alguém que enxerga, sente e interage com o mundo de forma singular. Ao longo da história, a personagem começa a observar o comportamento do amigo, para compreendê-lo e assim aproximar-se dele. É algo encantador de se ver e ler, visto que, as diferenças entre os personagens não impedem a construção de uma amizade linda e respeitosa. A obra evidencia a importância de acolher as individualidades das pessoas, incentivando o público a não só enxergar além das diferenças, como também valorizar uma convivência mais inclusiva e empática.

O título da criação literária reflete um dos comportamentos característicos do personagem neurodiverso e a menina se interessou em conhecê-lo justamente por isso, após tentar se comunicar com ele e o menino reproduzir a vogal “iiii”, então o “iiii” no nome da obra, representa o som que ele reproduz. A obra coloca em evidência uma criança autista com hobbies e particularidades, isso acaba destacando a individualidade, promovendo a ideia de que cada pessoa, neurotípica ou neurodiversa, é única e deve ser valorizada.

A história é contada do ponto de vista de uma criança, é uma menina que se torna amiga do menino neurodivergente. Essa escolha narrativa permite que o público vivencie as descobertas e aprendizados sobre o que significa ser amiga de alguém que está dentro do Espectro. Ela observa o comportamento de seu amigo, de forma curiosa e aos poucos entende que as diferenças não impedem a amizade e o afeto. É uma abordagem importante para desenvolver a empatia no público leitor, sobretudo em crianças.

Através do olhar do narrador, os leitores são incentivados a se colocarem no lugar dos outros e a reconhecerem a beleza das diferenças. A obra enfatiza que, mesmo que uma pessoa neurodiversa se comporte de maneira diferente, isso não diminui seu valor ou a possibilidade de construir laços significativos com ela. Esse tipo de narrativa é especialmente útil em contextos escolares, onde as crianças podem conviver com colegas autistas e, a partir da leitura, aprender a respeitar e valorizar as diferenças.

A obra é um instrumento educativo significativo para escolas, uma vez que apresenta a neurodiversidade de forma lúdica, contribuindo para uma sensibilização e conscientização sobre o tema desde a infância. É uma leitura interessante para se fazer e debater em sala de aula, incentivando as crianças a refletirem sobre suas atitudes em relação aos colegas que possam apresentar diferenças comportamentais. Os docentes podem realizar atividades práticas com os discentes que reforcem essa reflexão. Por exemplo, no primeiro passo, após a leitura, os alunos podem compartilhar suas impressões e sentimentos sobre a história. No segundo, o professor pode criar jogos e dinâmicas que enfatizem a cooperação e o respeito às diferenças para reforçar a mensagem do livro. E por último, uma proposta teatral para os alunos, permitindo que as crianças se coloquem no lugar dos personagens, o que é uma maneira eficaz de desenvolver empatia e entender o ponto de vista do outro.

Uma análise literária da obra *Ico e o Mundo que Queremos Construir*

Ico e o Mundo que Queremos Construir conta a história de Enrico, mas o narrador diz que é para chamá-lo de Ico. Ico é um personagem autista de 10 anos que ama aprender, explorar o mundo ao seu redor e entrevistar pessoas. Ele tem interesses específicos, como esportes e uma maneira única de enxergar o mundo, que é descrita com muito carinho e uma sensibilidade incrível.

Ao longo da narrativa, a mãe e a irmã de Ico desempenham papéis muito importantes, sempre buscando compreender suas necessidades e também incentivando seus talentos. Na obra, o autismo é mostrado de forma delicada, descrevendo o jeito singular do personagem enxergar o mundo e suas interações

com as pessoas ao seu redor. Ele é retratado como um menino sensível e curioso, como um “banco de dados” na mente que armazena ideias e informações sobre tudo o que observa. Essa caracterização permite que o leitor compreenda que o autismo é somente uma característica de Ico e não a totalidade de sua identidade. Ele é uma criança com sonhos, habilidades e um modo de ser que contribui para enriquecer o mundo ao seu redor.

Um dos temas abordados logo no início da obra, é o desafio da inclusão escolar que Ico enfrenta. A história levanta questões sobre o papel da escola como espaço de acolhimento e desenvolvimento para todos os alunos, incluindo aqueles com autismo. Isso pode ser demonstrado no seguinte trecho retirado do livro em análise:

Ele tem 10 anos e o seu maior desafio é a escola.

Será que a escola é acessível? Será que é sensível? Democrática? Para todos? Será inclusiva? Ela tem salas adaptadas e professores especializados? O que vocês pensam sobre isso? Acredito que devemos pensar juntos! (Alves, Carina; Matos, Elyse. 2020. p. 2).

O maior desafio para o personagem, portanto, é o seu ambiente escolar, o narrador provoca reflexões sobre a escola ser ou não realmente inclusiva e sensível às necessidades de todos os estudantes.

Esse aspecto da narrativa é uma crítica às barreiras que ainda existem para alunos autistas, incentivando tanto os educadores, quanto os leitores a pensarem em uma educação que respeite as diferenças. Acaba sendo um ponto interessante para uma discussão que aborde o tema da inclusão escolar em ambientes educacionais, porque convida alunos, professores e pais a refletirem sobre o que significa ter uma escola inclusiva.

Para uma escola ser verdadeiramente inclusiva, não é necessário que tenha somente o acesso físico, é também colocar o aluno que muitas vezes é excluído do ambiente escolar como protagonista, é um processo que envolve sensibilização, empatia e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades de cada aluno.

O livro escrito por Carina Alves e Elyse Matos é uma ótima opção para ser utilizado em contextos pedagógicos, tanto nas escolas quanto em atividades familiares. Algumas formas de explorar a obra podem ser através da leitura e discussão em grupo, os docentes podem abrir uma roda de leitura e promover discussões, criar um jogo de perguntas que incentivem os alunos a refletirem sobre como eles podem ajudar a tornar a escola um espaço mais inclusivo. Os professores podem também pedir para os discentes dramatizar alguns trechos marcantes da história, fazendo isso, as crianças vão experimentar as emoções dos personagens e refletir sobre os sentimentos de inclusão e exclusão.

Uma Mente Diferente: explorando a singularidade e a inclusão no universo infantil A obra *Uma Mente Diferente*, segundo o site oficial da Amazon, tem uma versão impressa com 32 páginas, mas as folhas não são paginadas, enquanto a quantidade de páginas no e-book pode variar. É uma história contada pelo protagonista neurodiverso, com TEA, que é narrador e também personagem principal, tem lugar de fala e narra sobre suas particularidades, as coisas que o incomodam, resumindo, o

menino conta sobre o seu jeito de interagir com o mundo. O enredo é construído para destacar as singularidades da mente do protagonista que possui uma visão distinta sobre as situações cotidianas. Essa perspectiva oferece aos leitores uma introdução às características da pessoa neurodivergente, permitindo que eles compreendam que a forma de pensar, agir e sentir do protagonista é diferente, mas também é válida. O título “Uma Mente Diferente” já sugere essa valorização da diversidade neurológica, incentivando o leitor a enxergar o autismo como uma maneira de vivenciar o mundo e não como uma doença.

O protagonista enfrenta algumas dificuldades nas interações sociais, que é retratado de forma sensível e realista. Para ilustrar essa afirmação, ele reflete “Não se deixe enganar: eu não quero me isolar” (Meschiatti, 2022, n.p), essa afirmação ilustra que, embora ele possa parecer distante ou preferir atividades solitárias, seu desejo de conexão e interação com os outros existe.

A narrativa demonstra como o protagonista percebe detalhes que muitas vezes passam despercebidos pelos outros e talvez não incomode tanto as pessoas

neurotípicas, como ele mesmo cita “Gritos, palmas, sons e barulhos muito altos podem realmente me chatear...” (Meschiatti, 2022, n.p), entretanto, mesmo falando isso, ele continua “Mas um amigo querido pode me avisar.” Então, ganho um tempo para me preparar e vamos juntos festejar!”(Meschiatti, 2022, n.p), ao dizer isso, ele revela que, embora sons altos possam ser desconfortáveis, o simples gesto de um amigo avisá-lo com antecedência o que vai acontecer antes, o ajuda a se preparar mentalmente para determinada situação. É uma passagem que apresenta como a inclusão se constrói através de atitudes sensíveis e da disposição de entender as necessidades do outro.

A obra em análise é uma ferramenta pedagógica bem valiosa, inicialmente, os docentes podem realizar uma leitura em grupo e promover uma discussão, incentivando os alunos a compartilharem suas impressões e aprendizados sobre o tema, depois, os professores podem desenvolver alguns projetos e dinâmicas após a leitura do livro. Por exemplo, o docente pode fazer uma “dinâmica da amizade”, a brincadeira é assim: o aluno vai realizar uma ação inclusiva, como convidar um colega para brincar ou conversar, principalmente aquele que ele não tem muita intimidade.

É um exercício que ajuda a construir um ambiente inclusivo e pode ser complementado com reflexões sobre como as atitudes inclusivas impactaram a convivência na turma. As professoras também podem criar um mural sobre inclusão, onde eles possam colar frases, desenhos ou até mesmo fotografias que representam como gostariam de ser tratados ou como podem tratar os outros de forma respeitosa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três obras analisadas, *Ico e o mundo que queremos construir*, *Meu amigo faz IIIII* e *Uma Mente Diferente*, apresentam abordagens essenciais e sensíveis sobre o autismo, oferecendo uma oportunidade de reflexão para crianças e jovens. Logo, elas têm um grande potencial para serem trabalhadas nas escolas, porque os livros não só desmistificam o autismo, mas também promo-

vem a compreensão da diversidade humana de maneira simples e colocam o autista como protagonista da história, que é um aspecto muito importante, visto que, esses sujeitos são excluídos frequentemente pela sociedade.

Essas produções abordam as realidades de indivíduos autistas de forma educativa e inclusiva, permitindo que os jovens leitores se conectem com as experiências retratadas e compreendam a importância da empatia e do respeito às diferenças. Além disso, essas obras oferecem aos educadores e aos jovens a oportunidade de questionar e repensar as formas como o autismo é visto e tratado, incentivando práticas pedagógicas que promovem a inclusão e o respeito à individualidade de cada pessoa.

Trabalhar com essas narrativas acaba criando um espaço onde os alunos se tornam mais sensíveis às questões de diversidade, construindo um futuro em que o autismo seja compreendido dentro do contexto da pluralidade humana e da igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DAVID, Ricardo Santos. **Literatura infanto-juvenil: discussões sobre o panorama histórico e gênero literário e suas características**. Produção literária. A prática da leitura na escola e na sociedade. Cadernos discursivos, Catalão-GO, v. 1 n. 1, p.66-84, 2016. (ISSN 2317-1006 - online).

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, v. 15, n. 42, p. 259–268, ago. 2001.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. Neurotípico e Neurodiversidade. 2021. Disponível em: <<https://institutoinclusaobrasil.com.br/neurotipico-e-neurodiversidade/>>. Acesso em: 15 de novembro de 2024.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. **Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre concepções e interações no contexto escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MESCHIATTI, Natasha. **Uma mente diferente**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tudo!, 2022. SOUZA, Aparecida Carina Alves de; MATOS, Elyse Michaelae Bacila Batista de. **Ico e o mundo que queremos construir**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mundo Criar, 2020.

WERNER, Andréa. **Meu amigo faz iiiii**. Pingue Pongue Educação, 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4 ed. São Paulo: Global, 1985 ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, v. 1, n. 14, p. 11– 22, 22 dez. 2008.

CAPÍTULO 9

INCLUSÃO ESCOLAR E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AVANÇOS E CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

*Reginaldo Furtado dos Santos
Denilson José Damasceno
Leidiane Bezerra de Almeida
Edna Maria Freire*

A escola contemporânea reflete os desafios da sociedade em lidar com a crescente diversidade entre seus estudantes, o que demanda práticas pedagógicas inclusivas. O objetivo geral deste trabalho é analisar como práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), podem promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com deficiência, garantindo sua plena participação no ambiente escolar.

A problematização que norteia este estudo é o ritmo lento de adaptação nas escolas brasileiras em relação à inclusão de alunos com deficiência. Embora políticas como a ampliação das Salas de AEE tenham sido implementadas, ainda há uma lacuna significativa entre o atendimento oferecido e a real necessidade dos alunos. Muitas vezes, o suporte fornecido pode ser insuficiente, como exemplificado pelo estado do Ceará, onde o AEE oferece apenas 50 minutos semanais. Isso levanta a questão: como a educação pode se adaptar para garantir que todos os alunos, inclusive os com deficiência, recebam um ensino de qualidade e equitativo?

A metodologia de pesquisa utilizada foi baseada em uma abordagem qualitativa, com um relato de experiência pedagógica no AEE de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI). O estudo focou-se em práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a inclusão, analisando o impacto dessas práticas no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência.

A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na importância de criar ambientes escolares que reconheçam e se adaptem às diferenças individuais, especialmente no contexto de um número crescente de alunos com deficiência no Brasil. A inclusão escolar não pode ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma prática fundamental para a promoção da equidade e do desenvolvimento integral de todos os estudantes. Portanto, o relato de experiência aqui apresentado contribui para a reflexão sobre a necessidade de uma adaptação curricular contínua e mais ampla, que promova um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Giroto, Poker e Omote (2012) apresentam diferentes necessidades vivenciadas pelos estudantes no cotidiano escolar. Evidenciam que a inclusão de fato não ocorre apenas com a matrícula do estudante e a garantia de frequentar a unidade escolar, mas sim com uma formação e capacitação adequada para os professores regulares e os professores do AEE. Não obstante, destacam a utilização de diferentes estratégias e metodologias diante da singularidade de cada estudante, a fim de que atinjam um desenvolvimento global.

Pouco se fala nas escolas sobre a importância também da Tecnologia Assistiva, onde Manzini e Santos (2002, p. 4) mencionam que “[...] permite compensar as limitações do estudante permitindo a superação das barreiras decorrentes dos comprometimentos da deficiência”. Nesse sentido, a TA torna-se um instrumento imprescindível para a promoção da inclusão, autonomia e melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência.

Para melhor atender essa população, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2007, criaram um programa no qual disponibiliza as escolas

públicas um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do AEE, em contrapartida os municípios devem ceder o espaço físico. O que se tangencia pelos professores e pesquisadores é o seguinte: Como o professor do AEE se utiliza dos recursos enviados pela SECADI/ MEC? De que forma ele os seleciona, no dia a dia, diante das especificidades dos estudantes? Esses recursos suprem a demanda vivenciada no AEE? Como os professores especialistas introduzem esses recursos no cotidiano dos estudantes?

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, as primeiras citações sobre o que se refere hoje à Educação Especial surgiram em 1970, visto que até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. A partir daí tornou-se preocupação dos governos a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais.

Hodiernamente, muitos autores contribuem para o sistema de Educação Especial, criado para educar as pessoas com deficiência (Pacas), e contribuem também para que estes não sejam segregados, e excluídos da sociedade que por muitas vezes e por bastante tempo os negou.

A Declaração de Salamanca (1994) marca o início da caminhada para uma educação inclusiva, objetivando-se a integrar os estudantes com deficiência em escolas ordinárias. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir desta Declaração, desde a aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996.

Ao decorrer da história, a educação especial foi considerada como educação pensada nas pessoas com deficiência, considerando os aspectos mentais, auditivos, visuais, motores, físicos múltiplos ou decorrente de distúrbios invasivos

do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.

Algumas deficiências e transtornos, a exemplo da deficiência principalmente a mental e o Transtorno do Espectro Autista, tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96. Constatados na LDB, há sensível evolução, embora o alunado continue com “clientela” e a educação especial esteja conceituada como modalidade de educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais.

Seguindo a ordem cronológica com avanços de alguns períodos observamos que no século XX:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Januzzi, 2004, p. 34).

De acordo com o autor, o governo não assume diretamente a educação especial, mas contribui parcialmente com entidades filantrópicas. Em São Paulo, o governo prestou auxílio técnico ao Instituto Padre Chico para cegos em 1930 e à Fundação para o Livro do Cego no Brasil, criada em 1946. Em 1954, surgiu a APAE, baseada na National Association for Retarded Children dos EUA, aumentando o número de escolas especiais. No Brasil, surgiram clínicas e serviços de reabilitação psicopedagógica.

Nesse contexto, ao discutir políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, vale destacar que:

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (Ferreira; Ferreira, 2004, p. 33).

No Brasil a Educação Inclusiva anda a passos pequenos e lentos. De acordo com Prito (2010) e Mendes (2006) só a partir de 2003, o Governo Federal implantou vários programas que, unidos a uma série de ações, objetivavam criar uma política de educação inclusiva.

No ano de 2008 foi elaborado um documento denominado Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PEE-EI, onde elaborou uma proposta de educação de educação dentro da sala de aula regular para alunos público-alvo da Educação Especial. A PEE-EI indica que os alunos PAEE devem ser matriculados na classe comum, devendo frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE – no contraturno (Brasil, 2008).

A análise do AEE evidencia a importância de um planejamento educacional inclusivo que vá além das medidas paliativas. Um dos principais desafios é o fortalecimento contínuo da formação de professores para que estejam aptos a trabalhar com as neurodiversidades. Essa formação deve ser alinhada às demandas contemporâneas e focada em práticas pedagógicas inovadoras que não apenas atendam às necessidades imediatas, mas também promovam o potencial máximo dos estudantes. Vigotski (1997) já mencionava que o meio social é fundamental para o desenvolvimento de todos os indivíduos, sendo ainda mais relevante para alunos com deficiência intelectual. Assim, o papel do professor transcende a transmissão de conhecimento, configurando-se como mediador no processo de apropriação cultural e social.

Outro aspecto crucial a ser debatido é a ampliação do uso de tecnologias assistivas nas escolas. Embora recursos tenham sido disponibilizados por pro-

gramas como o SECADI/MEC, ainda há uma subutilização desses materiais em algumas instituições devido à falta de capacitação ou desconhecimento dos professores. Manzini e Santos (2002) reforçam que tais tecnologias são essenciais para remover barreiras e oferecer autonomia aos alunos. No entanto, há um hiato entre a disponibilização e a implementação efetiva desses recursos, evidenciando a necessidade de um acompanhamento mais estruturado por parte das Secretarias de Educação.

Ainda no contexto das tecnologias, a digitalização da educação e o uso de plataformas adaptativas devem ser explorados como ferramentas de inclusão. Ambientes virtuais de aprendizagem com acessibilidade ampliada permitem que os alunos tenham mais autonomia em seus estudos e criam novas oportunidades de interação entre estudantes com e sem deficiência. Esse tipo de iniciativa, quando bem conduzida, contribui significativamente para a inclusão ao mesmo tempo em que enriquece o ambiente escolar para todos.

CONSIDERAÇÕES SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPACTO SOCIAL

As políticas públicas desempenham um papel central na promoção da inclusão escolar. Apesar das limitações mencionadas, programas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foram passos significativos na construção de um sistema educacional mais inclusivo. Entretanto, a lacuna entre a teoria e a prática ainda persiste, como pode ser observado na oferta de apenas 50 minutos semanais de AEE no Ceará. Tal insuficiência limita o alcance dos objetivos estabelecidos e compromete o impacto positivo que essas políticas poderiam ter na vida dos alunos com deficiência.

Para superar esse obstáculo, é fundamental que os gestores educacionais invistam em ações integradas que contemplem desde a formação de professores até o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Isso requer um esforço conjunto entre governo, escolas, famílias e comunidade. Além disso, o envolvimento ativo dos pais e responsáveis deve ser incentivado, uma vez que eles de-

semprenham um papel essencial no suporte educacional dos alunos com deficiência. Estratégias como encontros regulares com a comunidade escolar e programas de sensibilização podem contribuir para a formação de uma rede de apoio sólida e eficaz.

Por fim, é imprescindível que a inclusão escolar seja vista como parte de um projeto mais amplo de transformação social. A educação inclusiva não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também promove valores como empatia, respeito às diferenças e equidade. Ao criar um ambiente escolar que acolha a diversidade em todas as suas formas, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em um contexto educacional marcado pela diversidade, é essencial que o ambiente escolar se constitua como um espaço de acolhimento, respeito e valorização das diferenças. Alunos com deficiência intelectual frequentemente enfrentam desafios que impactam seu processo de aprendizado e desenvolvimento, tornando necessária a adoção de práticas pedagógicas que atendam suas necessidades específicas de forma inclusiva. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como uma ferramenta fundamental para a promoção da equidade e para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Este texto propõe um relato de experiência focado nas vivências de um aluno com deficiência intelectual, participante da sala de AEE. O objetivo é destacar a relevância desse espaço especializado para o desenvolvimento acadêmico e pessoal do aluno, ressaltando o impacto positivo que o atendimento adaptado tem sobre sua aprendizagem, socialização e autoestima. A partir da experiência desse estudante, será possível demonstrar como o AEE atua como um complemento ao ensino regular, suprimindo lacunas que, muitas vezes, não são atendidas na sala de aula comum.

Ao relatar a significativa participação do aluno nas atividades da sala de AEE, este projeto busca não apenas evidenciar os benefícios concretos dessa modalidade de atendimento, mas também reforçar a importância de sua implementação em um número maior de escolas. A experiência relatada tem o

potencial de inspirar novas práticas pedagógicas inclusivas e sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância de ambientes que acolham e estimulem a diversidade de maneiras construtivas. Além disso, espera-se que o relato contribua para o debate sobre a necessidade de uma adaptação curricular mais ampla e contínua, que considere as especificidades de todos os alunos, garantindo que nenhum seja deixado para trás.

Uma vez que os professores não receberam, durante sua graduação, a formação adequada para lidar com as neurodiversidades presentes nas salas de aula atualmente, é necessário afirmar que, apesar dessa lacuna, o atendimento dos educandos é responsabilidade do professor demandando assim:

[...] uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussão com seus pares e junto às fontes de conhecimento já sistematizadas (Vitalino; Valente, 2010, p. 44).

O conceito de neurodiversidade, um termo cunhado em 1999 por Judy Singer, é a noção de pensar em diferenças, não em patologias, na variabilidade da neurotipicidade. Vigotski (1997) também apoia que, para que os estudantes deficientes atinjam seu potencial máximo, eles devem ser fornecidos com condições favoráveis e uma educação que os ajude a apropriar-se da cultura social. Outro ponto de vista que Gotti (1998) e Veiga Neto (2005) compartilham é que a inclusão é um problema técnico, político e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o exposto fica evidente no avanço que a Educação Especial, passou mesmo que se julgue a pequenos passos nos dias atuais. Ressaltamos a importância das conquistas que o Brasil obteve, em especial por ser o país objeto de pesquisa em micro região (Serra da Ibiapaba – São Benedito Ceará – CREDE.) Pode-se atribuir isso ao fato de a educação inclusiva ser um tema discutido ao longo do tempo, principalmente, em fóruns da Educação Especial (Carvalho, 2006). É possível observar que as políticas públicas para a educação

inclusiva e para a Educação Especial foram sendo propostas tendo por base as modificações e interpretações da Declaração de Salamanca.

As políticas públicas desempenham um papel central na promoção da inclusão escolar. Apesar das limitações mencionadas, programas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foram passos significativos na construção de um sistema educacional mais inclusivo. Entretanto, a lacuna entre a teoria e a prática ainda persiste, como pode ser observado na oferta de apenas 50 minutos semanais de AEE no Ceará. Tal insuficiência limita o alcance dos objetivos estabelecidos e compromete o impacto positivo que essas políticas poderiam ter na vida dos alunos com deficiência.

Para superar esse obstáculo, é fundamental que os gestores educacionais invistam em ações integradas que contemplem desde a formação de professores até o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Isso requer um esforço conjunto entre governo, escolas, famílias e comunidade. Além disso, o envolvimento ativo dos pais e responsáveis deve ser incentivado, uma vez que eles desempenham um papel essencial no suporte educacional dos alunos com deficiência. Estratégias como encontros regulares com a comunidade escolar e programas de sensibilização podem contribuir para a formação de uma rede de apoio sólida e eficaz.

Por fim, é imprescindível que a inclusão escolar seja vista como parte de um projeto mais amplo de transformação social. A educação inclusiva não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também promove valores como empatia, respeito às diferenças e equidade. Ao criar um ambiente escolar que acolha a diversidade em todas as suas formas, contribui-se para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Além disso, verificamos como aspecto positivo a crescente oferta desses serviços pela CREDE 05, em especial na cidade que ela oferece esses serviços. É algo louvável, considerando que a oferta da Educação Especial se findava no Ensino Fundamental II, o que ocasionava evasões de alunos per-

tencentos a este público, podemos citar dois fatores importantes justificando essas evasões. Fator 1: a preocupação e limitação dos pais em confiar a segurança e principalmente o cuidado de seus filhos sem suporte necessário; Fator 2: o desânimo dos estudantes público alvo da referida educação em ter assistência durante o ensino fundamental I e II e está finalizar na última série do Fund II.

Assim consideramos que a ampliação dessas ofertas seja no âmbito da educação básica ou superior como um marco na ocupação dos espaços escolares por pessoas com deficiência, sejam elas Física, Visual, auditiva, intelectual, psicossocial ou por saúde mental, Múltipla.

REFERÊNCIAS

ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. *et al.* (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FERREIRA, M. C.C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GOTTI, M. O. Integração e Inclusão: nova perspectiva sobre a prática da educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. *et al.* (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: Ed. UEL, 1998. p. 365-372.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, M.; FRENCH, S. (Org.). **Disability discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SINGER, Judy. **Light and dark: Correcting the balance**. 2007. Disponível em: <http://www.neurodiversity.com.au>. Acesso em: 30 ago. 2024.

VEIGA NETO, A. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO A. M. *et al.* (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 31-48.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

CAPÍTULO 10

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Wagner Breganholi

Durante anos, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade e quando se tratava da educação, o aluno com deficiência muitas vezes não frequentava a escola, pois acreditavam que o indivíduo com deficiência seria incapaz de desenvolver as atividades propostas pelo professor e, quando era matriculado passava de série em série sem o mínimo de preocupação com o aprendizado deste aluno. Isso ocorria devido a percepção que a sociedade possuía diante de um sujeito com deficiência, acreditavam que seria incapaz de aprender os conteúdos trabalhados. No entanto, nas últimas décadas, o tema inclusão vem sendo assunto de várias pesquisas, e teve na declaração de Salamanca (1994) o seu ponto de partida.

Desta forma, as instituições de ensino precisam lidar com a eliminação de várias barreiras que limitam o acesso desses indivíduos nos mais variados espaços. Pois, da mesma forma que a inclusão visa assegurar ao indivíduo o direito à educação, à saúde e ao trabalho, também deve garantir o direito de acesso e permanência em todos os espaços da sociedade.

Com o sistema de inclusão, a Educação Especial conseguiu alcançar um maior desenvolvimento. Porém, os desafios em relação à inclusão são diversos, pois as instituições de ensino devem lidar com a eliminação de barreiras e adaptar todos os ambientes da escola, tanto as salas de aula quanto a sua metodologia. Partindo disso, sendo a escola um espaço que trabalhe a socialização e o acesso à educação é um direito constitucional, o que é preciso para que este ambiente esteja preparado para atender as necessidades desse público, objetivando garantir a qualidade das interações.

Esse trabalho partiu de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico de pesquisas e estudiosos da área. Assim, após a delimitação do tema, com a pesquisa bibliográfica, foi possível delimitar os objetivos e buscar respostas aos questionamentos:

No primeiro capítulo deste trabalho destacamos os desafios enfrentados ao longo do tempo, desde a segregação até a busca por uma educação inclusiva, evidenciando os dilemas relacionados à adaptação das escolas e à superação de barreiras sociais e institucionais, destacando os marcos, desafios e transformações que levaram à sua configuração atual.

No segundo momento, trouxemos como a escola, enquanto espaço de formação cidadã, pode contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva, superando preconceitos e barreiras socioculturais perpetuadas desde a infância, investigando o papel da escola na formação cidadã em uma perspectiva inclusiva.

No terceiro capítulo, abordamos a falta de acessibilidade nas escolas, tanto em termos inovadores quanto pedagógicos, que acabam impactando no processo de inclusão de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Ainda analisamos a importância da acessibilidade no processo de inclusão escolar, identificando barreiras arquitetônicas e pedagógicas e propondo caminhos para sua superação.

Com esse estudo, profissionais da educação como um todo podem se fundamentar de teorias para o estabelecimento de sua prática em sala de aula. Somente assim com a proposta de uma prática embasada em uma dinâmica de reflexão, ação e reflexão que os docentes juntamente com os profissionais da educação podem efetivar uma educação inclusiva e assim proporcionar ao aluno autista como aos demais alunos com necessidades especiais a garantia do seu direito à educação.

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para entendermos o cenário atual da educação inclusiva é preciso voltar nosso olhar para o passado para compreender o caminho percorrido pela educação de pessoas com deficiência, através de um histórico de luta e mobilizações sociais.

No Brasil a educação especial foi organizada de acordo com as percepções de cada época. O atendimento a pessoas com deficiências vem desde a época do império, em que foi criado duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atualmente Instituto de Benjamin Constant e o Imperial Institutos dos Meninos Surdos (1857) atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro. A criação desses institutos foi sem dúvida um grande marco ao atendimento de pessoas com deficiências, pois, com isso, foi levado à sociedade a conscientização sobre as deficiências.

De acordo com Miranda (2003) a “Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade, às deficiências físicas.” Desta forma, ainda a educação especial apresentava um cenário precário.

No século XX foi criado o instituto Pestalozzi (1926) e em 1954 é criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A criação de diversas escolas voltadas para o público com deficiência, possibilitou a esses indivíduos o acesso à educação que antes não tinham direito nem a possibilidade de acesso à educação formal. No entanto, esses indivíduos ainda eram atendidos de maneira segregada, separadas das crianças que não possuíam deficiência.

Neste cenário de separação dos alunos com e sem deficiências é marcado pela implantação de uma nova pedagogia: A Educação Especial. Foi então que, segundo Guerra (2016), por volta da década de 60 que educadores e pesquisadores passaram a questionar sobre a educação segregada e como esse modelo de ensino não era possível a inserção de pessoas com deficiências na sociedade. Ainda segundo o autor “é posto um modelo de educação que passa a ser denominado integração escolar”.

A integração segundo Sassaki (1999) consiste em “inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”. Desta forma houve uma conscientização de que pessoas com deficiências deveriam estar inseridos no cotidiano social e conviver em sociedade, no entanto manteve a concepção que esses indivíduos deveriam estar em locais protegidos, e assim é implantado nas escolas comuns um sistema educacional em três níveis: Escola Especial, Classes Especiais e Classes Comuns.

Desta forma, esse molde de ensino tinha a percepção que conforme o aluno fosse desenvolvendo suas habilidades ele pudesse passar das escolas especiais para as classes especiais e então ser inserido nas classes comuns. No entanto, o que geralmente ocorria era que dificilmente o aluno chegava às classes comuns. Segundo Guerra (2016)

O projeto era que conforme o aluno melhorasse sua performance, ele pudesse passar da Escola Especial para a classe especial e, posteriormente, para a sala comum. Porém, a passagem para a classe comum geralmente não acontecia, visto que a escola não se propunha a fazer nenhuma modificação para atender às necessidades da criança, a qual devia adaptar-se ao sistema imposto (Guerra, 2016).

Assim, mesmo diante de tal avanço a escola ainda não estava preparada para acolher e assim desenvolver o indivíduo com deficiência. Foi então que após esse período e com mobilizações e lutas sociais que o processo de inclusão começou a ocorrer nas instituições de ensino tendo como impulsionador a Declaração de Salamanca, que deixou claro que a escola que deve adaptar-se para receber esses indivíduos e não os indivíduos adaptar-se às barreiras presentes nas escolas.

INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIEDADE

Pensando na escola como o espaço propício para o desenvolvimento da aprendizagem e assim ambiente para formação do cidadão, que provoca a refletir a questão da formação em uma perspectiva inclusiva. Deve-se questionar em que sentido as instituições de ensino podem influenciar na formação do indivíduo, pois, no futuro não muito distante, estes sujeitos determinarão em que caminho seguirá o desenvolvimento da sociedade, no que se refere a aceitação de todos os indivíduos, independentes de suas características e limitações.

Partindo da reflexão que é a escola instituição responsável por instruir para a cidadania, uma vez que, é o espaço em que as crianças que, de certa forma, deixam de fazer parte exclusivamente da família e assim são introduzidos a uma comunidade mais ampla e complexa. Canivez (1991) afirma que é nesse espaço que a convivência com a diversidade ensina novas regras, as quais sem estas não sobrevivem em sociedade.

No entanto, vale ressaltar que a função social e política da escola são, muitas vezes, determinadas por interesses das classes dominantes. Assim, as questões que se referem a inclusão não somente na escola, mas também em outros ambientes sociais entram em desacordo com o desejo das classes sociais.

Cruz (2012) realizou uma pesquisa em que buscava compreender como as crianças pensam e lidam com a diversidade, para tanto, realizou uma pesquisa em que apresentou a um grupo de crianças brinquedos, bonecos com características diferentes das que as crianças costumam brincar, como negros, idosos, cadeirantes, grávidas, com Síndrome de Down, entre outros. O objetivo principal era saber as impressões de crianças de 7 a 8 anos diante desses brinquedos.

Os resultados apontam um estranhamento logo no início em relação às características típicas dos bonecos, ou seja, os padrões impostos pela sociedade: branco, loiro e olhos azuis. Ademais, apresentaram uma manifestação de um discurso discriminatório de religião, raça, gênero e etnia. Mostrando assim como as crianças desde muito cedo já são imersas em concepções preconceituosas e culturais.

Com o passar de alguns encontros com os mesmos objetos, as crianças claramente demonstraram que foram se adaptando com os bonecos, que podem não somente escapar dos padrões sociais, mas também se constituir enquanto sujeitos.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a diversidade deve ser trazida para dentro da sala de aula, e envolvida em debates e discussões em relação a temática de inclusão, e assim auxiliar na formação de indivíduos mais generosos e menos preconceituosos.

ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A acessibilidade consiste em tornar os mais diversos espaços acessíveis, de modo que possibilite a todos os indivíduos o direito à locomoção, com segurança e sobretudo autonomia. Eliminando as barreiras arquitetônica para garantir o acesso de sujeitos que não se encaixam em um padrão excludente construído his-

toricamente, como é o caso das pessoas com deficiência, ou até mesmo aqueles indivíduos que tenham reduzido sua capacidade de locomoção como gestantes, enfermos, idosos ou até mesmo fraturados.

Desta forma, a acessibilidade permite o acesso a espaços que a cidade dispõe independentemente da capacidade de cada sujeito, buscando construir uma sociedade justa que respeite as diferenças. Assim, a arquitetura representa um papel indispensável neste processo, pois a estrutura de um espaço pode levar à segregação ou à inclusão.

Diante disso, em dezembro de 2014 foi sancionada o decreto 5.296, que resguarda a acessibilidade e apresenta “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências” (Brasil, 2004).

O decreto nº 5.296/2004 define a pessoa com deficiência física como “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física”. A lei em seu artigo 8º, inciso I, também apresenta uma definição de acessibilidade:

I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004).

A Lei torna a acessibilidade um direito constitucional dando visibilidade ao seu público alvo. A acessibilidade engloba todo um conjunto de espaços e contextos que abarca aspectos urbanos, de edificações, do transporte e também da comunicação. Assim um espaço acessível, é um ambiente ou equipamento que propicia condições seguras de acesso a toda a população independente de suas características físicas.

De acordo com Lovato e Zych (2008), mesmo diante de um grande avanço das políticas de inclusão que provocaram as mudanças de paradigmas sobre a acessibilidade social, ainda os mais diversos contextos e espaços sociais princi-

palmente os arquitetônicos apresentam barreiras que impedem a inclusão. Segundo os autores essas barreiras acabam restringindo o processo de inserção social de “minorias” vistas por uma visão excludentes tida como indivíduos “diferentes”. Inclusive em muitas instituições de ensino, que mesmo dispondo de rampas de acesso, ainda apresentam diversas barreiras que segregam a pessoa com deficiência de diversas ações.

A adaptação das escolas é ressaltada por Machado (2007) como processo necessário que precisa adequar os espaços das escolas já construídas e assim orientar os novos projetos oferecendo segurança e acessibilidade para todos. O autor ainda chama a atenção para o fato de as rampas de acesso não serem suficientes para o que se espera de uma escola acessível e consequentemente inclusiva.

Dentre estes espaços encontram-se os ambientes de lazer e recreação como o parquinho da escola, a quadra de esportes, banheiros, corredores, ou seja, é preciso tirar todas as barreiras arquitetônicas para garantir o direito da mobilidade da pessoa com deficiência.

Pensar em uma instituição inclusiva vai muito além de matricular e inserir o aluno com deficiência na sala de aula regular. Uma instituição inclusiva atende, acolhe e valoriza a diversidade, adaptando-se às necessidades cognitivas e sensoriais do seu corpo discente e docente, possibilitando a busca pelo conhecimento desses alunos com autonomia nas mais diversas atividades e espaços da escola.

A acessibilidade do prédio escolar é garantida pela legislação brasileira. Assim, o cumprimento das normas em todos os espaços escolares é a regra fundamental para garantir o acesso pleno e autônomo de todas as pessoas. Carregar um estudante ou arrastar móveis para que ele possa se locomover não é a situação desejada em uma escola inclusiva. É importante que, na sala de aula, se preserve o espaço de circulação de todos sem exceção, eliminando as barreiras que se apresentam, quaisquer que sejam as características físicas de cada membro da turma. Vale reforçar que a acessibilidade é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, e não apenas do professor. Sendo assim, rampas e elevadores não são um luxo, e sim instrumentos que viabilizam a participação de todos em quaisquer atividades e espaços escolares (Silva; Garcez, 2019).

Neste sentido a escola deve buscar alternativas e se preparar para atender esse aluno, uma vez que é a escola que deve adaptar-se às necessidades do seu educando e não o aluno com deficiência ou mobilidade reduzida ter que lidar com as limitações presentes no ambiente escolar. Assim, para garantir a acessibilidade, a escola precisa implantar rampas de acesso, corrimãos, piso tátil, sinalização em braile além de equipamentos tecnológicos que possibilitem o manuseio de objetos.

Em resumo, a escolarização em nossa sociedade é considerada um fator imprescindível para o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes, bem como deve ser ofertada aos adultos, partindo do princípio que a educação é um direito que se estende ao longo da vida. Dessa forma, é fundamental que a frequência à escola seja garantida (Silva; Garcez, 2019).

Desta forma, a escola precisa estar preparada para atender as necessidades desses públicos, objetivando garantir a qualidade no ensino, nas ações de interações e otimização das intervenções pedagógicas, de maneira que ofereça ao educando um efetivo processo de ensino-aprendizagem, além de um acolhimento.

As pessoas deficientes não são anormais, são diferentes. Sendo diferentes fisicamente, apresentam diferentes ideias ou ideais sociais, apresentando diferentes condutas e ações, como todo mundo. O fato de uma pessoa ser deficiente não significa que ela deva viver em uma sociedade paralela, ou deva integrar-se plenamente para ser aceita pelos outros normais ou aparentemente não-deficientes (Goulart; Leite, s/d).

Vale ressaltar que a questão arquitetônica das escolas não é o único problema que restringe a inclusão, mas também é preciso repensar a formação dos professores e de toda a comunidade escolar, uma vez que, muito dos profissionais da área da educação sentem dificuldades em trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais pelo fato de não se sentirem aptos para atender as necessidades desses indivíduos.

Sendo assim, pode-se olhar para a formação do educador como ponto de partida para o processo de estabelecimento da inclusão do aluno com de-

ficiência. O professor precisa receber uma formação específica teórica e também prática para que fiquem aptos a atender com qualidade as situações do dia-a-dia dos alunos. A qualificação do professor para saber lidar com esses alunos é de grande importância, visto que, são esses profissionais que estão na linha de frente no processo desenvolvimento da aprendizagem desses indivíduos e são esses profissionais que mediarão as atividades realizadas na escola.

A escolas devem estar preparadas para atender o aluno com deficiência ou mobilidade reduzida e para isso necessita adaptar-se para atender as necessidades de todos os seus educandos, no entanto, como os alunos que precisam dessa adaptação são um número inferior aos ditos “normais”, o problema da inacessibilidade arquitetônica ainda persiste nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva consiste em uma conquista ocasionada por um longo percurso marcado por várias fases que concedeu o aluno com deficiência de diferentes maneiras. Atualmente a educação inclusiva busca garantir o direito ao acesso ao conhecimento de todos os indivíduos, inclusive a pessoa com deficiência de maneira igualitária.

Neste sentido, pensar em uma escola inclusiva é pensar em uma escola que permita ao aluno o acesso a todas as atividades e ambientes. Em vista disso, várias leis foram sancionadas com o objetivo de assegurar o direito das pessoas com deficiências, no entanto a inclusão escolar ainda apresenta-se como um grande desafio para a educação, entre elas a questão da acessibilidade, uma vez que, as escolas precisam lidar com a eliminação de várias barreiras, uma vez que, quando as leis não são executadas torna a acessibilidade arquitetônica um das principais barreiras que leva a segregação social da pessoa com deficiência por manter falhas como a falta ou até mesmo o desgaste de sinalização de rampas, banheiros com falta de manutenção, desníveis, dentre outros.

Desta forma, para que a inclusão de fato aconteça não basta apenas inserir o aluno com deficiência dentro do espaço escolar, mas sim dispor a esse aluno condições de alcance, para utilização dos mais diversos espaços, serviços e equipamentos, com segurança e autonomia, de maneira que o aluno com deficiência exerça seu direito garantido pela legislação, de acesso e permaneça a escola.

De fato, a inclusão ainda tem muitos desafios para ser superados, e o que mais se espera é que a escola se transforme em um lugar sem preconceitos, discriminação e sobretudo o acesso com segurança e autonomia, onde as diferenças de cada um sejam respeitadas e que a aprendizagem de qualidade seja alcançada por todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 11 out. 2020.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?**. Campinas: Papirus, 1991.

CRUZ, Michelle Brugnera. **Bonecas, diversidade e inclusão: brincando com as diferenças**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000100005 acesso em 20 de out. 2020.

GUERRA, Gleidis Roberta. **Legislação e Políticas Públicas de Inclusão e Multiculturalidade**. Valinhos, 2016.

GOULART, Renata Ramos; LEITE, José Carlos de Carvalho. **Deficientes: A questão social quanto ao Lazer e ao Turismo**. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt11-deficientes.pdf>. Acesso em 28 set. 2020.

LOVATO, Jessana. ZYCH, Anisia. C. A Questão da Acessibilidade do Educando com Deficiência Física, na Escola. In: **Revista Eletrônica Lato**, Ano 3, nº1, março de 2008. Disponível em: http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/3%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/8-Ed3_CH-QuestaoAces.pdf Acesso em: 15 out. 2020.

MACHADO, Rosângela. **Acessibilidade Arquitetônica**. In: SHIRMER *et al.* Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, Deficiência e Educação Especial**. Disponível em: <<http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf>> Acesso em: 01 de out. 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Claudia Lopes da. GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distrib, 2019.

CAPÍTULO 11

ENSINO COLABORATIVO: UMA ABORDAGEM POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Joselito Santos
Rosimere Bandeira Diniz
Terezinha Raquel Ribeiro Vieira

A educação inclusiva tornou-se um direito reconhecido internacionalmente e defendido por documentos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), além de legislações nacionais que enfatizam a importância de oferecer um ambiente educacional inclusivo.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) determinam que o sistema educacional deve assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento educacional de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais. Contudo, a efetivação desses direitos exige mudanças profundas na prática pedagógica e na organização da escola, a fim de responder, de maneira adequada, às diversidades presentes em sala de aula.

Nesse contexto, o ensino colaborativo surge como uma alternativa a ser incentivada e implementada. A prática, discutida por autores como Villa e Thousand (2005), apresenta-se como uma estratégia viável para a educação inclusiva ao propiciar um ambiente no qual diferentes profissionais, como professores regulares, professores de apoio, psicopedagogos e outros, atuem de forma integrada. Essa abordagem colaborativa permite a construção de pla-

nos pedagógicos que contemplem as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e fortaleçam as práticas inclusivas em sala de aula.

No ensino colaborativo, cada profissional traz sua experiência e conhecimentos específicos, enriquecendo o ambiente de ensino e aumentando as possibilidades de intervenção pedagógica. Por exemplo, um professor de educação especial pode contribuir com adaptações curriculares e práticas de ensino diferenciadas, enquanto o professor da turma pode ajustar as atividades para que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos de forma significativa. Conforme Cook e Friend (1995), o ensino colaborativo possibilita um trabalho em que educadores constroem juntos objetivos pedagógicos, planejam atividades e avaliam o progresso dos alunos em conjunto, promovendo uma sinergia que beneficia toda a comunidade escolar.

A prática do ensino colaborativo também fortalece uma cultura de convivência inclusiva e adaptativa. Ao envolver diferentes profissionais e, muitas vezes, os próprios alunos e suas famílias, esse modelo ajuda a transformar a visão da diversidade dentro das escolas, cultivando um ambiente em que todos são respeitados e incentivados a contribuir. Esse é um ponto crucial destacado por Hornby (2014), que argumenta que a inclusão efetiva demanda uma reconfiguração das escolas, de modo que a diferença seja vista como uma característica valiosa do processo educacional e não como um obstáculo.

Além disso, os benefícios do ensino colaborativo ultrapassam os aspectos puramente pedagógicos. A abordagem favorece o desenvolvimento social e emocional dos estudantes, pois fomenta uma experiência de aprendizado coletivo, em que os alunos compartilham responsabilidades, aprendem a trabalhar em equipe e desenvolvem empatia ao conviver com pessoas de diferentes habilidades e características. Estudos como os de Murawski e Dieker (2008) mostram que o ensino colaborativo pode melhorar o desempenho acadêmico e social de alunos com e sem deficiência, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Entretanto, a implementação do ensino colaborativo, na prática, ainda enfrenta desafios. A falta de formação específica dos professores, a resistência a mudanças nos métodos tradicionais de ensino e a escassez de recursos materiais e humanos são algumas das barreiras que dificultam a adoção plena dessa abordagem nas escolas. Segundo McLeskey e Waldron (2002), é essencial que políticas públicas e instituições educacionais invistam na formação continuada e no suporte técnico para os profissionais envolvidos, garantindo que esses possam desenvolver as competências necessárias para atuar de forma colaborativa.

Dessa forma, ao longo deste texto, será aprofundada a discussão sobre as potencialidades e os desafios do ensino colaborativo na educação inclusiva, destacando seu papel na construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade e busca proporcionar o máximo desenvolvimento cognitivo, emocional e social para todos os alunos. Neste sentido, visa-se contribuir para o entendimento do ensino colaborativo como uma prática possível e necessária para a efetivação da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PARADIGMA E UM DIREITO

A educação inclusiva é desafiadora e redefine o entendimento de educação, que, por muito tempo, esteve baseado em um modelo excludente, centrado na homogeneidade. Historicamente, o sistema educacional priorizou práticas e currículos padronizados, voltados para alunos que atendiam a critérios estabelecidos de normalidade e desempenho. Com frequência, essa priorização levou à marginalização e exclusão de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Esse modelo, baseado na segregação e na visão de que estudantes com necessidades específicas deveriam estar em espaços separados, como escolas especiais ou classes exclusivas, começou a ser questionado a partir de movimentos pelos direitos civis, pelos direitos das pessoas com deficiência e por um entendimento ampliado dos direitos humanos.

A Declaração de Salamanca (1994), um dos marcos internacionais dessa transformação, surgiu de uma conferência organizada pela UNESCO que reuniu

representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais. Esse documento defende que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem aprender juntos em escolas regulares que adotem práticas inclusivas.

A declaração afirma que “escolas comuns com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos.” A educação inclusiva passa, então, a ser entendida como política educacional e política social, um meio de promover o desenvolvimento integral, o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades.

No Brasil, a legislação que regulamenta a educação inclusiva está estabelecida em diferentes níveis. A Constituição Federal de 1988 já determina o direito à educação para todos, sendo complementada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que incluem disposições específicas para o atendimento educacional especializado. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabeleceram que as escolas deveriam adaptar suas práticas e ambientes para incluir alunos com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aprovada em 2015 (Lei 13.146/2015), representou um avanço importante ao consolidar a educação inclusiva como um direito assegurado e inalienável. A LBI determina que o sistema educacional brasileiro deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades, promovendo um ambiente acessível e adaptado às necessidades de cada estudante. Ela obriga as instituições a oferecerem acessibilidade física, currículos adaptados, materiais pedagógicos adequados e a presença de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras e assistentes educacionais. Com isso, a LBI procura eliminar barreiras que possam limitar a participação plena e o desenvolvimento dos alunos.

Apesar dos avanços legislativos, a implementação da educação inclusiva no Brasil enfrenta diversos desafios, que vão desde questões estruturais até atitudes e práticas pedagógicas. As barreiras físicas, como a falta de acessibilidade arquitetônica nas escolas, ainda são uma realidade para muitos estudantes com

deficiência. Além disso, as barreiras curriculares e pedagógicas, que exigem que os conteúdos e metodologias sejam adaptados para atender às necessidades de uma turma diversa, muitas vezes não são efetivamente superadas, seja pela falta de recursos, seja pela resistência dos próprios educadores.

Outro desafio é o preconceito e a falta de formação continuada de professores, que, muitas vezes, se sentem despreparados para lidar com as especificidades de uma turma inclusiva. A resistência de alguns profissionais à mudança para práticas inclusivas está relacionada a uma tradição educacional que enxerga a deficiência como uma limitação irreversível, em vez de um aspecto da diversidade humana.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão só será possível quando a diferença deixar de ser vista como um obstáculo e for entendida como uma oportunidade para enriquecer o aprendizado coletivo. Para ela, a educação inclusiva exige uma transformação das práticas pedagógicas e do próprio olhar dos educadores para as necessidades de cada estudante, promovendo uma visão de que a aprendizagem é um processo que deve considerar as singularidades dos alunos.

O ensino colaborativo surge como uma resposta prática e necessária para os desafios supramencionados. Ele é apenas uma técnica pedagógica e uma mudança de mentalidade em que os profissionais da educação atuam de forma integrada, compartilhando responsabilidades e conhecimentos.

Villa e Thousand (2005) ressaltam que o ensino colaborativo permite que o professor regular trabalhe ao lado de um profissional especializado para atender às necessidades de cada aluno, o que facilita a adaptação curricular e o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas. Esse modelo valoriza o conhecimento específico de cada profissional e transforma o ambiente escolar em um espaço de aprendizado mútuo, em que todos podem contribuir para o desenvolvimento do aluno.

A colaboração entre professores regulares e especializados possibilita a construção de um currículo flexível e acessível, adaptado a diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizado. Isso é essencial para que a educação inclusi-

va se concretize, pois o trabalho em equipe entre diferentes profissionais permite um suporte mais completo aos alunos. Autores como Pugach e Johnson (2002) argumentam que a presença de uma equipe colaborativa ajuda a transformar a escola em uma comunidade de aprendizado inclusiva, onde a responsabilidade pela inclusão é compartilhada por todos.

A educação inclusiva, portanto, vai além de uma obrigação legal, pois representa um compromisso ético e social com a valorização da diversidade e o combate às desigualdades. A legislação e os documentos internacionais e nacionais estabelecem diretrizes claras para a inclusão, mas é o comprometimento dos profissionais e a transformação das práticas pedagógicas que realmente possibilitam uma educação inclusiva efetiva. Nesse sentido, o ensino colaborativo aparece como uma estratégia essencial para superar as barreiras e garantir que o direito à educação inclusiva se torne realidade, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas condições, se sintam acolhidos e tenham oportunidades de aprendizado significativas.

ENSINO COLABORATIVO: ASPECTOS CONCEITUAIS

O ensino colaborativo é uma abordagem que transforma a dinâmica educacional, promovendo uma atuação conjunta entre profissionais de diversas áreas para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e enriquecedores. Ele surge em resposta às necessidades cada vez mais complexas e diversas dos alunos e exige uma estrutura pedagógica que reconheça e valorize essas diferenças. No ensino colaborativo, professores regulares, educadores especializados, psicopedagogos, psicólogos e outros profissionais trabalham de forma integrada, alinhando suas expertises para proporcionar uma educação que atenda aos diferentes estilos, ritmos e necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Cook e Friend (1995), o ensino colaborativo permite que educadores combinem suas habilidades e perspectivas, criando uma experiência educacional mais rica e diversa. Ao integrar conhecimentos de diferentes áreas, essa abordagem possibilita a elaboração de um currículo e de atividades pedagógicas

que atendem melhor às necessidades de cada aluno, em especial aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Essa prática exige que os professores compartilhem o espaço da sala de aula e assumam uma responsabilidade conjunta pela aprendizagem dos alunos. Isso significa que, além de dividirem o planejamento e a execução das atividades, eles precisam refletir coletivamente sobre os resultados e ajustar as práticas conforme necessário.

Para Villa e Thousand (2005), o ensino colaborativo é benéfico para todos os alunos, pois permite que os professores ampliem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo estratégias de ensino mais flexíveis e abrangentes. Esse modelo rompe com a ideia de que a inclusão é uma adaptação isolada para um grupo específico de alunos e promove uma cultura escolar que valoriza a diversidade. Dessa forma, o ensino colaborativo beneficia alunos com e sem necessidades especiais, criando um ambiente em que cada indivíduo pode ser respeitado em sua singularidade.

MODELOS DE ENSINO COLABORATIVO

O ensino colaborativo pode assumir diferentes formas, dependendo das necessidades da escola, da turma e dos profissionais envolvidos. Existem modelos distintos de coensino que promovem a colaboração entre os educadores, cada um com suas particularidades e benefícios. Os principais modelos incluem:

1. Ensino Paralelo: neste modelo, dois professores dividem a turma e ensinam o mesmo conteúdo em grupos separados. Isso permite uma atenção mais individualizada e a adaptação de atividades de acordo com o nível e ritmo de cada grupo, favorecendo a personalização do ensino.

2. Ensino Alternado: um dos professores assume a liderança na sala de aula enquanto o outro oferece suporte, podendo auxiliar alunos que apresentem mais dificuldades ou que necessitam de orientações específicas. Esse modelo é vantajoso para situações em que a turma é muito heterogênea, permitindo um apoio diferenciado sem interromper o fluxo da aula.

3. Ensino em Equipe: nesse modelo, ambos os professores ensinam ao mesmo tempo e compartilham a liderança na sala de aula. Esse formato exige um planejamento detalhado e um alinhamento constante entre os profissionais, mas oferece uma experiência de aprendizado dinâmica, em que os alunos se beneficiam de diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas.

4. Ensino Suplementar: um dos professores trabalha com a turma principal enquanto o outro faz intervenções individuais ou em pequenos grupos. Esse modelo é ideal para desenvolver atividades específicas que atendam às necessidades de alguns alunos, como reforço em áreas específicas ou atividades de recuperação.

Cada um desses modelos contribui para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo, pois permite que os professores adaptem a metodologia ao perfil de cada aluno. De acordo com Pugach e Johnson (2002), esses diferentes formatos promovem a inclusão e oferecem aos professores oportunidades de aprimoramento profissional, já que a troca de conhecimentos e experiências favorece o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

BENEFÍCIOS DO ENSINO COLABORATIVO PARA PROFESSORES E ALUNOS

O ensino colaborativo melhora o processo de aprendizagem dos alunos e impacta positivamente o desenvolvimento profissional dos educadores. Ao trabalharem em conjunto, os professores compartilham suas experiências, estratégias e conhecimentos, enriquecendo suas práticas e aprendendo uns com os outros. Essa troca fortalece a confiança e a empatia entre os educadores, promovendo um ambiente de trabalho mais colaborativo e menos hierárquico.

Hornby (2014) aponta que a abordagem colaborativa promove uma cultura de cooperação e respeito, em que a diversidade é valorizada e todos os profissionais compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos. Além disso, o ensino colaborativo possibilita que os professores desenvolvam uma vi-

são mais completa do aluno, identificando suas dificuldades, suas habilidades e talentos. Com uma compreensão mais ampla do perfil de cada aluno, os professores conseguem implementar intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes, o que contribui para um aprendizado mais significativo.

Para os alunos, os benefícios do ensino colaborativo são numerosos. Eles têm acesso a uma educação mais personalizada, que leva em conta suas individualidades e promove uma participação ativa no processo de aprendizagem. Estudos como os de Murawski e Dieker (2008) mostram que os alunos com necessidades educacionais especiais que participam de aulas colaborativas apresentam ganhos importantes na aprendizagem e na integração social. Isso ocorre porque o ensino colaborativo valoriza as habilidades de cada aluno e promove uma interação mais rica e variada na sala de aula.

DESAFIOS E DEMANDAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO

Apesar de seus benefícios, o ensino colaborativo enfrenta obstáculos para ser implementado de maneira efetiva. A resistência dos profissionais em adotar novas práticas pedagógicas é um dos maiores desafios, muitas vezes motivada pela falta de formação específica ou pelo receio de perder a autonomia em sala de aula. Segundo Ainscow (1999), a implementação do ensino colaborativo requer uma mudança na cultura organizacional da escola, que deve valorizar e promover o trabalho em equipe, o que nem sempre é fácil de alcançar.

Outro desafio é a necessidade de recursos e suporte institucional. A falta de profissionais especializados e de materiais adaptados limita o potencial do ensino colaborativo. Além disso, é fundamental que a equipe pedagógica disponha de tempo para planejar e refletir sobre suas práticas de forma conjunta. Estudos apontam que o sucesso do ensino colaborativo depende da qualificação dos profissionais envolvidos, da existência de políticas e práticas institucionais que apoiem e incentivem a colaboração.

IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E DO SUPORTE CONTÍNUO

Para que o ensino colaborativo seja implementado de maneira eficaz, é necessário que os professores recebam formação continuada sobre metodologias inclusivas e práticas colaborativas. Programas de capacitação que abordem o trabalho em equipe, a resolução de conflitos e a adaptação de currículos são fundamentais para que os educadores se sintam preparados para atuar de forma colaborativa. Além disso, a escola deve criar um ambiente de apoio e incentivo à inovação pedagógica, oferecendo tempo e espaço para que os professores possam planejar e avaliar suas atividades colaborativas.

Assim, o ensino colaborativo representa uma mudança de paradigma na educação inclusiva. Ele facilita a integração de alunos com necessidades específicas e transforma o ambiente escolar, promovendo uma educação mais equitativa e participativa. Ao valorizar a diversidade e incentivar a colaboração entre profissionais, o ensino colaborativo contribui para uma educação que respeita e promove o potencial de todos os alunos.

POSSIBILIDADES DE ENSINO COLABORATIVO

a) Coensino em sala de aula regular

O coensino, onde dois professores compartilham a liderança de uma turma, é uma das estratégias mais comuns e eficazes para implementar o ensino colaborativo.

Nessa prática, um professor de educação especial trabalha em conjunto com o professor regente da sala regular, compartilhando todas as responsabilidades, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades. Esse modelo se baseia na premissa de que ambos têm habilidades complementares: enquanto o professor de educação especial possui experiência com adaptações e intervenções específicas, o professor da sala regular traz seu conhecimento sobre o currículo geral e a dinâmica da turma.

Em um estudo de Murawski e Dieker (2008), foi observado que o coensino melhora a integração social dos alunos com e sem necessidades especiais, promovendo um ambiente onde a diversidade é valorizada. Em uma prática comum de coensino, ambos os professores podem adotar o modelo de ensino simultâneo, em que cada um lidera uma parte da atividade, ou alternar entre o ensino em equipe e a supervisão direta dos alunos. A parceria em sala de aula também permite que alunos que precisam de suporte específico sejam atendidos sem a necessidade de separá-los dos colegas, contribuindo para uma experiência mais inclusiva e socialmente enriquecedora.

b) Ensino por estações

O ensino por estações envolve a organização da sala em diferentes áreas de aprendizado, onde cada estação oferece uma atividade específica supervisionada por professores ou assistentes pedagógicos. Essa abordagem é especialmente eficaz para atender a diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade, pois permite que os alunos trabalhem em pequenos grupos e recebam orientação direta. Cada estação pode incluir atividades adaptadas, como exercícios de leitura, tarefas práticas de matemática ou atividades sensoriais. Os professores podem monitorar de perto o progresso de cada aluno e ajustar as atividades conforme as necessidades de aprendizado.

Esse método é vantajoso para turmas inclusivas, pois proporciona uma experiência de aprendizado personalizada e variada, onde alunos com necessidades educacionais especiais podem interagir e trabalhar com os colegas em atividades adaptadas. Além disso, ao trabalhar em grupos menores, os alunos se sentem mais confiantes e engajados, e a presença de mais de um profissional nas estações favorece um acompanhamento contínuo.

c) Reuniões de planejamento integrado

Reuniões de planejamento integrado, realizadas regularmente entre a equipe pedagógica, são essenciais para o sucesso do ensino colaborativo. Nessas reuniões, os professores, psicopedagogos e outros profissionais discutem o progresso dos alunos e desenvolvem estratégias personalizadas para atender às necessida-

des de cada um. A troca de observações e avaliações facilita a implementação de intervenções pontuais e alinhadas com o desenvolvimento dos alunos.

Essas reuniões permitem que os profissionais compartilhem informações importantes sobre os alunos e alinhem suas abordagens, garantindo que as adaptações feitas em sala de aula sejam coerentes e eficazes. Por exemplo, um professor pode relatar dificuldades de um aluno em acompanhar determinada atividade, e a equipe pode propor ajustes, como o uso de material visual para melhor compreensão, ou, ainda, discutir formas de envolver a família no processo educativo.

d) Uso de tecnologias assistivas

A incorporação de tecnologias assistivas no ensino colaborativo é uma estratégia poderosa para promover a inclusão. Tecnologias assistivas englobam uma gama de ferramentas e recursos que ajudam alunos com necessidades específicas a superar barreiras na aprendizagem. O trabalho colaborativo entre professores e especialistas facilita a escolha e aplicação das tecnologias mais adequadas para cada aluno. Com o suporte de uma equipe integrada, a tecnologia assistiva se torna mais acessível e eficaz, promovendo um aprendizado autônomo e inclusivo.

Ferramentas como leitores de tela, ampliadores de texto, aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA) e softwares de reconhecimento de voz têm demonstrado resultados positivos no ensino colaborativo. O uso adequado dessas tecnologias requer uma equipe capacitada que possa orientar o aluno e ajustar o uso dessas ferramentas conforme as necessidades evoluem.

e) Grupos de estudo colaborativo

Os grupos de estudo colaborativo são outra prática eficaz dentro do ensino colaborativo, onde alunos com diferentes habilidades trabalham juntos para solucionar problemas ou desenvolver projetos. Nesses grupos, alunos com necessidades educacionais especiais podem receber suporte direto dos colegas e dos professores, promovendo a socialização e a cooperação. Além disso, esses grupos criam um ambiente onde o aprendizado é construído coletivamente, estimulando a empatia e a valorização das diferenças.

A prática de formar grupos colaborativos para atividades específicas, como projetos interdisciplinares ou atividades de leitura, pode ser especialmente benéfica em classes inclusivas, pois incentiva a troca de conhecimentos e o apoio mútuo. Professores e assistentes pedagógicos podem ajudar a coordenar os grupos, orientando os alunos a colaborar e se apoiar durante a execução das tarefas.

Essas estratégias demonstram como o ensino colaborativo pode ser adaptado a diferentes contextos escolares, promovendo uma educação inclusiva que valoriza as habilidades e necessidades individuais dos alunos. Ao adotar práticas colaborativas, as escolas não apenas cumprem sua função de acolhimento, mas também oferecem um ambiente que prepara todos os alunos para viverem em uma sociedade diversa e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do ensino colaborativo como prática pedagógica inclusiva é uma possibilidade para que a educação inclusiva transcenda o discurso e se torne uma realidade concreta e acessível nas escolas. O ensino colaborativo, ao unir profissionais de diferentes áreas possibilita uma visão ampliada do aluno, atendendo às necessidades acadêmicas, ao desenvolvimento emocional e social de todos os estudantes, com e sem deficiência. Esse modelo se alinha à perspectiva de educação integral, onde cada aluno é visto em sua totalidade e tem suas peculiaridades respeitadas e valorizadas.

Essa prática, além de dar suporte aos alunos com necessidades especiais, promove um ambiente de aprendizado que favorece todos os envolvidos. A presença de múltiplos profissionais em sala e o trabalho integrado geram uma aprendizagem mais rica e diversificada, além de fortalecer habilidades como empatia, cooperação e respeito pela diversidade. No ambiente escolar, a transformação cultural proporcionada pela colaboração entre profissionais possibilita adaptar a prática pedagógica para incluir e valorizar as diferenças, tornando a escola mais acolhedora e preparada para lidar com os desafios de uma sociedade plural.

A implementação do ensino colaborativo enfrenta, entretanto, desafios que vão desde a falta de formação continuada dos profissionais até a necessidade de maior apoio institucional. Muitos professores e profissionais da educação não foram preparados, em sua formação inicial, para trabalhar de maneira colaborativa e com uma perspectiva inclusiva. Para superar essa barreira, é essencial que as políticas públicas priorizem a formação continuada, com cursos e treinamentos que capacitem os profissionais a desenvolver habilidades colaborativas e a aplicar métodos inclusivos em sua prática diária.

Além disso, o ensino colaborativo exige o comprometimento de gestores e da administração escolar, que devem garantir condições adequadas, como tempo para planejamento em conjunto e recursos pedagógicos adequados. Sem esse suporte, a colaboração entre profissionais pode se tornar difícil de sustentar, comprometendo a eficácia das práticas inclusivas.

A educação inclusiva, fortalecida pelo ensino colaborativo, representa um compromisso com a diversidade e a equidade. Ao buscar uma educação que considere e valorize as diferenças, a escola desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa abordagem propicia a preparação de alunos para viver em um mundo diverso e promove valores essenciais para a convivência social, como a aceitação e o respeito às diferenças.

O ensino colaborativo é uma técnica pedagógica e uma filosofia de trabalho e um valor que deve permear toda a prática educacional. Para que essa abordagem se consolide, é necessário um esforço conjunto que envolve professores, gestores, familiares e toda a comunidade escolar. Esse esforço coletivo permite que a inclusão educacional se torne uma obrigação legal e um valor intrínseco e uma prática diária. Dessa forma, o ensino colaborativo se apresenta como um caminho promissor para construir uma escola mais humana, onde cada aluno tem a oportunidade de se desenvolver plenamente e de contribuir para um ambiente de aprendizado verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive education system. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 3, n. 3, p. 5-20, 2025. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121928002>. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: Brasília: 2001.

COOK, L.; FRIEND, M. (1995). **Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, nov., 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234620116_Co-Teaching_Guidelines_for_Creating_Effective_Practices. Acesso em: 15 nov. 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. UNESCO, Salamanca.

HORNBY, G. **Inclusive special education: evidence-based practices for children with special needs and disabilities**. New York: Springer, 2014. DOI:10.1007/978-1-4939-1483-8. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273060518_Inclusive_special_education_Evidence-based_practices_for_children_with_special_needs_and_disabilities. Acesso em: 10 nov. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MCLESKEY, J.; WALDRON, N. L. (2002). Inclusion and school change: teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. **Teacher Education and Special Education**, v. 25, n. 1, p. 41–54, 2002. DOI:10.1177/088840640202500106. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/258192886>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MURAWSKI, W. W.; DIEKER, L. A. 50 Ways to keep your co-teacher: strategies for before, during, and after co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, v. 40, n. 4, p. 40-48, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/00400599080400040>.

PUGACH, M. C.; JOHNSON, L. J. **Collaborative Practitioners, Collaborative Schools**. Colorado: Love Publishing, 1995.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. **Creating an Inclusive School**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2005.

CAPÍTULO 12

JOGOS PEDAGÓGICOS E INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Francisca Ligia Domingos de Souza

Ronald William Vidal Araujo

Tatiana Cristina Vasconcelos

No ambiente escolar e psicopedagógico, o brincar é um recurso fundamental, assumindo um papel central na facilitação das interações entre alunos e profissionais. Através das atividades lúdicas, criam-se oportunidades para o estabelecimento de um ambiente de confiança, onde a comunicação e a troca de experiências se tornam mais fluidas. Esses momentos são cruciais para fortalecer vínculos interpessoais, promovendo a cooperação, o respeito mútuo e a empatia, aspectos essenciais para a formação de um espaço educativo acolhedor e inclusivo (Vasconcelos; Batista; Silva, 2020).

Além disso, o brincar estimula a criatividade e a expressão individual, permitindo que os participantes explorem suas potencialidades de maneira espontânea e significativa. Em um contexto psicopedagógico, essas experiências lúdicas são ferramentas poderosas para observar e intervir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento emocional. Ao integrar o brincar no cotidiano escolar, cria-se um ambiente que valoriza a diversidade e incentiva o desenvolvimento integral dos sujeitos, respeitando suas singularidades e promovendo uma educação inclusiva que contempla não apenas aspectos cognitivos, mas também sociais e afetivos (Vasconcelos, Batista, Silva, 2020).

Ao criar um ambiente escolar baseado na solidariedade, no diálogo aberto e na criatividade, a escola não apenas fortalece seu papel educativo, mas também contribui significativamente para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e participativos na sociedade. Esta abordagem não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também fortalece o tecido social mais amplo ao promover valores de respeito, inclusão e equidade desde a base educacional, o que pode ser mediado por meio de atividades lúdicas.

Nesse sentido, a ludicidade e o brincar, mais especificamente, pode contribuir para os processos de inclusão educacional. Além disso, a inclusão, numa perspectiva de neurodiversidade e do Modelo Social da Deficiência no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) traz benefícios significativos para as pessoas individualmente e para a sociedade. Essa perspectiva promove a diversidade e a criatividade, fortalece a coesão social e a empatia, e valoriza as habilidades e contribuições das pessoas com autismo. Implementar essas abordagens em contextos educacionais, laborais e comunitários é essencial para garantir a participação plena e a contribuição das pessoas autistas na sociedade.

Muitas foram as lutas, na busca de uma educação mais inclusiva, dentre os marcos históricos posteriormente mencionados neste texto, está a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE), ao qual desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade, buscando assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e aprendizagem ao longo de sua trajetória escolar.

A inclusão do aluno autista no ambiente escolar, é um processo que através de bastante luta vem alcançando melhorias, mas ainda são grandes os desafios que perpassam neste processo. Na incessante busca dos direitos das pessoas autistas, foi-se elaborando leis em nosso país a favor deste público. Nesse texto iremos abordar mais sobre a inclusão de crianças com TEA e a importância da ludicidade no contexto escolar.

NOTAS SOBRE INCLUSÃO

A inclusão no contexto escolar é um processo crucial que objetiva garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham acesso à educação de qualidade e permanência no ambiente institucional. Este paradigma educacional está firmado em princípios de equidade, justiça social e direitos humanos, objetivando transformar as instituições de ensino e os sistemas educacionais para que todos os alunos possam aprender coletivamente, valorizando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades a todos.

De forma geral, um grande marco registrado na história da educação inclusiva aconteceu entre 7 e 10 de junho em 1994 em Salamanca na Espanha, na qual ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, que deu origem ao documento “a declaração de Salamanca”, o mesmo visava uma educação para todos e reconhecia a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, foi-se proclamado que toda criança possui o direito à educação oportunizando-a atingir um nível de aprendizagem adequado.

Com isso, foi implementado programas educacionais levando em conta a diversidade de necessidades e características, como a individualidade de cada aluno, a criação de comunidades acolhedora em escolas, para combater qualquer discriminação e gerar inclusão, dentre outros pontos importantes (Declaração de Salamanca, 1994). Assim se deu a reunião em Salamanca que reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais, assumindo um compromisso no cenário internacional, desfazendo a ideia de uma educação separatista.

A PNEEPE representa um marco legal que consolida a inclusão escolar no Brasil. Seu principal objetivo é garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. A política orienta os sistemas de ensino a promover a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior, além de assegurar a oferta do atendimento educacional especializado. Além disso, a PNEEPE enfatiza a importância

da formação de professores e demais profissionais da educação para atender às necessidades específicas desses alunos, bem como a participação ativa da família e da comunidade no processo educativo.

A política também preconiza a garantia de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação, visando eliminar barreiras que possam dificultar a plena participação dos alunos. Outro aspecto relevante da PNEPE é a necessidade de articulação intersetorial na implementação das políticas públicas, promovendo uma abordagem colaborativa entre diferentes áreas governamentais para garantir a efetividade das medidas inclusivas.

Especificamente em relação ao Autismo, em 27 de dezembro de 2012, foi aprovada a Lei 12.764/12, a qual taxada como a lei Berenice Piana, que determinou que o autista é uma pessoa com deficiência para os efeitos legais da lei, mesmo após atingir a maioridade, desta forma, em qualquer fase da vida, deve ter seus direitos assegurados.

Posteriormente, foi reconhecido e considerado de grande importância que esse público, assim como as demais crianças, estejam devidamente matriculados nas escolas em nosso país, seja ela pública ou privada, bem como afirma a lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Art. 1º “É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (Brasil, 1988), ao qual considerou que a educação é um direito da criança com deficiência. Apesar da lei estar em vigor e ser direito da criança estar matriculada na rede regular de ensino, ainda é uma dificuldade para os educadores, tendo em vista que, a falta de uma formação continuada, apoio pedagógico e institucional, influencia significativamente o desenvolvimento pedagógico do professor em sala de aula.

No ano de 2020 foi sancionada a lei 13.977, conhecida como a lei Romeo Mion que instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), possibilitando a pessoa com autismo a identificação e garantindo atendimento

prioritário em serviços públicos ou privados em todo território nacional, além da atenção integral. Esta carteira pode ser expedida por órgãos estaduais, distritais ou municipais que compõem a política nacional de proteção a direitos da pessoa com TEA.

Em 2023, foi instituída a Lei 14.624, que formalizou a nível nacional a consolidação do cordão/fita com desenho de girassóis como identificação de pessoas com alguma determinada deficiência oculta, de acordo com a legislação o uso é indicado de forma opcional, porém a utilização do cordão não pode substituir documentos comprobatórios da deficiência (Rádio Senado, 2023).

Mantoan (2003) acredita que, para mudar a escola, se faz necessário enfrentar mudanças, nas quais exigem tarefas importantes, como: recriar o modelo educativo, reorganizar as escolas nos aspectos pedagógicos. A escola desempenha um papel fundamental não apenas na transmissão de conhecimento, mas também na formação integral dos indivíduos como cidadãos. Para que essa missão seja cumprida de maneira eficaz, a escola deve ser um ambiente permeado por valores de solidariedade, diálogo e criatividade. Esses elementos são essenciais não apenas para fomentar um clima de respeito mútuo e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, mas também para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades.

Com base no Modelo Social da Deficiência, descrito por França (2013) o conceito de deficiência decorre a partir de situações sociais, situações essas que geram a falta de acessibilidade e exclusão das pessoas com deficiência em ambientes sociais, no entanto não seria a falta de capacidade advinda da pessoa com a deficiência, porém a incapacidade de inclusão da sociedade para com os mesmos.

Segundo França (2013) as principais premissas que acompanham essa definição de deficiência postulam que: a deficiência é uma situação, algo que sistematicamente acontece durante a interação social; a deficiência deve ser erradicada; as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; os profissionais e especialistas que trabalham com a questão devem estar compro-

metidos com o ideal da independência (França, 2013, p. 62). É válido ressaltar, que a deficiência pode ser entendida como um estilo de vida que a sociedade impõe aos indivíduos que possuem determinada lesão em seu corpo, que pode vir a provocar situações excludentes.

O conceito do Modelo Social da Deficiência, originou-se na Inglaterra, em 1966 o sociólogo Paul Hunt desenvolveu a primeira publicação constituída por pessoas com deficiência, que objetivou discutir acerca das limitações vivenciadas por essas pessoas, além de citar relatos autobiográficos e médicos (França, 2013, p. 62). O sociólogo também foi conhecido pela elaboração da pioneira articulação política de pessoas com deficiência em seu país, que foi reconhecida como o movimento das pessoas com deficiência.

De fato, a inclusão é a exigência de mudança de paradigma educacional, no entanto, incluir se distingue de integrar, dentre a diversidade do público de alunos que a escola recebe, estão os alunos com o TEA. Tais pessoas possuem potencialidades, habilidades, sentimentos e emoções, mesmo com algumas limitações como ser humano. Vejamos um pouco mais a respeito.

COMPREENDENDO O AUTISMO: NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-INTERACIONAL

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR) “O *déficit* na comunicação social, os movimentos repetitivos e os interesses restritos são características do espectro”. Além de apresentar três níveis de suporte, o nível 1 que requer suporte, caracterizado por dificuldade em iniciar interações sociais, ou demonstrar pouco interesse nas interações e inflexibilidade no comportamento, o nível 2 que requer um suporte substancial caracterizados por déficits mais acentuados nas habilidades de comunicação social, deficiência sociais mais aparentes, apresenta também inflexibilidade no comportamento, dificuldade em lidar com mudanças e comportamentos restritos e repetitivos e o nível 3 exige um suporte muito substancial, representado por déficits mais severos nas relações sociais, apresenta inflexibilidade de comportamento,

extrema dificuldade em lidar com mudanças e outros comportamentos restritivos e repetitivos (DSM-V-TR, 2013).

O termo “espectro” é empregado para destacar a diversidade dos indivíduos e a heterogeneidade na manifestação e intensidade dos sintomas. Em outras palavras, pessoas autistas podem apresentar as características do transtorno de maneiras distintas, variando nos processos de linguagem, psicomotricidade, percepções e comportamentos, entre outros aspectos. Esse termo foi inicialmente introduzido por Wing, em 1988, sob a denominação Contínuo Autístico, que posteriormente foi denominado Espectro Autístico (WING, 1996). Essa ideia de espectro sugere que as fronteiras entre diferentes grupos de indivíduos se tornam menos definidas, configurando um contínuo que evidencia a continuidade entre distintas categorias nosológicas, bem como entre condições clínicas e pré-clínicas.

As características descritas podem variar de caso a caso, por isto que pode ser considerado um Espectro, por sua complexibilidade e seus variados níveis e comprometimentos.

[..] As características principais do diagnóstico são evidentes no período de desenvolvimento, mas a intervenção, a compensação e os suportes atuais podem mascarar dificuldades em pelo menos alguns contextos. As manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, nível de desenvolvimento, idade cronológica e possivelmente sexo; daí o termo espectro. Indivíduos sem comprometimento cognitivo ou de linguagem podem ter manifestações mais sutis de déficits (por exemplo, Critério A, Critério B) do que indivíduos com comprometimento intelectual ou de linguagem concomitante e podem estar fazendo grandes esforços para mascarar esses déficits (DSM-V- TR, 2013).

O TEA é uma condição neurodesenvolvimental que, tradicionalmente, foi compreendida a partir do Modelo Médico da Deficiência, focando-se nas limitações e dificuldades do indivíduo. No entanto, a perspectiva da neurodiversidade e do Modelo Social da Deficiência oferece uma visão mais inclusiva e humanizada, que valoriza as diferenças individuais e busca eliminar as barreiras impostas pela sociedade. A neurodiversidade vê o autismo como uma varia-

ção natural do funcionamento neurológico humano, enfatizando as habilidades únicas das pessoas com TEA e promovendo a ideia de que a sociedade deve se adaptar para incluir todas as formas de funcionamento neurológico.

O Modelo Social da Deficiência sugere que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com TEA são exacerbadas ou causadas por barreiras sociais, como a falta de compreensão e estigmatização. De acordo com esse modelo, é responsabilidade da sociedade criar ambientes inclusivos que permitam a participação plena das pessoas com autismo, através de adaptações educacionais e de trabalho, e da promoção da aceitação e compreensão do autismo. Essa abordagem destaca que a sociedade deve mudar suas estruturas e atitudes para se tornar mais inclusiva. Para aplicar os princípios da neurodiversidade e do Modelo Social da Deficiência, é crucial adotar práticas inclusivas em diversos contextos.

Na educação, isso significa criar ambientes de aprendizagem adaptáveis às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, e capacitar educadores para melhor apoiar esses alunos. No ambiente de trabalho, é necessário promover políticas de emprego inclusivas que valorizem as habilidades únicas das pessoas com TEA, adaptar os ambientes de trabalho, e combater estigmas através de campanhas de conscientização.

IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Brincadeiras e jogos podem atuar como poderosos estímulos para a comunicação, incentivando as crianças com TEA a expressarem suas necessidades e desejos de maneira verbal ou não verbal. Muitas atividades lúdicas envolvem elementos de linguagem e comunicação, seja através de instruções, narrações ou diálogos entre os participantes.

Segundo Vasconcelos, Batista e Silva (2020) as atividades lúdicas desempenham múltiplas funções essenciais no desenvolvimento infantil e no processo educacional. Primeiramente, a função simbólica do brincar revela-

-se como um espaço onde a criança explora e expande seu conhecimento, transcende a percepção imediata e cria realidades simbólicas que expressam suas potencialidades emocionais e cognitivas. Esse processo não apenas integra aspectos biológicos, psicológicos e culturais na vida da criança, mas também fortalece sua identidade e compreensão do mundo.

Além disso, o lúdico desempenha uma função mediadora crucial ao oferecer recursos metodológicos que facilitam a aprendizagem espontânea. Através do brincar, o aprendente é incentivado a confiar em si mesmo, a experimentar sem medo de errar, e a superar desafios educacionais. Essa abordagem não apenas diversifica as estratégias de ensino, mas também promove um ambiente onde o erro é encarado como parte do processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

No aspecto expressivo, as atividades lúdicas proporcionam um espaço de criatividade e liberdade onde crianças com dificuldades de aprendizagem podem expressar emoções, opiniões e desejos de maneira segura e espontânea. O brincar não apenas ajuda a equilibrar tensões emocionais, mas também fortalece habilidades sociais e contribui para o desenvolvimento da personalidade individual.

Adicionalmente, o lúdico desempenha uma função educativa dual: educa a criança para lidar com suas emoções e pulsões, enquanto também estimula a construção de conhecimento de forma prazerosa e significativa. Por meio do brincar, a criança não apenas internaliza valores essenciais para sua formação como pessoa e cidadão, mas também expande suas estruturas cognitivas e desenvolve habilidades fundamentais para a vida social e acadêmica (Kishimoto, 1998). Por fim, o aspecto social do brincar é fundamental para a integração da criança em grupos sociais diversos. Ao participar de atividades lúdicas, a criança aprende normas de comportamento, colaboração e convivência em grupo, essenciais para sua socialização e construção de identidade dentro da sociedade.

Para crianças não verbais ou com habilidades linguísticas emergentes, o uso de jogos que incorporem sinais, imagens ou dispositivos de comunicação

alternativa pode facilitar a expressão e a interação. Através dessas interações, as crianças podem expandir seu vocabulário, melhorar a compreensão e a expressão verbal, e desenvolver habilidades pragmáticas de comunicação.

As atividades lúdicas também são cruciais para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças com TEA. Jogos que envolvem resolução de problemas, construção ou manipulação de objetos ajudam a desenvolver habilidades cognitivas, como pensamento lógico, planejamento e memória. Atividades físicas lúdicas, como brincadeiras ao ar livre, esportes e jogos de movimento, promovem o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas, além de proporcionar benefícios para a saúde física geral. Essas atividades não apenas estimulam o corpo, mas também podem melhorar a coordenação, o equilíbrio e a força muscular, aspectos que podem ser áreas de desafio para algumas crianças com TEA.

JOGOS PEDAGÓGICOS E INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

As atividades lúdicas criam um contexto no qual as crianças com TEA podem desenvolver habilidades sociais e emocionais de maneira mais espontânea e menos estruturada. Jogos e brincadeiras permitem a prática de turnos, compartilhamento e cooperação, habilidades cruciais para a interação social (Kishimoto, 1998).

Objetos reforçadores, como aramados, bolas, pop-its e dentre diversos outros, desempenham um papel significativo no contexto do desenvolvimento e aprendizado de crianças com TEA. Esses objetos são frequentemente utilizados como recursos terapêuticos e educacionais, pois proporcionam estímulos sensoriais que podem ajudar na regulação emocional, no desenvolvimento motor e na interação social.

Reforçadores do comportamento são estímulos ou eventos que ocorrem após um comportamento específico e têm o efeito de aumentar a probabilidade de que esse comportamento se repita no futuro. Existem dois tipos principais de

reforçadores: os positivos, que são estímulos apresentados ou adicionados após o comportamento desejado (como elogios ou recompensas), e os negativos, que envolvem a remoção de estímulos aversivos ou desagradáveis após o comportamento (como alívio da dor ou de uma situação desconfortável). Esses mecanismos são fundamentais na teoria do condicionamento operante, desenvolvida por B.F. Skinner, e são amplamente utilizados em intervenções educacionais, terapêuticas e comportamentais para fortalecer comportamentos desejados, ensinar novas habilidades e modificar comportamentos problemáticos.

A escolha dos reforçadores é baseada na sua eficácia em influenciar o comportamento específico de um sujeito, variando conforme as necessidades e características de cada situação. Para uma criança com TEA, objetos reforçadores oferecem uma forma tangível de explorar diferentes texturas, formas e movimentos. Por exemplo, os aramados, com suas cores vivas e peças que se movem ao longo de trilhas, podem ajudar a criança a desenvolver habilidades motoras finas, além de promover a concentração e a atenção.

As bolas são objetos versáteis que podem ser utilizados de várias maneiras terapêuticas. Elas não só incentivam a coordenação motora e o desenvolvimento físico, como também podem ser usadas para jogos interativos que promovem a comunicação e a socialização. Já os pop-its, com sua textura de bolhas estouradas, oferecem uma experiência tátil sensorial que pode ser calmante para crianças com TEA, ajudando na autorregulação emocional e na redução da ansiedade.

Além dos benefícios sensoriais, esses objetos também funcionam como ferramentas para facilitar a aprendizagem e a comunicação. Eles podem ser incorporados em atividades estruturadas de ensino, como jogos de correspondência, categorização e sequenciamento, promovendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Portanto, ao integrar objetos reforçadores como aramados, bolas e pop-its nas atividades diárias de uma criança com TEA, os profissionais e cuidadores podem proporcionar um ambiente enriquecedor e estimulante, que apoia não apenas o desenvolvimento físico e sensorial, mas também o emocio-

nal, social e cognitivo. Esses recursos são essenciais para adaptar as intervenções terapêuticas e educacionais às necessidades individuais de cada criança, promovendo seu bem-estar e seu progresso global.

Outros recursos, como as brincadeiras: pedra, papel e tesoura, toca-toca, toca ajuda, baleada, soco-soco bate-bate, a-do-le-tá, corrida de bambolês, amarelinha. Proporcionam à criança o despertar do individual para o grupal, destreza visual, auditiva e motora, desenvolvimento da linguagem verbal e corporal e a troca de turno. Os brinquedos e brincadeiras mencionadas, são alternativas para incluir a criança em vários ambientes da escola.

Porém, é importante salientar que essas estratégias podem ser válidas para determinada criança, todavia é importante buscar conhecer cada pessoa com TEA de forma individual, devido a cada particularidade presente no espectro, para posteriormente aplicar as estratégias. Neste viés, a utilização da prática lúdica no processo, possibilitam nítidos avanços, alcançados pelo o aprendente, com isto, Silva (2021) corroborou em sua pesquisa:

Com o lúdico é possível auxiliar o processo de aprendizagem, criando um espaço para o “fazer” pedagógico, visto que o mesmo é um conjunto de atividades voltadas para a promoção da aprendizagem da criança. Através do lúdico, pode-se promover o desenvolvimento da imaginação da criança, a ação e a reflexão, socializando-a sob vários aspectos. Ele é um recurso didático, que pode ser amplamente explorado nas salas de aulas por permitir uma maior interação entre os alunos (Silva, *et al.*, 2021, p. 68).

Reitero as palavras de Silva (2021), ao qual em sua pesquisa fez menção à promoção do lúdico como estratégia significativa para o processo de aprendizagem, além de ressaltar a estimulação da imaginação. No entanto, para que todo esse trabalho tenha bons resultados, é extremamente importante que exista um trabalho em conjunto, sendo ele a partir de uma consultoria colaborativa, representado pelo o auxílio de especialistas ou um ensino colaborativo realizado por um trabalho em conjunto pelo professor generalista e o professor do AEE. Além do mais, Cavalcante (2024) ressalta em sua pesquisa a importância das práticas lúdicas.

É preciso, pois, termos em mente que, para que realmente as práticas lúdicas sejam concretizadas no âmbito escolar, há a necessidade de todo o envolvimento de um conjunto de sujeitos, onde cada um tem um papel de suma importância dentro do contexto escolar, para que essas ações sejam, verdadeiramente, efetivadas. Cabe aos professores, a família e toda a comunidade escolar, estarem todos mobilizados e sensibilizados no processo de inclusão do aluno com TEA (Cavalcante, 2024, p. 182).

Desta forma, é importante frisar os ganhos para a criança, com a colaboração de família e profissionais do ambiente escolar e terapêutico. Com isto, quando acontece efetivamente esse trabalho em conjunto, é perceptível a evolução gradativa do aprendente.

Ao participar de atividades lúdicas, as crianças com TEA têm a oportunidade de observar e imitar os comportamentos sociais dos colegas, o que pode contribuir para o desenvolvimento de suas próprias competências sociais. Além disso, essas atividades podem ajudar a reduzir a ansiedade social, proporcionando um ambiente previsível e controlável onde as crianças se sentem mais seguras para explorar e interagir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade é essencial desde a fase da infância, ao qual proporciona inúmeros benefícios com relação ao desenvolvimento da criança no ato do brincar. No ambiente escolar o lúdico é apresentado através, dos jogos, brinquedos e brincadeiras. Assim, a mesma é vista como uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a união entre a diversão e o ensino, cooperando em avanços cognitivos, além de ampliar os conhecimentos em diversos aspectos e instigar o desenvolvimento das habilidades de pensamento na criança, o fazendo se apropriar do mundo como um sujeito histórico, além de ganhos nas perspectivas culturais e sociais.

Ao utilizar o princípio lúdico como estratégia metodológica, se pensa na implementação de planejamentos de práticas pedagógicas preponderantemente

inclusivas. As quais, favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento de habilidades adaptativas na questão da socialização e comunicação, e na possibilidade de desenvolver melhor a autonomia do aprendente.

Assim, é importante frisar que não necessariamente o que for útil no lúdico para uma pessoa, pode ser para a outra, ou seja depende de como a experiência foi percebida e internalizada. Desta forma, é importante que a experiência seja analisada de forma individual. É importante observar as particularidades e focar na capacidade de cada aluno, e se dedicar em conhecê-lo bem. Pode-se dizer que não existe um manual pronto de como se trabalhar, pois é individual o processo de aprendizagem.

No ambiente escolar, a inclusão é extremamente importante, pois o ambiente está aberto a receber alunos com deficiência, seja ela física, sensorial, intelectual, múltipla, altas habilidades ou transtornos do neurodesenvolvimento.

Lutamos para que além do acesso à escola, as pessoas com TEA sejam incluídas na trajetória escolar. Vale pontuar, que a escola precisa se adaptar às particularidades do aluno, e não o aluno se adaptar às condições da escola. Porém ainda, são muitos os desafios na luta de modificar esse cenário de condições excludentes no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

Agência Senado. **Deputados aprovaram projetos que beneficiam pessoas com transtorno do espectro autista.** Agência Câmara de Notícias. 29 Dez 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1028813-deputados-aprovaramprojetos-que-beneficiam-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista/>. Acesso em: 18/05/2024

Agência Senado. **Lei Romeo Mion cria carteira para pessoas com transtorno do espectro autista.** Agência Câmara de notícias. 09 Jan 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/01/09/lei-romeo-mion-criacarteira-para-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 18/05/2024.

Agência Senado. **Projeto garante isenção no IR para pessoas do espectro autista**. Agência Câmara de notícias. 04 abril 2024. Disponível em; <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/04/04/projeto-garanteisencao-no-ir-para-pessoas-do-espectroautista#:~:text=Segundo%20o%20Censo%20Escolar%202023,TEA%20representam%2035%2C9%25>. Acesso em: 18/05/2024.

American Psychiatric Association. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

CAVALCANTE, Antonio Wadan Gomes; CAPISTRANO, Cristiana. Entre o brincar e o aprender:: a importância da ludicidade na inclusão do aluno autista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 8, p. 174-184, 2024.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DE SOUZA MASSA, Mônica. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 15, 2015.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Editorial Moderna, 2003.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pósgraduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e2084.

MOSCHINI, R.; CAIERÃO, I. O brincar na clínica psicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, 32, 99, p. 361-365, 2015.

PERNAMBUCO, Marta Maria Almeida Castanho. A formação social da mente de LS Vygotsky. **Revista Educação em Questão**, v. 4, n. 1/2, p. 183-187, 1992.

SILVA, Ednalva Gonçalves Leite Hely *et al.* A escola e a importância de jogos e brincadeira na educação inclusiva: The school and the importance of games and play in inclusive education. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, v. 2, n. 1, p. 56-69, 2021.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Rio de Janeiro: wak**, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo, 1988.

WEISS, M. L. L. **A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, 168 p.

CAPÍTULO 13

AUTISMO E PROTAGONISMO: DESAFIOS ÉTICOS NA ANÁLISE COMPORTAMENTAL APLICADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Anderson Antonio da Silva

O Transtorno do Espectro Autista é uma das condições humanas mais conhecida e amplamente discutidas na atualidade. Tal afirmação pode ser respondida pelo aumento na sua prevalência; o que fez chamar a atenção da sociedade, assim como o reconhecimento mundial sobre a existência e a importância de conhecer mais sobre essa condição. Devido ao aumento na prevalência, naturalmente a necessidade de ações e prestação de serviços de forma efetiva e segura, sejam educativas, na área da saúde ou serviços terapêuticos. E dentro dessa perspectiva as intervenções vem buscando o caminho das práticas baseadas em evidências cientificamente, pois as mesmas produzem resultados com impactos positivos (Steinbrenner, *et al.*, 2020).

Dentro desse contexto venho discutir como conceitos tão antigos, sobre o Autismo e a deficiência, ainda estão enraizados na nossa sociedade. E com isso acontece uma influência que acaba retirando o direito e espaço de pessoas autista para de um protagonismo social. Até mesmo dentro das possíveis escolhas de vida, como o direito ou não de escolher um possível tratamento ou intervenção. Assim como as implicações sobre as discussões quanto a utilização da Análise do Comportamento dentro do contexto escolar.

O termo “espectro” foi formalizado com o DSM 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o que demonstrou desde 2015 que o TEA é um *continuun* de possibilidades dentro das características catalogadas no próprio manual. Com isso podemos entender que o Autismo é uma condição que pode se apresentar de diferentes maneiras, ou seja, cada pessoa sendo única dentro do espectro.

O presente artigo vem trazer reflexões sobre a visão sobre o Autismo, assim como a importância da luta por um espaço de protagonismo e discutindo sobre um dos assuntos mais polêmicos atuais dentro do Autismo, a importância ou não do uso da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para intervenções com pessoas com TEA e sua possibilidade no ambiente escolar. Procurei trazer para essas reflexões e discussões a legislação, estudos e artigos científicos com diferentes pontos de vista, procurando respeitar o que as evidências científicas vem apresentando de mais eficiente e eficaz para pessoas com Autismo.

DEFICIÊNCIA E AUTISMO AO LONGO DA HUMANIDADE: QUESTÃO ANTIGAS MAIS QUE ATUAIS

Quando olhamos para como foi o tratamento e comportamento das sociedades ao longo de toda a história da humanidade, podemos ver o que sempre houve uma visão negativa sobre qualquer condição ou deficiência humana. Silva Alves (2017) no traz que na era primitiva o que valia era a luta pela sobrevivência, uma espécie de “seleção natural” onde os mais fracos eram naturalmente abandonados. Na antiguidade clássica, o extermínio de pessoas com deficiência, eram uma prática comum. Na idade média houve uma associação entre deficiência e questões demoníacas, supersticiosas e sobrenaturais.

No renascimento o corpo humano era visto ou comparado a uma máquina, com isso a deficiência nada mais era do que uma disfuncionalidade. Entre tantas outras absurdas perspectivas sobre as pessoas com deficiência, que podemos

dizer que seu apogeu foi com regime nazista: onde inúmeras atrocidades foram realidades sobre as pessoas com deficiência, entre outras condições e pessoas consideradas diferentes do padrão idealizado (Silva Alves, 2017).

Infelizmente, conceituações tão antigas ainda ressoam e reverberam nos dias atuais. Obviamente não encontraremos atitudes, discursos ou pensamentos sendo apresentados da mesma forma como antigamente, mas é possível verificar muito capacitismos, e opressões de percepção sobre as pessoas com deficiência. Aqui irei no focar, demonstra e discutir em cima de como ainda é possível encontrar vestígios de pensamentos tão errados sobre a imagem das pessoas com TEA.

A visão negativa sobre as pessoas Autistas vem se perpetuando ao longo dos séculos. O que resulta no impedimento da própria autonomia e protagonismo dessas pessoas em vários espaços sociais. Informações e acontecimentos históricos ainda encontram lugar e espaço nos dias atuais, como a ideia do Leo Kanner que culpabilizava os Pais os classificando como frios e sem sentimentos na criação dos seus filhos. O que deu origem a teoria das mães-geladeiras onde, resumidamente, a frieza emocional dos pais causava autismo nos filhos. Quero deixar claro nesse artigo que tal teoria não faz nenhum sentido e já foi refutada por inúmeras pesquisas (Nicolai; Assis, 2023).

E para finalizar esse tópico deixarei aqui uma simples tabela com matérias atuais (apenas uma de 2023 e as demais de 2024), onde podemos verificar que questões históricas ainda encontram espaço na nossa sociedade reforçando uma visão totalmente limitante, errada e preconceituosa do Autismo. O que reafirma a reverberação de conceitos tão antigos, ainda influenciando a atualidade, mesmo que numa nova formatação. Segue a tabela:

Tabela - Notícias que mostram o capacitismo e a reverberação da visão negativa nas mais diferentes áreas da sociedade e nos dias atuais.

Notícia	Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo
Breve descrição	<i>Colégios são proibidos de recusar a matrícula de um aluno com deficiência, mas ainda há desrespeito à lei, mesmo que de maneira velada. No Dia da Consciência do Autismo, entenda por que, apesar do avanço no número de estudantes com TEA, o Brasil ainda não pratica a inclusão plena de pessoas do espectro. Por <u>Luiza Tenente</u>, g1. 02/04/2024 10h07</i>
Fonte	https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghtml
Notícia	Presidente da Câmara faz afirmação discriminatória contra vereador em sessão no interior de SP: ‘O senhor é um autista, é um louco’
Breve descrição	<i>Vereador Wellington Lousado Pereira (PTB) usou condição do transtorno do espectro autista (TEA) de forma pejorativa contra outro parlamentar durante discussão na sessão ordinária na Câmara de Guaiçara. Associação dos Familiares e Amigos dos Pais de Autistas de Bauru publicou nota de repúdio. Por g1 Bauru e Marília. 16/04/2024 15h11</i>
Fonte	https://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2024/04/16/presidente-da-camara-faz-afirmacao-discriminatoria-contra-vereador-em-sessao-no-interior-de-sp-o-senhor-e-um-autista-e-um-louco.ghtml
Notícia	Polícia e MP apuram discurso de pastor contra crianças com TEA no Pará: ‘diabo está visitando ventre das mães de autistas’
Breve descrição	<i>Cenas de pregação em Tucuruí repercutiram negativamente nas redes sociais. Pastor usou falas capacitistas e associou nascimento de crianças com TEA ao demônio. Por <u>Tayana Narcisa</u>, g1 Pará — Belém 19/07/2024 15h42</i>
Fonte	https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2024/07/19/ministerio-publico-apura-discurso-de-pastor-contra-criancas-com-tea-no-para-diabo-esta-visitando-ventre-das-maes-de-autistas.ghtml
Notícia	Professora é gravada dizendo ‘isso é falta de uma boa surra’ para criança com autismo em SP
Breve descrição	<i>O Fantástico mostrou também vídeo com outro caso de agressão em escola estadual de Sales Oliveira (SP). Os pais só descobriram o que ocorria por meio de áudios e vídeos com gritaria e ameaças. Por Fantástico. 03/09/2023 21h19</i>
Fonte	https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2023/09/03/professora-e-gravada-dizendo-isso-e-falta-de-uma-boasurra-para-crianca-com-autismo-em-sp.ghtml

Notícia	Ministro do STJ diz que autismo é “problema” e que clínicas são “passeio na floresta”
Breve descrição	Antonio Saldanha falou sobre a judicialização de casos de tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em evento na capital paulista.
Fonte	https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ministro-do-stj-diz-que-autismo-e-problema-e-que-clinicas-sao-passeio-na-floresta/

Em contrapartida, também quero ressaltar que é possível encontrar pessoas com autismo nas mais variadas camadas da nossa sociedade: Políticos, artistas, influencer, professores universitários. Assim como é possível encontrar facilmente indicações de matérias, filmes e séries sobre o Autismo para uma maior compreensão dessa condição. Reforçando que a visão limita, capacitista e preconceituosa pode ter como uma das principais causas a falta de vontade ou de saber buscar/filtrar informações e conteúdos em locais sérios e confiáveis.

AUTISMO E PROTAGONISMO

Começarei esse tópico com um ditado popular dentro da comunidade autista: “se você conhece ou viu uma criança autista, você apenas conheceu ou viu uma criança autista”. Tal ditado nos traz uma verdade muito importante para o decorrer do tema em debate, tendo em vista que o autismo se apresenta de diferentes formas, dessa tal maneira é por isso que essa condição é chamada de “espectro” (Steinbrenner, *et al*, 2020).

A conceituação do termo Espectro assim como o próprio termo Autismo tem passado por amplos debates sobre os seus significados e impactos dentro da sociedade atual. O termo “espectro do Autismo” vem de uma evolução significativa ao longo das últimas décadas; juntamente com os importantes e grandes avanços em diversas áreas como na genética, intervenções terapêuticas e até mesmo nos diagnósticos.

Com a declaração de espectro, estamos garantindo e reiterando que dentro dessa condição vive uma gama de possibilidade, infinitas, da apresentação ou não de habilidades e dificuldades que estão presentes ou não em pes-

soas com autismo. Sendo assim podemos nos deparar com adultos, jovens ou crianças autistas que podem ter suas capacidades cognitivas acima da média ou que precisarão de pouquíssimo apoio para viverem de maneira independente; ou ainda adultos, jovens ou crianças com autismo com deficiência intelectual grave, sem comunicação verbal (Steinbrenner, *et al*, 2020).

Podemos encontrar no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quinta edição (DSM – 5) conceitua o Transtorno do Espectro Autista por dois critérios principais, são eles:

Critério A. As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e; **Critério B.** Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Para cada um desses critérios o DSM – 5 dá algumas descrições mais específicas, deixando claro que os exemplos servem apenas como ilustração, e não são completos ou exaustivos. Além de indicar mais 3 outros critérios. Apresento eles de forma resumida da seguinte forma:

Critério C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento. **Critério D.** Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. **Critério E.** Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual ou por atraso global do desenvolvimento.

Além disso, o DSM – 5 mudou o que antes entendíamos ou classificamos de “subtipos de autismo”, – por exemplo, o autismo clássico, autismo regressivo, síndrome de Asperger – passando assim a utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista e reconhecer três diferentes níveis: 1, 2 e 3.

E para Nicola e Assis (2023) existe uma influência sobre a sociedade quando o diagnóstico é tido como algo totalmente cristalizado e imutável. Nesse sentido, muitas vezes existe um pensamento em que sempre todas as pessoas que possuam aquele diagnóstico precisam apresentar de forma clara as mesmas dificuldades. Na prática é como se pessoa ao declara ter um determinado diagnós-

tico se submetendo a um “checklist para ser aprovado” socialmente com aquela condição, tento como base as dificuldades conhecidas características da condição em questão. Os autores ainda afirmam que muito de ponto de vista rígido sobre o diagnóstico e sua influência sobre as pessoas se deve a uma interpretação e perspectiva apenas médica dos laudos. Onde o foco é apenas os déficits e dificuldades apresentadas pelo diagnóstico.

E devido a isso, podemos ter uma visão reducionista, capacitista e preconceituosa para pessoas com Autismo. Pois elas, dentro dessas convicções, precisam apresentar tais déficits no seu cotidiano, para que assim possa ter a “validação” social do diagnóstico que a pessoa já possui. Devendo se apresentar como o DSM – 5 conceitua e demonstra as características do Transtorno do espectro Autista. Com isso também é possível verificar a falta de entendimento mais completo sobre a própria descrição do manual. Pois o mesmo além de demonstrar cinco critérios; não apenas dois, como comumente é encontrado. O Próprio manual já deixa claro que existem muitas outras formas e maneiras daquelas características se apresentarem na vida real, sendo impossível o manual conseguir descrever todas.

Um conceito bastante interessante é o chamado “Estudo Crítico do Autismo” (CAS), conceito esse que foi definido e redefinido por muitos teóricos. Mas tal termo tem como objetivo denunciar e refletir sobre como se estabelece dentro do contexto social uma visão “inquestionável e naturalizada” do autismo conceituando-o com base apenas no modelo médico e déficits sociais do diagnóstico (Elmadagli, 2023). Visão essa que acaba influenciando a forma de estudar, ler e interpretar documentos oficiais, como o DSM 5, que deixa claro que contém uma descrição mais pontual, mas que seus exemplos não são fechados e limitantes às apresentações das características do Autismo, informação essa que muitas vezes é deixada de lado.

Com isso podemos perceber que pessoas com TEA podem sofrer com a “concepção homogeneidade” do conceito do transtorno sobre si mesmas ou de outras pessoas sobre elas, visão essa que também dificulta o diagnóstico daqueles que normalmente saem do padrão daquilo que é descrito ou estabeleci-

do sobre o que seria ser uma pessoa com TEA. Assim é possível compreender que mesmo com os avanços sobre o entendimento sobre os termos “espectro e autismo”, não podemos apenas um olhar para descrições; mas é fundamental ter um posicionamento de abordagem multidisciplinar e centrada na pessoa.

Elmadagli (2023) ainda afirma sobre a importância de entender e procurar meios para que não aconteça uma dinâmica de poder onde acaba por oprimir pessoas com TEA devido eles se sentirem na obrigação de se apresentarem dentro dos conceitos mínimos, pautados apenas no modelo médico e nos déficits característicos do transtorno. Uma vez que cada pessoa também possui características únicas e individuais, além das suas potencialidades.

Com isso não podemos negar que relações de poder estão presentes dentro da nossa sociedade, e essa influência acaba muitas vezes com atitudes e pensamentos preconceituosos, pela via da ignorância, onde pessoas com autismo que tem convívio e uma vida social, trabalham ou possuem qualquer outra atividade social, podem ter seus laudos invalidados pela visão daqueles com quem elas convivem, numa forma de julgamento pautado em questões limitantes e reducionistas. Ou seja, a pessoa com autismo “precisa mostrar claramente” as características do diagnóstico para os demais, para as outras pessoas.

O Autismo é considerado como deficiência para efeitos legais (BRASIL, 2012). E dentro dessa perspectiva trazemos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015. A mesma conceitua deficiência da seguinte forma:

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

Mais uma vez é possível observar que qualquer discurso reducionista sobre a visão do autismo, ou melhor, de qualquer deficiência só pode vir de pessoas desinformadas ou má intencionadas. Pois desde 2015 a visão para a deficiência (ou qualquer condição humana – podemos pensar assim) é uma visão Biopsicossocial. Ou seja, não é apenas uma visão biológica e/ou orgâ-

nica, mas uma visão de relação entre pessoa e o contexto social onde a pessoa se encontra, o foco estar nas possíveis barreiras que podem ser encontradas na sociedade, no ambiente em questão.

Com isso é preciso ter um entendimento sobre as pessoas com TEA mais amplo; que as vejam como um ser humano pleno e completo. Além disso buscar meios que tenham realmente resultados concretos quando falamos que para viver em sociedade pode haver a necessidade de trabalhar algumas habilidades que estão dentro dos critérios do diagnóstico, assim como aproveitar e reconhecer as habilidades, potencialidades e particularidade que essas pessoas apresentam.

ANÁLISE COMPORTAMENTAL APLICADA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUESTÕES REFLEXIVAS, ÉTICAS E SOCIAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Análise do Comportamento Aplicada também conhecida de forma mais simples como ABA, derivada do termo original em inglês “*Applied Behavior Analysis*”. Antes de mais nada é importante entender que apesar da popularização da utilização da ABA no Autismo, a mesma não é utilizada exclusivamente em pessoas com TEA. Os campos ou áreas onde a ABA é aplicada são muito diversos como em clínicas psicológicas, na educação, na economia, no desempenho esportivo, no marketing, entre outros. Enfim, a ABA pode ser utilizada no que chamamos de demandas socialmente relevantes que envolvam o comportamento e trabalha pela via a individualização (Gomes; Silveira, 2016).

Dentro de um contexto escolar e numa visão de educação inclusiva o respeito ao individual é uma prática de extrema importância e indispensável, ou seja, é preciso ensinar respeitando as particularidade e necessidade de cada estudante. Assim como a escola não tem apenas um papel didática, academia e/ou pedagógico, mas também pessoal e social. Ou seja, deve buscar meios para o desenvolvimento pessoal e individual, coletivo, e construção de repertórios de demandas socialmente relevantes para uma vida em comunidade (questão também individual e particular; onde o importante para um, não pode ser para outro).

Nicolau e Assis (2023) afirmam que uma discussão precisa ser feita sobre a forma como a ABA vem sendo utilizada. Uma vez que a mesma se utiliza de procedimentos baseados na correção e adestramento dos corpos dos sujeitos, não sendo nada mais que uma terapia de conversão/correção advinda dos saberes médicos. Terapia essa que não considera construções internas, como os pensamentos, emoções, dores, o que pode levar ao abuso psicológico e físico; violando assim questões éticas.

Skinner (2006) fundador do behaviorismo radical, base teórica da Análise do Comportamento Aplicada, afirma que a ABA considera sim emoções, sentimentos e pensamentos. Contudo, a forma como a ABA observa essas construções internas, e sobre a perspectiva da qual precisamos considerar e observar as questões visíveis que nada mais são que as expressões do pensamento, sentimento ou da emoção. Ou seja, as questões internas irão se apresentar de alguma forma em comportamento. Para ABA essa visão é uma maneira mais prática e assertiva de se entender esses “comportamentos ou esse mundo dentro da pele” – maneira como ele descreve tais comportamentos internos.

Entender e enxergar o aluno como um ser humano, compreender que questões emocionais, sentimentos e pensamentos podem contribuir ou não no processo de aprendizagem é de extrema importância. A escola, o estudo e aprendizagem precisam ser algo prazeroso ao aluno. Assim como entender que questões comportamentais podem também influenciar no desempenho escolar. Quando pensamento no estudante apenas como um ser que está ali para receber conteúdos reduzimos as possibilidades, além de viver uma visão completamente ultrapassada e tradicionalista. Gomes e Silveira (2016) afirmam que a Análise do Comportamento é uma ciência que possui interesse e estuda os diversos fatores e aspectos que influenciam os comportamentos. E a utilização assim como as intervenções precisam respeitar seus princípios éticos assim como resolver problemas socialmente relevantes. A atuação precisa ser em comportamentos que tragam algum prejuízo para a pessoa em si. E é de grande importância nas intervenções se utilizar das preferências, gostos e habilidades que a pessoas tem para que se tenha maior sucesso.

Atualmente existem 28 práticas baseadas em evidências que trazem maior benefícios para as Pessoas com TEA, quando bem aplicadas (Liberalesso; Lacerda, 2020; Steinbrenner *et al.*, 2020). Tais benefícios podem ser encontrados quando é respeitado padrões e critérios de aplicação como o respeito, compaixão, individualidade, assentimentos e com grande rigor técnico de aplicação. É importante destacar que grande parte dessas práticas baseadas em evidências estão dentro da Análise do Comportamento Aplicada, mas não significa que todas as 28 práticas baseadas em evidências são ABA.

A LBI (2015) em seu artigo 28 afirmar que é incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Com isso é possível verificar um caminho dentro da própria legislação federal, uma abertura para a Análise do Comportamento Aplicada contribuir no processo de ensino e aprendizagem e principalmente no processo de educação inclusiva, principalmente para alunos com TEA. Unindo o que temos de mais atual e melhor no campo científico e respeitando dimensões legais e fundamentais. Mas dentro dessa possibilidade, para Penney *et al* (2023) é de extrema relevância ouvir, ponderar e considerar reclamações e discursos negativos que existem sobre a aplicação da Análise do Comportamento Aplicada nos tempos atuais.

Uma vez que é possível encontrar famílias e profissionais que condenam a aplicação da ABA, assim como pessoas com TEA. Ou seja, pessoas que contrataram um serviço e não obtiveram resultados, e/ou situações onde foi possível constatar piora do quadro de paciente. Com isso, ouvir, avaliar e analisa tais queixas é de extrema valia para saber onde é preciso melhorar para que uma ciência com tantas evidencia e trabalhos sérios comprovando sua eficácia seja aplicada corretamente trazendo benefícios. Alguns pontos

que pode justificar tais situações negativa, podem ser uma má aplicação, má formação/capacitação de profissionais e a falta de uma regulamentação mais clara e específica (Penney *et al.*, 2023).

Infelizmente, assim como em muitas ou todas as áreas de atuações é possível encontrar, clínicas e/ou escolas que afirmam prestar um serviço de qualidade, mas acabam falhando muito. Se uma escola não aplica bem e não tem responsabilidade na educação dos seus alunos, não podemos afirmar que a educação é algo ruim. Se um médico faz um procedimento ou um atendimento mal feito, não significa que a medicina não seja boa. O mesmo vale para a aplicação irresponsável da ABA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo após comparações entre artigos científicos com pontos de vistas antagônicos percebe que a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é um caminho que pode ser utilizado para o benefício de pessoas com TEA. E sua aplicação correta dentro do ambiente escolar pode trazer uma maior efetividade na inclusão desses estudantes, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem e no processo de inclusão escolar, principalmente de pessoas autistas.

Contudo, para uma boa aplicação e para resultados positivos é preciso uma mudança na formação dos profissionais: uma qualificação teórica e prática para que a aplicação de uma ciência com grande evidências científicas possa disponibilizar seus resultados reais e eficazes. Caso contrários, corre o grande risco de mais uma vez aplicar um caminho sem sucesso e que ainda pode trazer prejuízos aos alunos. Ciência essa que deve e presa por ouvir as demandas e desejos tanto da família e da pessoa em si, casos onde isso não ocorre, não está sendo ABA.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: 28 dez. 2012, pág. nº 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: 07 jul. 2015, pág. nº 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

DA SILVA ALVES, Denise Soares. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 1, p. 31-44, 2017.

ELMADAGLI, Cansu. The Future of Critical Autism Studies (CAS): Thinking through Critical Discourse Studies and Postcolonial Feminism. **Ought: The Journal of Autistic Culture**, v. 5, n. 1, p. 11, 2023.

GOMES, Camila Graciella Santos; SILVEIRA, Analice Dutra. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo.** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** 1ª ed. Marcos Valentim de Souza: Curitiba, Brazil, 2020.

MIZAEL, Táhcita Medrado; RIDI, Cíntia Cristina Ferreira. Análise do comportamento aplicada ao autismo e atuação socialmente responsável no Brasil: Questões de gênero, idade, ética e protagonismo autista. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, v. 13, n. 1, p. 054-068, 2022.

NICOLAU, Giovanna; DE ASSIS, Pablo. A descolonização do Autismo a partir do protagonismo Autista. **Revista Mundaú**, n. 13, p. 63–86-63–86, 2023.

Penney, A.M., Bateman, K.J., Veverka, Y. *et al.* Compassion: The Eighth Dimension of Applied Behavior Analysis. **Behav Analysis Practice** (2023). <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00888-9>.

SKINNER, B. Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. - - 10. Ed. - - São Paulo: Cultrix, 2006.

STEINBRENNER, J. R. *et al.* **Prática Baseada em Evidências para Crianças, Adolescentes e Jovens Adultos com Autismo**. Traduzido ao português por equipe Terapia Aba: Luiza Guimarães e Roberta Dias. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.

CAPÍTULO 14

FREIRE E VYGOTSKY: UM DIÁLOGO SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Rafaelly Gomes Barbosa e Galdino

Tradicionalmente, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Pelo menos 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência. Isso representa quase 25% da população, segundo o último levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010.

Hoje, recomenda-se o uso da expressão “pessoa com deficiência”. Ela é adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Onu, 2006). Essa Convenção diz que a deficiência é resultante da combinação entre dois fatores: os impedimentos clínicos que estão nas pessoas (que podem ser físicos, intelectuais, sensoriais etc.) e as barreiras que estão ao seu redor (na arquitetura, nos meios de transporte, na comunicação e, acima de tudo, na nossa atitude). Ou seja, a deficiência é uma condição social que pode ser minimizada, conforme formos capazes de eliminar tais barreiras.

Os termos “portador de deficiência” e “portador de necessidades especiais (PNE)” não devem ser mais usados. O correto é usar apenas “pessoa com deficiência” ou na forma abreviada “PcD”. Portanto, Ferreira (2021) explica que para que a educação inclusiva aconteça de forma real, a escola precisa ter apoio, ela também precisa entender qual o seu papel no processo, além de buscar aplicar os pilares da educação que lhe darão subsídio para que o processo seja eficaz.

Atualmente, um dos maiores desafios para o fortalecimento da escola inclusiva é a formação dos professores. Nesse contexto, um dos desafios enfrentados pelos docentes é a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar regular. Muitos educadores não receberam a formação adequada para lidar com essa diversidade, o que pode gerar dificuldades na adaptação do currículo e das metodologias de ensino.

Nesse sentido, conforme Ferreira Filho (2021) é papel da escola fornecer aos professores capacitação e formação continuada preparando-os para trabalhar com essas demandas, deve também cuidar cautelosamente das adaptações e equipamentos que forem necessários para que o aprendizado aconteça.

Sendo assim, o principal desafio hoje na educação inclusiva, é o Déficit de profissionais especializados, em educação inclusiva em nosso país, e os que existem, geralmente, são sobrecarregados com funções que não são suas. E é por isso, que este é um dos grandes desafios da educação inclusiva no Brasil.

Nessa perspectiva, Freire (2021) afirma que a inclusão, enquanto forma de flexibilizar a resposta educativa de modo a fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos, tem sido apontada como uma solução para o problema da exclusão educacional.

A Educação Inclusiva no Brasil enfrenta diversos obstáculos, como infraestrutura inadequada nas escolas, preconceito social enraizado, escassez de material didático adaptado, falta de capacitação dos professores, entre vários outros entraves.

A Educação Inclusiva é um direito adquirido por todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência. A Educação Inclusiva desses alunos possibilita diversos benefícios não só para o próprio indivíduo em questão, mas também para todos os agentes envolvidos neste processo (Silva; Contreras, 2017, p. 2).

Além disso, os principais desafios da educação inclusiva no Brasil, para Ferreira filho Freire e Vygotsky são: A Infraestrutura inadequada nas escolas, a Formação insuficiente de professores, a adaptação curricular, o atendimento à diversidade, os recursos financeiros limitados, a parceria com a comunidade,

o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, o Plano Nacional de Educação (PNE).

Também, as dificuldades enfrentadas pela educação inclusiva são: a homogeneidade, a tradição, o preconceito, a socialização e a radicalização, são as barreiras que dificultam o processo de inclusão.

Para Vygotsky, um (a) professor (a) deve ter a compreensão da inclusão e quais os direitos que cada educando tem, principalmente aqueles que têm algum transtorno ou deficiência. Vygotsky em sua trajetória de estudo sempre ressaltava a inclusão de qualquer ser que tem alguma deficiência.

A educação inclusiva é considerada um paradigma educacional que se apoia na noção de direitos humanos e à construção de sistemas educacionais inclusivos, necessitando, para isso, de importantes mudanças na cultura e na estrutura escolar, de modo a tornar possível o atendimento a todas as especificidades dos alunos. Busca-se um modo de garantir uma educação de qualidade para todos, num espaço comum e diverso, visando a eliminação da lógica da exclusão (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Visando explicar as questões que permeiam o tema inclusão escolar, contou com a contribuição de alguns referenciais teóricos como: Celedón, Ferreira Filho, Khater, Mantoan, Mazzotta, Sassaki, Constituição Federal da República Brasileira (1988), Ribeiro (2006); Diaz (2006); Mazzotta e D’antino (2011); Glat e Fernandes (2005);

Smolka (2000); Strapasson e Carniel (2007); Maciel (2000); Calado (2014) e Pereira (2011) abordam que Inclusão, na maioria das vezes, se refere às escolas e aos Projetos Sociais com crianças entre outros. Diante do exposto, buscamos discutir sobre educação inclusiva no Brasil.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Coelho e Pisoni (2012), Vygotsky defendia a inclusão das pessoas com deficiências baseado no pressuposto de que: Devido ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, o

homem pode ter uma ação indireta, planejada tendo ou não deficiência. A Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (Ainscow; Ferreira, 2003, citado em Rodrigues, 2003).

Partindo dessas premissas, o autor Piaget também possui significativa influência na inclusão escolar, sua teoria traz conceitos sobre o desenvolvimento afetivo e o funcionamento da inteligência que impacta diretamente na educação inclusiva, uma vez que, “a afetividade é a fonte de energia de que a cognição se utiliza... Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Vygotsky destaca que através do processo de mediação e da relação e interação entre todos de forma inclusiva é possível que o processo de desenvolvimento integral e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência possa ocorrer, mostrando a importância da relação social entre sujeitos incluídos de forma igualitária.

A obra do psicólogo ressalta o papel da escola no desenvolvimento mental das crianças e é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea. Frases de Lev Vygotsky: “O saber que não vem da experiência não é realmente saber” / “O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa”.

Nesse sentido e na teoria da inclusão, essa abordagem visa garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, participando plenamente do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Encontramos em Freire os princípios da Educação Inclusiva que se refere, a nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; conseqüentemente, que pretende desenvolver um processo educacional que contemple a diversidade.

Enquanto a inclusão torna-se também uma via para vencer barreiras sociais como o preconceito, pois, forma gerações mais preparadas para encarar a vida com seus percalços. De acordo com Mantoan (2015, p. 60), a inclusão torna-se “um motivo a mais para que a educação se atualize”.

Segundo Sanchez (2005, p. 22) “a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais.

Até que a inclusão é um conceito que visa garantir que todas as pessoas tenham valor, respeito e as mesmas chances na sociedade. Assim, trata-se de promover a participação ativa e igualitária de todos, apesar de suas diferenças. Portanto, Vygotsky (2007) defende que o aprendizado do indivíduo não pode ser dissociado do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para aprender, elaborar conhecimentos e para se autoconstruir, o ser humano precisa interagir com outros membros de sua espécie, com o meio e também com a cultura.

No Brasil a Educação Inclusiva somente começou a fundamentar-se a partir da Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca. E apenas no decorrer dos anos 2000 é que foi implantada uma política denominada “Educação Inclusiva”.

Então, inclusão é o ato de incluir e acrescentar, ou seja, adicionar coisas ou pessoas em grupos e núcleos que antes não faziam parte. Implicam o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não em uma educação empobrecida, como era comum se encontrar em escolas especiais. Vygotsky considera que a deficiência, defeito ou problema não constituem, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo.

Aliás o conceito de inclusão escolar está relacionado com o acesso e permanência dos cidadãos nas escolas, independentemente da sua condição física, intelectual ou necessidade especial. O principal objetivo é tornar a educação possível para todos, respeitando suas diferenças, particularidades e especificidades.

Principalmente, a inclusão seria uma forma de respeitar a diversidade, o diferente, incluindo todos dentro do universo escolar e social. O que, no entanto, pressupõe uma escola e profissionais que sejam capazes de atender às suas especificidades, suas dificuldades, trabalhando suas limitações e habilidades.

De acordo com os estudos de Mazzotta (2005), é possível destacar três atitudes sociais que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com necessidades especiais, no que diz respeito às pessoas com deficiência, sendo elas: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação.

Com certeza, toda pessoa tem o direito de acesso à educação. Toda pessoa aprende. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular. O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos.

Provavelmente, um pedagogo deve ter a compreensão da inclusão e quais os direitos que cada educando tem por direito, principalmente aqueles que têm algum transtorno ou deficiência. Vygotsky em sua trajetória de estudo sempre ressalta a inclusão de qualquer ser que tem alguma deficiência.

Logo a inclusão é, assim, uma agenda, um compromisso, um posicionamento pedagógico e político, onde a esperança de uma educação vinculada a princípios cada vez mais (e essencialmente) humanos e, na perspectiva de Freire, é necessário mantermos a esperança “não por pura teimosia, mas, por imperativo existencial e histórico.

A educação inclusiva, segundo Sassaki (2018), é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com deficiência na educação. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos como um direito de todos.

Mantoan (2015) valoriza a escola como espaço de convivência, de troca de saberes, de interação humana, no qual os conhecimentos acadêmicos e científicos devem ser oportunizados, não através da imposição, mas, por meio de práticas de ensino alicerçadas nos valores humanos, na ética e no compromisso com a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Mantoan define a educação inclusiva como um modelo de educação que integra todas as crianças sem fazer nenhuma distinção, e as escolas regulares que são inclusivas propõem uma organização no sistema educacional para que possa atender as necessidades apresentadas pelos alunos deficientes.

O professor Romeu Sassaki era conhecido como o “pai da inclusão no Brasil”. Era graduado em serviço social e, durante seis décadas, produziu material acadêmico e ajudou a criar políticas públicas para incluir as pessoas com deficiência na sociedade. Do ponto de vista sociológico, a ideia de inclusão social remete às noções que Émile Durkheim tinha da educação e sua função de integrar harmoniosamente o indivíduo na sociedade, evitando os conflitos e o isolamento.

A Inclusão é um processo que visa apoiar a Educação para Todos e para cada criança no Mundo (Ainscow; Ferreira, 2021). Portanto, numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, o objetivo primeiro de toda ação educacional.

Da mesma forma, a inclusão escolar promove a diversidade no ambiente educacional, permitindo que estudantes de diferentes origens, habilidades e características compartilhem experiências. Isso ajuda a construir uma cultura de tolerância e respeito às diferenças desde cedo, preparando os alunos para viver em uma sociedade plural. Quando o paradigma da inclusão também centra na deficiência da pessoa, mas, na diferença, na diversidade. Nesse sentido, esse aspecto é uma das interfaces entre a teoria de Vigotski e o paradigma vigente.

Partindo dessas premissas, o autor Piaget também possui significativa influência na inclusão escolar, sua teoria traz conceitos sobre o desenvolvimento afetivo e o funcionamento da inteligência que impacta diretamente na educação inclusiva, uma vez que, a afetividade é a fonte de energia de que a cognição se utiliza.

A educação inclusiva no Brasil é sustentada por políticas públicas e legislações como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Logo o pesquisador Romeu Kasumi Sassaki conceitua “inclusão social” como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas

sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Da mesma forma, Vygotsky destaca que através do processo de mediação e da relação e interação entre todos de forma inclusiva é possível que o processo de desenvolvimento integral e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência possa ocorrer, mostrando a importância da relação social entre sujeitos incluídos de forma equitativa. Igualmente implicam o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios a serem utilizados e não em uma educação empobrecida, como era comum se encontrar em escolas especiais. Vygotsky considera que a deficiência, defeito ou problema não constituem, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Ferreira Filho, e a partir dos estudos realizados, percebemos que, para haver o acesso a uma educação para “todos”, é necessário um comprometimento por parte dos alunos, professores, pais, comunidade, ou seja, todos que participem da vida escolar do discente. Da mesma forma, que o princípio do ensino inclusivo é promover a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas em todos os aspectos.

Assim, Paulo Freire defende uma educação para todos, sem discriminações de qualquer natureza, ou seja, uma educação inclusiva, que realize um processo de inclusão educacional com todos os alunos, e que não fique apenas voltado para as pessoas com deficiência. Para Freire, no 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 com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Vygotsky, em sua trajetória de estudo, ressalta a inclusão de qualquer ser que tem alguma deficiência. Vygotsky nos deixou um importante legado referente às formas como as aprendizagens ocorrem, as quais devem contribuir para o desenvolvimento do sujeito, através das relações sociais. Entretanto, Vygotsky considera que a deficiência, defeito ou problema não constituem, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo. A perspectiva inclusiva de

Vygotsky sugere que a necessidade de aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada aluno, o que só é possível criando estratégias e recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global.

Diante do exposto, os desafios relacionados à atitude: A educação inclusiva exige uma mudança de atitude da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e familiares. É preciso superar o preconceito e a discriminação, e garantir que todos os alunos sejam respeitados e valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que a educação inclusiva é um processo contínuo que demanda esforços colaborativos entre gestores, professores, familiares e toda a comunidade escolar. Inspirados pelas teorias de Freire e Vygotsky, compreende-se que a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas requer a adoção de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando suas individualidades e potencializando suas capacidades. Para alcançar tal objetivo, é essencial superar as barreiras estruturais, culturais e atitudinais, além de investir na formação docente e em recursos adequados.

Em síntese, a educação inclusiva representa um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde as diferenças sejam celebradas como parte do processo educativo. Vygotsky reforça que o desenvolvimento humano está intrinsecamente ligado às interações sociais, enquanto Freire propõe uma pedagogia que valoriza a humanização e o diálogo. Portanto, para enfrentar os desafios e ampliar as possibilidades da inclusão escolar, é fundamental adotar políticas públicas eficazes, fomentar a consciência coletiva e garantir a aplicação prática dos princípios da equidade e do respeito às diversidades.

REFERÊNCIAS

COELHO, C. M. M. **Formação docente e sentidos da docência: O sujeito que ensina, aprende.** In: MARTINEZ, A. M.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco.* Brasília: Liber Livro, 2012. p. 111-129

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer.** PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em 28 de julho de 2021.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R.G. (Org.). **Inclusão escolar.** São Paulo: Summus, 2015. MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NEVES, Libéria. **Contribuições da Arte ao Atendimento Educacional Especializado e inclusão escolar.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 4, p. 489-504. out./dez. 2019.

SANTOS, G. A.; **Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino.** 2015. SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2018.

SILVA, A.C. *et al.* **Concepções de professores da rede pública de ensino sobre inclusão escolar.** Revista EFDeportes.com [Revista Digital], Buenos Aires, v.16, n.164, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 15

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES BIOMÉDICA, SOCIAL E BIOPSISSOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES

Jaqueline Targino Lima

O conceito de deficiência tem atravessado profundas transformações ao longo da história, refletindo as influências culturais, científicas, políticas e sociais de cada época. Desde as concepções mais primitivas, marcadas pela marginalização e estigmatização, até as abordagens contemporâneas, que promovem uma visão inclusiva e orientada aos direitos humanos, essa evolução demonstra como as sociedades moldam e são moldadas por sua compreensão da diversidade humana.

Historicamente, a deficiência foi muitas vezes tratada como um desvio da norma, carregando significados negativos e excludentes. Em sociedades antigas, as pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas, encaradas como portadoras de punições divinas ou como indivíduos incapazes de contribuir para a coletividade. Durante o período medieval, essas percepções persistiram, sendo reforçadas por crenças religiosas que associavam a deficiência à culpa ou ao pecado. No entanto, a Revolução Industrial e o avanço das ciências médicas trouxeram mudanças significativas. A deficiência passou a ser vista sob uma ótica mais técnica, associada a limitações físicas e cognitivas que poderiam ser tratadas ou corrigidas.

A análise das teorias que fundamentam a concepção de deficiência permite compreender as origens dos preconceitos e barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência. Essas teorias influenciaram diretamente a construção de práticas sociais, políticas públicas, tecnologias assistivas, programas educacionais e de saúde. Apesar disso, as desigualdades e os estigmas relacionados à deficiência ainda são evidentes, mesmo em contextos onde legislações e tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, buscam garantir direitos e inclusão.

A problematização deste tema reside, portanto, na tensão entre o reconhecimento formal dos direitos das pessoas com deficiência e a realidade de exclusão social, física e cultural que ainda enfrentam. Embora muitos países tenham adotado legislações progressistas e promovido esforços para a inclusão, as barreiras permanecem. Incluindo desde obstáculos físicos, como a falta de acessibilidade em espaços públicos, até barreiras atitudinais, enraizadas em preconceitos e estigmas históricos que limitam as oportunidades de participação social, educacional e profissional.

Além disso, a prevalência de modelos explicativos tradicionais, como o biomédico, frequentemente reforça uma visão limitada e individualizante da deficiência, ignorando as dimensões sociais e culturais que também contribuem para a exclusão. Esse modelo, que enxerga a deficiência como um problema intrínseco ao indivíduo e que precisa ser corrigido ou tratado, foi predominante por séculos. Apesar de sua relevância em contextos médicos e reabilitadores, ele falha ao negligenciar as responsabilidades da sociedade na criação de ambientes e políticas inclusivas.

Para superar essas limitações, o modelo social emergiu como uma alternativa poderosa. Introduzido nas últimas décadas do século XX, ele desloca o foco do indivíduo para o ambiente social e cultural, argumentando que a deficiência não é apenas uma condição biológica, mas um produto de barreiras impostas pela sociedade. Esse modelo foi fundamental para a consolidação de movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência e para a formulação

de legislações inclusivas. Por exemplo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, adotada em 2006, foi diretamente influenciada por essa perspectiva, ao defender que a sociedade deve adaptar-se para incluir todas as pessoas, e não o contrário.

Mais recentemente, o modelo biopsicossocial emergiu como uma abordagem integradora, combinando aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Ele reconhece que a experiência da deficiência é complexa e multifacetada, exigindo uma visão holística que considere tanto os fatores internos quanto os externos que impactam a vida das pessoas. Essa abordagem é essencial para atender às necessidades das pessoas com deficiência de maneira mais ampla e inclusiva.

Além desses modelos, perspectivas culturais e interseccionais têm ganhado destaque, ampliando o debate sobre deficiência ao considerar como fatores como gênero, raça, etnia, classe social e orientação sexual influenciam a experiência de ser uma pessoa com deficiência. Essas perspectivas são fundamentais para compreender as múltiplas camadas de exclusão que podem impactar indivíduos de forma diferenciada. Por exemplo, mulheres com deficiência enfrentam frequentemente desafios adicionais, relacionados à discriminação de gênero, enquanto pessoas negras com deficiência podem enfrentar racismo combinado ao capacitismo.

Este capítulo também explora como esses modelos influenciaram práticas sociais, legislações inclusivas, a concepção de acessibilidade e a implementação de tecnologias assistivas. Por meio de uma análise crítica, busca-se compreender como essas transformações podem servir de base para superar os desafios ainda existentes. É essencial não apenas identificar as barreiras enfrentadas, mas também propor soluções que permitam construir ambientes universalmente acessíveis, que valorizem a diversidade humana e promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Além disso, busca-se fomentar a reflexão sobre as implicações práticas desses modelos para a formulação de políticas públicas, práticas educacionais e sociais. Em última análise, pretende-se contribuir para a construção de uma

sociedade mais inclusiva, equitativa e acessível, que respeite e valorize a diversidade humana em todas as suas formas. Independentemente das condições físicas, sensoriais ou cognitivas, todas as pessoas têm o direito de participar plenamente da vida social, econômica, política e cultural. A promoção da inclusão é não apenas uma questão de justiça social, mas também um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa, diversa e igualitária.

MODELO BIOMÉDICO DE DEFICIÊNCIA

O modelo Biomédico, surge estreitamente relacionado ao progresso da medicina e da ciência moderna, que nos séculos XVIII e XIX estabeleceram as bases para a explicação de doenças e comportamentos humanos de maneira objetiva e científica. Com o avanço das áreas médicas e biológicas, as limitações passam a ser tratadas como disfunções corporais ou mentais, levando à necessidade de intervenção médica para sua solução. Nesse modelo a deficiência é compreendida como um fator biológico, ou consequência do corpo com lesão, resultante de uma incapacidade física. Tendo como marco principal a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, (CIDID/1976), que estabeleceu as concepções de *impairment*, *disability* e *handicap*, nos termos originais.

- Deficiência (*Impairment*): qualquer perda ou anormalidade, temporária ou permanente de uma estrutura física ou função fisiológica, psicológica ou anatômica. “Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão” (Amiralian *et al.*, 2000: 98 *apud* França, 2013. p.61).
- Incapacidade (*Disability*): restrição ou total incapacidade de desempenhar uma atividade de maneira considerada normal ou dentro de um limite assim também considerado para um ser humano. A incapacidade é consequência de uma deficiência.
- Desvantagem (*Handicap*): limitação ou impedimento do desempenho dos papéis sociais tidos como normais para o indivíduo. É o resultado de

uma deficiência ou incapacidade, e depende diretamente das atribuições culturais e sociais esperadas para um determinado indivíduo de acordo com seu perfil social.

Com a influência da Revolução Industrial, a percepção de deficiência ressaltou a importância da produtividade e eficiência na sociedade. Pessoas com incapacidades físicas ou mentais eram frequentemente excluídas de oportunidades de emprego, o que alimentava o estigma e a crença de que precisavam ser “curadas”. Naquela época, o corpo era visto principalmente como uma “máquina” que, se estivesse “quebrada” ou “danificada”, precisava de reparo ou ajuste, visto que a falta de saúde adequada resultava na incapacidade de se integrar na sociedade.

Durante esse período, a crença de que as restrições eram responsabilidade do próprio indivíduo foi fortalecida, levando a tratamentos terapêuticos que muitas vezes visavam eliminar ou disfarçar as condições consideradas socialmente inaceitáveis.

No século XX, devido aos avanços na área da medicina, houve um aumento no poder e importância do modelo biomédico. As guerras globais ocorridas neste período, elevaram o número de pessoas com deficiências físicas e mentais, devido aos ferimentos e danos sofridos durante os conflitos. O crescimento de veteranos feridos impulsionou avanços em técnicas de reabilitação e dispositivos de apoio, reforçando a abordagem biomédica. A saúde passa a focar na detecção e tratamento de indivíduos com deficiências, por meio de políticas públicas e orientações específicas baseadas no modelo biomédico.

Atualmente, muitos acreditam que a abordagem biomédica é limitada por não incluir fatores contextuais, como os desafios ambientais e sociais que as pessoas com deficiência experienciam. Avanços nas políticas de inclusão, na promoção da acessibilidade e na legislação de direitos humanos indicam uma transição para abordagens mais abrangentes e conectadas, com o objetivo de incluir completamente indivíduos com deficiência na sociedade, sem depender de interven-

ções médicas. Dessa forma, apesar de ser dominante em certos campos, o modelo biomédico está gradativamente sendo reconhecido como um dos diferentes ângulos para entender a deficiência, e não como a única abordagem.

Embora seja útil para compreender as doenças em seu lado físico, o modelo biomédico não se estabelece como única forma de abordagem. Para compreender a saúde e a doença, se faz necessário considerar as condições sociais e as experiências individuais, o que requer a integração do modelo biomédico com outras abordagens mais abrangentes, como o modelo biopsicossocial.

Essa pesquisa ressalta a importância de uma abordagem médica holística, analisando o ser humano como um todo, comportando os aspectos físicos, emocionais e sociais que afetam o bem-estar, não se limitando apenas ao tratamento do corpo. Assim como afirma Camargo:

As doenças possuem uma existência concreta, com compreensões históricas e sociais. A compreensão a respeito do modelo biomédico é fundamental para o desenvolvimento da medicina moderna, uma vez que oferece critérios objetivos para diagnóstico e tratamento das doenças ao focar em suas manifestações físicas e mensuráveis. No entanto, essa abordagem limitada ao corpo e suas lesões ignoram fatores sociais, emocionais e ambientais que também influenciam a saúde.

A integração desse modelo com o modelo social, que visa a deficiência e a doença como resultado das barreiras impostas pela sociedade, e com o modelo biopsicossocial, que inclui as dimensões psicológicas e sociais na análise do adoecimento, permite uma abordagem mais completa e humanizada. Essa combinação impulsiona a prática médica para além da técnica, proporcionando um cuidado centrado no indivíduo em sua totalidade, capacitando a atender às necessidades dos pacientes.

MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Tendo como precursor o sociólogo, Paul Hunt (1966), o modelo social, estabelece que a deficiência transcende uma questão física ou mental, pois envolve a falta de adequação do ambiente e das estruturas sociais para atender as necessi-

dades de forma completa. Esse modelo defende que as dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência não se devem apenas às suas limitações, mas à ausência de acessibilidade arquitetônica, políticas inclusivas, preconceitos, estigmas e recursos adaptativos na sociedade e sugere a ação da social a fim de resolver tais limitações e assegurar uma participação inclusiva nas esferas sociais.

Uma ressalva importante a respeito do modelo social, se dá à ausência de incentivo que a sociedade tem de reavaliar suas estruturas e eliminar barreiras que segregam pessoas com deficiência, para promover uma inclusão que não se limita apenas às intervenções médicas, mas que abranja transformações, enquanto a infraestrutura, a cultura e a legislação. Essa perspectiva tem sido fundamental para fomentar iniciativas em prol de direitos e políticas inclusivas, incentivando a elaboração de normas e medidas para garantir equidade no acesso e envolvimento em diversos setores, como educação, trabalho e esfera pública.

Faz-se necessário analisar de forma crítica os fundamentos do Modelo Social de deficiência, que atribui as barreiras físicas e sociais como responsáveis pelas exclusões e limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência, pois essa perspectiva, ressalta que o preconceito é enraizado e vai além das relações pessoais, permeando também expressões culturais, a comunicação e os meios de inserção na sociedade. Este comentário sugere que, além das barreiras físicas, existe também um ambiente simbólico e cultural que influencia a exclusão das pessoas com deficiência, mantendo estereótipos que impactam a forma como a sociedade percebe e interage com esses indivíduos. Conforme sugere Shakespeare:

O Modelo Social precisa ter seus conceitos revistos: pessoas com lesões são pessoas com deficiência, não somente pela discriminação material, mas também pelo preconceito. Este preconceito não é somente interpessoal, está também implícito nas representações culturais, na língua e na socialização (Shakespeare, 1997 p.17 *apud* França, 2013. p. 66).

O modelo Social de deficiência ressalta a importância de identificar o preconceito não só como uma barreira física ou social, mas também como algo inserido nas estruturas culturais e símbolos que impactam a sociedade. Este modo de pensar evidencia que a exclusão das pessoas com deficiência se deve a fatores

culturais e linguísticos que perpetuam estereótipos, levando a deficiência a ser considerada como algo anormal ou indesejável. Essas imagens, divulgadas por meio de discursos, arte, mídia e educação, fortalecem conceitos limitadores que dificultam a plena integração social.

Sua visão se alinha ao modelo biopsicossocial, o qual busca unir os aspectos físicos, mentais e sociais que influenciam a saúde e o bem-estar. Considerando esses sinais e elementos subjetivos na análise, é possível obter uma visão mais abrangente e empática das limitações, levando em consideração as exigências práticas e as consequências culturais e emocionais das situações de preconceito e menosprezo.

O ambiente físico e social não é apenas um cenário passivo, mas um agente ativo na inclusão ou exclusão de pessoas com deficiência. Barreiras arquitetônicas, sociais e tecnológicas, frequentemente invisíveis para muitos, tornam-se verdadeiros muros para aqueles que enfrentam limitações físicas, sensoriais ou cognitivas. Porém, o desafio da inclusão vai além do tangível, habitando também o espaço simbólico, cultural e linguístico.

O modelo social de deficiência propõe uma compreensão mais ampla, identificando o preconceito como algo que transcende barreiras físicas. Ele está inserido nas estruturas culturais, nos discursos e nos símbolos que moldam a sociedade. A perpetuação de estereótipos pela mídia, educação e arte reforça imagens de deficiência como anomalia ou inadequação, o que dificulta a integração plena. Assim, a exclusão não é meramente um produto de acessos físicos negados, mas de narrativas limitantes que condicionam a forma como as diferenças são percebidas.

Nesse contexto, o design universal surge como um farol de mudança, promovendo espaços e recursos que acolham a diversidade humana. Rampas, transporte adaptado, sinalização tátil e tecnologia assistiva representam avanços que não apenas facilitam o acesso, mas também desconstróem a visão de deficiência como um desvio da norma. Como traz em discussão Teixeira, Okimoto e Heemann:

Assim, para evitar a necessidade de adaptações especiais caras especificamente para as pessoas com deficiência, pode-se recorrer ao Design Universal como uma alternativa. Segundo Saito (2006), o Design Universal ou Design Inclusivo possui foco na concepção de produtos e ambientes que podem ser utilizados pela maioria da população, independentemente destas pessoas serem deficientes ou não. Esta linha de raciocínio dá enfoque na capacidade individual em vez da deficiência, utilizando como argumento que a não-inclusão está na má concepção de ambientes e produtos (Clarkson *et al.*, 2003 *apud* Teixeira; Okimoto; Heemann, 2015, p. 136).

Contudo, a verdadeira inclusão exige mais do que infraestrutura; ela demanda uma transformação nas práticas sociais e na maneira como a deficiência é compreendida. O alinhamento entre o modelo social e o modelo biopsicossocial é essencial para essa mudança, pois une fatores físicos, mentais e sociais, oferecendo uma visão mais empática e abrangente. Ao reconhecer os aspectos culturais e emocionais que reforçam o preconceito, é possível construir um ambiente que não apenas elimine barreiras, mas também abraça a diversidade como um valor central.

Quando o meio ambiente é pensado como aliado, ele não só promove a independência e a participação, mas também impulsiona o desenvolvimento social e econômico. Ao dialogar com a arquitetura, as tecnologias e os valores culturais, criamos um futuro onde a inclusão deixa de ser um ideal distante para se tornar uma realidade vivida.

MODELO BIOPSIKOSSOCIAL

A compreensão da deficiência tem avançado consideravelmente nas últimas décadas, transitando de enfoques puramente biomédicos para uma visão mais ampla e complexa que inclui fatores sociais e psicológicos. Essa alteração representa a aceitação do modelo biopsicossocial, que combina diversos aspectos da existência humana e social para descrever e compreender a deficiência de maneira mais abrangente e inclusiva.

Este capítulo analisa os princípios teóricos do modelo biopsicossocial da deficiência, sua trajetória histórica e suas consequências para as práticas sociais, políticas e de saúde.

O modelo biopsicossocial surge como uma reação importante às limitações do modelo biomédico, que esteve em destaque na compreensão da deficiência no século XIX e no início do século XX. O modelo biomédico caracteriza a deficiência como uma condição estritamente pessoal, baseada em diagnósticos e terapias médicas voltadas para a “cura” ou “ajuste” de uma anormalidade física ou mental. No entanto, esse modelo desconsidera as influências sociais e ambientais que afetam a vida das pessoas com deficiência.

Com o fortalecimento das batalhas pelos direitos das pessoas com deficiência, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, surge uma nova perspectiva sobre a deficiência, que não é apenas uma condição médica, mas um fenômeno social. Esse movimento originou o modelo social da deficiência, que considera as barreiras sociais e ambientais - como preconceito, falta de acesso e discriminação - como os elementos que provocam a “incapacidade” e restringem a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

O modelo biopsicossocial da deficiência constitui um progresso significativo na interpretação da funcionalidade e das restrições, uma vez que abrange uma perspectiva mais abrangente e menos simplista. Em vez de ver a deficiência como um efeito direto e linear de uma condição de saúde, ele reconhece que a experiência da deficiência envolve uma interação complexa entre fatores físicos, psicológicos, sociais e ambientais. Assim, um indivíduo com uma condição de saúde pode vivenciar níveis bastante distintos de funcionalidade e envolvimento, conforme a maneira como esses fatores se relacionam em sua vida. Como aborda Araújo:

O modelo biopsicossocial de funcionalidade e incapacidade da OMS admite uma complexa interação e uma completa multidirecionalidade entre seus componentes: transtorno/doença, funções/estruturas, atividades, participação, fatores ambientais e fatores pessoais. Ele contrapõe um antecessor mode-

lo linear, onde a desvantagem social era o resultado de problemas que ocorriam em cascata, começando pelo transtorno/doença, passando pela deficiência e depois pela incapacidade (Araújo, 2013, p. 7).

O modelo biopsicossocial da deficiência afirma que a deficiência não se restringe apenas a um aspecto da saúde ou físico, mas é uma condição que abrange a interação de fatores biológicos, psicológicos e sociais. Esse modelo considera tanto as características individuais, como doenças e limitações físicas, quanto as influências do ambiente e as experiências pessoais.

A abordagem da OMS, expressa na Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), propõe uma visão abrangente da deficiência, na qual a funcionalidade e a participação da pessoa são moldadas tanto pela sua condição física quanto pelas condições sociais e pelas opções de inclusão disponíveis.

O modelo biopsicossocial, ao conceber a deficiência como uma vivência que surge da interação entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, é especialmente importante para um cuidado humanizado e completo à saúde, conforme mencionado na citação.

Ampliando a perspectiva sobre as exigências de saúde e sugere uma abordagem que ultrapassa os aspectos meramente médicos, enfatizando a relevância de uma resposta individualizada e contextual às singularidades de cada pessoa. Dessa forma, a Tecnologia do Cuidado atua de maneira essencial na elaboração de estratégias que incentivem a utilização equilibrada de tecnologias, sejam estas mais sofisticadas ou mais simples, adequando a intervenção ao contexto e às exigências particulares do usuário. Como ressalva Castaneda:

Com base no Modelo Biopsicossocial voltado às necessidades reais dos usuários, à identificação das tecnologias disponíveis em cada ponto de atenção das Linhas de Cuidado, assim como à combinação de forma planejada e pactuada entre os responsáveis pela oferta destes recursos, se prevê um Cuidar humanizado e integral à saúde. É oportuno salientar que a incorporação da Tecnologia do Cuidado pelo Modelo Biopsicossocial prevê a solução de impasses persistentes, tais como: a superutilização de tecnologias duras; a subutilização de tecnologias leves e um baixo desempenho para o trabalho em saúde interprofissional (Castaneda, 2019, p. 01).

Esse modelo gerou impactos significativos na maneira como as sociedades lidam com a deficiência, afetando políticas públicas, práticas de saúde, educação e trabalho. Na área da saúde, por exemplo, o modelo biopsicossocial promove uma abordagem mais integral e personalizada para a recuperação. Ao invés de concentrar-se apenas no tratamento clínico, a reabilitação visa aprimorar a qualidade de vida do indivíduo, levando em conta suas aspirações pessoais e o suporte ambiental e social requerido.

No contexto educacional, o modelo propõe a inclusão, salientando a necessidade de ajustar os ambientes escolares e oferecer apoio psicológico e social. Programas de educação inclusiva fundamentados nesse modelo favorecem a equidade de oportunidades e estimulam a participação ativa de alunos com deficiência em todos os aspectos da vida escolar.

O modelo biopsicossocial é uma abordagem mais humana e completa para pensar em políticas voltadas para pessoas com deficiência. Ele vai além das limitações físicas e propõe olhar para cada pessoa em várias dimensões – biológica, psicológica e social –, o que significa criar ações que facilitem a vida no dia a dia, melhorando o acesso a espaços, oportunidades de trabalho e direitos à saúde e educação, sempre considerando os desafios específicos de cada um.

Esse modelo também incentiva uma cultura de respeito e valorização da diversidade humana, ajudando a combater estigmas e preconceitos por meio de campanhas educativas e iniciativas de conscientização que promovem uma sociedade mais inclusiva.

Embora existam críticas, como a persistência de elementos biomédicos e a dificuldade de unir esses três aspectos de forma integrada, o modelo biopsicossocial representa um avanço enorme na forma de entender e tratar a deficiência, servindo de base para políticas que buscam remover barreiras e garantir a participação plena e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade. Esse modelo biopsicossocial, portanto, não é apenas uma ferramenta analítica, mas um convite à transformação social. Ele desafia sociedades a reimaginar suas estruturas e valores, priorizando a equidade e a inclusão em vez da homogeneidade e exclusão.

Ao integrar saúde, educação e trabalho em uma visão ampla e interconectada, pavimentamos o caminho para um mundo onde a deficiência seja entendida não como uma limitação intrínseca, mas como parte da rica diversidade que compõe a experiência humana. Assim, promove não só direitos, mas a construção de comunidades verdadeiramente inclusivas e solidárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar os estudos dos distintos modelos teóricos de deficiência, abordados ao decorrer deste capítulo buscamos promover uma compreensão mais aprofundada das várias perspectivas baseadas nos modelos biomédico, social e biopsicossocial. Realçando a importância do estudo para melhorar as práticas clínicas e políticas de saúde voltadas para a inclusão.

O modelo biomédico, apesar de fundamental para o diagnóstico e tratamento de doenças, foca apenas nas disfunções biológicas e restringe a compreensão da deficiência. O modelo social destaca as barreiras estruturais e sociais que limitam a participação total das pessoas com deficiência, indicando a importância de mudanças sociais.

O modelo biopsicossocial combina as dimensões biológicas, psicológicas e social, oferecendo uma abordagem mais holística e ajustada às necessidades dos pacientes. A união destes modelos é essencial para desenvolver práticas médicas mais eficazes, respeitosas e humanizadas, abrangendo uma abordagem terapêutica que vai além da intervenção biológica e leva em consideração os fatores contextuais, psicossociais e ambientais que afetam a saúde do indivíduo com deficiência.

Assim, o estudo dos modelos da deficiência reforça a importância de uma sociedade que valorize a diversidade e ofereça condições equitativas para todos. Ele também evidencia a necessidade de continuar ampliando as discussões sobre inclusão, conectando-as às realidades práticas e aos desafios enfrentados por pessoas com deficiência. Dessa forma, este capítulo não apenas complementa

a base histórica abordada anteriormente, mas também serve como um alicerce teórico para as reflexões e ações futuras no campo da inclusão.

Ao unir os conceitos teóricos da deficiência, fica claro que o conceito de inclusão vai além da remoção de obstáculos físicos e sociais, envolvendo também uma transformação cultural mais abrangente. Isso inclui entender que a deficiência é influenciada pelas interações com o ambiente, atitudes sociais e estruturas institucionais, e não está limitada apenas ao indivíduo. Dessa forma, é necessário que as políticas públicas e as práticas profissionais não se limitem a resolver problemas específicos, mas sim se esforcem para mudar os ambientes físicos, as regras culturais e os sistemas de suporte de maneira a promover efetivamente a equidade.

O exame dos modelos teóricos apresentados enfatiza que a inclusão é um processo em constante evolução. Requer colaboração conjunta para redefinir o papel das pessoas com deficiência na sociedade, evitando que sejam vistas como meras receptoras de ajuda e reconhecendo-as como indivíduos com direitos e plenas habilidades. A principal lição deste capítulo é que compreender as teorias sobre deficiência é essencial para desenvolver métodos mais humanizados e políticas mais eficazes, promovendo um futuro em que a diversidade não apenas seja tolerada, mas valorizada como parte essencial da vida.

REFERÊNCIAS

ABBERLEY; Paul, **The concept of oppression and the development of a social theory of disability**. *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 5–19, 1983. <https://doi.org/10.1080/02674648766780021> Acesso em: 10 nov 2024.

ARAÚJO; Eduardo Santana de. **CIF: Uma Discussão sobre Linearidade no Modelo Biopsicossocial**. Fisioter S Fun, Fortaleza, 2013. p. 6-13. Acesso em: 06 nov 2024.

CASTANEDA, Luciana. **O cuidado em saúde e o modelo biopsicossocial: apreender para agir**. *CoDAS*, v. 31, n. 5, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018312>. Acesso em: 04 nov 2024.

CLARKSON, P.J. *et al.* **Inclusive Design: Design for the Whole Population.** Springer, London, 2003. Acesso em: 15 nov 2024.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007. ISBN 978-85-11-00107-5. Acesso em: 03 out 2024.

FRANÇA; Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social.** Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

FRENCH, Stephen; DEPOY, Elizabeth. Multiculturalism and Disability: a critical perspective. *Disability and Society.* v.15 n.2., 2000 Aces.so em: 06 nov 2024.

GUEDES; Carla Ribeiro. NOGUEIRA; Maria Inês. CAMARGO; Kenneth R. de Jr. **A subjetividade como anomalia: contribuições epistemológicas para a crítica do modelo biomédico.** Ciência; Saúde Coletiva. 2006. Acesso em: 06 nov 2024.

OMS: Organização Mundial da Saúde. Toward a common language for fuction, disability and health: international classification of functioning, disability and health (ICF). Genébra: Organização Mundial da Saúde, 2002. Acesso em: 03 nov 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 08 nov 2024.

PICCOLO, G. M., & MENDES, E. G. **Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social.** *Revista Educação Especial*, 35, e40/1–21, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X65328>. Acesso em: 06 nov 2024.

SHAKESPEARE, Tom. **Cultural representation of disabled people: dustbin for disavowal.** In: BARTON, Len; OLIVER, Mike. *Disability Studies: past, present and future.* Leeds: Disability Press, 1997. Acesso em: 06 nov 2024.

TEIXEIRA; Edson Sidnei Maciel. OKIMOTO; Maria Lúcia Leite Ribeiro. HEEMANN; Adriano. **Design Universal para Inclusão de Pessoas com Deficiência em Linhas de Produção Industriais: análise estruturada de publicações.** *Estudos em Design | Revista (online).* Rio de Janeiro: v. 23 | n. 2, 2015, p. 133 – 149 | ISSN 1983-196X. Acesso em: 15 nov 2024.

CAPÍTULO 16

MEDICALIZAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA AO USO E DESUSOS

*Irinaldo Caetano Marques
Paula Almeida de Castro
Tatiana Cristina Vasconcelos*

Vivemos uma época na qual cada vez mais os problemas da vida comum estão sendo encarados como problemas médicos, os quais demandam a ingestão de medicamentos para se poder enfrentar a vida. Analisando bem, medicalizar a educação torna-se problemático, quando resumimos as demandas e particularidades de crianças e adolescentes para um olhar patológico e reducionista. Nossa cultura traz muito forte a prática da automedicação, isto é, o uso de remédios sem prescrição médica.

Ao longo da história, não demorou em que a medicalização chegasse ao contexto escolar, isto é, o uso excessivo de medicamentos para lidar com situações relacionadas às situações de aprendizagem, é um fator extremamente importante e que, pela magnitude, merece atenção e reflexão dos profissionais inseridos no contexto da educação.

A sociedade atualmente vive na era da velocidade, do rápido, prático e fácil, da valorização do sucesso e das altas performances de produção, vivemos em uma época de acordo com Han (2015) em que os excessos de positividade são equivalentes a uma hiperatividade generalizada. Nessa mesma linha, Cunha (2021) seguindo esta ideia de seres humanos que precisam ser produti-

vos e performáticos, acrescenta que não se encaixar nesses aspectos acaba relegando este indivíduo ao “limbo da patologização” (ibidem, p. 4), dessa forma vende-se a ideia de felicidade em pílulas, sendo está a solução mais prática de acordo com os critérios e lógica desta sociedade (Cunha, 2021). A medicalização na educação refere-se ao processo pelo qual comportamentos, características ou dificuldades dos alunos são interpretados exclusivamente como sintomas de distúrbios mentais, sem considerar adequadamente o contexto social, emocional e cultural em que esses comportamentos ocorrem (Rozeira, 2020). Isso pode levar a uma rotulação injusta e estigmatização dos alunos, contribuindo para a criação de um ambiente escolar pouco inclusivo e prejudicando o bem-estar emocional dos estudantes

Vale ressaltar, que os remédios são extremamente importantes no cuidado à saúde. O avanço da tecnologia, dos estudos farmacêuticos e das ciências da saúde geral, proporcionou grandes avanços no que se refere ao uso dos fármacos.

O que se percebe, hoje, é que se faz preciso considerar que não podemos reduzir um aluno e suas dificuldades escolares apenas às questões que dizem respeito aos seus aspectos biológicos e orgânicos. Repensar nossa postura frente ao uso excessivo de medicamentos no âmbito escolar se faz necessário constantemente.

Diante do exposto, o objetivo deste capítulo é discutir acerca da medicalização em espaços educativos com uma análise crítica ao uso e desuso no ambiente escolar. Neste capítulo abordaremos no primeiro momento um olhar além da medicina, em seguida além da medicalização e fechando no aporte teórico acerca da produção do sofrimento nos espaços escolares e o papel da Escola.

UM OLHAR ALÉM DA MEDICINA

De acordo Silva (2022), a educação brasileira enfrenta, na atualidade, muitos desafios, em especial, no que se relaciona com os aspectos da violência e da indisciplina. No entanto, apesar destes dois pontos serem de ordem social, o olhar volta-se para a biologia e para os fatores orgânicos, em que prevalece

a compreensão dos problemas de aprendizagem e de comportamento estando ligado apenas ao biológico e individual. Assim, a medicina e a medicalização inserem-se com protagonismo nos espaços educativos.

É a partir da década de 70, que cresce a utilização da expressão medicalização, sendo seu uso aplicado às diferentes esferas no que tange à existência humana, sendo relacionada, em especial, pelo poder médico, transformando pontos da vida comum em questões e problemas de ordem médica. Na contramão deste movimento, surge também a preocupação pelo excesso de espaço que a medicalização passava a ocupar (Rossato; Constantino; Leonardo, 2017).

Dentro da sociedade pode-se observar que há uma tendência de responsabilizar o indivíduo por problemas de ordem social. Por essa ideia, os transtornos infantis escolares são considerados individuais, ou seja, o problema é focado na criança de forma biológica pouco importando seu ambiente diário (Camargos; Faria; Nascimento, 2024).

As autoras Franco, Mendonça e Tuleski (2020) destacam que no país ainda não há um estudo sistemático que evidencie o número exato de estudantes que fazem uso de medicação. No entanto, é fato o aumento de encaminhamentos que são realizados, a fim de que esses sujeitos sejam alvos de intervenção de profissionais de saúde.

Para Caldas (2017), o fenômeno da medicalização remonta ao século XIX e tem sido em nosso contexto atual, no século XXI, que podemos constatar o aumento dos encaminhamentos médicos, dos diagnósticos e das prescrições, tomando a medicalização como solução para problemas relacionados à educação. Ancorados e apoiados em outras áreas do saber, como a psicologia e a educação, os profissionais da medicina diagnosticam as crianças e adolescentes e seus diagnósticos, muitas vezes, trazem alívio ou sofrimento para a família, a depender do contexto.

As dificuldades vivenciadas pelos sujeitos tornam-se responsabilidades dos mesmos, apontadas pelo saber e poder médico, como comumente se encontra nas escolas, os alunos são classificados a um CID (Classificação Internacional de Doenças), que os localiza, homogeneiza dentro de grupos que não correspondem,

que não dão conta de responder às demandas escolares, sociais etc. À luz dessas pontuações, o poder médico dogmatiza diretamente a educação escolar (Rossato; Constantino; Leonardo, 2017, p. 220).

Isso acontece porque a escola em diversos momentos não sabe agir frente às demandas atuais relacionadas aos problemas ou dificuldades de aprendizagens e de comportamentos. Logo, surge a individualização das situações, não levando em consideração aspectos ligados ao cotidiano destes alunos. Acontece, não raro, a busca por respostas fora do ambiente pedagógico, convocando os profissionais da medicina, por exemplo, para as avaliações e diagnósticos. Uma crítica forte que é feita relacionada a isto é no que se refere à inserção destes profissionais em espaços que deveriam ser, por excelência, de protagonismo de profissionais da educação (Suzuki; Leonardo; Leal, 2017).

ALÉM DA MEDICALIZAÇÃO

Posicionar-se contra a medicalização nos espaços escolares não se constitui de tarefa simples e, muitas vezes, desafiadora. É claro, que recomendamos em alguns casos o uso de medicamentos. Mas aqui refletimos acerca do exagero em algumas situações onde se observa que não há necessidade desse uso.

Em nossa sociedade capitalista e que busca a produção e o lucro excessivo, os medicamentos tornaram-se mera mercadoria. Com falsas promessas de cura e alívio de todos os sofrimentos, não raro, o que acontece é a produção de novos conflitos. No entanto, ainda como sinaliza as autoras supracitadas, é preciso compreender que a indústria farmacêutica, apesar de ser ávida por lucros, não deve ser vista como determinante única neste processo.

É preciso olhar, também, para o modo como a sociedade capitalista produz sofrimento nas pessoas, por meio das divisões de classe, em que parte da população possui os meios de produção e, na contramão, outra possui a força de trabalho, a mão de obra. Neste caminho, esta busca pela produção e aceleração da vida contribui para o adoecimento.

Para as autoras Suzuki, Leonardo e Leal (2017) destacam é o fato de que, em nossa sociedade, a medicalização não é assunto que invade apenas os espaços educativos: hoje, se medicaliza a vida, refletindo na sociedade em um todo, atribuindo às questões médicas pontos que são de outra ordem, isto é, de natureza diversa, que acaba por ignorar questões políticas, sociais, culturais e, também, afetivas, em que os assuntos de ordem coletiva são tomados como individuais. Problemas sociais e políticos são tornados biológicos com um alto número de escolares utilizando diferentes tipos de medicamentos para resolver problemas de comportamento e aprendizagem.

Diante do exposto até aqui, é extremamente urgente termos conhecimento de que, quando atribuímos a pena são processo biológico o desenvolvimento da criança, fica implícita a noção de que ela só conseguirá apreender os conhecimentos escolares se possuir estruturas mentais e biológicas prontas, acabadas. Ao contrário, caso isso não ocorra, a explicação e justificativa passa a ser direcionada ao mau funcionamento do organismo, em que se insere, na grande maioria das vezes, a medicalização como recurso que visa o fim dos problemas (Bocato; Lucena; Franco, 2017).

Segundo Meira (2012) pontua que a relação entre problemas neurológicos e o não aprender tem sido utilizada de maneira comum para o encaminhamento de crianças e adolescentes aos profissionais, com queixas escolares. A partir desta associação, considera-se que a criança apresenta algum tipo de prejuízo que ocasiona dificuldades escolares, seja causado por disfunções ou transtornos neurológicos, o que afetaria, de alguma forma, algum dos campos considerados importantes para a aprendizagem, a saber: a percepção e a capacidade de realizar o processamento de informações, a atenção, às estratégias motoras, a linguagem, o raciocínio etc.

Haracemiv, Cirino e Caron (2020) pontuam que o uso do medicamento para crianças e adolescentes relacionadas ao contexto escolar fomentam o fracasso escolar, perpetuando a ideia de responsabilização destes sujeitos. Neste caminho, crianças e adolescentes são submetidas aos efeitos colaterais danosos

e desnecessários, em que são produzidas sensações de anestesiamento, como se estivessem vivendo de maneira mecânica.

PRODUÇÃO DO SOFRIMENTO NOS ESPAÇOS ESCOLARES E O PAPEL DA ESCOLA

A sociedade atualmente vive na era da velocidade, do rápido, prático e fácil, da valorização do sucesso e das altas performances de produção, vivemos em uma época de acordo com Han (2015) em que os excessos de positividade são equivalentes a uma hiperatividade generalizada. Nessa mesma linha, Cunha (2021) seguindo esta ideia de seres humanos que precisam ser produtivos e performáticos, acrescenta que não se encaixar nesses aspectos acaba relegando este indivíduo ao “patologização”, dessa forma vende-se a ideia de felicidade em pí-lulas, sendo esta a solução mais prática de acordo com os critérios e lógica desta sociedade (Cunha, 2021).

Tudo aquilo que foge da norma, ou melhor, aquilo que escapa da concepção de normalidade imposta por uma sociedade que valoriza o funcionamento pleno do ser humano, é facilmente entendido como disfunção, produto de um mau funcionamento do organismo. Eidt e Tuleski (2010) apontam que o advento do neoliberalismo intensifica o processo de deslocamento de questões sociais para o âmbito individual, o que acarreta consequentemente na potencialização da medicalização em diversos espaços do cotidiano, somado a isso, cada vez mais se expressa o aumento do número de prescrições medicamentosas em espaços como a escola, esta por sua vez, enquanto instituição da sociedade se torna reflexo de uma lógica baseada nas idealizações neoliberais.

No Brasil, há décadas, a escola tem se deparado com inúmeras dificuldades no que tange à oferta da garantia de aprendizagem e ao desenvolvimento de seus alunos, em que passa a elencar diversos obstáculos frente à apropriação dos conhecimentos que foram produzidos pela sociedade ao longo do tempo (Leonardo; Rossato; Leal 2012).

Neste entendimento, de acordo com Haracemiv, Cirino e Caron (2020) assinalam que ao longo dos tempos, o processo de medicalização realizou uma

verdadeira “perseguição” aos alunos que desviavam a noção de norma. Este movimento denuncia, inclusive, a falta de uma mediação pedagógica realmente efetiva para estes estudantes, o que acaba por relegar a eles a responsabilidade pelo fracasso escolar. Não raro, aos alunos é atribuída a culpa pelo não aprender como fruto de incapacidade, irritabilidade, falta de atenção, carência etc. Sempre, de todo mundo, se volta para os aspectos individuais desses sujeitos.

No entanto, é importante reconhecer que nem todos os comportamentos desafiadores dos alunos são indicativos de transtornos mentais. Muitas vezes, esses comportamentos podem ser uma resposta a fatores ambientais, como estresse familiar, dificuldades de aprendizado ou problemas sociais. Vale ressaltar que é fundamental que os professores recebam formação continuada adequada para identificar e responder de forma eficaz a esses comportamentos, oferecendo apoio emocional e implementando estratégias de gestão de sala de aula que atendam às necessidades individuais dos alunos (Rozeira, 2020). Além disso, uma abordagem colaborativa entre educadores, profissionais de saúde e famílias é essencial para garantir uma avaliação completa e um plano de intervenção adequado, que leve em consideração o contexto específico de cada aluno.

O que se percebe, hoje, é que se faz preciso considerar, como pontua Machado (1997) citado por Leonardo, Rossato e Leal (2012), um olhar mais amplo, em que se leve em consideração, sempre, o seguinte:

Existem crianças com problemas congênitos, com relações familiares problemáticas, com histórias de peregrinações médicas, existem pobreza, problemas emocionais, violência, abandono. Existem professores cansados, desmotivados, existem pais alcoólatras. Mas não é possível estabelecermos uma relação direta de causa e efeito que dê conta de explicar o fracasso escolar de tantas crianças (Leonardo; Rossato; Leal, 2012, p. 18).

Ou seja, ampliar os olhares é preciso. Não podemos reduzir um aluno e suas dificuldades escolares apenas às questões que dizem respeito aos seus aspectos biológicos e orgânicos. Somos seres inseridos em sociedade, originados de diferentes espaços e culturas, cada qual com suas especificidades. Somos, a todo instante, atravessados e capturados por aquilo que nos chega de fora, que nos adentra. Somos seres em relação.

Nos primeiros tempos da educação no Brasil, de acordo com Meira (2014), grande parcela de crianças não tinha acesso à educação, eram excluídas e marginalizadas, especialmente, em localidades mais pobres. Tal fato ocasionou, ao longo do tempo, altos índices de evasão e repetência. Hoje, a exclusão ainda se faz presente, só que de maneira velada e sutil com a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar, de fato, dos conteúdos escolares.

Podemos pensar, neste caminho, em uma exclusão daqueles que estão dentro, mas não efetivamente integrados e inseridos no processo de aprendizagem. Claro que a responsabilidade pela não apropriação dos conteúdos foi relegada aos alunos, em um discurso falseador e rotulante (Meira, 2014).

É importante, repensar acerca da medicalização da educação, isto é, o uso excessivo de medicamentos para lidar com situações relacionadas à aprendizagem dos discentes, é um fato extremamente importante discutir esse tema no contexto escolar e que pela magnitude, merece atenção e reflexão dos profissionais inseridos neste contexto.

O presente artigo foi realizado em pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico. Nesta perspectiva, Gil (1999) menciona que a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo de significados, sem se preocupar com a mensuração dos fenômenos, pois permeia a compreensão do contexto no qual ocorre o fenômeno.

Em consonância com a proposta delineada por Silva e Baptista (2021) e em reconhecimento à relevância do tema em questão, este estudo se configura como uma investigação de natureza teórica e crítica, voltada para a ampliação do entendimento acerca do processo de medicalização no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reconhecer que a medicalização não é uma solução definitiva para os problemas educacionais e comportamentais. Em vez disso, devemos promover abordagens mais holísticas e inclusivas, que levem em consideração o contexto social, cultural e histórico dos alunos. Isso envolve a implementação de estratégias de apoio emocional, intervenções educacionais e políticas sociais que abordem as causas subjacentes dos problemas enfrentados pelos estudantes.

É importante destacar, que o fenômeno da psicopatologização tornou-se uma realidade cada vez mais comum na sociedade, especialmente quando há interesses econômicos e políticos em jogo nos bastidores. Percebe-se que há uma tendência generalizada na medicina de transformar em problemas médicos questões que têm origem social, econômica, política e cultural.

No entanto, apesar das críticas a esse processo, é importante reconhecer que o uso de psicofármacos pode ter efeitos positivos, tanto na vida de alguns indivíduos quanto na transformação do sistema de cuidados e tratamento da saúde mental. Em alguns casos, os medicamentos são parte essencial do tratamento de transtornos mentais, especialmente aqueles com origens biológicas bem definidas.

É hora de desafiar o olhar que rotula, estigmatiza, desestabiliza. É hora de construir uma educação que celebre a diversidade, valorize a individualidade e promova o bem-estar de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. É hora de transformar o ambiente escolar em um espaço de crescimento, aprendizado e aceitação, onde cada criança possa florescer em sua plenitude.

No entanto, repensar a medicalização na educação requer um compromisso coletivo com a justiça social, a equidade educacional e o bem-estar dos alunos. Somente através de uma abordagem mais crítica e reflexiva podemos criar ambientes escolares que promovam o crescimento, o desenvolvimento e o sucesso de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

Ao finalizar este artigo, temos consciência de que as questões aqui discutidas não foram abordadas em sua totalidade e não têm a pretensão de se esgotarem; ao contrário, pretendem suscitar novos estudos e pesquisas sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, T. do N. A.; LUCENA, J. E. E.; FRANCO, A. de F. Da medicalização ao processo educativo: a necessidade de uma teoria do desenvolvimento da atenção *In*: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Orgs.) **Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana**. Maringá: Eduem, 2017.

CALDAS, R. F. L. Prefácio *In*: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Orgs.) **Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana**. Maringá: Eduem, 2017.

CAMARGOS, A. L.; FARIA, B. F. da S. NASCIMENTO, S. A. A. O PROCESSO DE MEDICALIZAÇÃO ASSOCIADO À INFÂNCIA. **Mental [online]**. 2024, vol.16, n.29, 0006. Epub 07-Out-2024.

CUNHA, M. A banalidade do mal psicofarmacológico em tempos de performance. **Psicologia Usp**, Rio de Janeiro, v. 32, n. /, p. 1-9, 2021.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121–146, jan. 2010.

FRANCO, A. de F.; MENDONÇA, F. W.; TULESKI, S. C. Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 31, n. 1, p. 38-59, dez. 2020. GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

HAN. B.C. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 136 p, 2015.

HARACEMIV, S. M. C.; CIRINO, R. M. B.; CARON, C. R. Fracasso escolar e medicalização. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 5, p. 2855-2868, 2020.

LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M.; LEAL, Z. F. de R. G. Estado da arte de estudos sobre a queixa escolar (1990/2009): uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. (Orgs.) **Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmistificando o cotidiano escolar**. Maringá: Eduem, 2012.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

ROZEIRA, C. H. B. A psicopatologização da vida. Congresso Interdisciplinar de Direitos Humanos e Fundamentais. **Perspectivas do direito à saúde**. Editora CAED- JUS, 2020.

SILVA, C. M. **Deficiência, contexto escolar, patologização da vida e processos diagnósticos: entre o mapa e o território**. (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2022.

SUZUKI, M. A.; LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G. A medicalização da educação: reflexões para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno. In: LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; FRANCO, A. de F. (Orgs.) **Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana**. Maringá: Eduem, 2017.

CAPÍTULO 17

ASPECTOS HISTÓRICOS DO PARADIGMA DA INCLUSÃO: BREVES CONSIDERAÇÕES

*Amanda Clementino Tomaz
Dávila Emylly Fernandes de Almeida*

Considerando a estrutura social predominantemente opressora, para que um grupo social ou comunidade possa ascender seus direitos e participação ativa na sociedade se faz necessário uma série de movimentos e manifestações em prol dessa conquista. No processo de inclusão social não foi diferente, para que se estabelecesse a concepção de inclusão, pautada nos direitos humanos, igualdade e a integração das diversidades conhecida atualmente, o percurso ficou marcado por grande movimentação, embates políticos, sociais e culturais.

A abordagem da perspectiva inclusiva no contexto social, foi um marco essencial na história da humanidade, principalmente às pessoas com deficiência, tendo em vista que ao longo dos séculos pertenceram a grande parcela da população destinada a exclusão, apagamento e discriminação.

Com base nesse entendimento, surge em meados do século XVIII a instauração dessas pessoas como cidadãs, a partir das influências sociais voltados aos direitos humanos vigentes na época, que também coincidiram com as relações culturais, intervenções médicas e principalmente pelo amparo legislativo. Consequentemente, seguindo o ritmo desses avanços, os séculos XIX e XX, persistiram na abordagem inclusiva, em busca da promoção dos espaços antes restritos a essas pessoas, visando a garantia de acesso às esferas sociais, principalmente o direito à educação.

A inclusão ainda é um compromisso desafiador no percurso social, mas a conscientização e a legislação caminham para consolidar uma sociedade mais justa e equitativa, que valorize as potencialidades e a participação de todos. Sendo assim, este capítulo tem por objetivo traçar um panorama histórico no processo de transição da exclusão à inclusão social. Partindo de uma análise qualitativa - bibliográfica sobre os estudos na área da inclusão, legislações e análise diacrônica de deficiência, pautado na teoria da justiça social de John Rawls, que se estabelece no princípio da justiça como equidade.

O capítulo se subdivide em duas partes, a primeira apresenta um recorte histórico da concepção de deficiência da Antiguidade aos dias atuais e a segunda apresenta o histórico dos modelos de Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, definindo como se estabelecia a participação dessas pessoas no tecido social de cada período histórico.

A EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Ao fazermos um resgate histórico sobre o processo de formação da perspectiva inclusiva na sociedade, podemos destacar quatro concepções que fomentaram o processo de inclusão social. Partindo da Antiguidade Clássica, pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, seja física ou intelectual tinham sua humanidade questionada, na Grécia especialmente em Esparta, crianças que nascessem com alguma deficiência eram sentenciadas a morte, abandonadas, jogadas de precipícios, e até mesmo usadas como método de adquirir esmolas (Corrêa, 2005 *apud* Oliveira, 2010, p. 28).

Em Roma, no domínio da chamada Era Cristã, leis previam a asfixia ou o afogamento dos bebês que nasciam com algum tipo de anormalidade física. Nessa época a deficiência era tida como castigo divino ou maldição, que por sua vez devia ser sanada pelo sacrifício e sem sombra de dúvidas delimita o *status* social desses indivíduos.

Durante a Idade Média, a visão sobre a deficiência e exclusão foi adaptada pelas influências e ideais do cristianismo que tinham a caridade e a mi-

sericórdia como princípios fundamentais a serem seguidos, influenciando na criação de instituições como asilos e conventos para atender pessoas doentes ou com deficiência. Nesse período a Igreja assume o papel de cuidar dessas pessoas, no entanto o tratamento oferecido era por meio de exorcismo, punições e separação da sociedade (Oliveira, 2010, pp. 29-30).

Somente no século XVIII, a partir da ciência moderna, mediante avanços no conhecimento do corpo humano e da natureza da deficiência, surgem as primeiras ações de tratamento médico e hospitais psiquiátricos para essas pessoas, no entanto eram locais mais de confinamento do que tratamento, conhecido como o período de segregação. Deficientes físicos ou intelectuais já não eram executados, mas, excluídos da sociedade, alegando invalidez, incapacidade em executar trabalhos ou conviver em sociedade, nessa perspectiva não havia discussão sobre sua humanidade ou subjetividade quanto ser, mas sua utilidade ou proatividade no meio ao qual inseriram (Souto, 2014, p. 16 *apud* Uchôa, p. 8)

Como marco desse período surgem os primeiros institutos especializados para acolher tais indivíduos, como a fundação do Instituto Nacional para Jovens Cegos em Paris, fundado em 1784. Contudo, foi apenas com a virada do século XVIII que a partir do século XIX, tempo de grandes descobertas no campo da medicina, da biologia e da saúde, que iniciou o processo de estudar os deficientes de modo a procurar respostas para causa de suas necessidades, com o objetivo de fornecer tratamento e ferramentas de reabilitação a fim proporcionar amparo social e educacional à essas pessoas.

No entanto, o amparo oferecido era em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Nesta época esperava-se que as práticas educativas especiais curassem as deficiências, gerando comportamentos normalizados, na concepção que a escolarização oferecida pelo padrão social seria o bastante para o desenvolvimento desses indivíduos.

Tendo em vista que para incluir não bastava apenas integrar esses indivíduos aos rótulos sociais e aos padrões de educação propostos, surge no final do

século XIX e meados do século XX, momento pós-guerra mundial, a criação de escolas especiais e políticas de reabilitação, fundamentadas na perspectiva que pessoas com deficiência, poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado (Uchôa, 2022).

No início do século XX, precisamente nas décadas de 1960 e 1970, movimentos sociais, como o movimento pelos direitos civis nos EUA e o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, fomentou diretamente o processo de legislação.

O conceito de inclusão evoluiu para uma abordagem baseada em direitos humanos, influenciada por documentos internacionais e nacionais como a Educação para Todos os Portadores de Deficiência (1975), sancionada com o objetivo de promover equidade e direito à educação, a Conferência Mundial de Necessidades Especiais, na Espanha que resultou na Declaração de Salamanca (UNESCO/1994), marcada por implantar a perspectiva inclusiva na educação e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/ 2006) ratificada por vários países, incluindo o Brasil em 2008, sob aval constitucional, promovendo a educação inclusiva em todos os níveis de ensino e a eliminação de barreiras que impediam a participação plena desses indivíduos.

Nesse período o foco passa ser a criação de ambientes acessíveis e práticas inclusivas, favorecendo não apenas a educação, mas também trabalho, lazer e cultura. No Brasil, leis relacionadas à inclusão no contexto educacional surgiram principalmente nesse período, acompanhando a evolução dos direitos humanos e a ampliação das políticas de igualdade social.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, reconheceu a educação como direito fundamental e incluiu a proteção de crianças com deficiência principalmente na perspectiva inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabeleceu diretrizes para a inclusão escolar em 1996, essas leis foram os marcos iniciais no processo de inclusão, refletindo a crescente conscientização sobre a necessidade de uma educação inclusiva e o compromisso internacional e nacional com a igualdade de oportunidades.

O século XXI tem sido marcado por maior mobilização social e política para garantir que as escolas não apenas acolham, mas também promovam o desenvolvimento integral de todos os alunos. O Decreto nº 7.611/2011 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforçou o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e estabeleceu a obrigatoriedade de acessibilidade e suporte nas escolas, consolidando direitos e estabelecendo diretrizes para promover igualdade e acessibilidade em todas as áreas. No entanto conforme, John Rawls:

Para que uma sociedade seja justa, precisa, tanto em termos de princípios quanto de ações, contribuir ao máximo para o benefício daqueles que estão em situação de desvantagem (Apple, 2006, p. 45, *apud* Uchôa, 2022, p. 15).

Nessa perspectiva o amparo legal delimita os direitos desses indivíduos antes negligenciados, mas cabe às esferas sociais, principalmente no âmbito escolar e acadêmico oferecer aporte a esses sujeitos, considerando que embora já existam leis e informação sobre a deficiência, ainda se faz presente a discriminação, desrespeito, discursos capacitistas e reprodução de discursos errôneos sobre deficiência.

A dificuldade presente nos dias atuais não se limita em garantir a participação dessa comunidade nos espaços sociais, mas consiste em estabelecer uma relação de inclusão e respeito a esses indivíduos, para que possam verdadeiramente serem incluídos na sociedade, pois não basta a implantação de leis sem que estejam em vigor entre os indivíduos. Portanto, faz-se necessário ampliar os horizontes do ensino a partir de metodologias e currículos acessíveis, profissionais especializados, aplicações de práticas inclusivas dos anos iniciais ao ensino superior e acima de tudo estimular nos alunos um pensar inclusivo, a fim de que acolham a diversidade como o novo e não como indiferente, formar pessoas que, assim como na concepção Freiriana, possam transformar o mundo.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

A trajetória das pessoas com deficiência ao longo da história reflete transformações profundas nas sociedades e suas estruturas. Desde a Antiguidade, diferentes modelos de tratamento surgiram, moldando como a deficiência era compreendida e abordada socialmente.

Esses modelos configurados como de Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão revelam o avanço gradual da concepção social sobre deficiência, e principalmente a transição das práticas de rejeição e isolamento para uma perspectiva mais inclusiva e acolhedora.

A análise desses modelos é essencial para entendermos as lutas enfrentadas por essas pessoas em busca de dignidade e igualdade. Como o filósofo Michel Foucault sugere, questionar as normas impostas pela sociedade é fundamental para dismantelar preconceitos e promover a verdadeira inclusão. Ao refletirmos sobre esse percurso, compreendemos que, uma sociedade que acolhe a diversidade se faz mais justa e enriquecedora.

DOS MODELOS DE EXCLUSÃO, SEGREGAÇÃO E INTEGRAÇÃO

Tido como o primeiro, o modelo de exclusão, embasado em crenças culturais e históricas ficou marcado como o precursor de grande genocídio desses grupos sociais. Desde a Grécia Antiga, a deficiência era concebida como algo intolerável, considerando a grande valorização do corpo e beleza, naquela época, pessoas com deficiências eram frequentemente abandonadas em lugares isolados, como o Monte Olimpo, deixadas para morrer devido ao culto a perfeição física, que era essencial para aquela sociedade (Garland, 1997). Sendo assim, a sociedade helênica cultivava uma visão do corpo perfeito, e qualquer deformidade era vista como uma falha inaceitável, levando ao isolamento e morte dos deficientes.

Na Antiguidade Romana, a noção de deficiência era igualmente intransponível. Frequentemente, as limitações físicas e mentais eram vistas como maus presságios. Historicamente, os romanos interpretavam a deficiência como um

indicativo de desgraça e, por isso, marginalizavam essas pessoas. Vários eram eliminados devido a práticas como o infanticídio (Rose, 2001). Este comportamento espelhava uma sociedade que prezava a força militar e a aptidão física, desconsiderando que as pessoas com deficiência tinham o direito de viver.

Ao longo da Idade Média, a deficiência começou a ser vinculada à perspectiva religiosa, que a via como uma espécie de castigo divino, estabelecendo o ideal de que as pessoas com deficiência eram “instrumentos de Deus” ou “castigados” por pecados passados, fundamentava a exclusão. Em suas Confissões, Santo Agostinho reflete sobre como os sofrimentos humanos eram comumente percebidos como manifestações da necessidade de redenção.

Esta ideologia intensificou o estigma, resultando na exclusão social e no desamparo de indivíduos com deficiência (Agostinho, 1997). Em diversas situações, essas convicções levaram a práticas de isolamento, tais como a detenção em instituições ou a relegação a ambientes degradantes, sob a alegação de que o contato com essas pessoas poderia comprometer a pureza social.

Na Modernidade, filósofos iluministas, como John Locke e Jean-Jacques Rousseau, defendiam a igualdade e os direitos humanos, no entanto a realidade para pessoas com deficiência ainda era de exclusão. No século XIX, o crescimento das teorias de eugenia promoveu uma visão ainda mais negativa, considerando a deficiência como um aspecto a ser erradicado. O movimento eugênico, que buscava “melhorar” a raça humana, resultou no isolamento sistemático de pessoas com deficiência em instituições, criando barreiras que aprofundam a exclusão social (Davis, 1996). Essas instituições eram frequentemente lugares de abuso e negligência, onde os deficientes eram tratados como objetos e não como seres humanos.

O século XX trouxe novas reflexões sobre a exclusão. O sociólogo Erving Goffman, em seu livro *Estigma*, analisou a forma como a sociedade classifica e marginaliza os indivíduos que não se enquadram nos padrões normativos. Goffman discutiu o impacto do estigma social e alertou para as consequências psico-

lógicas do isolamento, mostrando que a exclusão não só afeta a vida social, mas também prejudica a saúde mental e a autoestima dos indivíduos (Goffman, 1988).

O culminar desta exclusão apareceu de forma mais trágica durante o regime nazista, onde a eugenia foi promovida como uma ideologia de “pureza racial”. Hitler e o seu governo viam as pessoas com deficiência como uma ameaça à “raça ariana”, levando a políticas que resultaram em esterilizações forçadas e no extermínio sistemático destas vidas. Josef Mengele, conhecido como o “anjo da morte”, realizou experimentos desumanos em prisioneiros, inclusive deficientes, desrespeitando a ética médica em nome da chamada pesquisa científica (Lifton, 1986). Estas atrocidades ilustram o culminar do modelo excludente, em que a deficiência não é simplesmente ignorada, mas ativamente eliminada. Esta análise é essencial para compreender as experiências vividas pelas pessoas com deficiência ao longo da história.

Hoje, ao refletir sobre o modelo de exclusão, torna-se evidente a necessidade de quebrar esta tradição de segregação. Reconhecer a dignidade humana e valorizar a diversidade são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva. A filosofia contemporânea, como a de Martha Nussbaum, afirma que a inclusão das pessoas com deficiência não é apenas um direito, mas uma responsabilidade moral da sociedade (Nussbaum, 2015). Esta transição de um modelo de exclusão para um modelo de inclusão é vital para o progresso social e a promoção da justiça.

O modelo de segregação das pessoas com deficiência constitui um período histórico marcado por práticas institucionais de isolamento e exclusão. Esse modelo representou uma tentativa de afastar as pessoas com deficiência da convivência social comum, utilizando argumentos de proteção e “tratamento” que, em vez de promover inclusão, reforçam preconceitos e limitações sociais.

Ao longo de diferentes épocas, o modelo de segregação assumiu formas variadas, mas sempre baseadas na ideia de que pessoas com deficiência deveriam ser afastadas dos ambientes compartilhados com o restante da sociedade. Este texto oferece uma análise cronológica e crítica desse modelo, desde o surgimento

das instituições segregadas no século XIX até a crítica e o movimento de transição para a inclusão.

No século XIX, com o avanço das ciências médicas e do pensamento científico, o modelo de segregação começou a se estruturar de maneira formal. Esse período foi marcado pela criação de instituições específicas para o “tratamento” das pessoas com deficiência, como escolas, hospitais psiquiátricos e asilos. Essas instituições refletiam a crença de que a deficiência era um problema de saúde que exigia ambientes separados para melhor controle e tratamento. Na Europa, educadores como o francês Jean-Marc Itard e o educador Édouard Séguin desenvolveram métodos pedagógicos para o ensino de pessoas com deficiência intelectual, mas em ambientes fechados e segregados (Diniz, 2007).

No Brasil, instituições como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 no Rio de Janeiro, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, representavam tentativas de “incluir” essas pessoas na sociedade, mas sob uma lógica de isolamento. Essas instituições, inicialmente vistas como avanços, acabaram por reforçar a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam viver em locais específicos, separados da vida social comum (Glat; Pletsch, 2012).

No início do século XX consolidou a ideia de que a deficiência precisava ser tratada de forma médica e separada. Nesse período, as teorias eugênicas ganharam força, propondo que as pessoas com deficiência representavam “defeitos” na sociedade que deveriam ser afastados e até erradicados. Esse pensamento justificava políticas de segregação extrema e, em alguns casos, práticas de esterilização forçada e isolamento perpétuo em hospitais psiquiátricos e colônias para pessoas com deficiência, prática amplamente adotada em países como os Estados Unidos e a Alemanha (Amaral, 2007).

A visão eugênica influenciou políticas públicas em diversas partes do mundo e consolidou a prática do confinamento de pessoas com deficiência como uma medida de “proteção” à sociedade. No Brasil, políticas semelhantes também foram adotadas, especialmente nas colônias psiquiátricas e em instituições de abri-

go para crianças e adultos com deficiência. Segundo (Glat, Pletsch 2012), “a prática de confinamento e o distanciamento eram justificadas pela ideia de que essas pessoas eram inaptas à convivência e ao desenvolvimento social”.

Entre as décadas de 1950 e 1960, o modelo de segregação já estava consolidado em diversas partes do mundo. A institucionalização das pessoas com deficiência era amplamente aceita e aplicada, com hospitais psiquiátricos e escolas especiais servindo como lugares de confinamento, onde essas pessoas passavam a maior parte de suas vidas. No entanto, foi também durante esse período que começaram a surgir movimentos de contestação ao modelo segregacionista, especialmente em países como os Estados Unidos e a França. Nos Estados Unidos, o movimento de desinstitucionalização trouxe críticas contundentes às condições desumanas e ao isolamento forçado em que essas pessoas viviam (Mendes, 2021).

Essas críticas influenciaram a mobilização social e as reivindicações por direitos e integração social das pessoas com deficiência, apontando que o modelo segregado não só limitava o potencial dessas pessoas, mas também reforçava estigmas e preconceitos. No Brasil, as críticas ao modelo começaram a ganhar força na década de 1960, e posteriormente, o movimento de inclusão surgiu como alternativa, promovendo a convivência em ambientes comuns e propondo mudanças significativas na maneira como a sociedade lidava com a deficiência (Carvalho, 2019).

A década de 1970 trouxe uma nova fase de contestação ao modelo de segregação, impulsionada pelo movimento pelos direitos civis, que lutava pelo direito à igualdade e contra a discriminação. Nos Estados Unidos, o movimento dos direitos civis incluiu a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, exigindo o fim da segregação em instituições e promovendo a ideia de que esses indivíduos tinham direito à vida em sociedade. A legislação americana da época começou a garantir esses direitos, influenciando a formulação de políticas inclusivas em várias partes do mundo.

No Brasil, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes na promoção da inclu-

são, visando integrar pessoas com deficiência na sociedade e na educação. A criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em 2015 consolidou esses avanços, destacando a necessidade de adaptar os ambientes sociais e educacionais para incluir pessoas com deficiência de forma digna e respeitosa (Carvalho, 2019). Como Mendes (2021, p. 45) aponta, “a legislação inclusiva veio para corrigir o isolamento imposto pelo modelo de segregação e garantir o direito à convivência social”.

Embora o modelo de integração tenha sido amplamente questionado e superado em muitos aspectos, seus efeitos ainda são perceptíveis. Muitas pessoas com deficiência ainda enfrentam barreiras para acessar serviços de saúde, educação e emprego, e ainda há um longo caminho a percorrer para eliminar o estigma e o preconceito remanescentes. O legado desse modelo é visível nas dificuldades de acessibilidade e na adaptação de espaços comuns para atender as necessidades das pessoas com deficiência (Oliveira, 2021).

A transição para uma sociedade inclusiva exige uma transformação cultural e política profunda, que valorize a diversidade e respeite a autonomia e os direitos das pessoas com deficiência. Segundo Amaral, (2007, p. 110), “a inclusão só será efetiva quando deixarmos de ver a deficiência como um problema a ser separado e passarmos a vê-la como uma diferença que enriquece a sociedade”.

O modelo de integração representa um período complexo da história das pessoas com deficiência, refletindo políticas e práticas de afastamento e institucionalização. A análise das diferentes épocas evidencia como a deficiência foi tratada com preconceito e limitações. Hoje, a inclusão aparece como resposta a essas práticas históricas, com políticas que buscam integrar e valorizar as pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social. No entanto, a construção de uma sociedade inclusiva depende da superação dos resquícios do modelo de segregação e da promoção de uma cultura de respeito e valorização da diferença.

MODELO DE INCLUSÃO RECONHECENDO OS DIREITOS HUMANOS

O modelo de inclusão das pessoas com deficiência representa uma mudança paradigmática em relação aos modelos anteriores de exclusão e segregação. Ao contrário desses modelos, que isolavam ou afastavam as pessoas com deficiência do convívio social, o modelo inclusivo propõe uma visão integradora, em que as diferenças são vistas como parte natural da diversidade humana e que todas as pessoas devem ter direito à convivência e ao desenvolvimento pleno na sociedade. Este texto explora a origem e o desenvolvimento do modelo de inclusão, analisa suas implementações e discute os desafios enfrentados para garantir sua efetividade na prática.

A origem do modelo de inclusão pode ser rastreada aos movimentos pelos direitos civis das décadas de 1960 e 1970, que reivindicavam a igualdade de tratamento e oportunidades para todos, independentemente de raça, gênero ou condição física e mental. Nos Estados Unidos, o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência começou a ganhar força, inspirando mudanças legislativas que buscavam garantir o acesso de pessoas com deficiência à educação, ao trabalho e aos espaços públicos. Esse movimento levou à aprovação de leis como a Lei de Educação para Todos os Portadores de Deficiência de 1975, que exigia que as escolas públicas oferecessem educação gratuita e apropriada para crianças com deficiência (Carvalho, 2019).

No Brasil, a trajetória para a inclusão começou a ganhar forma nas décadas de 1980 e 1990, com o reconhecimento do direito à educação para todos na Constituição Federal de 1988, seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que reafirmou o compromisso com a educação inclusiva (Brasil, 1996).

De acordo com Mendes (2021, p. 78), “a LDB foi um marco na história da inclusão no Brasil, estabelecendo que a educação de crianças e jovens com deficiência deveria ocorrer, sempre que possível, no sistema regular de ensino”.

A inclusão começou, então, a se expandir para outras áreas, como o mercado de trabalho e o acesso a serviços públicos.

Durante a década de 1990, o conceito de inclusão passou a se consolidar em políticas públicas e na legislação educacional em diversos países. Esse período foi marcado por uma série de convenções e acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca, realizada na Espanha em 1994, que enfatizou a necessidade de uma educação inclusiva e de sistemas educacionais que respondessem às diferenças e necessidades de cada indivíduo. A Declaração de Salamanca foi um marco global que influenciou as políticas públicas de muitos países, incluindo o Brasil, onde foram implementadas diretrizes para apoiar a inclusão nas escolas regulares (Oliveira, 2021).

A partir dessa década, a educação inclusiva começou a ser promovida como um direito fundamental, e as escolas passaram a se adaptar para receber alunos com deficiência, fornecendo recursos de acessibilidade e apoio pedagógico. No Brasil, essa adaptação incluiu a criação de classes de recursos multifuncionais e o treinamento de professores para lidar com a diversidade na sala de aula (Fonseca, 2019). Ainda que esses avanços tenham representado um progresso significativo, a implementação da inclusão enfrentou desafios devido à falta de infraestrutura e de formação adequada de profissionais.

Com o início do século XXI, o modelo de inclusão ganhou um novo impulso com o avanço de políticas específicas e legislações que consolidaram o direito das pessoas com deficiência à participação plena na sociedade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008, estabeleceu a inclusão como princípio básico e reforçou o compromisso dos países signatários com a promoção da acessibilidade, da igualdade de oportunidades e do respeito às diferenças. Essa convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional, reafirmando a importância da inclusão em todos os âmbitos sociais (Amaral, 2007). A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015, foi outro marco essencial para o fortalecimento do modelo de inclusão no

Brasil. A LBI estabeleceu diretrizes claras para assegurar a igualdade de direitos, com disposições sobre acessibilidade, educação, trabalho e saúde (Brasil, 2015).

Como aponta Souza (2020, p. 62), “a LBI trouxe inovações importantes, ao garantir que todas as escolas, públicas e privadas, estivessem obrigadas a receber e a adaptar o ensino para alunos com deficiência, além de proibir a cobrança de taxas adicionais para esses alunos”.

Apesar dos avanços legislativos e do aumento da conscientização sobre a importância da inclusão, a implementação do modelo inclusivo enfrenta desafios significativos. No contexto educacional, muitos professores relatam dificuldades em lidar com a diversidade de necessidades em sala de aula devido à falta de formação específica e à ausência de apoio técnico. Segundo Carvalho (2019, p. 43), “a inclusão real exige uma infraestrutura adequada, com recursos tecnológicos, materiais pedagógicos adaptados e apoio de profissionais especializados, que nem sempre estão disponíveis”.

No mercado de trabalho, a inclusão de pessoas com deficiência ainda é limitada. Muitas empresas mantêm um cumprimento apenas formal das cotas de inclusão, sem oferecer condições de acessibilidade ou cargos compatíveis com as habilidades das pessoas com deficiência. Além disso, o preconceito e a falta de informação sobre as potencialidades dessas pessoas continuam sendo obstáculos significativos. Mendes (2021, p. 39) observa que “a inclusão no trabalho demanda uma mudança de mentalidade, que vá além das cotas, e que realmente promova a igualdade de oportunidades”.

O modelo de inclusão social se estende para além dos espaços educacionais e do mercado de trabalho, englobando a participação plena das pessoas com deficiência na vida comunitária. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que a sociedade como um todo esteja preparada para receber e valorizar as diferenças, promovendo uma cultura de respeito e de cooperação. A inclusão social requer uma transformação cultural que veja a deficiência não como uma limitação, mas como parte da diversidade humana.

Programas de sensibilização e de conscientização são fundamentais para superar o estigma e os preconceitos que ainda cercam as pessoas com deficiência. De acordo com Glat e Pletsch (2012, p. 66), “é necessário que a sociedade reconheça que a inclusão não é apenas um dever legal, mas uma oportunidade de enriquecimento para todos”. A promoção de atividades inclusivas em espaços culturais, esportivos e comunitários fortalece os laços sociais e cria ambientes em que todos podem participar de maneira plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: INCLUSÃO COMO UM CAMINHO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O modelo de inclusão representa um avanço significativo na busca por uma sociedade mais justa e igualitária, que valoriza a diversidade e respeita os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, sua implementação plena ainda exige esforços contínuos para superar as barreiras físicas, sociais e culturais que dificultam a participação dessas pessoas. O desafio da inclusão não é apenas criar espaços acessíveis, mas transformar a mentalidade social.

A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende da ação conjunta de governos, instituições educacionais, empresas e da sociedade como um todo. A inclusão é um caminho contínuo de aprendizado e adaptação, em que todos têm o papel de contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito e acolhimento às diferenças. Somente assim poderemos superar os legados de exclusão e segregação e construir uma sociedade em que todas as pessoas tenham o direito de viver com dignidade e igualdade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, S. **Confissões**. São Paulo: Editora Paulus, 1998.

AMARAL, L. M. **Deficiência e Sociedade: Uma Perspectiva Histórica**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

CARVALHO, F.. **Direitos das pessoas com deficiência no Brasil: Uma análise da Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991. BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023038, 2023.

Cambridge: Harvard University Press, 2015. ROSE, Jonathan. **História Cultural e a Literatura da Deficiência: Um Estudo Crítico**. Lisboa: Edições 70, 2001.

DAVIS, Lennard J. **Enforcement of Normalcy: Deficiência, Surdez e o Corpo**. Londrina: Verso, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FONSECA, P. **História da Deficiência: Da exclusão à inclusão**. Porto Alegre: Editora Penso, 2019

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Educação Inclusiva: Cultura e práticas educacionais**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

GARLAND, David. **Punição e Sociedade Moderna: Uma Teoria Crítica da Pena**. Porto Alegre: Editora Zahar, 1997.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

- KEARNEY, Robert. **A História da Deficiência: Da Antiguidade à Modernidade**. Lisboa: Edições 70, 1996.
- LIFTON, Robert Jay. **The Nazi Doctors: Medical Killing and the Psychology of Genocide**. Nova York: Basic Books, 1986.
- MENDES, T. **Movimentos Sociais e Direitos das Pessoas com Deficiência**. São Paulo: Editora Cortez, 2021.
- OLIVEIRA, R.,; SANTOS, L. **Educação Especial e Inclusão Social: desafios e perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2021.
- SOUZA, J. A. **Inclusão e Acessibilidade: Caminhos para a igualdade**. Editora CORTEZ, São Paulo, 2020.
- NUSSBAUM, Martha C. **Fronteiras da Justiça: Deficiência, Nacionalidade, Membro da Espécie** (2015).
- OLIVEIRA, L. C. de. Visibilidade e Participação Política: um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói. 2010. **Dissertação**. (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais da PUC – Rio, Rio de Janeiro, 2.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, 13 dez. 2006.
- UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1– 18, 2022.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. 1994.

CAPÍTULO 18

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇA COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO-TEA

*Esteffânia Vitória dos Santos Sales
José Marciel Araújo Porcino*

Este capítulo tem como objetivo descrever a importância da inclusão, ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto educacional brasileiro. A inclusão escolar é um desafio significativo, pois muitos educadores não possuem conhecimentos e habilidades adequados para implementar práticas que assegurem uma integração verdadeira desses alunos. A carência de formação específica compromete o desenvolvimento de uma inclusão efetiva e coloca em evidência a necessidade de preparação contínua e qualificada dos profissionais da educação.

A inclusão eficaz exige que os educadores tenham acesso a capacitação e formação continuada que possibilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Esse preparo proporciona a aquisição de metodologias, estratégias e didáticas voltadas para a educação de pessoas com deficiência. No caso do TEA, as abordagens de ensino demandam adaptação e inovação para atender as especificidades de aprendizagem e comunicação características do espectro autista.

Em um cenário global, diversos países, incluindo o Brasil, vêm promovendo discussões sobre as melhores formas de trabalhar com deficiências e garantir o

direito à educação inclusiva. Esses debates resultaram em movimentos nacionais que incentivaram a criação de leis voltadas para as necessidades educacionais especiais, consolidando uma base legal que orienta a prática inclusiva e a adaptação do ensino regular para abarcar todos os estudantes.

Essas legislações e discussões teóricas contribuíram para o surgimento de conceitos e práticas voltadas à educação especial e à educação inclusiva. Embora frequentemente relacionadas, essas duas abordagens possuem distinções: a educação especial trata-se de práticas que, historicamente, foram desenvolvidas de forma separada do ensino regular, enquanto a educação inclusiva busca integrar os alunos com necessidades específicas ao ambiente escolar comum, promovendo a adaptação de recursos e serviços.

Nesse contexto, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) assume uma relevância particular. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que frequentemente coexiste com outras condições, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), síndrome de Down e ansiedade, entre outras. A inclusão de alunos com TEA vem crescendo nos sistemas escolares, exigindo dos educadores a adaptação de métodos pedagógicos para atender essas necessidades múltiplas e específicas.

Esses desafios de inclusão levantam o seguinte problema de pesquisa: qual é a importância da inclusão, ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo? A pesquisa busca explorar essa questão à luz do pensamento inclusivo e de sua interface com o processo de ensino e aprendizagem. Esse questionamento revela a relevância do estudo para os profissionais da educação, que poderão encontrar alternativas para resolver alguns dos obstáculos enfrentados na prática inclusiva.

Ao propor essa investigação, o estudo pretende subsidiar os educadores com informações que os auxiliem a enfrentar os desafios da inclusão e promover intervenções educacionais adaptadas à realidade dos alunos com TEA. Dessa forma, espera-se que a pesquisa forneça caminhos para melhorar as práticas inclu-

sivas e aumentar a eficácia do ensino de crianças com TEA no ambiente escolar, atendendo tanto às necessidades individuais quanto ao contexto coletivo.

A estrutura do capítulo segue uma sequência lógica: inicialmente, aborda-se o desenvolvimento teórico sobre inclusão e ensino de crianças com TEA. Em seguida, descreve-se a metodologia do estudo, detalham-se os resultados e realiza-se uma discussão sobre a inclusão como estratégia de aprendizagem para alunos com TEA. Finalmente, apresentam-se as considerações finais sobre as contribuições e limitações da pesquisa.

REVISÃO DE LITERATURA

Compreende-se que a inclusão escolar é um processo histórico de lutas de direitos acessibilidade, adaptação, avaliação, currículo e atividade em prol do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, de forma a viabilizar ao ambiente escolar a contemplar a sua realidade no sentido de atender às diferenças nas salas de aula, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns, sem estabelecer regras específicas para se planejar e para aprender (Mantoan, 2002, p.8).

Nesse sentido, o direcionamento da inclusão vislumbra a aplicação de um ensino fiel às práticas inclusivas de aprendizagens. E para tais ações é fundamental que os professores que lidam diretamente com os alunos com deficiência, inclusive o aluno com TEA, estejam em formação continuada. Com isso, espera-se que a possibilidade de transformações na escola, mediante mudanças na formação inicial e permanente de todos os professores, indistintamente seja do ensino comum ou Especial, permita o desenvolvimento do aluno com deficiência (Capellini; Mendes, p.115)

Embora exista o contexto desafiador que permeiam as práticas educativas dos professores para com os alunos com autismo, no intuito de que estes tenham ganhos no desenvolvimento das suas aprendizagens, ainda assim é possível se fazer existir a qualidade de ensino-aprendizagem trabalhando com a revisão da forma que está sendo aplicada às ações educativas pelo educador para com essas crianças, analisando com frequência todas as dificuldades individuais encontradas dentro do ambiente educacional (Giolo; Garcez, 2022).

Para assim ser possível desenvolver as potencialidades desses alunos, trabalhando as dificuldades evidenciadas e reforçando as habilidades que também foram identificadas, sendo fundamental essa observação e análise para explorar e desenvolver, possibilitando o despertar do potencial do aluno autista (Giolo; Garcez, 2022). Sendo que, o contexto desafiador da criança com TEA, encontra-se diante dos prejuízos existentes nas interações com o meio, condizente às suas relações sociais e comunicação, tendo em vista também que o seu comportamento condiz a um interesse de atividades padrões, sendo limitantes e prejudicial para o seu desenvolvimento (Luz, 2018).

As relações humanas são indicadores para o desenvolvimento humano. Nessa razão, compreende-se que a escola e a sala de aula são um dos principais ambientes de socialização, interação e comunicação entre as pessoas. Logo os alunos quando são incluídos em todos processos que correspondem ao meio escolar, tendem a desenvolver suas habilidades, atitudes, conhecimentos e potencialidades conforme as suas particularidades.

Nesse sentido, a inclusão prescreve através de movimento técnico, didático, estratégico e metodológico ancorado no campo educacional, político e social (Freire, 2008). Além desses elementos, a inclusão fundamenta-se em valores humanos, atitudes, conhecimentos, saberes, fazeres e competências educacionais especiais, de maneira que possam atender as necessidades, interesses e características dos alunos com deficiências (Moreira, 2022).

Dialogando com esses pensamentos, Veiga (2008) destaca que a inclusão no âmbito escolar é um manejo contínuo que busca inserir, adaptar e incluir as pessoas com necessidades especiais, de modo a desenvolver o potencial das pessoas deficientes, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades educacionais. Fundamentos imprescindíveis na educação inclusiva.

Pactuando com essas implicações, Diniz (2007) colabora que a deficiência é uma atribuição crítica e reflexiva relacionadas aos fatores biológico, hereditário, cognitivo, social, psicológico, histórico, cultural e fenomenológico que as pessoas expressam ao tentarem representar suas representações sobre as condições particulares e singulares individual e coletiva de uma

pessoa. Ou seja, existem diálogos que tratam sobre as características das pessoas (Ortega, 2009).

Interagindo com esse pensamento, Nogueira (2022) enfatiza que a deficiência é uma condição humana condicionada por indicadores biológicos, hereditários e/ou adquirida, de forma que provocam mudanças no funcionamento: físico, sensorial, mental e intelectual. Podendo ser mutáveis por meio do processo adaptativo e, imutáveis precisando de acessibilidade e reestruturação que supere esse empecilho.

Dentro dessas configurações, encontra-se o TEA, configurado por apresentar dificuldade na fala, comunicação, mutismo, ecolalia, monotonia na fala, ausência de fala, na maioria das vezes não mantêm contato em grupo, não consegue estabelecer e/ou manter uma conversa, não olha nos olhos de quem chamam pelo seu nome, apresentam movimentos repetitivos relacionados ao corpo e objetos (Suplino, 2009; Orrú, 2009; Mercadante; Rosário, 2009; Rodrigues; Spencer, 2010; Olivier, 2011; Romero, 2018).

Além disso, as pessoas no quadro do TEA, apresentam comportamentos autolesivos ou autoagressivos e, quando são chamados pelos seus nomes, dão expressão de não ouvir. Assim, os alunos com TEA precisam ser incluídos numa prática de ensino e aprendizagem significativa (Suplino, 2009; Orrú, 2009; Mercadante; Rosário, 2009; Rodrigues; Spencer, 2010; Olivier, 2011; Romero, 2018).

E para que essa inclusão de pessoas com TEA aconteça dentro do campo da educação é necessário desconstruir o anti-capacitismo, dando visibilidade para a valorização das diferenças particulares de cada pessoa autista, ou como venha a se auto-referir. Conduzindo por meio da educação inclusiva a promoção da inclusão social. Tendo em vista que essa discussão também é pontuada por Nicolau e Assis (2023), que visam compreender estratégias para promover a descolonização do autismo, contribuindo com uma visão crítica quanto a como é construído o diagnóstico e como são elaborados os acompanhamentos terapêuticos, bem como o foco de visar um “desenvolvimento normal”.

Partindo desses pressupostos, é possível considerar a necessidade de inserção da linguagem não-violenta para com as pessoas autistas nos âmbitos sociais como um todo, quebrando o estigma de que são “pessoas com autismo” e/ou “portadores do transtorno”, impossibilitando assim, com que estas tenham o ganho do seu protagonismo pessoal enquanto autistas, conjugação esta que se estabelece em sua convivência com familiares, instituições e mídia. No mais, é necessário extinguir atitudes que caracterizam as formas de ser autista como atemorização (Nicolau; Assis, 2023).

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica de cunho qualitativo do tipo descritivo fundamentado nos aportes teóricos e práticos da inclusão, ensino e aprendizagem diante da pessoa com TEA. Nessa interação metodológica, Sampieri *et al.* (2013, p.76) consideram que o estudo de revisão surge como meio de compreender, descrever e analisar reflexivamente, o que os estudiosos têm para investigar e interpretar diante da situação contextual referenciada em pesquisas subjacentes ao ponto de contribuir adjacientemente.

Assim, compreende-se que a revisão de literatura “consiste em detectar, consultar, obter bibliografia e outras matérias úteis para propósitos do estudo, dos quais extraímos e sintetizamos informações relevantes e necessárias para o problema da pesquisa” (Sampieri; *et al.*, 2013, p.76). Partindo dessas considerações, a pesquisa deu-se através de artigos acessados no google acadêmico e livros do acervo pessoal que correspondem ao objeto de estudo.

A INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA

Adentrando numa ação ativa de inclusão diante do aluno com TEA, encontra-se a estratégia de mediação como um dos recursos pedagógicos elementares na inserção do aprendiz em sala de aula. Nesse campo, a inclusão se aplica quando o professor-mediador-facilitador, provém em utilizar

atividades educacionais baseadas nas habilidades do aluno (De Carvalho *et al*, 2019).

Nota-se, que nessa configuração, o aluno com TEA, precisa de estimulação no manejo de fala ou linguagem. Isto é, inclui esse aprendiz no seio de socialização e interação é promover o ato genuinamente humano. Que é a troca de experiências e vivências (Câmara, 2024). Essa abordagem emerge como uma estratégia inclusiva centrada no comportamento das expressões e suas interações sociais da pessoa autista, de forma que vislumbra a desenvolver a comunicação e a linguagem no rol de práticas inclusivas capazes de promover a aprendizagem (Nunes *et al*, 2024).

Partindo dessa concepção, também, surgem os mecanismos de inclusão constituídos por metodologias de comunicação visual, comunicação aumentativa e alternativas que tecem para o desenvolvimento da aprendizagem. Além desses repertórios, torna-se fundamental compreender os estímulos sensoriais e suas vicissitudes no “espectro”, de modo a adaptar o ambiente escolar com as melhores práxis corporais que atendam a regulação emocional do aprendiz (Nunes *et al*, 2024).

Nessa interação, observa-se que essas atividades de inclusão só acontecerão de fato quando os professores estiverem dispostos a acolher o aluno com TEA, de maneira que conduza o comportamento do aprendiz a aprendizagem. E esse processo advém com a compreensão do aluno com TEA, passando por adaptações curriculares associadas a ações pedagógicas flexíveis diante do comportamento (Nunes *et al*, 2024). Prescrevendo assim a atender as necessidades educacionais do aluno.

O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA

A aprendizagem é um dos elementos genuinamente humanos, de forma que a pessoa tende-se a desenvolver no percurso de vida. Isto é, quando o indivíduo passa a conviver, interagir, socializar e compartilhar das suas vivências e experiências com os outros, percebe-se que existem trocas simultaneamente de

aprendizagem entre os envolvidos. Nesse cenário, a escola é um dos ambientes co responsáveis no desenvolvimento de aprendizagem, inclusive relacionado à pessoa autista. Sendo que a escola precisa se adaptar às necessidades e especificidades dos estudantes, oportunizando o acesso e o desenvolvimento educacional (Câmara, 2024, p 727).

Pactuando com essas inferências, De Oliveira, *et al* (2024) consideram que a escola como meio de interação que possibilita a convivência entre os pares, de modo a estimular e colaborar no desempenho de suas necessidades, contribuindo no desenvolvimento das habilidades individuais e sociais. Com isso potencializando o que ela já sabe e ensinado o que ela não sabe. Em outras palavras, observa-se que é esse aspecto que reforça a necessidade de organização curricular com as adaptações curriculares para atender estudantes da educação especial (De Oliveira *et al*, 2024. p. 14).

Nessa configuração, observa-se que é essencial que os profissionais de educação que ensinam as pessoas autistas, se façam de um ensino estruturado, de maneira que a aprendizagem possa acontecer. Ou seja, que os professores apresentam aos alunos autistas recursos baseados em apoio visual. Sendo um dos fatores influenciadores para o desenvolvimento da comunicação. O que por sua vez implica no desenvolvimento da aprendizagem (Ferreira *et al*, 2024).

Dialogando com essas discussões técnicas, De Oliveira, *et al* (2024) chamam a atenção para o desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita. Para o alcance dessas habilidades é preciso que o educador compreenda as características individuais de cada aluno, promovendo a aquisição de aprendizagem, através da utilização de ensino visual e multissensorial, uso de tecnologias digitais, leitura guiada, e outros (De Oliveira *et al*, 2024. p. 16).

É importante entender que os alunos autistas enfrentam diferentes desafios quando necessariamente frequentam as instituições educacionais, um deles é o de serem incluídos nas atividades realizadas no âmbito da educação, tendo em vista que existem suas dificuldades pessoais vindas do espectro, na interação social e comunicação.

Diante disso, existe o questionamento quanto ao preparo das escolas regulares para receber e incluir esses alunos, em como de fato possam promover a inclusão em suas salas de aula. E para entender essa especulação, é importante compreender como deve ser esse processo de ensino-aprendizagem na inclusão dos alunos quanto às suas particularidades, dentre estes, os autistas. Sendo que Grossi et. al. (2020), realizam um estudo com base em pesquisas para entender e possibilitar o alcance de respostas para essa indagação, ou seja, buscando compreender o ensino e aprendizagem dentro de todos os seus processos.

Visto que esse processo de inclusão perpassa por uma gradativa construção de direitos legalizados quanto ao que consta em leis e decretos, que direcionam a uma educação inclusiva para com estes alunos. Sendo advindo a esse ganho de espaço pela inclusão, prospectos significativos construídos desde 1988 na Constituição Federal no artigo 208 e inciso III, também em 20 de dezembro 1996 na LBDN de nº 9.394 e como também o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), estabelecido no Decreto de 1º de junho de 1999 de nº 3.076 e o de 20 de dezembro de 1999 com o nº 3.298. Bem como a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, vinda de uma iniciativa governamental que possibilitou além do direito a frequentar a escola o acompanhamento para as crianças autistas nas instituições educacionais se necessário (Grossi; *et al*, 2020, p. 16).

PERSPECTIVA DE INCLUSÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA

Quando se fala em inclusão escolar, ensino e aprendizagem, torna-se essencial destacar os aspectos pedagógicos e sua interface com o espaço escolar. Pois, pondera-se que é através dessa interação que as condições para o desenvolvimento de inclusão, ensino e aprendizagem estabelecem a ligação para o ato de aprender (Octavio *et al*, 2019).

Dialogando com essa afirmação, Silva (2023) aponta a corresponsabilidade dos professores em estarem em formação pedagógica contínua, de forma

adquirir conhecimentos que possam subsidiar em práticas que ampliam o desenvolvimento de habilidades dos seus aprendizes. Ou seja, para a inclusão, ensino e aprendizagem acontecer, o professor precisa estar capacitado (Hoehne; Richartz, 2021).

Fortalecendo esse diálogo, Octavio *et al.* (2019) enfatizam que a importância da inclusão, ensino e aprendizagem está na estimulação de novas habilidades que permitam a criança a estabelecerem a socialização e os manejos de interações sociais. Sendo que para isso ocorrer, é necessário a compreensão técnica, humana e o trabalho em equipe.

Isto é, o diálogo entre os professores, familiares e profissionais que acompanham o aluno com TEA. No processo de inclusão, eleva-se o desenvolvimento da criança nas áreas: psicológica, física e comportamental. Daí, descreve-se a magnitude da inclusão diante da pessoa autista (Costa, 2023). Percebe-se a relevância da inclusão, ensino e aprendizagem quando introduzimos os estímulos essenciais nos anos iniciais associado ao diagnóstico precoce. Com isso, destaca-se a relevância da inclusão escolar de crianças com TEA, visto que tal prática oportuniza experiências que são fundamentais para promover o desenvolvimento nessa etapa da vida (Agripino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019, p.454).

Pesquisas, sugerem que o movimento das práticas de inclusão diante do aluno autista, favorece para o ensino e aprendizagem desse público. Haja vista que os resultados colaboram que as funções dos profissionais do campo de educação centrados em promover atividades pedagógicas inclusivas no ambiente escolar promovem a participação do aprendiz no rol das práticas escolares, de modo que a criança possa construir suas relações e interações com pares, considerando as peculiaridades inerentes ao transtorno, o nível de comprometimento das crianças e o contexto observado (Agripino-Ramos; Lemos; Salomão, 2019, p.454).

Nessa interação, podemos considerar que a inclusão, o ensino e a aprendizagem das pessoas com autismo são de suma importância para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo que cabe a inclusão escolar

inserir os alunos com TEA, de modo a proporcionar contatos sociais e favorecer o desenvolvimento dela e também das outras crianças (Giolo; Garcez, 2022; Oliveira, 2020).

O professor nesse processo assume o papel de fazer a inclusão escolar, pois sua função é fazer o elo da mediação inclusiva. Em outras palavras, o educador é o mediador no processo inclusivo, responsável por incluir o aluno com autismo nas atividades com toda a turma. Com isso assume o compromisso de potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos aprendizes. É a partir dessas narrativas que a inclusão e o ensino e aprendizagem emergiram nas pessoas autistas, de forma a desenvolver suas habilidades de aprendizagens (Giolo; Garcez, 2022; Oliveira, 2020).

Pensar em inclusão, ensino e aprendizagem de alunos com o TEA, é compreender as principais características comportamentais, cognitivas, intelectuais, psicomotoras e relacionais. Condições essas que subsidiaram o desenvolvimento do ato inclusivo, focando-se nas possibilidades e potencialidades do aprendiz (De Carvalho; *et al*, 2019; Nunes; *et al*, 2024; Câmara, 2024).

Assim, dessa forma deve-se levar em consideração o processo de inclusão e a interface da aquisição de aprendizagem em decorrência do ato de ensinar (Romero, 2018). Dialogando com essas narrativas, Do Nascimento e Da Cruz (2014) apontam que a escolarização e o desenvolvimento de crianças com TEA, se faz através da compreensão do funcionamento cognitivo em consonância com o desenvolver de habilidades e competências sociais. Isto é, precisa-se saber o que motiva o aluno com TEA, de modo a estimular suas capacidades interativas conforme os estímulos de rotina preestabelecidos.

Adentrando-se nesse universo, percebe-se que a inclusão, o ensino e aprendizagem, devem tecer em ações pedagógicas e didáticas por intermédio de estratégias inclusivas que contemplem as particularidades e singularidades do aluno com TEA. Para tais práticas inclusivas, requer de os educadores encontrarem pistas de como os autistas aprendem, de modo que possam encontrar maneiras de ensiná-los (Romero, 2018). Complementando esses requisi-

tos, os professores precisam atentar para as formas avaliativas inclusivas, de modo que compreendam o universo da pessoa com TEA. Com isso, os alunos tendem a ser incluídos em todos os processos de ensino e aprendizagem (Romero, 2018).

Numa perspectiva interseccional referente ao autismo e inclusão e sua interface com o ensino e aprendizagem, Vasconcelos *et al.* (2024), destacam que é preciso que o campo educacional transcenda diante do modelo biomédico, de modo a propor a inclusão como chave mestre que possa impelir em condições holísticas de ensino e aprendizagem. Isto é, reconhecer e valorizar as habilidades únicas e as potencialidades dos indivíduos com autismo (Vasconcelos; *et al.*, 2024, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor o objetivo deste trabalho, observa-se que a pesquisa cumpriu sua função ao descrever a importância da inclusão, do ensino e da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), considerando os processos relacionados ao desenvolvimento da pessoa autista.

Conforme discutido ao longo deste trabalho, os resultados indicam que, por meio da inclusão, a criança com TEA pode ser compreendida de maneira mais ampla, permitindo o desenvolvimento de suas habilidades, tanto as já adquiridas quanto as em potencial. Isso é possível ao associar ações pedagógicas e didáticas essenciais, além de estratégias inclusivas que contemplem as particularidades dos alunos com TEA. A revisão de literatura destacou diversas abordagens teóricas e práticas que fundamentam a importância de um ensino adaptado, alinhado ao contexto das necessidades específicas dos alunos com TEA, fortalecendo as práticas educacionais que buscam promover uma inclusão eficaz.

Nesse contexto, é importante compreender quais repertórios a criança já domina e quais ainda precisam ser desenvolvidos. Os achados mostram que os educadores devem identificar as estratégias que funcionam melhor para o apren-

dizado dos autistas, buscando entender como ensiná-los de maneira mais eficaz, e sempre alinhando suas práticas aos princípios norteadores da legislação educacional. Dessa forma, a importância da inclusão, do ensino e da aprendizagem de alunos com TEA torna-se evidente quando os educadores compreendem as principais características comportamentais, cognitivas, intelectuais, psicomotoras e relacionais que se manifestam através do processo de inclusão. É fundamental considerar o processo de inclusão e sua interface com a aquisição de aprendizagem como resultado direto do ato de ensinar.

A pesquisa apresentada é pertinente ao elucidar indicadores relacionados à inclusão, ensino e aprendizagem de crianças no espectro autista. Observou-se que estratégias como o uso de metodologias adaptativas, comunicação visual e práticas pedagógicas mediadas por tecnologia podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas crianças. Espera-se que os resultados da pesquisa possam colaborar com o saber-fazer dos profissionais da educação, proporcionando ferramentas que favoreçam a prática pedagógica inclusiva e contribuam para o aprimoramento contínuo das estratégias de ensino. Além disso, sugere-se que a pesquisa de campo possa ser desenvolvida e aplicada, permitindo validar e aprofundar as abordagens propostas e, assim, proporcionar uma base empírica que possa orientar futuras ações e políticas educacionais.

Portanto, ao reafirmar a relevância das práticas inclusivas, este trabalho pretende servir como um ponto de partida para novas discussões e estudos mais aprofundados, a fim de garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e valorize suas particularidades.

REFERÊNCIAS

CÂMARA, Maria Geoneide Carlos. **Transtorno do espectro do autismo – TEA: inclusão e desenvolvimento**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, p. 722-736, 2024. Acesso em: 09 out. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et Educare, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Acesso em: 18 abr. 2024.

COSTA, Clarice Medeiros. **A inclusão de crianças autistas no contexto escolar da educação infantil**. 2023. Acesso em: 14 abr. 2024.

DE CARVALHO, Magda Fernandes; FERREIRA, Giselle Coutinho; DE OLIVEIRA, Letícia Alves. **Estratégias de mediação: análise de atividades psicomotoras e sensoriais junto a alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias. Rio de Janeiro, de 01 a 04 de julho de 2019. Acesso em: 09 out. 2024.

DE OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi *et al.* **Práticas pedagógicas inclusivas utilizadas com alunos com transtorno do espectro autista: uma análise dos trabalhos apresentados no XVI EDUCERE (2023)**. Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, p. e024009-e024009, 2024. Acesso em: 28 out. 2024. DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DO NASCIMENTO, Fabiana Ferreira; DA CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro. **Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental**. Revista Polyphonia, v. 25, n. 2, p. 51- 66, 2014. Acesso em: 08 maio 2024.

FERREIRA, Andrezza Carla Gonçalves; DA SILVA, Josiane Almeida. **Recursos estruturados para favorecer a inclusão e a aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. A inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna, 2024. Acesso em: 28 out. 2024.

FREIRE, S. **Um olhar sobre a inclusão**. Revista de Educação, p. 5-20, 2008.

GIOLO, Aline Machado; GARCEZ, Livia. **A inclusão de crianças autistas no ensino regular**. Aletheia, v. 55, n. 1, 2022. Acesso em: 14 abr. 2024.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro; GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, v. 20, n. 1, 2020. Acesso em: 29 out. 2024.

HOEHNE, Thainara Ribeiro Batista; RICHARTZ, Terezinha. **Inclusão da criança com autismo na escola a partir de Vygotski**. Inclusão da criança com autismo na escola a partir de Vygotski, 2021. Acesso em: 14 abr. 2024.

LUZ, Rosana Galvão da. **Desafios na socialização de alunos autistas em uma escola no município de Acrelândia**. 2018. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Acrelândia- AC, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas. Unicamp, v. 25, 2002. Acesso em: 18 abr. 2024.

MERCADANTE, M. T.; ROSÁRIO, M. C. **Autismo e cérebro social**. São Paulo: Segmento Farma, 2009. Acesso em: 14 abr. 2024.

MOREIRA, A. S. M. **Educação especial e inclusão**. Projetos Integrados (PI), 2022. OCTAVIO, Ana Julia Moraes *et al.* **A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil**. Research, Society and Development, v. 8, n. 1, p. e2881635, 2019. Acesso em: 14 abr. 2024.

NICOLAU, Giovanna; DE ASSIS, Pablo. **A descolonização do autismo a partir do protagonismo autista**. Revista Mundaú, n. 13, p. 63–86, 2023. Acesso em: 29 out. 2024.

NUNES, Kiany Cardoso *et al.* **Inclusão escolar do TEA**. Seven Editora, 2024. Acesso em: 09 out. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**. Revista Educação Pública, v. 20, n. 34, p. 8, 2020. Acesso em: 14 abr. 2024.

OLIVEIRA, L. **Distúrbios de aprendizagem e comportamento**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. Acesso em: 14 abr. 2024.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009. Acesso em: 14 abr. 2024.

ORTEGA, F. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, p. 67-77, 2009. Acesso em: 14 abr. 2024.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, Eric. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. Acesso em: 14 abr. 2024.

ROMERO, Priscila. **O aluno autista: avaliação, inclusão e mediação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

SALOMÃO, Nádía Maria Ribeiro. **Vivências escolares e transtorno do espectro autista: o que dizem as crianças?** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 25, p. 453- 468, 2019. Acesso em: 14 abr. 2024.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Juliete Caldeira da. **Os desafios para a inclusão de crianças com autismo na educação infantil**. 2023. Acesso em: 14 abr. 2024.

SUPLINO, M. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental**. 3. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2009. Acesso em: 14 abr. 2024.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina *et al.* **Autismo e inclusão: diálogos baseados no modelo social da deficiência, na neurodiversidade e nos estudos interseccionais**. A inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna, p. 52.

VEIGA, M. M. **A inclusão de crianças deficientes na Educação Infantil**. Paideia, 2008. Acesso em: 08 maio 2024.

CAPÍTULO 19

UMA EXPERIÊNCIA DE SARAU CRÍTICO LITERÁRIO

Alice Juliana de Sousa
Paula Diniz Portela Carvalho
Samuel de Oliveira Sales
Elenilson Monte Lopes

O Brasil, em sua vasta diversidade cultural e socioeconômica, apresenta desafios significativos no campo educacional, particularmente nas zonas rurais, onde o acesso a práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas ainda é limitado. Como enfatiza Freire (1987), a educação precisa partir da realidade concreta dos educandos, valorizando suas histórias, culturas e modos de vida como pontos de partida para um processo de ensino crítico e emancipador. Para alunos que vivem em contextos rurais, como os de Timbiras, Maranhão, a escola frequentemente representa o único espaço de reconhecimento de suas experiências e da construção de novas possibilidades de compreensão de suas realidades.

As comunidades de quebradeiras de coco babaçu, presentes na região, exemplificam uma resistência cultural e social que transcende gerações, lutando pelo direito de acessar os babaçuais, preservar o meio ambiente e sustentar suas famílias. Essas mulheres, como afirma Santos (2002), protagonizam práticas de resistência que podem ser compreendidas como formas de letramento decolonial, desafiando narrativas hegemônicas que historicamente invisibilizam os saberes locais e as experiências das populações rurais. Nesse contexto, torna-se urgente a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem essas histórias, conectando-as ao processo educacional.

A relevância de integrar narrativas de resistência ao currículo escolar reside no potencial de transformar o espaço educativo em um ambiente de inclusão e diálogo. Segundo Hooks (2013), “a educação como prática de liberdade exige que os alunos sejam expostos a contextos culturais diversos, permitindo-lhes compreender sua posição no mundo e agir sobre ela”. Nesse sentido, o Sarau Crítico Literário: Minha Escola Lê: Versos e Lutas, Cantos e Tradições surge como uma iniciativa que promove a articulação entre cultura, educação e resistência, utilizando as histórias das quebradeiras de coco como eixo central para a construção de um processo educacional inclusivo e significativo.

A homenagem a Dona Ilda, quebradeira de coco, compositora e líder comunitária, durante o sarau, exemplifica como a valorização das memórias e práticas culturais locais pode enriquecer o ambiente escolar. Dona Ilda, em suas palavras, descreve os babaçuais como “mães generosas que alimentam e protegem”, simbolizando a relação profunda entre as comunidades e o meio ambiente. Essa metáfora foi incorporada pelos alunos em suas produções literárias, evidenciando a interseção entre memória, cultura e resistência, como defende Candido (1995) ao argumentar que a literatura tem o poder de humanizar e conectar os indivíduos ao seu contexto histórico e social.

Apesar disso, a escola, muitas vezes, perpetua epistemologias coloniais que silenciam vozes periféricas e reproduzem uma educação descontextualizada (Santos, 2002). Essa realidade é particularmente evidente nas zonas rurais, onde os saberes locais, como os das quebradeiras de coco, são frequentemente ignorados. Segundo Scott (2000), essas práticas culturais podem ser vistas como “armas dos fracos”, estratégias de resistência que contestam as estruturas de poder ao mesmo tempo em que afirmam a identidade coletiva. Incorporar essas narrativas ao ambiente escolar é uma forma de romper com essas dinâmicas excludentes e construir um espaço de reconhecimento e valorização.

A problemática deste capítulo está centrada em como práticas pedagógicas contextualizadas podem romper com a hegemonia de uma educação pa-

dronizada e eurocêntrica, permitindo que saberes locais sejam reconhecidos e valorizados no ambiente escolar. A questão que se coloca é: de que maneira as narrativas de resistência das quebradeiras de coco podem contribuir para a formação crítica dos alunos, conectando suas vivências à construção de uma consciência social e ambiental? Além disso, como o letramento decolonial pode ser articulado em eventos escolares, como o sarau, para promover a valorização das culturas locais e a inclusão?

Este capítulo tem como objetivo analisar o impacto do sarau como prática pedagógica interdisciplinar que integra narrativas locais, destacando as lutas das quebradeiras de coco e promovendo o letramento crítico e decolonial. Busca-se, também, discutir como a valorização das experiências dos alunos rurais e a articulação entre cultura, memória e educação podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados socialmente. Como afirma Halbwachs (2006), a memória coletiva é essencial para a construção da identidade e da coesão social, especialmente em contextos marcados por desigualdades.

Dessa forma, a análise apresentada neste capítulo explora como a escola pode se tornar um espaço de resistência e transformação, conectando os alunos a suas raízes culturais e promovendo um processo educacional que não apenas informa, mas também transforma (Freire, 1987; Santos, 2002). Ao integrar as histórias das quebradeiras de coco ao currículo escolar, o sarau se apresenta como um exemplo de prática pedagógica que articula cultura, resistência e inclusão, reafirmando o papel da educação como ferramenta de emancipação e fortalecimento das identidades coletivas (Candido, 1995; Hooks, 2013; Scott, 2000).

EDUCAÇÃO, LETRAMENTO E RESISTÊNCIA

A educação é um dos pilares fundamentais para a transformação social e a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Em suas diversas dimensões, ela tem o potencial de modificar realidades e emancipar sujeitos, sobretudo em contextos marcados por desigualdades históricas. Paulo Freire (1987) destaca que “ensinar exige compreender que a educação é um ato político” (Freire, 1987,

p. 25), ressaltando que o processo educativo não deve ser dissociado das condições concretas dos educandos e de suas comunidades. Essa abordagem é particularmente relevante no Brasil, onde a escola frequentemente se apresenta como o único espaço de inclusão, reconhecimento e oportunidade de ascensão social.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação é concebida como um instrumento para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de interagir com o mundo de forma ética e responsável. A BNCC reforça a necessidade de promover a valorização da diversidade cultural e a integração entre escola e comunidade, especialmente em áreas rurais e de difícil acesso (BRASIL, 2017).

Segundo o documento, a escola deve atuar como um espaço que respeite e valorize os saberes locais, contribuindo para a construção de um currículo que dialogue com as práticas e memórias das comunidades.

Esse papel da escola como mediadora entre a realidade local e o processo educativo é fundamental para comunidades como as das quebradeiras de coco babaçu. Para essas mulheres, cuja prática cultural está profundamente entrelaçada com sua luta social, a memória e a cultura são fontes de resistência e de afirmação identitária. Halbwachs (2006) enfatiza que as memórias coletivas são essenciais para a coesão social e a preservação da identidade de grupos, funcionando como um elo entre o passado e as demandas do presente. Em diálogo com essa perspectiva, Laraia (2001) define a cultura como um sistema dinâmico de valores e práticas que moldam as identidades individuais e coletivas, destacando sua relevância na construção de um currículo que reconheça e valorize a diversidade.

Nesse sentido, as escolas, especialmente em contextos rurais, precisam assumir um papel de protagonismo na valorização dos saberes locais, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo entre a comunidade e o mundo externo. Como destaca Santos (2002), o conceito de letramento decolonial emerge como uma abordagem capaz de desconstruir epistemologias coloniais, promovendo saberes que emergem das lutas sociais e das práticas culturais locais. Segundo o

autor, “as epistemologias do Sul são formas de conhecimento nascidas nas lutas sociais e destinadas a apoiar a resistência das populações” (Santos, 2002, p. 14). No caso das quebradeiras de coco, suas narrativas e práticas culturais representam formas legítimas de resistência e conhecimento, sendo essenciais para a construção de um currículo que inclua e valorize essas experiências.

A interseção entre educação e memória é também um elemento central na construção de uma pedagogia transformadora. Para Candido (1995), a literatura e as práticas culturais têm o poder de humanizar os sujeitos, conectando-os a suas histórias e ampliando sua visão de mundo. Ele ressalta que “a arte literária é essencial porque nos conecta ao que há de mais humano, nos ajudando a compreender o outro e a nós mesmos” (Candido, 1995, p. 32). Esse processo, no entanto, não se limita à literatura, estendendo-se a todas as manifestações culturais que permitem a construção de uma identidade coletiva e crítica.

Essa visão é corroborada por Hooks (2013), que considera a educação um espaço de liberdade e possibilidade, sobretudo quando conecta os sujeitos às suas histórias e experiências. Para a autora, “ensinar exige a coragem de questionar práticas hegemônicas e abrir espaço para que vozes silenciadas sejam ouvidas” (Hooks, 2013, p. 47). No caso das escolas em áreas rurais, isso significa incorporar ao currículo as histórias de luta e resistência das comunidades locais, como as quebradeiras de coco, criando um ambiente que promova o pertencimento e a valorização cultural.

A relação entre escola e comunidade, especialmente no contexto da educação rural, é, portanto, uma via de mão dupla: enquanto a escola se beneficia dos saberes e práticas locais para enriquecer o processo educativo, a comunidade encontra na escola um espaço de fortalecimento de suas narrativas e lutas. Como ressalta Freire (1987), “a educação não pode ser neutra; ela precisa estar enraizada na cultura dos educandos e comprometida com sua libertação” (Freire, 1987, p. 45).

A construção de um currículo que reconheça a pluralidade cultural e promova o letramento decolonial não é apenas uma necessidade pedagógica,

mas também uma ferramenta de justiça social. Por meio da valorização das memórias coletivas, das práticas culturais e das lutas das comunidades, a escola pode transformar-se em um espaço de resistência e emancipação, conectando os alunos às suas raízes culturais e possibilitando que eles se tornem protagonistas de suas histórias. Assim, a educação vai além do simples repasse de conteúdos, tornando-se um processo de transformação individual e coletiva.

A vista do exposto, a pesquisa apresentada neste capítulo adota uma abordagem qualitativa, baseada na observação participante, entrevistas semiestruturadas e oficinas pedagógicas. O estudo foi realizado em uma escola da cidade de Timbiras/Maranhão, onde as práticas educativas foram orientadas pela valorização das narrativas de memória como eixo central para a construção de um currículo contextualizado e significativo.

A escolha metodológica fundamenta-se na perspectiva de Freire (1987), que propõe uma pedagogia crítica e dialógica, partindo da escuta das histórias e saberes dos educandos para construir processos educativos transformadores. Assim, o projeto do Sarau Crítico Literário: Minha Escola Lê: Versos e Lutas, Cantos e Tradições foi estruturado em três etapas principais: (1) levantamento e registro de histórias locais, (2) adaptação curricular e planejamento das atividades, e (3) realização do sarau com a participação ativa da comunidade escolar.

EXPERIÊNCIA E CONEXÃO COM A REALIDADE – AS MATAS DE COCAIS E A RESISTÊNCIA DOS POVOS TRADICIONAIS

A educação tem o poder de conectar os alunos às suas realidades e de criar um aprendizado significativo quando se abre ao diálogo com as práticas culturais e as histórias locais. Essa conexão foi amplamente promovida durante as visitas realizadas no contexto do sarau, que incluíram experiências imersivas com comunidades de quebradeiras de coco babaçu e a participação na Teia dos Povos Tradicionais e Quilombolas. Ambas as vivências destacaram a centralidade das matas de cocalis como fonte de memória, subsistência e resistência, evidenciando a interseção entre cultura, natureza e lutas sociais.

A VISITA ÀS ASSOCIAÇÕES DE QUEBRADEIRAS DE COCO BABAÇU

As associações de quebradeiras de coco babaçu são espaços de resistência e memória, onde mulheres organizam-se para lutar pelo acesso às palmeiras, pelo direito à terra e pela preservação de suas tradições. Durante a visita, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar a realidade dessas mulheres, conhecendo o processo de extração do coco e ouvindo relatos profundamente marcados pela luta e pela resiliência.

Dona Ilda, uma das lideranças da associação, relatou:

“As palmeiras são como mães, ajudaram a criar nossos filhos. Quando vejo uma palmeira caída, falta chorar, porque é como se fosse um pedaço de mim” (Ilda, 2023).

Esse testemunho ressaltou a importância das matas de cocais como fonte de vida e símbolo de resistência. No entanto, os relatos também evidenciaram os desafios enfrentados pelas quebradeiras, como a devastação ambiental e os conflitos pelo acesso às terras. Segundo Scott (2000), essas práticas cotidianas representam “formas de resistência silenciosa”, que contestam as estruturas de poder e preservam identidades coletivas.

Durante a visita, os alunos observaram como essas mulheres transformam os recursos naturais em fonte de sustento e autonomia. Um dos momentos mais impactantes foi a explicação sobre o impacto do desmatamento nas matas de cocais:

“Hoje, precisamos viajar cada vez mais longe para encontrar palmeiras. Sem as palmeiras, nossa história, nossa cultura e nossa subsistência estão ameaçadas” (Membra da associação).

Essa realidade tocou profundamente os alunos, ampliando sua compreensão sobre a relação entre preservação ambiental, cultura e direitos humanos.

A TEIA DOS POVOS TRADICIONAIS E QUILOMBOLAS: MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

A Teia dos Povos Tradicionais e Quilombolas foi outro momento transformador, reunindo indígenas, quilombolas e quebradeiras de coco em um espaço de troca de saberes, fortalecimento de lutas e valorização das memórias coletivas. Durante o evento, os alunos participaram de rodas de conversa e ouviram relatos que conectaram as matas de cocais às histórias de resistência e sobrevivência desses povos.

Uma representante do Quilombo Boa Esperança II, localizado em Serrano, Maranhão, compartilhou a origem de seu quilombo, destacando a importância das palmeiras na trajetória de sua comunidade:

“O quilombo é o lugar dos fugitivos. Foi nas matas de cocais que Pedro Moco, nosso ancestral, encontrou refúgio. Ele se alimentava dos cocos, vivia escondido e resistia à escravidão. Hoje, temos orgulho de nossa história, mas enfrentamos o desmatamento e a perda das palmeiras, que sustentam nossa identidade.”

Esses relatos destacaram o papel das matas de cocais não apenas como um recurso natural, mas como um símbolo de liberdade e resistência. A representante também enfatizou o impacto das mudanças ambientais sobre a cultura quilombola:

“Sem as palmeiras, nossos jovens não terão a mesma conexão com nossa história. Perdemos não só a fonte de renda, mas também parte da nossa alma.”

A liderança indígena da etnia Kariú Kariri também trouxe uma narrativa marcante, reforçando a ligação entre território, cultura e preservação ambiental. Ela descreveu as dificuldades enfrentadas por sua comunidade para manter sua soberania alimentar e preservar suas tradições diante da devastação ambiental:

“As matas de cocais sempre nos sustentaram, mas hoje, quase não temos palmeiras em nossa região. Para encontrar o que precisamos, temos que viajar

longas distâncias ou pagar caro por aquilo que antes era abundante. Isso é doloroso para quem sempre viveu em harmonia com a terra.”

Além disso, a liderança destacou o preconceito enfrentado ao expressar sua identidade cultural, como o uso de cocares e pinturas corporais. Ela afirmou:

“Quando usamos nosso cocar ou nos pintamos, somos vistos como exóticos ou até ameaçadores. Mas para nós, essas práticas representam a conexão com a natureza e com nossos ancestrais.”

Essas narrativas emocionaram os alunos e reforçaram a urgência de proteger as matas de cocais como parte essencial da memória e da resistência desses povos.

IMPACTOS EDUCACIONAIS

As vivências nas associações de quebradeiras de coco e na Teia dos Povos Tradicionais transformaram o olhar dos alunos sobre as matas de cocais e sua relação com as comunidades tradicionais. Essas experiências reforçaram o papel da escola como mediadora entre as histórias locais e a formação de cidadãos críticos e conscientes. Para Freire (1987), “a educação só se torna significativa quando conecta o educando à sua realidade”, e foi exatamente essa conexão que os alunos experimentaram ao ouvir as histórias e participar das atividades propostas.

Um dos alunos do 8º ano expressou seu aprendizado ao refletir sobre a visita:

“Eu achava que as palmeiras eram só árvores comuns, mas agora vejo que elas carregam histórias, vidas e culturas. Entendi que proteger as palmeiras é proteger as pessoas que dependem delas.”

Esses relatos foram levados para a sala de aula, onde se transformaram em produções textuais, poesias e reflexões que integraram o sarau. A experiência também ampliou a discussão sobre preservação ambiental, inclusão social e valorização cultural, contribuindo para um aprendizado interdisciplinar e decolonial, conforme defendido por Santos (2002).

ADAPTAÇÃO CURRICULAR – NARRATIVAS DE MEMÓRIA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA CONSTRUINDO IDENTIDADES POR MEIO DAS NARRATIVAS

A adaptação curricular voltada para a construção de narrativas de memória na disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel transformador ao conectar o conteúdo escolar às vivências dos alunos. Segundo Arroyo (2011), a escola deve se constituir como um espaço de valorização das múltiplas identidades que compõem a realidade social, dialogando com a diversidade cultural e histórica presente nas comunidades. Nesse sentido, trabalhar com narrativas de memória não apenas promove o letramento, mas também fortalece o vínculo entre os alunos e suas raízes culturais.

O contexto das quebradeiras de coco babaçu e das matas de cocais, tão presente na vida dos estudantes das zonas rurais, possibilita uma abordagem interdisciplinar que resgata histórias de luta, pertencimento e sobrevivência. Conforme Bosi (2003), a memória é o fio que conecta o passado ao presente, estruturando a identidade e permitindo que sujeitos e comunidades reconheçam e valorizem suas histórias. A produção dessas narrativas coloca em evidência as experiências que muitas vezes são silenciadas pelo currículo tradicional, tornando a escola um espaço de resistência e construção de significado.

Ao integrar as memórias das comunidades ao currículo, é possível trabalhar não apenas a escrita, mas também a oralidade e a interpretação, promovendo um aprendizado significativo. Kleiman (1995) destaca que o letramento não se limita à decodificação de textos, mas envolve práticas culturais que atribuem sentido às palavras e conectam os sujeitos às suas realidades. Nesse sentido, o trabalho com as narrativas de memória torna-se uma prática pedagógica que reconhece os saberes locais e enriquece o ensino de Língua Portuguesa.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA E DO COTIDIANO

As narrativas de memória dos alunos, especialmente no contexto das matas de cocais, revelam o entrelaçamento entre trabalho, luta e sonhos. Uma das

alunas, ao relatar sua experiência de juntar cocos para comprar um celular, escreveu:

“Peguei uma burra, amarrei uma cangalha nela e fui para o mato juntar coco. Sentei em um morrinho embaixo da palmeira e abaixei a cabeça triste, porque já não havia mais tantos cocos no meu caminho” (Santos, 2023).

Esse relato evidencia como o cotidiano das comunidades está permeado por desafios que moldam as narrativas e o imaginário dos jovens, aproximando o conteúdo escolar de suas realidades.

A partir dessas vivências, os professores puderam trabalhar a valorização da cultura local, resgatando práticas que são invisibilizadas pela hegemonia dos saberes urbanos e eurocêntricos no currículo. Conforme Chauí (2000), a cultura popular é um espaço de resistência que precisa ser integrado ao processo educativo para que a escola cumpra seu papel de formação crítica e cidadã.

A escrita das narrativas permitiu aos alunos explorarem suas memórias e experiências, desenvolvendo habilidades linguísticas e reforçando a autoestima. Segundo Antunes (2003), a prática de escrita deve ser compreendida como um processo criativo que articula pensamento, emoção e linguagem, possibilitando aos sujeitos expressarem suas perspectivas e darem forma às suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado evidencia como a valorização das narrativas de memória, especialmente no contexto das comunidades rurais e tradicionais, pode transformar a educação em uma prática de liberdade, inclusão e resistência. Ao incorporar as histórias das quebradeiras de coco babaçu ao currículo escolar, o projeto Sarau Crítico Literário: Minha Escola Lê: Versos e Lutas, Cantos e Tradições demonstrou que a escola pode atuar como mediadora entre as vivências locais e a formação cidadã, conectando alunos às suas raízes culturais e promovendo o pensamento crítico.

A construção de um currículo contextualizado, centrado na interseção entre cultura, memória e educação, revelou-se uma estratégia poderosa para fortalecer a identidade dos alunos e ampliar suas perspectivas sobre o mundo. A experiência mostrou que práticas pedagógicas baseadas no letramento decolonial e na valorização dos saberes locais não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também criam um ambiente de pertencimento, reconhecimento e transformação social.

As atividades realizadas – desde as visitas às associações de quebradeiras de coco e à Teia dos Povos Tradicionais até a produção de narrativas de memória e a realização do sarau – promoveram um aprendizado interdisciplinar que integrou literatura, história, geografia e sustentabilidade. Além disso, o projeto proporcionou aos alunos a oportunidade de reconhecerem a importância das matas de cocais não apenas como recurso natural, mas como símbolo de resistência cultural e ambiental.

No entanto, a experiência também destacou desafios importantes, como a necessidade de formação continuada dos professores para trabalhar com metodologias ativas e decoloniais, bem como o desenvolvimento de políticas educacionais que garantam recursos e apoio para iniciativas pedagógicas inovadoras em contextos rurais. Esses desafios reforçam a urgência de ampliar o diálogo entre escola e comunidade, promovendo uma educação que valorize a pluralidade cultural e contribua para a justiça social.

Por fim, o Sarau Crítico Literário reafirmou o papel da educação como prática de resistência e emancipação, capaz de transformar não apenas os indivíduos, mas também as comunidades em que estão inseridos. Ao dar voz às histórias das quebradeiras de coco e aos relatos dos alunos, o projeto demonstrou que a escola pode – e deve – ser um espaço de memória, luta e construção de um futuro mais justo e sustentável. Essa experiência inspira novas práticas pedagógicas que integrem cultura, educação e resistência, ampliando o alcance e o impacto social da escola.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **A aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCOTT, James C. **Os domínios da resistência: as armas dos fracos**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

TEIA DOS POVOS TRADICIONAIS E QUILOMBOLAS. **Relatos e experiências**. Timbiras, 2024.

SANTOS, Jaqueline Batista dos. **Entre cocos e sonhos: a busca pela realização**. Timbiras, 2024.

CAPÍTULO 20

LINGUAGEM TÁTIL E INCLUSÃO: O USO DE CARDS NO ENSINO DO BRAILLE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Liana Carla Araújo de Maria
Luana Micaelhy da Silva Moraes

A inclusão educacional e o diálogo sobre as pessoas com deficiência orientam as políticas públicas contemporâneas, defendendo o direito de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, de participarem ativamente no ambiente escolar. No centro deste diálogo, está o desafio de promover uma educação que atenda às necessidades de estudantes com deficiências, garantindo não apenas o acesso físico às escolas, mas também a oferta de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação ativa desses alunos. Segundo Silva e Mendonça (2022) a deficiência visual não impede que o aluno se desenvolva, aprenda e participe de forma ativa no ambiente socioeducacional; o verdadeiro obstáculo surge da ausência de adaptações, recursos e estratégias adequadas que levem em conta as necessidades específicas do estudante.

A linguagem, além de ser um meio de comunicação, é uma poderosa ferramenta de integração e independência, especialmente para alunos com deficiência visual, para quem o domínio do Braille é essencial no acesso ao conhecimento. No entanto, a implementação de estratégias eficazes para o ensino do Braille nas escolas, particularmente em disciplinas como Língua Inglesa, ainda enfrenta obstáculos, devido à falta de materiais e métodos de ensino inclusivo.

Nesse contexto, a recente sanção da Lei 13.162/2024 na Paraíba, que obriga os editores de livros a produzirem materiais pedagógicos acessíveis em Braille e formato digital, representa um importante avanço na superação dessas barreiras. Ao garantir que pessoas com deficiência visual possam acessar materiais educacionais de forma adequada e em tempo hábil, a lei reforça o papel fundamental das políticas públicas inclusivas e da atuação dos professores no processo de criação de um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo, assegurando igualdade no acesso à cultura e à informação.

Este capítulo explora a interseção entre linguagem e inclusão, apresentando o uso de *cards* no ensino do Braille como uma estratégia pedagógica inovadora. Ao focar nas aulas de Língua Inglesa, o projeto discutido aqui oferece uma solução acessível e prática para o ensino de alunos cegos, ao mesmo tempo que envolve toda a turma em um processo colaborativo de aprendizado. O uso de *cards* não só facilita a compreensão do código Braille, mas também cria um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os alunos, com ou sem deficiência visual, podem interagir e aprender juntos.

Neste contexto, a metodologia do projeto se alinha ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que preconiza a adaptação dos materiais e métodos de ensino para atender à diversidade dos alunos, promovendo a inclusão em sua totalidade. Assim, ao propor o uso de *cards* no ensino do Braille, o capítulo visa contribuir para o debate acadêmico sobre as formas de inclusão escolar, abordando especificamente as práticas de ensino que conectam as esferas da linguagem à inclusão.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ACESSIBILIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Desde a década de 1990, com a Declaração Mundial de Educação para todos, o Brasil assumiu o compromisso de construir um sistema educacional inclusivo. Ao longo dos anos, foram criadas diversas ferramentas e legislações que visam a implementação desse sistema nas escolas.

Segundo a Secretaria de Educação Especial, o país está inserido em um sistema inclusivo há mais de três décadas. No entanto, um dos grandes desafios ainda enfrentados é a verdadeira aplicação desses direitos e definições no contexto das salas de aula, especialmente em disciplinas como a Língua Inglesa. Autores destacam uma desconexão significativa entre o que as legislações educacionais propõem e a realidade vivida nas escolas, onde a inclusão ainda é, muitas vezes, superficial (Bill e Tonelli, 2019).

Nas escolas regulares inclusivas, observa-se um aumento gradual no atendimento a alunos com deficiência visual. Sua presença e participação nas atividades escolares têm se tornado mais frequentes, e sua permanência nas instituições de ensino indica um avanço. No entanto, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário um aumento significativo na produção de livros didáticos acessíveis e na oferta de materiais pedagógicos adaptados. Apesar desse crescimento, a demanda por materiais acessíveis ainda está longe de ser atendida, resultando em uma oferta desproporcional ao número de alunos que necessitam desses recursos (Vissossi e Lima, 2024).

Um dos maiores problemas enfrentados em sala de aula é a falta de preparo de muitos professores para trabalhar com alunos com deficiência visual (DV). Frequentemente, os docentes não têm formação ou apoio adequados para adaptar suas práticas pedagógicas e os materiais didáticos para esses estudantes. Como resultado, muitos alunos com DV são ‘promovidos’ de série em série, sem o devido acompanhamento de seu progresso acadêmico, o que leva à paradoxal situação de alunos no 6º ano do ensino fundamental ainda em processo de alfabetização. Esse cenário evidencia a urgente necessidade de políticas públicas que promovam formações continuadas para professores, além de recursos que facilitem a adaptação dos conteúdos.

A cegueira é uma alteração significativa ou completa de uma ou mais funções essenciais da visão, que compromete de forma irreversível a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo visual mais ou menos amplo. Ela pode ocorrer desde o nascimento, sendo cha-

mada de cegueira congênita, ou surgir posteriormente, conhecida como cegueira adventícia ou adquirida, devido a causas orgânicas ou acidentais (Sá, Campos e Silva, 2024).

A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral (Sá, Campos e Silva, p. 16, 2024).

A baixa visão resulta em uma diminuição da quantidade de informações que a pessoa recebe do ambiente, limitando os dados disponíveis que são essenciais para a compreensão do mundo ao redor. Para atender adequadamente às necessidades específicas de alunos com deficiência visual, é fundamental que o professor compreenda conceitos relacionados à cegueira e à baixa visão. Isso inclui entender como o aluno com DV enxerga e seu histórico visual, de forma a ofertar os recursos pedagógicos mais adequados. Para que o professor possa implementar esses recursos, é crucial que ele escute de forma sensível tanto o aluno quanto seus pais ou responsáveis, colaborando no desenvolvimento de materiais acessíveis que possam ser incorporados de maneira eficiente na prática pedagógica.

A acessibilidade pedagógica surge como uma solução viável para esse problema, ao considerar as características individuais de cada aluno no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Medrado e Dantas (2019), é por meio de uma mediação acessível, promovida pelo professor, que se torna possível a construção de novos saberes e a valorização dos interesses e das potencialidades de cada estudante. Para os alunos com deficiência visual, a adaptação de atividades permite que, assim como os demais, eles tenham acesso a diferentes tipos de linguagens, como vídeos, imagens e sons. Essas adaptações garantem que o aluno com DV possa participar de maneira ativa e significativa do processo educacional.

Para que a inclusão seja de fato concretizada nas escolas, é essencial que haja uma transformação estrutural e metodológica. Isso envolve, além da dispo-

nibilização de materiais acessíveis, o apoio e a capacitação dos professores, que devem ser preparados para lidar com as diversas necessidades de seus alunos. A educação inclusiva exige um esforço contínuo de toda a comunidade escolar para promover um ambiente de aprendizado colaborativo, no qual todos os alunos, com ou sem deficiência, possam desenvolver-se plenamente.

ENSINO COLABORATIVO E INCLUSIVO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A UTILIZAÇÃO DE CARDSM NO ENSINO DO BRAILLE

Neste tópico, apresentaremos o processo de aplicação da prática com o uso do *Braille Cards*. A chegada de Carlos Eduardo (nome fictício) à E.M.E.F. Estanislau Eloy representou um marco transformador em minha prática docente. Eu havia concluído recentemente uma pós-graduação, na qual uma das disciplinas abordava o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Deficiência Visual. Como professora, sentia-me preparada para enfrentar esse desafio, pois já conhecia o código Braille e havia realizado a transcrição de pequenos textos.

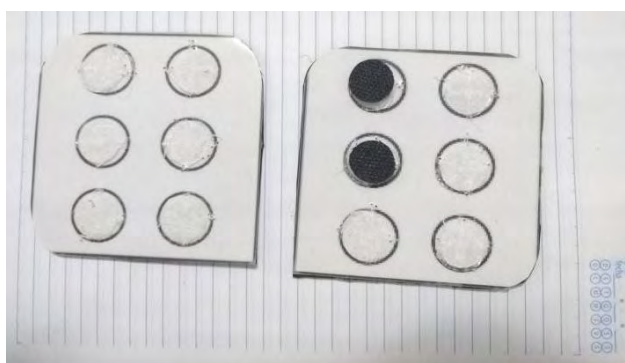
Carlos Eduardo, de 12 anos, estuda no 6º ano “E” do Ensino Fundamental II. Ele é uma criança humilde, alegre, educada, pessoa cega, e filho único de uma mãe dedicada e protetora. A mãe relatava que, nos anos anteriores, “os conteúdos da turma não eram ensinados ao seu filho” e que “as atividades dele sempre eram diferentes das dos colegas”. Carlos Eduardo acrescenta que, no 5º ano, “só fazia pintar, pintar, pintar”. Vale destacar que Carlos frequenta o Instituto dos Cegos em Campina Grande, Paraíba, junto com sua mãe, e já possui algum conhecimento do Braille, utilizando a reglete e o punção, ferramentas básicas para a escrita em Braille.

No entanto, apesar de estar familiarizado com o Braille, percebi que o educando ainda não havia sido alfabetizado de forma plena. Ele estava em processo de alfabetização, copiava apenas palavras soletradas e não conhecia formas ou figuras geométricas. Seu domínio sobre as quatro operações matemáticas era limitado, e a Língua Inglesa representava um conteúdo totalmente novo para ele.

Diante do desafio de ensinar uma turma de 30 alunos, com dificuldades diversas, e ao mesmo tempo atender um estudante com deficiência visual (DV) em fase de alfabetização, precisei pensar em estratégias que englobassem todos. Ministrando duas aulas de Língua Inglesa por semana, a questão era: como garantir que todos os alunos, inclusive Carlos Eduardo, pudessem aprender de forma inclusiva e colaborativa?

Com isso em mente, propus uma intervenção pedagógica utilizando uma ferramenta de baixa tecnologia: o *Braille Cards*, no ensino do código Braille para toda a turma durante as aulas de Língua Inglesa. A premissa da proposta foi baseada nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essa abordagem visa oferecer múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão, tornando o aprendizado acessível a todos os estudantes, independentemente de suas habilidades individuais. Em Março, após contato com o aluno e a turma, comecei a desenvolver o recurso didático juntamente com a direção, a coordenação da escola e funcionários de apoio. O *Braille Cards*, são cards que representam celas básicas do braille, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda. Os pontos são fixos de velcro, os pontos fixos são da parte macia do velcro de cor branca. Para representar a escrita do código braille, isto é, os pontos realizados pelo punção, utilizei a parte grossa do velcro de cor preta, que fixa na parte macia. Representado na Figura 1.

Figura 1 - descrição da imagem: as figuras representam dois Braille Cards, o 1º está sem marcação de pontos e o segundo está com a marcação dos pontos 1 e 2, que corresponde a letra “b”.



Fonte: arquivo pessoal

Na aula inaugural, os alunos receberam os Braille Cards, (Figura 2), acompanhados de uma explicação sobre a história do Braille e sua funcionalidade. No entanto, quando Carlos Eduardo manuseou a ferramenta, ela escapava de seu alcance, e os pontos pretos de velcro machucavam seus dedos. Foi então que percebi que, embora o recurso fosse útil para ensinar Inglês e Braille a todos, ele não estava adaptado às necessidades específicas de meu aluno com deficiência visual.

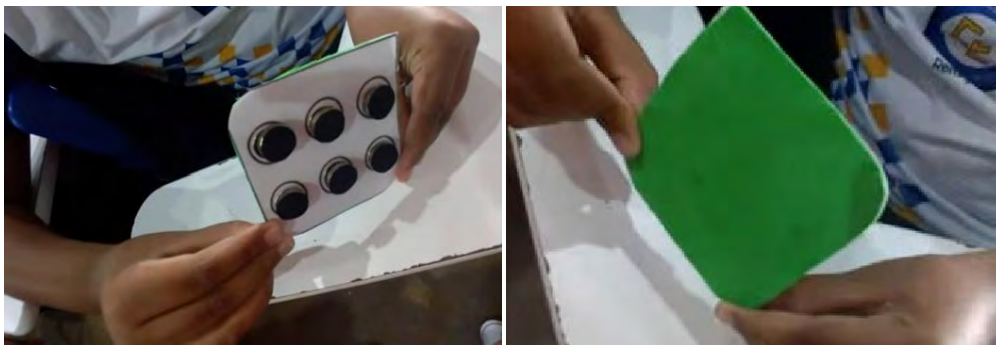
Figura 2 - descrição da imagem: Os alunos erguem os braços segurando com as mãos o Braille Cards e a cartela de pontos. A docente aparece ao fundo da sala ao lado do gestor na aula inaugural.



Fonte: arquivo pessoal

Após avaliar a ferramenta junto com Carlos Eduardo, substituí o velcro por ímãs. Os pontos brancos passaram a ser representados por botões de metal, e os pontos pretos, correspondentes à escrita, foram feitos com ímãs. No verso do *Braille Card*, colocamos um pedaço de EVA, o que ajudou a manter o *card* fixo na carteira do aluno. A ideia de usar o EVA foi sugerida pela mãe de Carlos Eduardo.

Figura 3 - descrição da imagem: o Braille *card* de Carlos Eduardo, adaptado. No *card* está a marcação de todos os pontos, que corresponde a vogal “é” com acento agudo e ao lado o verso do *card* em material de EVA verde.



Fonte: arquivo pessoal

Para aprender a Língua Inglesa, todos os alunos utilizaram seus Braille Cards para formar o vocabulário trabalhado em sala e construir frases, participando de uma experiência de aprendizagem colaborativa e de ajuda mútua. Essa abordagem permitiu que todos compreendessem a importância do código Braille para pessoas com deficiência visual, promovendo não apenas o aprendizado do conteúdo em inglês, mas também o desenvolvimento de empatia e cooperação entre os colegas. Na Figura 4, é possível observar o ensino colaborativo e inclusivo em ação, onde todos aprendem o mesmo conteúdo juntos, respeitando e valorizando as diferentes habilidades dos alunos.

Figura 4 - descrição da imagem: Duas alunas mostram no braço da cadeira a palavra *Portugal* formada utilizando os Braille Cards.



Fonte: arquivo pessoal

Figura 5 - descrição da imagem: Alunos formam a frase “I am Ruan.”, utilizando o código Braille e o recurso dos cards.



Fonte: arquivo pessoal

O conteúdo trabalhado na figura 4 foi “Countries and Nationalities” (Países e Nacionalidades), no qual os alunos formaram palavras correspondentes aos nomes dos países em inglês e suas nacionalidades, utilizando os *Braille Cards* como recurso. Em seguida, na figura 5, está a construção da frase “I am Ruan” (Eu sou Ruan), exemplificando a formação de uma sentença. Durante a elaboração das frases e a construção de palavras em inglês, muitos alunos sorriam e vibravam, dizendo “Consegui!” ao acertarem o nome do país ou a frase criada pelos colegas. Carlos Eduardo, empolgado, repetia várias vezes: “Gostei da sua aula”.

Essas expressões destacam a relevância do Braille no contexto de inclusão e reforçam os aspectos de empatia e colaboração, contribuindo para um ambiente de aprendizado compartilhado e inclusivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao incluir todos os alunos no processo de aprendizagem do Braille, a iniciativa promoveu a cooperação e a solidariedade entre eles, garantindo que o ensino fosse adaptado às necessidades de todos. A aplicação da ferramenta, *Braille Cards*, permitiu que Carlos Eduardo não apenas se incluísse, mas também se be-

neficiasse da troca com seus colegas. Dessa forma, todos os alunos puderam participar de maneira equitativa, colaborando para um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado na aprendizagem do braille e da Língua Inglesa.

Nos princípios orientadores do DUA, encontramos o engajamento, a apresentação, ação e expressão. A utilização do Braille *Cards* no ensino de Língua Inglesa, com enfoque na linguagem tátil, proporcionou diversos meios de engajamento ao incentivar o trabalho colaborativo, a autonomia e o *feedback* dos alunos sobre o próprio aprendizado. Na apresentação do Braille *Cards*, foram oferecidas à turma do 6º ano (E) diferentes alternativas para explorar o recurso, aprender vocabulário, construir frases em inglês e compreender o código Braille em um ambiente inclusivo. Para melhor compreender a aplicabilidade pedagógica do DUA, Pletsch *et al.* (2021), destaca o seguinte:

O DUA possibilita acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva. Essa perspectiva expressa a preocupação com o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais voltadas à pluralidade de sujeitos do conhecimento. Suas orientações advêm de diversos estudos que englobam o planejamento, a avaliação, o ambiente e os recursos que auxiliam no desenvolvimento de ações educacionais, sejam eles didáticos ou tecnológicos (Pletsch *et al.*, 2021, p. 20). Quanto à expressão, os alunos demonstraram domínio ao sistematizar o conteúdo abordado em sala: apresentaram oralmente o que haviam aprendido e auxiliaram os colegas na construção do conhecimento. Carlos Eduardo, em especial, apoiava os colegas frequentemente, ao mencionar oralmente os pontos correspondentes à escrita Braille que já havia memorizado, demonstrando o domínio do alfabeto braille e de noções básicas do sistema. Essa troca de experiências consolidou o aprendizado coletivo e reforçou a importância da linguagem tátil e do Braille no contexto educacional inclusivo.

De acordo com Bill e Tonelli (2019, pp. 22-23), “o ato de adaptar material didático está relacionado à educação inclusiva, pois o professor pode mo-

dificar este material; ele não é um instrumento perfeito e inalterável.” Dessa forma, o *Braille Cards* adaptado de Carlos Eduardo, torna-se um facilitador no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, permitindo que o professor leve em conta as especificidades da turma. Essa flexibilidade possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e adequadas às necessidades individuais dos alunos, promovendo um espaço de aprendizado onde todos têm as mesmas oportunidades de participação e compreensão dos conteúdos.

No âmbito dessa discussão, a sala de aula torna-se um espaço que incentiva a exploração tátil da linguagem e o contato com a escrita Braille, proporcionando uma experiência inclusiva e acessível para todos. Conforme observa Silva (2014, p. 66), no cenário da Língua Inglesa, “a linguagem, no contexto da sala de aula de língua estrangeira com pessoas que apresentam deficiência visual, necessita ser mais minuciosa para que proporcione aos alunos uma compreensão mais clara do que está sendo apresentado, proposto e/ou requerido”. Isso ocorre porque os materiais didáticos de Língua Estrangeira frequentemente exploram intensamente recursos visuais, limitando o acesso dos alunos com deficiência visual ao conteúdo. Portanto, a adaptação cuidadosa de recursos e o uso de estratégias táteis são essenciais para garantir que esses alunos tenham uma compreensão completa e participem de maneira ativa e significativa no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o capítulo aborda a relevância do *Braille Cards* como ferramenta pedagógica inclusiva, especialmente no ensino de Língua Inglesa para alunos com deficiência visual. A experiência relatada demonstra que o uso dessa ferramenta promove um ambiente de aprendizado colaborativo, onde todos os alunos, independentemente de suas habilidades visuais, podem participar e contribuir para o desenvolvimento do conhecimento em um contexto inclusivo.

A metodologia do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), aplicada na adaptação dos Braille *Cards*, mostra-se eficaz ao respeitar as particularidades e capacidades de cada estudante. Esse recurso, além de facilitar a compreensão do código Braille, incentiva o engajamento, a cooperação e a empatia entre os alunos, favorecendo uma educação mais acessível e equitativa. Por fim, ressalta a importância de estratégias inclusivas e a necessidade de capacitação docente para a criação de práticas pedagógicas que realmente atendam às demandas de uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

BILL, Izabella Ribeiro. TONELLI, Juliana Reichert Assunção. O ENSINO DE INGLÊS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E/OU BAIXA VISÃO: UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Coralina Cidade de Goiás**, vol. 1, n. 1, p. 14-38, fev./2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/issue/view/476>. Acesso em: 14 de nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-13126-2024-paraiba-institui-o-dia-estadual-do-investigador-criminal-e-o-inclui-no-calendario-de-eventos-oficiais-do-estado-da-paraiba>. Acesso em 14 de nov. de 2024.

MEDRADO, Betânia. **Materiais didáticos acessíveis de língua inglesa para alunos com deficiência visual** / Betânia Medrado, Rosycléa Dantas. – João Pessoa: Ideia, 2019. 66p.:il. ISBN 978-85-4.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho; ASSIS, Alexandre Rodrigues de (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, Juliana Dantas Galdino da; MENDONÇA, Artur José Braga de. **Ampliando a pesquisa, fortalecendo a prática.** O AEE e a Deficiência Visual, João Pessoa: Editora UFPB, 2022. p.33.

SILVA, Rosycléa Dantas. Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento. 2014. 314 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

VISSOSSI, Alessandra Aparecida; LIMA, de Camargo Vale Fernandes Hylea. O livro didático em braille e o processo de adaptação: uma tecnologia assistiva para a sala de aula. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 1, p. e0240002, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14239>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CAPÍTULO 21

O GÊNERO SEMINÁRIO EM SALA DE AULA: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ronald William Vidal Araujo

Francisca Ligia Domingos de Souza

Débora Evellyn de Queiroz Medeiros

Joyse Thaciana Vasconcelos Santos

O seminário é um gênero oral que se distingue pela sua capacidade de realizar tanto apresentações quanto discussões aprofundadas sobre temas específicos, conduzido individualmente ou em grupo — sendo utilizado em contextos educacionais para facilitar a investigação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades analíticas e discursivas. Considerando a sua importância, o presente capítulo objetivou realizar um estudo sobre o gênero seminário em sala de aula, com base nos pressupostos da análise linguística.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa-descritiva no Google Acadêmico e Periódico Capes, ponderando, sobretudo, os objetivos desta empreitada. Cumprido isso, após a análise dos textos selecionados, os principais resultados mostraram que o seminário abordado e aplicado em contextos educacionais, especialmente em tendências e práticas recorrentes, evidencia desafios e benefícios associados ao uso dessa metodologia.

Sob a perspectiva da análise linguística, observamos a necessidade do uso adequado de estratégias discursivas e de organização textual para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, o qual possibilita uma troca de ideias para

uma melhor compreensão dos conteúdos discutidos. Assim, concebemos que os seminários podem proporcionar uma maior interação e engajamento dos alunos, estimulando a reflexão profunda e a construção de conhecimentos mais sólidos, quando bem aplicados. Quanto a sua manifestação, na prática, é iniciada com a apresentação do assunto, a qual os participantes expõem suas pesquisas, argumentos e perspectivas — como um momento crucial para estabelecer o contexto e a base para a discussão subsequente, porém, conforme Leal (2021), a proposta pode parecer aterrorizante, uma vez que os estudantes sempre estiveram em uma posição passiva no processo de ensino e aprendizagem.

Tradicionalmente, a estrutura do seminário inclui a preparação de materiais de apoio e apresentações em slides, que servem para sustentar e enriquecer a exposição do tema. Após a apresentação, inicia-se uma sessão de discussão interativa, muitas vezes vista como desafiadora por diversos estudantes, na qual os participantes são incentivados a questionar, debater e refletir sobre o conteúdo apresentado, permitindo a troca de ideias, a clarificação de conceitos e a exploração crítica dos tópicos abordados.

Sobretudo, a eficácia desta metodologia depende da qualidade da preparação dos estudantes e da condução eficaz das discussões. Dessa maneira, para maximizar os benefícios dos seminários, vemos a importância de investir na elaboração cuidadosa dos conteúdos e na facilitação de um diálogo produtivo, isso porque “A função do seminário é transmitir conhecimentos específicos (técnicos ou científicos) a respeito de um assunto relacionado à determinada área do conhecimento” (Leal, 2021. p. 3). Diante disso, reconhecemos esse gênero como uma ferramenta valiosa para a efetivação de uma aprendizagem ativa e reflexiva, que vai além da mera transmissão de informações.

Enquanto gênero oral, eis um fato, o seminário requer a demonstração e o exercício do domínio discursivo por parte dos apresentadores. Nesse paradigma, “estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem” (Costa-Hübes, 2017, p. 3). A partir disso, evidencia a competência na organização e exposição de argumentos, bem como na inte-

ração com a audiência. Consequentemente, o controle sobre o discurso é fundamental, pois os sujeitos devem possuir conhecimentos linguísticos que lhes permitam articular suas ideias de maneira clara e persuasiva, além de responder de forma eficaz às perguntas e intervenções dos ouvintes.

À vista disso, dada a sua relevância, defendemos que antes de implementar essa metodologia, é necessário que os educadores garantam que os alunos compreendam efetivamente o gênero postulado e sua importância no contexto educacional, não como algo que cause medo ou ansiedade, sobretudo, como uma parte integral do processo de aprendizagem.

Entendemos que é responsabilidade da escola o desenvolvimento da consciência sobre como as práticas de linguagem constituem as (e são constituídas pelas) diversas esferas sociais e sobre como os padrões comunicativos dos sujeitos expostos às atividades de linguagem no contexto escolar, num determinado domínio discursivo, devem ser trabalhados para que possam ser transformados em objetos de reflexão por parte dos aprendizes (Goulart, 2006, p. 48).

Em virtude dessas questões mencionadas, podemos entender que os gêneros discursivos estruturam nosso discurso e facilitam a comunicação, refletindo as condições e objetivos específicos de cada contexto social. As esferas sociais atuam como princípios reguladores dos gêneros, isto é, elas definem as situações de interação, estabilizam os enunciados produzidos, distribuídos e compreendidos dentro dessas esferas, gerando, assim, gêneros discursivos determinados. Ampliando essas reflexões, Goulart (2006) aponta que essa abordagem situacional, pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de uma maior consciência sobre o seu próprio comportamento linguístico.

Nessa perspectiva, o seminário deve ser considerado, também, como uma técnica dinâmica e enriquecedora, que viabilize a troca e o desenvolvimento de ideias, ao invés de se limitar a uma simples apresentação fragmentada de textos. Corroboramos que “Não é e não pode ser aquela técnica de ensino em que cada aluno apresenta uma parte de um texto (capítulo), ou quando alguém fala: ‘ah! Vamos pular essa parte porque fulano faltou’ (Leal, Miranda, Nova, 2018, p. 71).

Frente a isso, reconhecemos que a sua apresentação deve ser fundamentada em um domínio do tema proposto, bem como nas competências linguísticas e discursivas pertinentes.

Logo, não se trata apenas de um tema utilizado para uma apresentação oral e discussão de conteúdo, mas, principalmente, do processo de assimilação de um gênero secundário relacionado aos contextos públicos de produção de linguagem, no qual os alunos devem ser incentivados a refletir sobre seu papel ao se comunicarem. Desse modo, o seminário, conforme apresentado, deve fomentar a autonomia dos alunos na escolha e no uso das palavras, oportunizando um espaço em que possam exercitar sua capacidade de expressão de forma crítica e autêntica, como a argumentação sólida, a construção de raciocínios coerentes e a resposta a questionamentos com segurança, tornando-se protagonistas de seu aprendizado Goulart (2006).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo-descritivo, utilizando as plataformas Google Acadêmico e Periódicos CAPES como principais fontes de consulta. O objetivo central desta pesquisa é promover uma reflexão sobre o uso do gênero seminário em sala de aula, considerando a perspectiva da análise linguística. Nesse sentido, a abordagem busca investigar como a prática do seminário pode contribuir para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem que favorece a análise e a compreensão crítica dos discursos.

A pesquisa bibliográfica, segundo Grazziotin, Klaus e Pereira (2022), é amplamente utilizada em áreas como a Filosofia, focando na leitura e compreensão profunda dos textos selecionados. Esse tipo de estudo permite que o pesquisador analise e interprete os materiais disponíveis, criando um embasamento teórico sólido que orienta a investigação. Assim, ao explorar diversos autores e perspectivas, a pesquisa bibliográfica ofereceu uma base que sustenta a análise dos conceitos trabalhados, bem como suas aplicações práticas.

Dessa forma, o estudo visou contribuir para o debate acadêmico e pedagógico sobre o uso do seminário como prática educativa, incentivando o desenvolvimento da análise linguística no ambiente escolar. A partir do levantamento e análise das fontes consultadas, esperou-se trazer à tona reflexões que fortaleçam a aplicação do gênero seminário e ampliem a compreensão de sua importância na formação crítica e comunicativa dos alunos.

O GÊNERO SEMINÁRIO EM SALA DE AULA

A sala de aula é um ambiente onde se realizam atividades educativas e de aprendizagem entre professor e aluno, funcionando também como um espaço social e pedagógico. Entre as várias metodologias de ensino, o seminário se destaca como um instrumento oferecido pelos professores aos alunos, representando um desafio considerável nesse contexto. Isso se deve ao fato de que, conforme Geraldi (2015), o preâmbulo de gêneros discursivos na realidade educacional demanda uma atenção especial.

No contexto da sala de aula, é comum que os alunos enfrentem desconfortos ao realizar apresentações de seminários diante de seus colegas de classe. Esse desconforto, por um lado, trata-se do desconhecimento da importância do gênero oral; por outro, a preocupação com eventuais avaliações e julgamentos por parte dos colegas e professores.

Nesse mesmo rumo, Bueno (2008) aponta que os desafios associados ao uso do seminário pelos alunos também se manifestam no contexto universitário, já que o gênero em questão não é geralmente considerado um recurso a ser ensinado, enquanto os resultados das apresentações não são enxergados positivamente.

Diante de tal problemática, o professor, como um agente decisivo no processo de aprendizagem do aluno, deve esclarecer a função e a importância do gênero, abordando suas características principais, os objetivos pedagógicos que visa alcançar, e as estratégias eficazes para sua execução e avaliação. Após as orientações iniciais, os alunos precisam assumir um papel

ativo e protagonista em sua própria aprendizagem. Acreditamos que “O seminário já é um companheiro do professor, que provavelmente o utilizou em sua formação docente, mas que precisa ser ensinado aos estudantes para depois ser usado como uma ferramenta instrutiva e avaliativa” (Leal, 2021. p. 9). Por isso, é indispensável que o professor prepare os alunos para utilizar essa metodologia de forma produtiva, garantindo que os eles compreendam suas dinâmicas e possam explorá-lo plenamente como um recurso para aprofundar o conhecimento e fomentar um aprendizado mais ativo.

Em consonância com esses pressupostos, é imperativo considerar a utilização de recursos iniciais, tais como uma preparação meticulosa e uma comunicação funcional, que inclua uma apresentação clara e articulada destinada a engajar e informar adequadamente os ouvintes, tendo em vista que “Transmitir conteúdos requer do expositor uma preparação, de forma que ele venha esclarecer, agregar, elucidar conhecimentos para atingir o ouvinte da melhor forma possível” (Damasceno, 2018, p. 29).

Levando isso em conta, reconhecemos que a organização de um seminário exige planejamentos abrangentes e detalhados, o que inclui, por exemplo, a elaboração de um roteiro claro e informativo para distribuir aos participantes, que servirá como guia durante a apresentação. Sabemos que é essencial preparar a alocação eficiente do tempo disponível, estabelecendo que cada seção seja abordada adequadamente e que haja espaço para discussões e interações.

Outro momento, não menos importante, a preparação para responder às perguntas dos colegas e do professor é algo de grande relevância, o que demanda uma compreensão atenta sobre o tema em discussão e a antecipação de possíveis questões que possam surgir. “É importante que o aluno-orador saiba estruturar com eficácia cada uma dessas partes, pelo fato delas possuírem suas particularidades na qual uma se relaciona e se conecta com as demais ” (Damasceno, 2018, p. 30).

À face dessas circunstâncias, para tratarmos do seminário como objeto de ensino, compreendemos que “Nesse caso, o procedimento de ensino do seminário, pelo professor, deve estar pautado em um trabalho sistemático com o

gênero, visando avaliar não apenas o domínio do conteúdo por parte do aluno, mas também a adaptação desse a uma situação comunicativa específica” (Melo, 2020, p. 40).

Diante do que foi exposto, entendemos que, embora o gênero seminário em sala de aula apresenta desafios consideráveis, é possível superar tais obstáculos através de um esforço conjunto entre alunos e professores. Assim, ao proporcionar condições adequadas para a produção e realização do seminário, os alunos terão a oportunidade de desenvolver competências essenciais para a comunicação, tanto no ambiente escolar quanto em contextos externos.

ANÁLISE LINGUÍSTICA

O termo “análise linguística” foi utilizado pela primeira vez por Geraldi em 1981, que a dividiu em duas formas distintas de atividades: epilinguísticas e metalinguísticas. Segundo ele, as atividades epilinguísticas referem-se à reflexão sobre a linguagem, com o objetivo de utilizar recursos expressivos de acordo com o contexto em que estão inseridos, enquanto as atividades metalinguísticas consistem na análise dos recursos da expressão, construindo conceitos que podem categorizar esses recursos (Marques, 2019).

Dessa forma, ao discutirmos a análise linguística sob essas duas categorias, podemos observar a maneira como diferentes abordagens se aplicam à reflexão sobre a linguagem, como, por exemplo, a análise de como estilos de escrita ou modos de fala são adaptados aos diversos contextos comunicativos. Para compreender como a linguagem é utilizada e aprendida, é fundamental considerar o contexto cultural e social que molda essas práticas, uma vez que, como afirmam Vasconcelos *et al.* (2020, p. 3), “é por meio da linguagem que o homem se relaciona com outros e com o mundo, não só veiculando informações, mas também se revelando, representando-se”.

Assim, entendemos a linguagem como uma capacidade essencialmente humana, fundamental para a comunicação por meio de signos. Ao contrário de outras ferramentas culturais, a linguagem possui uma importância única, pois

sua aquisição e utilização não dependem da língua específica, mas sim da necessidade universal de comunicação. A habilidade de se comunicar verbalmente está presente em todos, independentemente do nível educacional ou status social (Fiorin, 2013).

Geraldi (1997) reforça que a língua só se torna significativa nas interações sociais e nas conversas que ocorrem na sociedade. É dentro desse contexto de uso que podemos estabelecer as regras que regulam seu funcionamento. Nesse sentido, investigar a língua implica identificar os compromissos estabelecidos por meio da fala e as condições necessárias para que um falante se expresse de maneira adequada em uma situação específica de interação.

Costa-Hübes e Pereira (2022) nos mostram que a Prática de Análise Linguística e Semiótica (PAL/S) se conecta fortemente com a proposta de Geraldi (1997), ao conceber a análise linguística não apenas como a aplicação de normas gramaticais, mas como uma prática de linguagem que vai além da formalidade, envolvendo uma reflexão crítica e social sobre a linguagem. A PAL/S é uma abordagem que integra o ensino de língua com uma análise atenta das condições culturais, sociais e ideológicas que envolvem a comunicação, interligando atividades epilinguísticas e metalinguísticas para fomentar uma compreensão mais ampla da linguagem.

Considerando isso, essa prática além de promover o desenvolvimento de habilidades técnicas, também impulsiona à ampliação das capacidades de reflexão crítica dos alunos, permitindo-lhes interpretar e produzir textos apropriados para as diversas esferas sociais em que estão inseridos. A PAL/S contribui para que o estudante compreenda como a linguagem opera em diferentes gêneros discursivos e contextos de uso, ampliando sua capacidade de interpretar as intencionalidades e os significados implícitos, além de ampliar suas próprias possibilidades de expressão.

Nesse sentido, Costa-Hübes e Pereira (2022) afirma que a PAL/S se fundamenta em uma concepção dialógica de linguagem, inspirada em Bakhtin, segundo a qual cada enunciado é único, condicionado pela situação específica de interação e pelas vozes sociais que o cercam. Assim, a prática de análise

linguística deve ir além do texto escrito, abrangendo todas as manifestações semióticas que caracterizam as comunicações contemporâneas. Na prática educativa, a PAL/S trabalha com leitura, produção de textos, oralidade e multissemiótica, considerando as condições culturais e históricas que influenciam os enunciados.

Além disso, ao incorporar a dimensão semiótica, como preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a análise linguística passa a considerar significados não exclusivamente verbais, como gestos, imagens e outros elementos semióticos, que são fundamentais nos atos comunicativos em contextos reais de interação, sendo essencial para o desenvolvimento de uma competência comunicativa que permita aos alunos interpretar e interagir com diferentes linguagens e práticas sociais.

Dessa forma, a prática de análise linguística nas escolas brasileiras, conforme defendido por Costa-Hübes e Pereira (2022) surge como uma estratégia pedagógica que responde às demandas de um mundo contemporâneo, em que a linguagem se manifesta de múltiplas formas e o desenvolvimento da competência comunicativa vai além do domínio gramatical.

DISCUSSÃO

A análise do seminário como gênero discursivo na sala de aula apresenta uma série de desafios e possibilidades de desenvolvimentos para alunos e professores. Como observado, o seminário é frequentemente visto pelos alunos como uma tarefa desafiadora, geradora de desconforto devido à falta de familiaridade com o gênero oral e a apreensão diante da avaliação de colegas e professores. Esse cenário, conforme apontado por Bueno (2008), não se limita ao ensino fundamental ou médio, estendendo-se ao ensino superior, onde o gênero também é muitas vezes tratado como algo que “se aprende sozinho”, sem o devido acompanhamento pedagógico.

Nesse contexto, as lacunas observadas na condução de seminários frequentemente derivam de abordagens desorganizadas, em que os alunos divi-

dem tarefas sem alcançar um entendimento coletivo e aprofundado do tema (Melo, 2020). A ausência de ensaio e preparo adequado compromete a estrutura e qualidade das apresentações, resultando em performances fragmentadas e pouco coesas. Por outro lado, a falta de intervenções pedagógicas funcionais deixa os alunos sem as ferramentas necessárias para lidar com as demandas de formalidade e organização discursiva características do gênero, o que gera descompasso entre a expectativa de desempenho, e a preparação oferecida evidencia a necessidade de sequências didáticas mais robustas e bem estruturadas.

Acreditamos que o papel do professor é, portanto, crucial para transformar esse desconforto em uma experiência produtiva. A preparação adequada do aluno, tanto no que se refere ao domínio do conteúdo quanto à capacidade de expressá-lo de forma clara e engajante, se torna essencial. Leal (2021) enfatiza que, ao ensinar o gênero seminário, o professor facilita a compreensão do gênero, como também prepara os alunos para utilizá-lo como ferramenta instrutiva e avaliativa. O processo de ensino deve ser sistemático e orientado para a adaptação dos alunos às particularidades comunicativas do seminário, como destaca Melo (2020).

Ademais, a análise linguística, como proposta por Geraldi (1997), deve ser integrada ao ensino do seminário. Ela não deve se limitar à aplicação de normas gramaticais, mas sim envolver a reflexão crítica sobre as condições sociais e culturais que moldam o uso da linguagem, o que é especialmente relevante no contexto do seminário, onde a oralidade e a interação desempenham um papel central. A prática de análise linguística, ao ser aplicada no contexto do seminário, concede aos alunos refletirem sobre como a linguagem pode ser ajustada e modificada para atender aos diferentes contextos e públicos, o que é vital para a construção de uma competência comunicativa sólida, que vai além da simples reprodução de normas linguísticas.

Além disso, ao integrar a semiótica à análise linguística, como defendido por Costa-Hübes e Pereira (2022), podemos compreender o seminário

como uma prática de linguagem que não envolve exclusivamente o discurso verbal, mas também outros elementos semióticos, como gestos e imagens. Isso é de particular relevância no cenário contemporâneo, onde a comunicação é frequentemente multimodal, ou seja, composta por múltiplas formas de expressão para além da linguagem verbal. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) já reconhece a importância da semiótica no processo educativo, ao sugerir que a competência comunicativa deve incluir a capacidade de compreender e interagir com diferentes formas de linguagem.

Em relação aos desafios do seminário, a capacidade de organizar e estruturar a apresentação é outro ponto essencial. A preparação do aluno no domínio do conteúdo, na antecipação das perguntas e interações que podem surgir durante o seminário, requer que o aluno se aproprie do conteúdo teórico e das dinâmicas da interação. Como Damasceno (2018) aponta, é necessário que o aluno saiba articular as diversas partes de sua apresentação e consiga responder de forma eficaz a perguntas, desenvolvendo não apenas o domínio do conteúdo, mas também a capacidade de se adaptar às condições específicas da interação comunicativa.

Logo, a utilização do seminário como uma ferramenta pedagógica requer um trabalho conjunto e contínuo entre professores e alunos. O ensino desse gênero discursivo deve ser sistemático e envolve não só a transmissão de conteúdo, mas também a formação de competências discursivas que permitam aos alunos utilizar o gênero de maneira autônoma e eficaz, tanto no ambiente escolar quanto em contextos sociais mais amplos. Ao capacitar os alunos para o uso do seminário, o professor está contribuindo para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a comunicação e para o aprendizado ativo, áreas que são cruciais para o desenvolvimento de competências na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tons conclusivos, o seminário se destaca como uma ferramenta pedagógica essencial no contexto educacional, especialmente quando visto pela ótica da análise linguística. De início, ao incentivar uma prática que integra

exposição, debate e reflexão crítica, o seminário possibilita que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas e analíticas de maneira ativa e significativa. Adicionalmente, o uso satisfatório desse gênero em sala de aula oferece aos estudantes a oportunidade de protagonizar o próprio aprendizado, ampliando sua capacidade de expressão, argumentação e interpretação dos conteúdos. Desse modo, ao agregar o seminário como uma prática dinâmica e interativa, o ambiente escolar favorece, simultaneamente, a construção de conhecimentos sólidos e a formação de aprendizes autônomos, críticos e preparados para enfrentar diferentes contextos de comunicação, tanto na vida acadêmica quanto em outras esferas sociais.

REFERÊNCIAS

BUENO, Luzia. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. **I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, p. 1-5, 2008.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua Relação com os Gêneros Discursivos. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 29 ago. 2024.

DAMASCENO, Marta Kécia Fernandes *et al.* Práticas escolares com o gênero oral seminário: um estudo à luz da abordagem discursiva. 2018.

FIORIN, José Luiz *et al.* A linguagem humana: do mito à ciência. **Linguística**, p. 13-46, 2013.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. **O texto na sala de aula**, v. 3, p. 59-79, 1997.

GOULART, Claudia. As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino. **Sínteses-ISSN 1981-1314**, v. 11, 2006.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20200141, 2022.

LEAL, C. A. . (2021). Seminário como uma prática pedagógica a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. *South American Sciences*, 2(2), e21165. <https://doi.org/10.52755/sas.v2i2.165>

LIMA, I. D. (2020). Leitura, pesquisa e diálogos com jovens: uma experiência Bakhtiniana / Reading, research and dialogues with young people: a Bakhtinian experience. *Brazilian Journal of Development*, 6(11), 92424–92438. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-593>

MARQUES, Larissa Gabrielle Lucena. Análise linguística: revisitando o conceito para o ensino-aprendizagem de língua materna. Anais IV CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editora-realize.com.br/artigo/visualizar/56486>>. Acesso em: 16/02/2025 23:55

MELO, Josiane da Silva. **O seminário na escola: ensino e análise do gênero**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

VASCONCELOS, Tatiana Cristina *et al.* Leitura, pesquisa e diálogos com jovens: uma experiência Bakhtiniana. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 11, p. 92424-92438, 2020.

CAPÍTULO 22

VOZES DE RESISTÊNCIA: LEITURA LITERÁRIA E PRODUÇÃO DE PODCAST ANTIRRACISTA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Roberta Alves Xavier de Almeida

O presente capítulo apresenta uma experiência pedagógica que articula práticas de leitura literária e de produção do gênero oral podcast, a partir de tertúlias literárias dialógicas desenvolvidas com a obra “Pretinha, eu?”, de Júlio Emílio Braz (2008). Essa proposta foi desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Afogados da Ingazeira – PE, tendo como objetivo, a promoção de reflexões críticas acerca do preconceito racial e do respeito às diferenças, tema central da obra que norteou toda proposta. O trabalho emerge de uma necessidade premente de incorporar à prática educativa estratégias que favoreçam o letramento literário e o engajamento dos estudantes na construção de uma sociedade antirracista.

O capítulo problematiza como as práticas pedagógicas podem integrar a produção de textos semióticos, como o podcast, ao desenvolvimento de habilidades literárias, de leitura crítica e engajamento social. Parte-se do entendimento da língua como fenômeno social e criativo, conforme Geraldi (1984), com influências de Bakhtin (1997), para explorar as possibilidades de discutir a leitura de uma obra literária, refletindo sobre seu conteúdo por meio de linguagem semiótica, estimulando reflexões e construção significa-

dos. A proposta fundamenta-se na sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), articulando as práticas leitoras às tertúlias literárias dialógicas (Flecha, 1997) e à produção do gênero oral podcast (Villarta-Neder; Ferreira, 2020).

O objetivo deste capítulo é apresentar os encaminhamentos pedagógicos e as reflexões geradas durante o desenvolvimento dessa experiência, que vislumbrou proporcionar aos estudantes oportunidades de expressão consciente, crítica e intencional, ampliando seu repertório literário e suas habilidades comunicativas e semióticas. Assim, enfatiza-se a relevância pedagógica da proposta para o desenvolvimento da comunicação oral, a formação leitora e cidadã, ressaltando seu caráter replicável.

O presente texto foi desenvolvido a partir da obra *Pretinha, eu?*, debruçou-se sobre a promoção do letramento literário, com ênfase nas questões étnico-raciais, estimulando a reflexão crítica e posicionamento dos estudantes, trabalhando a expressão oral.

ENTRE PÁGINAS E MUNDOS: LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA E NA VIDA

A leitura literária pode ser uma chave para a construção da sociedade que o leitor vislumbra. Conforme Candido (1995, 122), “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza”. Assim, considera-se que a leitura literária, além de proporcionar a ampliação do repertório cultural, “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2022, p. 17).

Dessa forma, a proposta pedagógica aqui apresentada parte do potencial de uma obra literária para o desenvolvimento de habilidades necessárias a uma interação e a um diálogo pautados no respeito. Ainda conforme Cosson (2022),

“é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua mentalidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (p.17). Contudo, como afirma o autor, para que o texto literário cumpra seu papel humanizador, a escola precisa repensar a forma de sua escolarização.

É nessa perspectiva que o presente trabalho traz uma abordagem que vislumbra engajar os estudantes, articulando linguagens e práticas para que os estudantes tenham uma experiência vivencial e, sobretudo, significativa. Nesse sentido, destaca-se que “a literatura nos diz quem somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (Cosson, 2022, p. 17).

A literatura também está relacionada à empatia, à compreensão de diferentes perspectivas e ao reconhecimento de emoções em si próprio e no outro. A Expressão literária é como um tronco que desce o rio e no qual se fundem raízes, gravetos, pedaços de resíduos flutuantes, trazendo tudo junto, agregando novos sentidos, ampliando-os (Rosenbaum, 2012).

Nesse sentido, na proposta pedagógica aqui apresentada, considerando esse potencial da leitura literária, adotou-se a tertúlia literária dialógica como estratégia. Para tanto, tomou-se como referência a noção de Flecha (1997, p. 17). Na tertúlia literária dialógica:

Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento eleito para ler em voz alta e explica por que lhe resultou especialmente significativo. O diálogo vai se construindo a partir dessas contribuições. Os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos.

A adoção dessa prática se deve ao seu teor dialógico, à horizontalidade na apresentação de pontos de vistas, à oportunidade de todos expressarem sentimentos, sensações, emoções e opiniões, à construção coletiva e colaborativa de entendimentos e, sobretudo, à oportunidade de reflexão conjunta acerca de questões inquietantes que, de alguma forma, façam sentido para os envolvidos.

Nessa perspectiva, Valls, Soler e Flecha (2008) ressaltam que é durante o processo conjunto de leitura e compreensão de um trecho ou de uma obra que os leitores se “aprofundam em suas interpretações, refletem criticamente sobre si mesmos e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora através da interação com outros agentes, abrindo assim possibilidades de transformação como pessoa leitora e como pessoa no mundo” (p. 03).

Em se tratando da adoção da tertúlia literária dialógica como prática de leitura, considera-se que o valor dessa escolha está em se adotar um espaço dialógico e colaborativo em que cada um tem vez e voz e é ouvido e respeitado. Dessa forma, ressalta-se que a leitura literária na escola além de contribuir para ampliar o repertório linguístico dos estudantes, contribui para que possam compreender e interagir de forma mais significativa consigo mesmo, com o outro e com a realidade.

O USO DO PODCAST NA SALA DE AULA: ECOS DE APRENDIZAGENS NA SOCIEDADE

Reafirmando a noção de língua como fenômeno social da interação, pois falar e praticar ações não seria possível a ser falado e, assim, “o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (Geraldi, 1984, p. 41). Nessa perspectiva, reconhece-se a diversidade de usos da linguagem, em múltiplos contextos sociais, alude-se a práticas de linguagens pautadas em multisssemioses, trazendo o gênero oral podcast para discussão e refletindo-se, também, sobre as contribuições que a apropriação desse gênero pode trazer para as práticas de ensino-aprendizagem de língua.

A situação comunicativa a que esta sessão se refere é o podcast em áudio. Sobre esse tipo de podcast, destaca-se que sua configuração em semiose verbal, oral e sonora, não basta para defini-lo. Sendo assim, ressalta-se que é necessário se levar em consideração todas as relações dialógicas estabelecidas entre suas dimensões. Essas dimensões semióticas abarcam vários recursos/mecanismos que

contribuem para construção de sentido, promovendo possibilidades de análise dos usos da modalidade oral (Castro; Javorski; Ritter, 2021)¹.

Nessa perspectiva, buscando delimitar a noção de podcast adotada neste trabalho desenvolvido com estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, agrega-se o entendimento apresentado por Villarta-Neder e Ferreira (2020) acerca desse gênero oral, pois dizem que “os podcasts constituem-se como gênero discursivo oral e apresentam desafios conceituais e metodológicos para o emprego de tecnologias do mundo digital em sala de aula” (p. 35).

Dessa forma, cabe ressaltar que, apesar de se constituir em desafio para o professor, a adoção do podcast como objeto de estudo em sala de aula pode favorecer o trabalho com usos concretos da língua, promovendo uma articulação entre o oral e o escrito. Faz-se oportuno ressaltar o que dizem Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.125), “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas pouco controladas”.

Assim, para discutir as potencialidades desse gênero, faz-se imperativo situá-lo no conceito de gênero discursivo, pois isso favorece uma abordagem mais ampla por implicar uma discussão acerca do caráter dialógico das práticas orais, nas quais o podcast se constitui como gênero, estando implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção (Villarta-Neder; Ferreira, 2020)². Nesse sentido, sobre os meios não-linguísticos da comunicação oral, ressalta-se que os meios para-linguísticos, definidos por Dolz e Schneuwly (2004), tais como; qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros, constituem-se em elementos a serem arrolados no trabalho com orais e, portanto, no trabalho com podcast em sala de aula.

1 O gênero Podcast e o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento, disponível em 08/0set/2024, em <http://www.eaic.uem.br/eaic2021/anais/artigos/5163.pdf>

2 Implicações do conceito de gênero discursivo em um âmbito multissemiótico, disponível em 08/set/2024, em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579/pdf>

Ressalta-se, assim, o que diz Bakhtin (1997, p. 280) sobre os aspectos discursivos. Para ele, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Considera-se, dessa forma, que o podcast é atravessado pelo âmbito discursivo do uso da língua. E, assim, o podcast de que trata esse trabalho versa sobre a perspectiva antirracista a partir da leitura de uma obra literária e, nessa experiência, o trabalho com esse gênero oral inclui detalhar elementos passíveis de análise, tais como se pode observar no quadro 1.

Quadro 1: Aspectos possíveis de análise no Gênero Podcast

Aspectos Discursivos do Gênero Podcast	
Aspecto Discursivo	Detalhamento
Publicidade	Além dos participantes envolvidos na situação comunicativa como locutores, o podcast prevê um número indeterminado de interlocutores, por ser publicado em plataformas digitais abertas ao público.
Posição dos interlocutores	Geograficamente distantes
Organização dos turnos da fala	Divisão, prevendo maior ou menor participação dos autores que protagonizam os episódios do podcast
Espotaneidade	Espontaneidade equilibrada pelo planejamento prévio do roteiro do podcast e possibilidade de defender ponto de vista, opinar, entre outras possibilidades.
Formalidade do registro	Adequação das falas aos interlocutores e atendimento ao objetivo pretendido pelo podcast, adaptando os recursos linguísticos à situação de comunicação.
Estratégia de polidez	Regulação consciente de atos de fala com conotação positiva (elogiar aceitar) ou negativa (discordar, contrapor-se).
Aspectos textuais do Gênero Oral Podcast	
Fixação temático / conteúdo	Delimitação da temática central e assuntos específicos sobre o que o podcast irá versar.
Marcadores conversacionais	Regulação das unidades articuladoras da conversação.
Repetições	Uso da repetição para dar ênfase e retomar de elementos falados durante o podcast.

Paráfrases	Reformulação de ideias já apresentadas no podcast ou em alusão a dados, citações, trechos de obras, etc.
Correções	Substituições de elementos na fala, anteceditos de expressões típicas da fala, como por exemplo: aliás, quis dizer, ou melhor dizendo, etc.
Hesitações	Regulação de expressões de indicadores de insegurança por parte do falante no podcast.
Uso de modalizadores	Uso contundente de termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante na fala.
Aspectos acústicos do gênero oral podcast	
Qualidade vocal	Escolha consciente dos enunciadores quanto à qualidade de emissão da fala (rouca, nazalizada...).
Intensidade	Atenção ao volume da voz em decibéis (alta, baixa...).
Altura	Atenção à frequência da onda vocal em <i>hertz</i> (aguda, grave...).
Elocução	Escolha consciente e intencional da maneira de produzir a fala (lenta, rápida...).
Pausas	Uso de pausas intencionais e regulação de respirações durante a emissão (curtas, longas...).
Interrupções	Autorregulação para evitar ruídos (risos, choro, suspiros), quando não intencionais.
Entonação	Escolha consciente e intencional de variação da altura para dar ênfase em determinadas palavras, frases.
Dicção	Pronúncia correta das palavras.

Fonte: Produção própria, a partir de Araújo e Suassuna (2020)³

Nesse sentido, enfatiza-se que, conforme Dolz e Schineuwly (2004, p. 135), “com efeito, nesse plano, tudo está submetido a variações”. Assim, considera-se que, ao trabalhar com o gênero oral podcast em sala de aula, faz-se necessário considerar esses aspectos paralinguísticos, pois esses elementos enriquecem a expressividade oral e conferem significado ao texto falado. Por isso, destaca-se a importância de explorar esses recursos de maneira intencional e consciente.

3 Araújo, F. S.; Suassuna, L. Critérios para avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. In: Letras. Santa Maria, Especial, 2020, n. 01, p. 97-110. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38796/pdf>.

Por fim, considera-se que “a compreensão e produção de texto demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem” (Cistovão, 2005, p. 175), pois a partir do que dizem esses autores, considera-se que o gênero oral podcast, por ser, em linhas gerais, uma forma de interação que se materializa por meio digital em áudio, combinando elementos da oralidade com outros elementos, além de ser um gênero que permite alto potencial de apresentação de ponto de vista, argumentação, posicionamento, possibilita a criação e a disseminação de conteúdos variados. Nesse gênero oral, sua estrutura tem como centralidade a voz e os aspectos para-linguísticos, conforme Dolz e Schneuwly (2004), (como entonação, pausas, ritmo e timbre), pois é isso que lhe garante a construção de significado na interação com o ouvinte.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Essa proposta foi desenvolvida com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental e partiu da necessidade e interesses identificados nas interações dos estudantes entre si, com a comunidade escolar, com os professores, sobretudo, nas interações estabelecidas nas aulas de Língua Portuguesa.

A experiência pedagógica adotou o livro *Pretinha, eu?*, de Júlio Emílio Braz (2008), uma obra de literatura infantojuvenil que, pela força de sua linguagem literária, promove reflexões sobre questões universais, sociais, existenciais e culturais. A narrativa, ao abordar temas desafiadores e provocativos, favorecendo discussões críticas e a tomada de posição diante de situações. Para explorar esse potencial, foi utilizada a metodologia de sequência didática (SD) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), organizada sistematicamente em torno de um gênero oral, permitindo que os estudantes aprofundassem sua leitura da obra e produzissem um podcast antirracista.

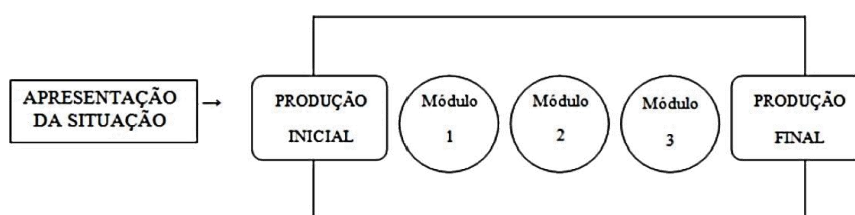
Essa sequência vislumbrou o desenvolvimento de uma leitura dialógica da obra, seguida da produção de um podcast antirracista a partir do livro *e*, como proposto pelos autores, o processo envolveu algumas fases: a introdução do gênero, a produção e a reescrita/revisão. Inicialmente, o objetivo foi que os estu-

dantes explorassem o livro. Fizemos uma imersão na história de Vânia, personagem principal da obra. O mesmo foi feito com o gênero podcast, refletimos sobre seus elementos estruturais e linguísticos, adentrando na temática antirracista.

Em seguida, após a produção inicial, realizou-se atividades colaborativas de de leitura e produção, envolvendo discussões sobre a representação racial com vistas à apropriação dos conceitos. Por fim, a produção final envolveu ajustes no conteúdo e na forma, reforçando o objetivo maior do trabalho: a leitura crítica da obra e a comunicação oral de reflexões e posturas antirracistas expressas de maneira clara e crítica, alinhadas na produção do gênero podcast.

A escolha do gênero oral podcast como um produto dessa sequência didática se deve ao fato dos estudantes manifestaram um grande interesse em gêneros multissemióticos e apresentarem facilidade para manejá-los, bem como por ser um gênero que possibilita aos seus protagonistas exercitarem a argumentação. Nesse sentido, adotou-se a primeira produção dos estudantes como ponto de partida para o trabalho de tematização e análise de erros e omissões, para em seguida, adotar o redirecionamento das estratégias usadas pelos estudantes na produção inicial, com vistas a uma produção final capaz de atender com êxito às características do gênero, conforme figura apresentada a seguir:

Figura 1 - Modelo de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

A apresentação da situação partiu da constatação de práticas de *bullying* e preconceitos na escola, por parte de alguns estudantes. A partir daí, foram feitas reflexões sobre o que pode ser considerado preconceito e *bullying* para estabelecer o contato dos estudantes com a temática.

Nesse momento, apresentou-se o vídeo *Conversando sobre Racismo*⁴, antes de apresentar o livro previamente selecionado no coletivo da escola, que desenvolveu um trabalho em todas as turmas, adotando-se recursos e estratégias diferentes, a cargo dos professores de cada ano e/ou componente curricular. No caso deste trabalho desenvolvido, que foi desenvolvido com uma turma de 8º ano, a apresentação da situação previu a escuta e análise de episódios do Podcast: *Ser antirracista*⁵. Apresentou-se, posteriormente, o livro “*Pretina, eu?*”, estabelecendo-se uma discussão orientada a partir da capa, levantando hipóteses sobre a obra e comentando sobre o autor.

Após isso, foi feita a leitura de um trecho do primeiro capítulo, seguida de um momento de rica discussão, na qual os estudantes interagiram, posicionando-se sobre o preconceito sofrido pela personagem, dando início a experiência de leitura que se aprofundou, posteriormente, com o desenvolvimento de momentos de tertúlias literárias dialógicas. Durante essa primeira discussão, selou-se o acordo de vivência da proposta de criação de um podcast antirracista sobre a obra a ser lida⁶.

Após isso, foi feita uma breve imersão no gênero podcast, comparando episódios, conversando sobre sua estrutura, função social, sua relevância e seu alcance. Conforme Rojo e Moura (2012, p 8), os trabalhos com textos que envolvem recursos semióticos caracterizam-se como um trabalho que “parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos”.

Após isso, a turma foi organizada em seis grupos e foi acordado que cada grupo iria ler integralmente os oito primeiros capítulos do livro (da pá-

4 *Conversando sobre racismo*, Plenarinho O jeito criança de ser cidadão, disponível em 29 abril/2024: <https://www.youtube.com/watch?v=X8FWkOXr-zo&t=46s>

5 *Ser Antirracista*, disponível em 20/ maio/2024, em <https://open.spotify.com/show/7h8mnNjNk-FbY2s1jPKWkQ7?si=jv7kBifgRuGGnJEzEijDVA>

6 A prática de tertúlia e a aplicação dos módulos da SD foram replicados para dar conta da leitura dos capítulos obra, gerando consequentemente, mais de um episódio do podcast como produção dos grupos.

gina 8 à página 38). Além do livro impresso, foi disponibilizado o livro em PDF e em áudio para que cada estudante lesse em casa, dialogasse com a família sobre o que leu, refletisse sobre o conteúdo lido, dialogasse com os colegas de grupo e selecionasse um trecho ou frase para refletir com a turma durante as tertúlias literárias dialógicas desenvolvidas a partir do livro “Pretinha, eu?”.

Conforme Flecha (1997, p. 17), na tertúlia, o diálogo vai se construindo a partir das contribuições de todos que leram a obra ou trecho escolhido de forma consensual e “os debates entre diferentes opiniões se resolvem apenas através de argumentos (...), cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura; não há ninguém que, por sua posição de poder, explique a concepção certa ou errônea”. E, nessa perspectiva, foi desenvolvida a prática de tertúlia com os estudantes. Em seguida, como cada grupo já estava com suas anotações e impressões sobre os capítulos lidos, tendo dialogado e manifestado seus posicionamentos sobre o que leram. Partiu-se para o próximo momento da sequência: a produção inicial.

PRODUÇÃO INICIAL

Cada grupo de estudantes foi instigado a produzir um episódio do podcast. Esse episódio deveria apresentar de forma resumida o conteúdo dos capítulos lidos e escolhidos para apresentar suas impressões pessoais, ancorando-se em marcas textuais para validar suas interpretações, podendo trazer exemplos ou dados estatísticos para fortalecer a posição assumida. Para isso, também poderiam apresentar citações, fazer referência a músicas, séries, filmes, livros, além de outras manifestações cabíveis.

Com a turma dividida em seis grupos, a partir da compreensão prévia construída sobre a estrutura do gênero oral podcast, os estudantes produziram os episódios. Nesse momento, foi feita uma oficina, na qual os componentes dos grupos colaboraram para a produção do roteiro de gravação, delimitando quem falaria e o que faria, quem resumiria os capítulos selecionados, quem comentaria, que comentários seriam feitos, como encerrariam, entre outras delimitações. Por fim,

as gravações foram feitas. Para isso, os grupos foram compostos por agrupamentos produtivos, de modo que os estudantes se ajudaram colaborativamente, com vistas ao compartilhamento de ideias, potenciais e saberes.

Módulo 1

Após os episódios do podcast serem produzidos, partiu-se para o momento de socialização com a turma para que todos pudessem fazer a escuta atenta das produções do colegas, analisando atentamente o uso de elementos discursivos, linguísticos e paralinguísticos, atentando-se para a temática estabelecida e para não deixar passar a presença de escolhas lexicais que remetesse a uma linguagem preconceituosa. Todos atentos para contribuir com sugestões de ajustes, substituições ou elogios e incentivos. Neste módulo, adotou-se de forma muito contundente a avaliação sem julgamentos, assumindo o compromisso de apresentar contribuições para elevar a qualidade do podcast dos demais grupos, de modo que todas as produções pudessem cumprir sua função social. Para isso, adotou-se fichas⁷ de avaliação com os aspectos e elementos anteriormente mencionados. Essa ficha foi usada pelos estudantes nos momentos de escuta dos episódios do podcast produzidos pelos diferentes grupos. Além dos estudantes, convidaram-se membros da coordenação pedagógica da área de linguagens, com formação e experiência docente em Língua Portuguesa, para acompanhar o processo de escuta e colaborar com a avaliação das produções orais.

Módulo 2

Nesse módulo, cada grupo retomou sua produção, pautando-se nas observações apontadas pelos colegas na ficha de avaliação. Foi feita, em cada grupo, nova escuta atenta para detectar as falhas apontadas e para identificar a necessidade de outros possíveis ajustes. Além disso, muitos grupos sentiram a necessidade de ouvir outros podcasts para refinar seus entendimentos acerca do gênero.

7 Fichas de avaliação dos episódios do Podcast Vozes de Resistência (elaboração própria) https://drive.google.com/file/d/1MZm05LLA1anLFHSayndV7A7bby0ojQK8/view?usp=drive_link

Ressalta-se que os critérios de avaliação que os grupos mais se atentaram foram, além da estrutura do gênero, os relativos aos aspectos acústicos, à presença das ideias centrais dos capítulos selecionados para o episódio, à adoção de uma perspectiva antirracista e à presença do posicionamento assumido de forma clara e acessível. Dessa forma, alguns grupos precisaram retomar a leitura do(s) capítulo(s) abordado(s) no episódio para enriquecer a apresentação do trecho tratado e sua discussão.

Módulo 3

Nessa etapa, os estudantes revisaram seus roteiros de elaboração para dar vida à versão final dos episódios do podcast. Nesse momento, retomaram, mais uma vez, o roteiro e as sugestões de melhoria apontadas pelos colegas. O objetivo dessa etapa foi rever e revisar, gravando e ajustando o roteiro de gravação de modo a garantir uma versão final que atendessem com êxito à finalidade do gênero que foi estabelecida para esse trabalho.

PRODUÇÃO FINAL

Na etapa final, os estudantes, reunidos em seus grupos e, de posse dos seus roteiros já revisados, partindo de esboços de gravações prévias, gravaram a versão final dos seus episódios. Essa fase constituiu-se em um momento de interação colaborativa, no qual os componentes dos grupos puderam fazer os últimos ajustes, buscando garantir que as gravações atendessem ao objetivo pretendido. Feito isso, foi eleito um grupo como responsável pela criação da vinheta de abertura do podcast, tarefa que envolveu pesquisa sobre sons, ritmo e uma breve discussão sobre como fazer uma vinheta.

Cabe ressaltar que, nessa etapa final, foi feita mais uma escuta e aplicou-se a mesma ficha de avaliação usada no módulo 1 para avaliar a primeira versão das produções. A partir disso, percebeu-se avanços significativos nas produções. Contudo, é importante destacar que dois grupos com estudantes faltosos, que não acompanharam algumas atividades da sequência, apresentaram, na produção final, avanços mínimos. Esclarece-se que o acompanhamento aos estudantes desses dois grupos se estendeu além dessa sequência didática.

Após a finalização das gravações, a coordenação pedagógica da escola, junto à professora, assumiu a responsabilidade pela publicação dos episódios, ficando também responsável para organizar os episódios produzidos em uma playlist para o Podcast Vozes de Resistência ficar disponível gratuitamente no canal do YouTube da escola e na plataforma Spotify, com vistas à ampliação do alcance e à valorização do protagonismo dos estudantes em uma discussão tão relevante quanto a pauta antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência dessa proposta pedagógica baseada na leitura literária por meio de tertúlia literária dialógica revelou-se uma prática valiosa para ampliar a o letramento literário, com ênfase na percepção dos estudantes sobre dimensões sociais, culturais e individuais. Essa abordagem destacou a interdependência das linguagens como caminho para a promoção de diferentes letramentos. Assim, essa experiência uniu leitura, produção oral e uma arrojada discussão sobre a perspectiva antirracista, assumindo um papel relevante na formação cidadã e no desenvolvimento de habilidades críticas e de comunicação oral.

Ao integrar a perspectiva antirracista ao debate literário e ao trabalho com o gênero podcast, a proposta demonstrou como as escolhas pedagógicas podem enriquecer os repertórios dos estudantes e engajá-los em pautas importantes para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a experiência permitiu aos estudantes se posicionarem de forma crítica, reconhecerem a presença do racismo em seu entorno e seus impactos sociais, além de refletirem sobre como combatê-lo.

Por fim, a experiência de que trata esse capítulo fortaleceu a representatividade e o protagonismo e permitiu envolver todos os participantes na busca por igualdade racial. Essa experiência, nesse sentido, pode ser considerada como uma proposta pedagógica significativa para outros professores interessados em replicá-la, adaptando-a a suas realidades. Considera-se, por fim, que essa proposta contribuiu para promoção do letramento literário, com ênfase na perspectiva antirracista, promovendo reflexões profundas e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de comunicação oral.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277 -326.
- BRAZ, Júlio Emílio. Pretinha, eu? São Paulo: Scipione, 1997 (Série Diálogos).
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, A. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, R. **Letramento literária: teoria e prática**2. Ed. 13ª impressão. São Paulo: Contexto. 2022.
- DOLZ, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Dolz, J; Schneuwly, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.
- FLECHA, R., Soler, M. & Valls, R. (2008). **Leitura dialógica: Interações que melhoram e aceleram a leitura**. Revista Iberoamericana de Educação, 46, 71-87, disponível em <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.
- LOPES, J. S. **Lugar de branca/o e a/o “branca/o fora de lugar: Representações sobre branquitude, e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os branca/os do/ no Movimento Negro em Salvador-BA**. 2016, 255f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2016.
- ROJO, R.; Moura, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROSENBAUM, Yudith. **Literatura e psicanálise: reflexões**. Revista FronteiraZ, São Paulo, n. 9, dezembro de 2012.

CAPÍTULO 23

CORPO, VOZ E POESIA: O SLAM COMO MANIFESTAÇÃO DA LITERATURA SURDA

Fernando do Nascimento Moller

Iniciamos nosso diálogo acerca da poesia de autoria surda a partir da análise da obra *Literatura e sociedade*, de Antonio Cândido (2006), que nos apresenta a relação entre a obra literária e o meio social. A partir da leitura desta obra, pode-se destacar três funções da Literatura: a *estética*, a *histórica* e a *social*. A *estética* refere-se à função comumente atribuída à arte literária, referente à beleza, à expressividade e a sua composição criadora. A *histórica* revela-se na relação da própria literatura nacional com a sociedade. Por fim, a *social* remete à imbricação entre obra e seu condicionamento social, isto é, a influência que a obra recebe do ambiente social e de suas inúmeras formas de manipulação. Assim, Candido reflete que estas funções do texto literário agem de formas interdependentes entre si, mas que podem ser necessárias para uma efetiva análise crítica, quando são estudadas juntas.

Nesse sentido, há todo um enquadramento artístico, histórico e social no momento da criação literária, em que a dimensão do social se destaca, enfim, na arte. Assim, a criação literária é por ela mesma dialética, incluindo-se no processo o autor, que também é um ser social. Consequentemente, não só o meio social influencia a criação da obra, mas também a obra influencia, por sua vez, o meio, numa relação intrínseca.

Partindo-se dessas premissas, destacamos que os estudos destinados à literatura de autoria de surdos são muitos escassos. Muitas vezes, o trabalho de

literatura para surdos se direciona para adaptações de obras literárias de ouvintes; em termos mais populares, seria dizer que o surdo para ter uma produção de caráter literário estaria diretamente ligado ao mundo dos ouvintes. Então, seria o surdo um mero copiador da arte ouvinte? Ou a literatura surda é meramente uma adaptação dos cânones literários produzidos por ouvintes? Se o processo de elaboração de um texto literário está diretamente relacionado ao meio social, e a literatura é o reflexo do contexto do autor (a), como uma leitura de sua cultura, identidade e vivências, onde estaria a presença disso na Literatura surda¹?

Tomamos essas perguntas como Referências, a partir das observações realizadas durante a formação acadêmica no Curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Pará, que termos como base o trabalho com textos de ouvintes e adaptações de obras literárias como, por exemplo, *O patinho feio surdo*, *Branca de neve surda* entre outras adaptações. Destacamos neste estudo que o problema não está na adaptação ou na leitura de literatura produzida por ouvinte. A questão principal na literatura produzida por surdo reside no fato de que, quando falamos em arte, estamos discutindo problemas humanos essenciais que se tornam significativos para os leitores dessa literatura e com isso, ressaltamos o caráter identitário, como efeito do social já apontado por Candido (2006).

A literatura seria o reflexo da realidade. E a literatura criada por surdos significa dar voz a uma comunidade marginalizada. A Literatura, como toda arte, é a expressão do próprio homem. Como expressão humana, conduz ao autocohecimento e por sua natureza ficcional, à imaginação. Em um mundo tão conturbado como o nosso, a literatura é o espaço da criação, da liberdade de pensar, retirando a criatura da escravidão de pensamentos, da passividade própria de uma sociedade dominadora. Ela desenvolve a criatividade humana, leva a refletir sobre o indivíduo e a sociedade. Nesse sentido, traçamos para esta pesquisa dois objetivos: 1º) refletir sobre a poesia *surda* no gênero literário do Slam, como uma

1 Neste estudo, designamos *Literatura surda* como uma produção literária de autoria de pessoas surdas, enquanto que *Literatura para surdos* são produções literárias de ouvintes feitas para pessoas surdas, ou adaptações de produções literárias feitas por ouvintes destinadas às pessoas surdas.

forma de resistência produzida por uma autora surda e 2º) como essa poesia se torna um elemento de representatividade na/para a identidade e cultura surdas.

Desse modo, essa investigação se organiza, além dessa introdução, por um desenvolvimento constituído em duas partes: a primeira que aborda a Literatura como efeito estético- social a partir da teoria de um discurso das massas minoritárias e como ele é o retrato de construção de histórias de lutas para classes marginais, como mulheres, comunidades LGBTQIAP+, indígenas, negros e, principalmente para surdos, classe social- centro dessa investigação e a outra se refere à produção de slam, poema escolhido por Catharine Moreira que coloca a mulher como uma força reivindicadora por duas lutas, a priori: mulher e surda. Ademais, há as considerações conclusivas e as Referências.

A LITERATURA E SEU EFEITO ESTÉTICO-SOCIAL PARA A REALIDADE SURDA

A Literatura é uma arte que por séculos descreveu em suas letras o nascer e o desaparecer de culturas, identidades, costumes, valores e histórias de diversas nações. Procurou relacionar as mais variadas experiências entre o homem e seu ambiente, demonstrando uma relação de mútua dependência entre ambos. Como diz Afrânio Coutinho (1978):

A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio (Coutinho, 1978, p. 9-10).

Sendo assim, a Literatura representa a evolução de um povo a partir do texto literário. É a Literatura que representa o meio social de determinados povos e com a sociedade surda isso não é diferente. O texto literário realiza a tarefa de apresentar e representar na forma poética e/ou prosas, as relações sociais de diferentes épocas históricas, culturas e representações identitárias, como por exemplo, da comunidade surda.

À guisa disso, tratar a Literatura Surda como elemento de representação das pessoas surdas implica dizer que as identidades são associadas às relações de pertencimento (Bauman, 1998), e que cada indivíduo se apropria de determinada identidade nas relações de convivência que ele possui quando nasce, pelas pessoas a sua volta e outras são escolhidas e determinadas pelo próprio indivíduo, em outras circunstâncias sociais. Nesse oceano de acontecimentos, a identidade deve ser percebida como uma tentativa constante para refazer e reinventar sua própria história. História essa que somente pode ser contada pelo povo que vivencia a realidade da comunidade; para nós, a comunidade surda.

Nesse prisma, ter uma identidade seria pertencer a um país, a uma cidade ou a um bairro, uma entidade que seja compartilhada por todos aqueles que ocupam o mesmo espaço, de forma a tornarem-se idênticos. É também compartilhar os mesmos símbolos e objetos, rituais e costumes, e aqueles que não compartilham tais coisas, são os outros, os diferentes. Trata-se do patrimônio comum formado a partir do território que garante a identificação.

Sendo assim, os surdos têm uma identidade surda, que se apresenta de diferentes formas, porque está vinculada ao meio em que vivem e frequentam e não somente à linguagem – pois esta não é um referente fixo, já que é construída no cotidiano. Ademais, “Na realidade, tanto o Surdo quanto o ouvinte alegorizam sua existência de tal modo que representam a realidade com as armas linguísticas que têm, e pensam o mundo representado por suas ideias, aprioristicamente”. (Catri-Júnior, 2015, p. 13). Suas características mudam de acordo com o tempo, com os grupos culturais, seu espaço geográfico, o momento histórico e os sujeitos.

A formação de uma identidade depende, entre outras coisas, de como o sujeito é tratado e se manifesta no meio em que vive. A título de exemplo, um surdo que convive com ouvintes que consideram a surdez uma deficiência pode ter uma identidade firmada a partir dessa ótica. No entanto, um surdo que vive dentro de sua comunidade possui outras narrativas sobre a sua diferença e composição da sua identidade.

A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Sendo um conceito de trânsito intenso e de tamanha complexidade, podemos compreender a constituição de uma identidade em manifestações que podem envolver um amplo número de situações que vão desde a fala até a participação em certos eventos.

Nesse sentido, Hall (2001) compreende que:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (Hall, 2001, p. 40, grifos do autor).

Em vista disso, voltamos a observar a importância da literatura como efeito de afirmação social. Ela é fator preponderante para representar as vozes caladas por um sistema altamente excludente. Do mesmo modo, inegavelmente, a identidade cultural é um sentimento de pertencimento que, de acordo com Benjamin Abdala Junior (2007), encontra na obra de arte o processo de (re) conhecimento sociocultural.

Indubitavelmente, a identidade cultural é em muitos sentidos a fonte de significados e experiências de um povo, dentro da cultura de um mesmo povo pode coexistir mais de uma identidade que se harmonizam e conflitam entre si. Os surdos não duvidam da existência de suas identidades culturalmente distintas. Infelizmente, as pessoas com audição, em sua maioria, são as que apresentam dificuldade em admitir os processos culturais específicos, tratando os surdos como seres incapazes.

Eis aqui o papel da literatura, a Literatura surda é uma forma de expressão artística que emergiu da comunidade surda, proporcionando uma plataforma para que os surdos compartilhem suas experiências, perspectivas e

identidade cultural por meio da linguagem escrita e visual (Karnopp, 2006). Essa forma de literatura desafia as normas da literatura convencional, pois incorpora elementos da língua de sinais e da cultura surda, enriquecendo assim a diversidade literária.

Além disso, essa forma de manifestação interliterária, uma vez que é produzida por diferentes manifestações artísticas e linguísticas, ganha cada vez mais o perfil identitário da pessoa surda, pois é produzida por conteúdo dos mais variados temas sociais que partem da realidade do surdo, como: preconceito, feminismo surdo, inclusão, questões de acesso à educação e acessibilidade educacional em espaços públicos, etc; tornando-se uma literatura de resistência e de crítica social, afastando-se um pouco da *literatura para surdos*, de adaptações, sobretudo, aquelas que tendem a uma supervalorização de personagens infantis. Nesse sentido, a

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente (Karnopp, 2006, p. 102).

A Literatura surda desafia as noções tradicionais de literatura, pois coloca em destaque a identidade surda e a cultura surda. Por meio da linguagem escrita e visual, os surdos são capazes de compartilhar suas experiências, lutas e triunfos, bem como expressar sua identidade surda de uma forma autêntica e poderosa. A Literatura surda é uma forma de resistência, pois desafia a marginalização e a invisibilidade da comunidade surda na sociedade.

A manifestação peculiar dessa escrita (pela Libras) trabalha com a memória das coisas realmente acontecidas ou imaginadas pela pessoa surda, autora do texto, expressando assim, o seu desejo, representações do bem, representações do mal ou representações ambivalentes, isso que a torna a Literatura surda, uma literatura no campo da resistência, se formos pensar em resistência do ponto de vista de Bosi (2002). Para o crítico literário brasileiro, quem escreve este tipo de literatura “poderá levar ao primeiro plano do texto ficcional toda uma fenome-

nologia de resistência do eu aos valores e antivalores do seu meio” (Bosi,, 2002, 121). É uma literatura de alta representatividade e um exemplo da identidade, do universo da surdez, como um modo de reconhecimento cultural.

Dessa maneira, tratar da Literatura surda envolve a discussão de, pelo menos, três aspectos principais: “a identidade surda, a cultura surda e a língua de sinais como elementos constitutivos para o aparecimento de uma literatura surda” (Santos, 2016, p. 17).

A identidade surda é central na literatura surda, pois é por essa identidade que os surdos encontram uma voz e uma comunidade. A Literatura surda permite que os Surdos se conectem uns com os outros, compartilhem suas histórias e celebrem sua cultura e língua. Essa forma de literatura também desafia as normas da literatura convencional, que muitas vezes exclui as vozes marginalizadas e perpetua a hegemonia da cultura ouvinte. Por este motivo, podemos defini-la como uma escrita resistente, conceituada por Bosi (2002, p. 130), como “um sentimento do bem e do mal, uma intuição do verdadeiro e do falso, que já se pôs em tensão com o estilo e mentalidade dominantes”.

A Literatura surda é importante na formação da identidade e da cultura surda. Essa literatura contribui para a aprendizagem das pessoas surdas, no que se refere a sua língua e na sua formação como uma educação e cultura bilíngues. A Literatura surda também estimula a criatividade, a imaginação e a linguagem do surdo (Rosa, 2006).

Assim, considera-se que a Literatura surda é uma forma de expressão artística que permite que os surdos compartilhem suas experiências, perspectivas e identidade cultural pela linguagem escrita, visual e corporal, em se tratando de um gênero literário, com o Slam.

CORPO, VOZ E POESIA: O SLAM COMO MANIFESTAÇÃO DA LITERATURA SURDA

Iniciamos esta seção defendendo que se faz necessário pensar o sujeito-poético e refletir sobre a inquietação ou indagação: por que fazer poesia? É a partir dela, poesia-literatura-arte, que os sujeitos são capazes de manifestar as

suas aflições, seus desejos, suas vontades. A arte é instrumento de libertação; liberta o sujeito oprimido das suas amarras que são impostas pelos dominantes.

Assim, o propósito desta seção é apresentar como o movimento denominado de Slam, pode ser considerado como mais um exemplo de libertação social, capaz de libertar os sujeitos surdos e proporcionar a eles, mais uma voz necessária para se fazerem presentes na sociedade.

SLAM: MAIS QUE UMA COMPETIÇÃO, UM ENCONTRO POÉTICO DE RESISTÊNCIA

Uma das formas mais populares de Literatura surda, na contemporaneidade, é o Slam, um tipo de competição de poesia, caracterizadamente, falada. O Slam Poetry ou simplesmente Slam foi criado na década de 1980 por Marc Kelly Smith, um estadunidense que apostou nessa forma diferenciada de representação performática da poesia (Santos, 2018). Antes disso, a poesia estava reservada majoritariamente aos grupos elitistas de Chicago (EUA). O termo *Slam* vem de uma onomatopeia da língua inglesa que representa o som de uma batida de porta ou janela, um barulho que causa impacto.

O Slam é um verdadeiro fenômeno que une juventude, poesia autoral e performance em competições poéticas que estão se espalhando pelo Brasil. Essas batalhas poéticas, como são chamadas pelos grupos que participam das apresentações, são frequentadas por um público jovem e são lideradas pelos *slammers*, ou seja, os poetas do Slam. Eles ocupam as ruas, praças e pontos culturais para apresentar poesias que abordam temas do seu cotidiano e da atualidade, como racismo, feminismo, violência, machismo, drogas, desigualdade social, sexualidade, relações familiares, relacionamentos e etc.

Segundo a *Slammer* Roberta Estrela D'Alva, uma das principais responsáveis por disseminar o Slam no Brasil, define o Slam como sendo:

uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, [...], o poetry slam se tornou, além de um acontecimento

poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo (D'alva, 2011, p. 120).

Além de ser um encontro de poesia, o Slam também é uma competição em formato de jogo, com regras, etapas e critérios específicos de funcionamento. Jurados, escolhidos aleatoriamente entre o público, atribuem notas às poesias.

Nesse viés, o Slam surdo é um espaço onde os surdos podem se expressar livremente, usando a língua de sinais e o corpo como ferramentas para comunicar suas emoções e experiências. Essa forma de literatura permite que os surdos sejam protagonistas de suas próprias histórias, desafiando as narrativas dominantes e ampliando a representação da comunidade surda na literatura.

Desse modo, hoje, essa modalidade de subgênero dentro das expectativas dos estudos literários, pode ser considerada uma escrita de literatura de resistência, pois a escrita resistente é “todo esforço da escrita [que] se voltará para conquistar a liberdade da expressão” (Bosi, 2002, p. 122). Essa liberdade de expressão é empregada pelas pessoas surdas para se comunicar pela Libras sobre o seu eu no mundo, em uma das formas mais líricas e críticas transmitidas ao público pelo poder do texto literário, agora em diálogo com o corpo, a dança, a voz, a Libras e a Língua Portuguesa, presente na escrita dos poemas, mas no plano da segunda língua para a pessoa surda.

SLAM: PERFORMANCE E ORALIDADE-CORPÓREA NA POESIA SURDA

O vocábulo *voz*, para Paul Zumthor (1997), não é sinônimo de oralidade, pois transcende o sentido linguístico da comunicação por meio da fala. A base para o estudo do fenômeno da voz está nas origens da fala na história humana, nas canções e danças cerimoniais, nos poemas e nas narrativas mitológicas. Uma voz que ali está, emerge do silêncio primordial, cujo caminho se espalha no tempo e penetra no espaço, expandindo-se para além do corpo que a proferiu.

Se a voz é um fenômeno global, ligado à história do homem que implica não apenas a articulação oral de uma linguagem, mas também a presença de um corpo vivo em ação em um determinado contexto, a poesia da voz tem outra singularidade que ela destaca: antes de tudo porque não informa, não carrega uma mensagem que a atravessa, mas se faz ouvir e sentir como um corpo, uma presença expressiva que prevalece marcadamente nas palavras e, também no ato silencioso. A voz requer atenção, concentração e duração no momento de sua pronúncia. Ao se pensar a voz na poesia oral, tem-se que a mensagem transmitida por seu intérprete – seja aquele que emite, seja aquele que recebe e restitui – atualiza a voz do outro.

A partir disso, compreende-se que o Slam é muito mais do que apenas uma competição de poesia, por meio da oralidade a priori. É um movimento cultural que dá voz às pessoas e aborda os problemas e questões da sociedade contemporânea. É uma forma criativa e inteligente de expressão que se renova em suas caracterizações a cada *slammer* que a produz, sendo assim um ‘porta-voz’, grosso modo, de uma comunidade que, muitas vezes, é marginalizada por ser diferente. Nesse olhar, D’Alva, em uma entrevista ao portal Geledés, no ano de 2018, diz que:

A voz não é a corda vocal, é outro negócio. Voz é um mistério, me interessa a voz... a voz de poder, a voz no palanque. Depois de um tempo ouvindo a mesma frequência vira um mantra. Você entra em transe e você desliga e quando vem alguém diferente, quebra. Uma voz diferente, um timbre diferente. Os defeitos da gente, as coisas meio tortas, erradas é o que dá personalidade e isso vai valer ouro em um mundo tão pasteurizado, já está valendo.

Nota-se que a palavra *voz* não está associada apenas ao seu significado de dicionário, mas, mais além disso, ela está relacionada a uma forma de se expressar, de se apresentar, de se mostrar para a sociedade. Metaforicamente, a voz é como o outro saber, o que se passa entre a mente e o coração. Essa voz de resistência é a voz apresentada pela Literatura Surda que é fundamental para desmarginalizar uma comunidade, um grupo, uma pessoa.

Na literatura, o ato de contar é fundamental, mas o mostrar- no sentido de se apresentar ao outro- possui também um papel crucial. Nessa perspectiva, a

voz na Literatura surda vai mais além, ela é preponderantemente marcada pela Língua de sinais e está associada ao corpo. Este corpo é parte dessa literatura. Ele é elemento performático que associado à Língua de sinais que irá proporcionar sentido. O corpo é uma forma de literatura que pode ser performativizada, pois utiliza o corpo como instrumento de comunicação e expressão artística.

Sendo assim, para Zumthor a performance implica:

(...) um saber-fazer e de um saber-dizer, a performance manifesta um saber-ser no tempo e no espaço. (...). É pelo corpo que nós somos tempo e lugar: voz proclama emanção do nosso ser. (...) É por isso que a performance é também instância de simbolização: de integração de nossa relatividade corporal na harmonia cósmica significada pela voz; de integração da multiplicidade das trocas semânticas na unicidade de uma presença (Zumthor, 1997, p. 157).

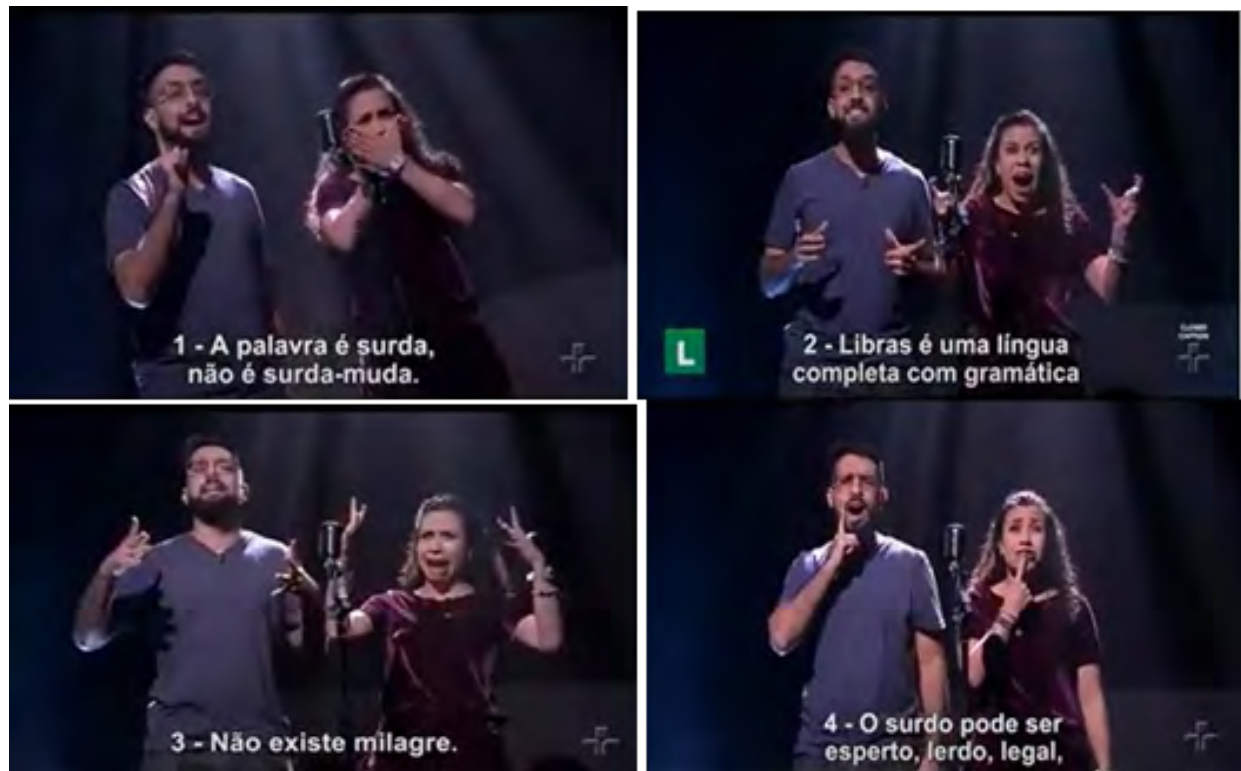
Assim, a Literatura surda efetivamente proporciona o efeito de *catarse* no leitor a partir da relação existente entre o corpo e a performance-voz que a pessoa surda externaliza ao recitar em Libras a poesia em SLAM. Esse corpo-voz da Literatura Surda é elemento desencadeador do processo de significação não somente do texto, mas também do próprio sujeito surdo. Essa forma de Literatura surda transcende as barreiras linguísticas e possibilita uma experiência estética e sensorial para o público surdo e ouvinte. E uma dessas autoras que hoje é símbolo de representatividade da produção de literatura surda é Catharine Moreira.

CONTEXTO DE VIDA E OBRA DE CATHERINE MOREIRA

Catharine Moreira é atriz, poeta e dançarina surda. Formada em Engenharia de Telecomunicações com ênfase em Elétrica pela Universidade Santa Cecília - Santos /SP (2006), com pós-graduação em Engenharia de Redes e Sistemas de Telecomunicações pela Universidade Paulista (2017). Atua intensamente no SLAM do corpo. Da poesia para ações performáticas em trabalhos dirigidos por Christina Elias com o experimento *Fragmentos de um* (SI) e atualmente cofundadora do grupo TRANSCIATIVAS. Além de ser contadora

de histórias em Libras eicineira brincante no Grupo ÊBA! A experiência no teatro foi significativa para ela e ganhou força como profissão, como por exemplo, a experiência na peça *Todas/ da Mostra* de Teatro de Curitiba.

Abaixo, selecionamos um SLAM de Catharine Moreira, traduzido e interpretado por Cauê Gouveia.



Fonte: Libras: Pequeno Manual da Cultura Surda (MOREIRA, 2020).

Pequeno Manual da Cultura Surda

1- A palavra é surda, não é surda-muda. Muda é uma pessoa que não tem voz, o surdo tem voz. Se você dúvida, deixa ela gritar no teu ouvido.

2- Libras é uma língua completa com gramática e tudo, não é mímica igual aquele jogo Imagem e Ação, não. Também não é gesto, tipo, o banheiro é pra lá. Sinais podem significar palavras, mas também representam estados emocionais diferentes, que deixam palavras como “saude” no chinelo. Quer ver? Saude.

3- Não existe milagre. Por que que essa surda não usa um aparelho? Ou implante para ouvir logo? Todos os procedimentos pra normalizar as pessoas envolvem dor, custo e risco. Envolvem dizer você tá errado,

você tá errada, você tá errado, tem um padrão e você não se encaixa. Que aprender um sinal? Opressão.

4- O surdo pode ser esperto, lerdo, legal, chato, tímido, bravo, homem, mulher, nenhuma das alternativas, todas as alternativas, igual uma pessoa, sabe? Se você se sente diferente, assustado, incomodado com o outro. Que aprender? Empatia, empatia, empatia (Moreira, 2020, s/p).

Nas imagens (printadas do vídeo) disponíveis na plataforma do YouTube e no texto copiado acima, os atores Catharine Moreira e Cauê Gouveia, membros do Slam do Corpo – o primeiro Slam de Surdos e ouvintes do Brasil – trazem uma reflexão sobre a cultura surda, utilizando a Língua brasileira de sinais (Libras) para ressaltar a importância da empatia nos relacionamentos e na comunicação entre todos nós.

O Slam também ressalta a importância da comunidade ouvinte em desmistificar alguns estereótipos sociais que são construídos ao redor da figura de uma pessoa surda, como pensar, dizer ou se referir a uma pessoa surda, como se todo surdo ou surda fosse mudo-surda. Também critica a exigência social de padronizar e/ou curar o Surdo por usos de aparelhos auditivos como se esse fosse um caminho para que a pessoa surda fosse aceita pela sociedade ouvinte.

O Slam traz grandes reflexões sobre o que é uma cultura e uma identidade surdas, e sem dúvidas, a mais expressiva é quando a poeta finaliza seu Slam com a chamada para a conscientização de todos (as) para a empatia. Essa relação afetiva e humana entre as pessoas pode ser compreendida no Slam de Catharine Moreira como uma relação que falta na sociedade como um todo, por este motivo, há tanto preconceito e discurso de ódio que levam alguns indivíduos a serem tão violentos nos ambientes sociais e não respeitarem as diferenças das demais pessoas.

Ler, ouvir e aprender pela sinalização do Slam de Catharine Moreira é aprender que a Literatura surda está cada vez mais presente nas ruas, nos mais diferentes espaços públicos, e cabe a nós, estudantes e professores de

Literatura, seja na educação básica, seja na superior divulgá-la por meio de estudos acadêmicos, para que assim como outras literaturas das margens, ganhe cada vez mais visibilidade e importância no cenário interliterário nacional e internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das colocações que foram realizadas no decorrer deste trabalho sobre alguns conceitos sobre identidade, cultura e produção de Slam pela artista surda, chegamos a pontuar determinadas considerações para concluir, a priori, esta pesquisa.

A primeira delas, refere-se à própria construção e função do texto literário como um produto histórico, estético e social, transformador na vida das pessoas que escrevem e de quem recebe o texto literário.

A segunda é entender, mais especificamente, uma modalidade da Literatura que não se espera ou não se conhece por ser uma publicação ou apresentação de arte fora do cânone. Sendo assim, uma escrita das margens, já entraria no campo das lutas e da resistência, por aceitação social e por fazer a sociedade entender que as classes marginais já se aceitam e não precisam do aval de uma classe dominadora, patriarcal, que a todo instante, cria situações de oprimir uma categoria social, por estar no campo da diversidade.

Logo, o Slam de uma mulher surda, como Catharine Moreira, torna-se um corpo-voz que vem em busca de mostrar o que é sua identidade a partir da arte como um direito a todas as pessoas. Por este motivo, este estudo visou apresentar um recorte do que ela vem produzindo para contribuir com a valorização e reconhecimento da Literatura surda, produzida por pessoas surdas, com base nas suas histórias de vida, no que pensam sobre si e sobre a sociedade ouvinte, pelo olhar do surdo.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. **Literatura, história e política**. São Paulo: Ateliê editorial, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, WG (org). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp.11-26. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

D'ALVA, Roberta Estrela. A voz pioneira nas batalhas de slam pelo Brasil In: IGNACIO, Ana. **Portal Geledés**, 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/roberta-estrela-dalva-voz-pioneira-nas-batalhas-de-slam-pelo-brasil/>>. Acesso em: 11 jul. 2023.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Synergies Brésil**. N° 9 - 2011 pp. 119-126. Disponível em: <https://www.gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2001.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura Surda**. ETD - Educação Temática Digital. 2006 MOREIRA, Catharine; GOUVEIA, Cauê. **Pequeno manual da cultura surda**. Hand Talk. Link 2019: Catharine Moreira e Cauê Gouveia (slam do corpo – Poesia em Libras 3). Youtuber 27 de março de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ZoCT8uczEA>. Acesso em: 06 maio. 2023.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura Surda: criação e produção de imagens e textos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, nº 2, p. 58-64, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/791>. Acesso em: 06 maio.2023.

SANTOS, Almir Barbosa. **O suporte digital de língua portuguesa para a comunidade surda**: o caso da obra “as aventuras de pinóquio em língua de sinais/português. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa em Letras – PPGL, Universidade Federal de Sergipe, 2016.

SANTOS, Natielly de Jesus. Slam do corpo e a representações da poesia surda. **Revista de ciências Humanas**, vol.18, nº2, jul. Dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/8688>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo, Hucitec, 1997.

CAPÍTULO 24

O PAPEL DA LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DE LEITORES COM ENFOQUE NO ENSINO FUNDAMENTAL NAS SÉRIES INICIAIS

Débora Balbino Silva Oliveira

Ricardo Ferreira

Rogério Silva de Vasconcelos

Um dos maiores problemas da educação nacional é a deficiência que muitos alunos enfrentam no que diz respeito às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, é comum encontrar alunos concluindo o 5º ano do ensino fundamental com dificuldades de expressão oral e escrita, com pouco contato com a leitura, ou ainda com baixa capacidade de interpretar e produzir textos. Observando essa realidade, surgiu o interesse em buscar saídas para formar alunos realmente competentes diante da língua, e não se tem uma outra forma, mais atraente e plausível, do que a leitura, do que a literatura, pois esse é um meio de se apreender de forma prazerosa e ao mesmo tempo rica de conhecimentos.

Nesse sentido a literatura infantil é um dos caminhos para superar essa realidade, pois oferece infinitas possibilidades de ser trabalhada na sala de aula, diversas atividades podem ser vivenciadas com uma mesma obra literária, a leitura de um determinado livro dar espaço para o professor desenvolver a aprendizagem em áreas distintas do saber, o que por sua vez contribui para aprimorar as habilidades e competências das crianças, assim como oferecer-lhes uma melhor ideia do mundo (Moises, 2008).

O hábito de ler é um processo constante, que deve ter início logo cedo e se estender por toda a vida. O domínio da leitura é um ato que ultrapassa e muito a simples alfabetização, ou seja, não é só decodificar um texto, é entender, analisar, questionar, interagir, recriar, enfim, é ter uma ampla visão do que se leu, é saber relacionar o que foi lido (Maia, 2007).

Assim, o objetivo deste capítulo é o de mostrar a relevante contribuição da literatura infantil para formação de leitores nas séries iniciais, procurando reconhecer conceitos que cercam a literatura infantil e sua função no desenvolvimento do leitor, além de apontar algumas práticas para o trabalho com a mesma nas salas de aula do ensino fundamental séries iniciais, voltando o olhar a enfatizá-la como instrumento formador de leitores literários.

A partir daí, pode-se afirmar que por meio da literatura, o aluno satisfaz suas necessidades, sendo possível ainda ampliar sua capacidade oral, permitindo-lhe assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes mensagens e indagações que a literatura oferece. Os adultos têm o privilégio de acompanhar as crianças e auxiliá-las em seu processo de iniciação à leitura, pois o texto literário não chega às crianças não alfabetizadas sem a mediação dos adultos, constatando-se, portanto que ler deve continuar a ser um processo incorporado à vida social (Coelho, 2000).

A EPISTEMOLOGIA DA LITERATURA INFANTIL

A literatura é umas das mais importantes artes, por que se faz das palavras, da escrita, da leitura, do pensamento, da criatividade e da idealização do autor, é baseada em determinado contexto histórico, social ou cultural, e representa um fundamental instrumento na formação do indivíduo e da sociedade, por permitir conhecer, refletir, interagir, questionar, construir e reconstruir conhecimentos e vivências. Nessa perspectiva, Moises (2008, p. 18), enfatiza:

Porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura, nas sociedades letradas, não há cultura; porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação;

porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado, mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento: porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas.

Ler é um universo multifacetado e incomensurável, que nos faz crescer, transpor barreiras, conhecer e mudar realidades, além de abrir um vasto campo de possibilidades de saberes a serem vivenciados, aprendidos e transformados, além de nos levar a construir um mundo plural e democrático. No entanto sabemos que apesar de tão primordial, o hábito de ler é algo difícil de obter, sem que seja despertado o prazer em fazê-lo. E em busca de avivar esse sentimento, é primordial recorrer aos textos literários infantis, por esse gênero ter a capacidade de envolver o leitor por inteiro, apelando para suas emoções, fantasias e intelecto, faz o leitor viajar pelo mundo da leitura, e vai, além disso, quando faz o mesmo ir além daquele mundo e interagir com a sua realidade.

A criança que desde cedo tem contato com a leitura e as obras literárias de uma forma lúdica e prazerosa, seja através do ouvir ou do ler, tem maiores chances de despertar o gosto pelo ato da leitura, e isso lhe proporcionará uma maior compreensão de si mesma e de tudo que a cerca. Para melhor compreender a abrangência desse gênero literário, Coelho (2000, p.27) diz:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e suas possível/impossível realização.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a missão da literatura infantil é ampliar o universo dos pequenos em termos de conhecimento, de emoções e de experiências, ajudando-os a crescer e se desenvolver com plenitude. Desde os primórdios a literatura tem como uma de suas funções principais atuar sobre as mentes, pois no encontro com a literatura, o homem tem oportunidade de expandir, enriquecer ou transformar a visão de si mesmo e do mundo.

Sendo assim é importante entender que quando se denomina essa literatura com o adjetivo “Infantil”, tal termo não é empregado para fazer referência a uma literatura menor, mais sim a uma literatura que pode ser chamada de infantil, apenas no nível de manifestação textual, ou seja, as produções destinadas às crianças são mais simples em seus recursos como, por exemplo, na estrutura, tempo cronológico, personagens, e na linguagem.

Em essência, a natureza da literatura infantil é a mesma da que se destina aos adultos. As peculiaridades e diferenças que a singularizam são definidas pela natureza do seu leitor ou receptor: a criança. São obras escritas ou visuais em grau propício ao seu público alvo, tendem a corresponder às expectativas dos pequenos, porém acrescentando algo novo. O papel da literatura para crianças e adolescentes incita um caminho de diálogo, promove expressar sentimentos e reflexões, e o encantamento e fantasia presentes na maioria das obras, não causam alucinação, pelo contrário, ajuda-os a fazer uma leitura da vida, descobrindo o real. Maia (2007, p. 101) defende:

É preciso ficar claro que o fato de acreditar que a literatura para crianças e jovens, na alfabetização, abre possibilidades para a criança ir se construindo, ao mesmo tempo, alfabetizada e leitora, não implica perseguir uma interlocução em que a criança se debruce sobre o livro e faça profundas conjecturas sobre o que lê ou ouve. Contudo, uma vez respeitados a idade, o ritmo e o nível de aceitação da obra, uma vez considerada sua história individual, o leitor, por mais iniciante que seja, fará ligações com o cotidiano, suas inferências.

Em relação a isso, é relevante observar que existem diversos tipos de leitores de literatura infantil, cada um em um nível diferente de domínio da linguagem, e o êxito na formação desses leitores literários, só será alcançado, se os textos contados ou propostos para as crianças lerem, forem selecionados observando-se idade e amadurecimento dos mesmos, pois em cada fase de desenvolvimento o aluno demonstra preferência por um tipo de leitura. Mostramos aqui algumas fases relacionadas ao gosto de leitura das crianças:

Pré-leitor (2 á 5 anos): a criança que ainda não tem aptidão de decodificar a escrita, tem preferência pelos livros com imagens, cores, gravuras, o ideal é que não tenham textos e se houver que sejam curtos, ao visualizar essas

ilustrações o indivíduo reconhece a realidade do seu eu e do mundo, e começa a ter contato com a sequência das histórias, os personagens, o tempo, enfim.

Leitor Iniciante (6 a 7 anos): a criança nessa fase começa o processo de letramento, de contato com a escrita, mais a imagem ainda deve predominar sobre o texto, gostam dos contos de fada, de personagens engraçados, onde o bem vence o mal, é um período de socialização, de adequar-se ao mundo.

Leitor em Processo (8 a 9 anos): o indivíduo já tem a competência da leitura e uma mentalidade lógica, é a fase do gosto por textos ou livros que apresentem desafios, que o façam entender conflitos, mas a presença da magia e do humor ainda tem grande força de prender a atenção.

Leitor Fluente (10 a 11 anos): o leitor dessa fase já consegue compreender e refletir sobre o livro, ampliando seu conhecimento e visão de mundo, a diversidade de gosto literário atraente nesse período aumenta bastantes, leituras que retratam confronto de ideias e valores são bem vindas.

Leitor Crítico (12 a 13 anos): Nesse período já se domina por completo os mecanismos de leitura e escrita, há uma maior capacidade de concentração e aprofundamento dos textos, com uma postura reflexiva e crítica. Há uma imensa variedade de obras e textos que despertam interesse, pois nesse momento muitos temas e gêneros textuais podem ser trabalhados.

Portanto, mesmo havendo possibilidades de variações nas fases de preferência de leituras, pois sabemos que são muitos os fatores que interferem nesse processo, se torna imprescindível os pais e professores saberem quem é o leitor e sua fase de aprendizado na leitura, para a partir disso puderem conduzir uma boa e adequada iniciação literária nas séries iniciais.

Assim pensar nas crianças e em seu convívio com a literatura, merece um olhar mais atento, pois tal experiência possibilita que a criança se torne um leitor plural e posteriormente um cidadão mais preparado para viver em sociedade, capaz de ouvir, falar, ler e escrever com competência e desenvolvimento pleno em diversas áreas de conhecimento. Portanto, a literatura infantil abre espaço para uma nova mentalidade, pois através da mesma se abrem vários horizontes, para que o pequeno leitor se auto descubra e desenvolva habilidades pertinentes à lin-

guagem e a leitura de mundo, adquirindo dessa forma habilidades que o ajudarão a compreender tudo que os cerca e avançar na vida.

RELAÇÕES INTERATIVAS ENTRE LITERATURA E PEDAGOGIA

Desde sua origem no século XVII, uma controvérsia polêmica acompanha a literatura infantil, a discussão é acerca se sua natureza pertence à arte literária ou a pedagogia. Os primeiros livros destinados para crianças apareceram na Europa, no contexto da ascensão da burguesia, e eram marcados de intenções morais e pedagógicas, que traziam o intuito de formar cidadãos alfabetizados e educados de acordo com as visões de mundo daquela sociedade. Na busca de alcançar esse padrão, alguns autores da época misturavam os contos com lições destinadas a ensinar leitura e escrita, como também regras de comportamento e moral.

Sobre essa tendência em nosso país, Gregorin Filho (2009, p. 28), diz:

Na educação e na prática de leitura no Brasil, do final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos de cultura a serem imitados e o moralismo religioso, com as exigências de retidão de caráter, de honestidade, de solidariedade e de pureza de corpo de alma em conformidade com os preceitos cristãos.

Mas em meio às transformações sociais, a evolução é um fator incessante, e diante disso, é possível dizer que na Europa, o rompimento com o total pedagogismo da literatura infantil teve seu início já na era vitoriana, com a publicação de Alice no país das maravilhas, por Lewis Carroll, em 1865, e no Brasil, Monteiro Lobato, com os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, foi o pioneiro na escrita de uma obra literária que explorava prioritariamente o lúdico e a imaginação infantil.

No entanto, a relação literária e pedagógica que envolve a literatura infantil, não é algo insignificante, pois é algo incorporado desde sua origem, é resultado da indissolubilidade existente entre o propósito artístico e a intenção de ensinar. Mesmo até hoje havendo algumas confusões, em certas obras que

levam um aspecto predominar sobre outro, vale ressaltar que tal circunstância por mais maléfica que seja, não atinge em nada, o alto patamar das produções literárias para crianças.

Tendo em vista que há boas obras que conseguem equacionar esses dois aspectos da questão, unem a arte literária à pedagógica e oferecem ricamente uma literatura que emociona, agrada e diverte, e que ao mesmo tempo uma literatura que faz pensar, criar e crescer. Ao analisar a visão de alguns autores da área, assim como as grandes produções que durante o tempo se consagraram como literatura infantil, podemos dizer que os textos para crianças pertencem concomitantemente a esses dois universos, pois se por um lado eles provocam emoções e a abertura para uma nova visão de mundo, por outro lado servem de instrumento educativo. Sobre isso, Coelho (2000, p. 46), afirma:

Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área pedagógica. Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções (divertir e ensinar) estão sempre presentes, embora em doses diferentes.

As autoras Zilbermam e Silva defendem a ideia de que pedagogia e literatura se encontram, para atar duas pontas que, desamarradas, têm consistido numa das causas dos desatinos da educação. O que podemos perceber diante disso é que o problema maior não está na relação entre pedagogia e arte literária que as obras apresentem, mais na forma de conceber o ensino da literatura, ou seja, a didática muitas vezes usada pelas escolas e professores, não consegue provocar o gosto pelo ato de ler e assim não sustentam a formação de leitores literários no âmbito escolar.

A vivência da leitura não deve ser imposta às crianças como algo forçado, de caráter obrigatório, elas devem acontecer de uma forma mais natural e concreta, os pequenos precisam ser vistos como seres de vontade, com consciência voltada aos aspectos da vida. Daí a importância de uma didática pedagógica

que promova o encontro dos alunos com as obras literárias em uma perspectiva prazerosa, onde o professor possa dirigir as crianças para novas descobertas, despertando a imaginação dos leitores, promovendo suas falas e ouvindo-os atentamente.

Não é uma tarefa fácil ao educador, pois lhe exigirá tempo, estudo e planejamento, mais que com certeza trará grandes e significativos resultados. Nessa perspectiva a literatura infantil deve ser norteadada por uma didática que incentive a leitura de textos literários em seus diferentes gêneros, sob uma ação de acompanhamento e intervenção pedagógica que facilite o desenvolvimento intelectual do uso da língua e da linguagem, permitindo a transformação da consciência pela relação mais humana com a palavra. Com relação a isso, concorda-se que:

Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a da aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística. O livro em questão, por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem codificada que ele deve decodificar se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes ao real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem, [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento). (Soriano apud Coelho, 2000, p. 31).

Esse posicionamento se torna relevante nos dias de hoje, pois há uma forte crítica contra o aspecto pedagógico da literatura infantil, e uma tendência de valorização a obras de entretenimento, o que pode impulsionar uma mudança negativa nas produções literárias. A intenção artística deve estar fundida com a intenção pedagógica, pois a literatura tem que ser tratada não apenas como diversão, mas, sobretudo como um caminho que proporcione experiências do viver, do sentir e aflorar inteligências.

Portanto, é através de uma literatura de qualidade, que contemple tanto a arte quanto o conhecimento, que a criança é capaz de ter uma nova relação

com diferentes sentimentos e ideias, sendo possível obter condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais que os levam a entender suas próprias emoções e ações, formando seu potencial crítico e reflexivo, pois paralelamente ao ensinar a literatura ainda encanta, faz a imaginação e a criatividade fluir.

A LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

A literatura infantil vivenciada dentro do âmbito escolar vem apresentando benefícios valiosos para formação da criança, pois o indivíduo que desde cedo tem contato com a leitura e as obras literárias de uma forma lúdica e prazerosa, seja através do ouvir ou do ler, tem maiores chances de despertar o gosto pelo ato da leitura, e isso lhe proporcionará uma maior compreensão de mundo, ou seja, de si mesma e tudo que a cerca.

Mas para que a literatura infantil consiga oferecer possibilidades de desenvolvimento intelectual, emocional, capacidade de expressão e comunicação, é necessário que os pais e professores levem em conta o gosto e a faixa etária que a criança se encontra, pois em alguns casos não se tem êxito por que o livro indicado, lido ou contado está fora do nível de compreensão no que se refere à linguagem.

Quando falo aqui de pais, volto o olhar para grande contribuição que a família tem nesse processo, tudo ficaria mais fácil se o gosto por ler fosse estimulado em casa, no entanto em caso de não haver essa realidade, a escola se torna um local privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, é na sala de aula das séries iniciais que a pedagogia por uma formação de leitores literários se faz necessidade urgente, e nessa ótica a literatura infantil representa um caminho fascinante e promissor. Sobre a literatura infantil na instância da escola, Gregorin Filho (2009, p. 77), diz:

Trabalhar com literatura infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade.

Partindo disso, pode-se dizer que é principalmente na escola que vai se dar de forma mais acentuada, a vivência entre o leitor e a literatura, pois é nesse espaço que a leitura vai estar mais acessível aos alunos. Tendo em vista que somente por meio de atividades de leituras, se é capaz de formar leitores, ou seja, só se aprende a ler, lendo.

O contato das crianças com os textos literários dentro da sala de aula sustenta ricos benefícios, pois quando se abre para a criança a possibilidade de se familiarizar com as surpresas e as visões plurais reservadas pela linguagem literária, a sua consciência se expande no convívio com o novo e responde de maneira criativa e própria. Assim quanto mais se lê, mais se aprende a ler, é na prática dessa leitura constante que as competências se alicerçam e a motivação se mantém.

Para os pequenos leitores de hoje, o ato de ler não está mais somente atrelado a decodificação do código escrito, a leitura atual permite uma experiência sinestésica, ou seja, há livros produzidos nos mais variados materiais, apresentam-se em diferentes tamanhos e formas, têm livros para levar para o banheiro, para dormir, livros que fazem sons, que exalam cheiros agradáveis nas mãos, páginas que saltam dos livros, enfim, são textos que seduzem de forma lúdica o despertar para o mundo da leitura.

Dessa maneira, essas primeiras leituras das crianças proporcionarão mais tarde, o ato de ler, não apenas como forma de decifrar códigos da língua, mas também como um processo de descoberta de sensações, interpretações e maneiras diferentes de pensar, onde aquela determinada leitura leva a fazerem-se inferências, associações com conhecimentos e vivências já adquiridas, questionando e transformando sua mentalidade diante do que está a sua volta.

A formação do leitor infantil precisa ser desencadeada por métodos de incentivo, através de trabalhos direcionados com objetivo de desenvolver essa capacidade leitora, fazendo-se pertinentes atividades de sala de aula que propiciem significativas experiências de leitura, a partir das quais a aquisição de novos saberes seja favorecida, dando então a leitura infantil também um caráter interdis-

ciplinar. O processo de ensino-aprendizagem que tenha a literatura como alicerce necessita de:

Inserção do professor num processo contínuo de formação, que possibilite o desenvolvimento da sensibilidade para a múltipla natureza da linguagem escrita, a conscientização do papel de formador de leitores, o acompanhamento do movimento efervescente do mercado editorial, e, numa extensão mais ampla, o compromisso com práticas transformadoras de leitura, que formem crianças e jovens críticos e atuantes. (Maia, 2007, p.182).

Assim o desenvolvimento da leitura literária deve atentar em propor um planejamento de aulas dinâmico, participativo e inquiridor, onde se pode ir além da leitura de livros, textos, poemas, poesias, narrativas, romances, contos e lendas, e estende-se também a fazer intertextualidade com leitura de imagens, obra de artes, músicas, teatro, atividades de oralidade, produção de desenhos, dentre outros.

Nessa perspectiva, desde que haja um sujeito letrado, capaz de direcionar e mediar as leituras, de forma eficiente e adequada, qualquer texto pode ser lido, por qualquer tipo de leitor. O docente nesses casos precisa conhecer a maturidade dos seus alunos, vendo o que ele é capaz de fazer sozinho, auxiliando-o naquilo que ainda não aprendeu. Sendo válido dizer que há várias possibilidades de leitura e há diferentes formas de compreensão para um único texto.

São múltiplas as maneiras de abordagem da literatura infantil no cotidiano escolar, algumas dessas propostas de atividades são: contação de histórias pelo professor, permitir às crianças folhear livremente os livros, sugerir aos pequenos que contem as histórias a partir das ilustrações, dialogar sobre os livros, recriação oral/escrita das narrativas de forma individual e coletiva, utilização de imagens e pinturas, memorização e declamação de poesias, realização de rodas de leitura, oficina de dramatização das obras, pode ser criada a hora da novela, ou seja, lê um livro em pequenos capítulos, propiciar aos alunos escolher o livro que deseja ler e posteriormente culminar um momento

que cada um fará propaganda do livro que leu, comentar e debater textos em grande grupo tratando de temas transversais, cantar músicas relacionadas ao conto, enfim há um universo de atividades a serem realizadas com os livros ou em consequência deles.

Portanto trazer o convívio com a literatura infantil para sala de aula do ensino fundamental I exige a escolha de um acervo de títulos abrangentes e seguros, que contempla várias linguagens e uma metodologia de ensino que vise à formação de leitores literários, mais acima de tudo, leitores competentes, reflexivos, capazes de ler o mundo. Assim entre tantas coisas boas que a escola pode oferecer aos alunos, destacamos a leitura, como a mais relevante, por que a leitura é a continuação da escola na vida das pessoas, é através de ler competentemente, que o aluno terá mais chances de prosperar em um desenvolvimento por completo, pessoal e social.

O PROFESSOR COMO PROMOTOR DA LEITURA

Sabemos que a literatura infantil representa um caminho favorável na construção de conhecimentos magnificentes e na formação plena do indivíduo como um todo, mas não se pode falar nos benefícios da leitura, sem mencionar quem a promove. E no âmbito escolar, a missão de formar novos leitores, é tarefa intimamente ligada ao ofício do docente, e é nessa perspectiva que ressaltamos a grande importância dos professores atuarem como promotores da leitura.

Partindo do princípio que só um bom leitor pode ser um bom mediador da leitura, pode-se afirmar que para ter êxito em despertar o gosto pela leitura é necessário que quem o faça tenha o hábito prazeroso de ler. O professor precisa demonstrar o gosto que tem em realizar leituras, a satisfação que sente quando está em contato com os livros, ser um exemplo de leitor assíduo e escritor competente.

Pois as crianças costumam observar e imitar os adultos mais próximos, sejam eles modelos adequados ou não. Dessa maneira, o educador deve transpa-

recer essa afeição pela leitura e por todas as atividades que demandam dela, isso por meio de ações evidentes à percepção dos alunos.

Para que o ensino literário continue dando seus frutos, é necessário que o professor, antes do aluno, continue acreditando nas virtudes da literatura. Se o próprio professor não confia mais no objeto de seu ensino, e não faz deste um projeto de vida, é melhor que escolha uma profissão mais atual, menos exigente e mais rentável (Moises, 2000, p. 351)

No ensino fundamental I, a literatura infantil torna-se uma grande aliada dos professores no processo de formação de leitores, por ser um instrumento motivador e desafiador, capaz de transformar a criança em sujeitos ativos, protagonistas de sua própria aprendizagem, que compreende o contexto em que vive e é capaz de agir diante suas necessidades.

Infelizmente, no Brasil, ainda são poucas as crianças que têm o hábito da leitura, grande parte delas tem o primeiro contato com a literatura quando começa ir à escola. Experiência essa que pode dar aos pequenos a sensação de um ato de ler por obrigação, pois na maioria dos casos, a formação de professores promotores de leitura deixa a desejar, muitos desses profissionais que também não receberam uma educação baseada do ato prazeroso de ler, desconhecem técnicas de dar vida às histórias, de forma a agregar conhecimentos na vida do aluno, o que pode acabar prejudicando a formação de leitores.

Isso representa um grande desafio a ser vencido, não é uma tarefa fácil, exige esforço e empenho por parte dos educadores que desejam mudar sua prática, mais que com certeza tal mudança trará resultados significativos para vida não só dos alunos, mas também do professor, refletindo positivamente na sociedade como um todo. Não queremos dizer que sozinho o docente conseguirá alcançar eficazmente esse objetivo, jogando para si toda responsabilidade, mas sim que seu trabalho e sua presença nesse processo fazem toda a diferença, pois não há outro papel tão determinante e importante, como o do professor dentro da sala aula.

Mas além dessa dedicação do educador, é imprescindível uma urgente modificação na educação nacional que vise à formação de um indivíduo leitor, que

não apenas leia, mas entenda, reflita e transforme conhecimentos. É necessário, que a escola e os professores estejam preparados para desenvolver as habilidades de comunicação e linguagem, pois muitas vezes o aluno sai da escola sem ser capaz de ler, escrever, ouvir e falar competentemente, e isso não lhe permitirá dar voos mais altos.

Ao inserir a literatura infantil na sala de aula, o docente estabelece uma relação de diálogo entre o aluno, o livro e a realidade. Um texto traz consigo inúmeras possibilidades de aprendizagem e experiências, logo a leitura de um mesmo livro nunca será igual para dois leitores, por ser dois mundos que se tocam o da obra e o de seu leitor. Nesse sentido o professor tem a função abrir caminhos, sugerir formas de como fazer, tomar uma postura de facilitador e mediador em atividades relacionadas à leitura e a escrita literária. Jolibert (1994, p.14) considera que:

É lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem, nem no tempo, nem na natureza da atividade, entre “aprender a ler” e “ler”. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer), cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa. [...] Não se ensina uma criança a ler: ela é quem se ensina a ler com a nossa ajuda (e a de seus colegas e dos diversos instrumentos da aula, mas também a dos pais e de todos os leitores encontrados).

E diante dessa busca de caminhos que ajudem as crianças aprenderem a ler textos, o ato de contar histórias é uma excelente sugestão. Narrar é um costume bem antigo, desde os primórdios do mundo, no entanto um ato muito enriquecedor, por motivar e preparar para leitura de livros. O processo de se formar leitores passa pela vivência de ouvir histórias, tendo em vista que a mente humana é ativada pelo encanto produzido pelas novidades e mistérios.

O professor contador de histórias, antes de qualquer coisa, é um leitor privilegiado, que realiza leituras prévias, conhece o texto e com sua voz e gestos articula enredo e emoções, de forma a ressoar aos ouvintes estabelecer relações incontáveis, cujos conceitos acerca da vida humana se constroem e se reconstroem.

Para Abramovich (2004, p. 18) contar histórias é uma arte que equilibra o que é ouvido com o que é sentido e pensado. E para que a história tenha mais vida, o mestre deve envolver os alunos, de modo que conquiste deles a confiança, atenção e admiração. A leitura tem que ter pausas e intervalos para que a criança possa construir imaginariamente seu cenário, sinta as situações, visualize os personagens, percebendo com sensorial e o emocional todos os componentes do contexto emergente da história. Dessa maneira, o professor que promove a literatura em suas aulas, possibilita às crianças aprenderem a escutar, a pensar, imaginar, sentir, ser e viver, fazendo com que a infância se caracterize como um momento primordial no desenvolvimento social e cognitivo.

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

O hábito de ler é algo capaz de modificar mentes, agregar novos valores e adquirir diferentes vivências, se todos nós tivéssemos oportunidade de desenvolver essa virtude, com certeza, teríamos um mundo melhor, de igualdade, de progresso, e menos opressão. Por isso defendemos que a luta por uma educação mais abrangente, no que se diz respeito ao domínio da leitura em sua forma mais plena e verdadeira, trará grandes e bons resultados para sociedade como um todo.

Entendemos que hoje, com a presença da tecnologia, da internet e dos meios eletrônicos, que por sua vez apreendem rapidamente a atenção, não só das crianças, mais também dos adultos, fica ainda mais difícil, despertar o gosto pela leitura, no entanto, ainda assim, é possível avivar em nossas crianças essa vontade de ler livros, não apenas lê-los, mais, compreendê-los, interpretá-los, recriá-los, enfim, descobrir o mundo através das letras.

A tarefa de formar leitores literários, precisa ser um interesse não apenas da escola ou do professor, seria imprescindível que fosse um intuito da família também, pois quanto mais cedo às crianças tem contato com os textos, seja através de imagens ou pelo ato de ouvir histórias, é mais provável que estes se tornem leitores.

No entanto compreendemos que por diversos motivos, na maioria dos casos este hábito não é adquirido no meio da família, é aí que entra a sublime participação do ambiente escolar, é na sala de aula, com a presença de um professor comprometido com a leitura, que esse universo extraordinário de conhecimento e prazer, oferecido pela literatura, ganhará força.

E é nas séries iniciais, no ensino fundamental I, que deve haver um engajamento total e eficiente a fim de propor o envolvimento com o ato de ler, pois é nesse período que as personalidades dos nossos pequenos estão se formando, tendo-se, portanto mais possibilidades dessa competência ser internalizada. Nesse sentido a literatura infantil surge não apenas como uma ferramenta para se formar leitores, mas também como um caminho que fará os alunos aprenderem e crescerem de maneira espontânea e feliz.

[...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que, em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura [...] (Solé, 1998, p. 43).

Sabemos que muitos alunos, talvez até por uma questão da cultura do não ler impregnada em nossa sociedade, não demonstram vontade de ler e se recusam a fazer atividades de leitura, então é a partir da observação dessa conduta que o docente, será capaz de refletir e planejar as aulas que envolvam literatura, com materiais mais atraentes às crianças, levando em consideração a faixa etária e o gosto dos pequenos, além disso, deve conhecer bem as obras a serem apresentadas, criando mecanismos para realizar um trabalho que gere conhecimentos, mais que não seja algo forçado.

A formação de leitores literários tem que ser vista como primordial dentro do desenvolvimento das competências relacionadas à linguagem e as aulas de língua materna, pois suscita saberes relevantes para constituição do indivíduo, mesmo representando uma tarefa árdua, não podemos desistir de vencer esse desafio, a educação nacional e as escolas precisam abrir a mentalidade para mudar esse cenário, mais enquanto isso acontece, podemos começar

aos poucos, se cada professor começar a mudar sua prática em sala de aula, já fará grande diferença na vida dos alunos. Sobre o ensino da leitura, Frank Smith (1999, p. 15), pondera que “A leitura não pode ser ensinada, mas, apesar disso, os professores e outros adultos têm um papel decisivo a desempenhar e é deles a grande responsabilidade de tornar possível a aprendizagem da leitura”.

Com base na afirmação anterior, entende-se que o ato de ler não é algo a ser ensinado, mais que ainda assim, o docente carrega em si o papel importante de fazer o aluno reconhecer essa competência como algo significativo, realizável e indispensável na sua vida. O professor é essencial para o surgimento de alunos leitores, pois representa um modelo, um facilitador, um leitor mais experiente, capaz de fazer brotar nas crianças esse hábito, que será tão determinante na vida delas, a leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil é realmente um meio de se abrir novos horizontes de conhecimento, pois promover a leitura é sem dúvida, promover progresso, e mais ainda é proporcionar momentos únicos, de transformação, evolução e realização pessoal e social. Quem tem oportunidade de adquirir o gosto pelo ato de ler, também tem maiores possibilidades de sonhar mais, de viver mais e de crescer mais. O texto literário é algo vivo que faz do indivíduo um ser perspicaz, pensante e sábio.

Essa literatura sustenta contribuições valiosas para uma boa formação das crianças e jovens, principalmente na fase inicial escolar. Ao entrar no universo literário infantil muito se aprende, o mesmo ensina a liberdade, a alteridade necessária para a constituição da subjetividade, permite o encontro com distintas culturas e aproximação com os mais variados aspectos relacionados à língua e a linguagem, possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo, sem a força disciplinar da ordem do adulto, e além

de tudo desenvolve na criança a capacidade de compreender o que os cerca, posicionando-se de forma crítica e reflexiva quanto à vida.

No entanto, no mundo dominado pela rapidez eletrônica e tecnológica, onde as políticas públicas não viabilizam competentemente a leitura e ainda diante de famílias que não tem o hábito de ler, o contato com o livro e a leitura se tornam grandes desafios, porém que podem ser superados se o educador tiver um bom embasamento sobre a epistemologia, tendências e práticas do tema aqui tratado, pois estes lhe darão maiores subsídios para promover com êxito o processo de formação do sujeito leitor.

O professor que estuda e tem compromisso em renovar sua ação, deve buscar métodos e ideias, que lhe permitam ser capaz de realizar uma boa escolha das obras ou textos literários, e usá-los em atividades planejadas e dinâmicas, e assim levar a criança leitora a um convívio com a literatura de forma prazerosa e ao mesmo tempo geradora de conhecimentos significativos.

Assim a culminância dessa pesquisa bibliográfica, tratou de apresentar a literatura infantil em uma visão geral e sucinta, com tudo ressaltando o que há de primordial e relevante nela, mostrando de início seus conceitos, história e sua relação com a pedagogia, tendo o objetivo de reconhecer os pilares que a indicam como agente ideal para formação de uma nova mentalidade.

A partir daí deu-se a exposição da importância desta literatura nas salas de aula do ensino fundamental I, relatando algumas peculiaridades que a norteiam, como a presença do docente como promotor de leituras e a proposta de olhar para a formação de leitores literários, sob uma nova maneira de conceber a literatura infantil no âmbito escolar, desde a formação docente à ação pedagógica e ao letramento literário.

Essa pesquisa visa ser um suporte para auxiliar os professores da área a rever suas práticas e refazer sua ação pedagógica, no sentido de exercer a docência de forma plena enquanto incentivadores de leitura, formadores de leitores e posteriormente cidadãos críticos, reflexivos, participativos e atuantes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2004.

COELLHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** Teoria, Análise, Didática / Nelly Novaes Coelho. – 1.Ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

GABRIELE, P. **Uma Proposta de Metodologia de Engenharia de Custos Adequada à Realidade Brasileira:** Uma pesquisa quali e quanti no setor de construção civil. 2011. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

GREGORIM FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil:** Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores / José Nicolau Gregorin Filho. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

JOLIBERT, Josette. **Formando Crianças Leitoras.** vol. 1. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MAIA, Joseane. **Literatura na Formação de Leitores e Professores.** São Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção Literatura e Ensino).

MOISES, Leyla Perrone. **Consideração Intempestiva Sobre o Ensino da Literatura:** Inútil Poesia e Outros Ensaios Breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 345- 351.

MOISES, Leyla Perrone. Literaturas artes, saberes. In: **O ensino da Literatura.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil Brasileira:** Um Guia para Professores e Promotores de Leitura. – 2. Ed. – Ver. – Goiânia: Cânone Editorial, 2009.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Art- Med, 1998.

TREINTA, F. T. *et al.* **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão.** Production, v. 24, n. 3, p. 508-520, July/Sept. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 25

POR UM ENSINO DECOLONIAL DE LITERATURA PARA MULHERES E HOMENS IDOSOS

Amanda Maranhão de Souza

Bell Hooks¹ (2013) afirma que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (p. 25), Rosa María Torres (2014), em consonância, vai apresentar o conceito de *Aprendizagem ao longo da vida* (ALV), que compreende argumentações comprovantes da capacidade que todo e qualquer sujeito, independentemente de sua faixa etária, tem de adquirir novos aprendizados e conhecimentos. Eu, enquanto pesquisadora, professora e neta, além do *estudar* e do *ler*, encontrei no *ouvir* e no *observar* a constatação da potencialidade que há nas vivências das mulheres e homens idosos que estão ao nosso redor.

Porém, seria errôneo igualar a educação para pessoas idosas com as direcionadas para crianças ou jovens, pois há nesses sujeitos particularidades que precisam ser abarcadas ao se pensar em metodologias e práticas pedagógicas. Por isso, neste trabalho, primeiramente, irei dissertar acerca do lugar da educação para os idosos nos dispositivos de lei *Política Nacional do Idoso* (BRASIL, 1994), *Estatuto do Idoso* (BRASIL, 2003) e a *Lei nº 13.535*, compreendendo aspectos basilares que devem ser abarcados ao se pensar nessas práticas educativas específicas.

¹ Para a autora, títulos, nomes, nada disso têm mais valia que as ideias, e, de seus livros, nas palavras da autora, “o mais importante [...] é a substância e não quem sou eu” (hooks, 2009), o que justifica o porquê de seu nome ser grafado assim, em letras minúsculas, opção da própria autora.

Ademais, nesse primeiro momento, a partir das ideias de Meire Cachioni (2015), Paulo Freire (1967), bell hooks (2013), Sônia Giubilei (1993), Simone de Beauvoir (1970), Geovana Samuel Oliveira (2021), Ecléa Bosi (1994), Gilda Alves (1997) e Mariele Rodrigues Correa (2009), o trabalho será direcionado para o entendimento da essencialidade da educação para pessoas da terceira idade, discutindo sua legitimidade e, em subsequência, compreendendo que, para uma prática efetivamente produtiva, é necessário repensá-la e adequá-la aos objetivos e necessidades que as pessoas idosas têm, a fim estabelecer condições — materiais, afetivas, dialógicas — para uma ação educativa substancial e emancipadora.

Como professora de uma turma de Educação para jovens e adultos (EJA) majoritariamente idosa, compreendi que o objetivo desta pesquisa não poderia reduzir-se ao apontamento de argumentações que comprovem a essencialidade da educação na constituição social de mulheres e homens idosos, por isso, tornou-se cerne a apresentação de um *fazer educacional* que compreenda as particularidades dessas práticas. Portanto, a *pedagogia decolonial*, a partir das ideias de Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021) e Luciana Ballestrin (2013), surge neste trabalho como uma proposição basilar para a concepção de materiais, práticas e metodologias

direcionadas para os objetivos contidos numa educação para idosos: construção identitária, emancipação, ampliação de perspectivas, inclusão em práticas sociais etc. O intuito, portanto, é refletir e propor uma prática que acolha e protagonize os idosos e suas subjetividades que, por boa parte da história, foram subalternizados, silenciados e excluídos, incluindo-os “não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos, invisibilizando parte da população do seu país, e sim através de práticas pedagógicas transgressoras, para lembrar bell hooks, ou libertadoras, para lembrar Paulo Freire” (Machado; Soares, 2021, p. 983). Para esses fins, a minha proposição é o ensino de literatura como elementar e promissor mecanismo de ação, partindo das pesquisas de Antonio Candido (1995) e Eliana Kefalás

Oliveira (2011), este trabalho apresentará a literatura como instrumento para práticas pedagógicas que visam o desenvolver crítico dos sujeitos, a partir da leitura e imersão nas mais variadas representações de culturas e vivências, almejando um processo de identificação/representatividade e conexão entre o texto e os leitores.

DESENVOLVIMENTO

A educação é um direito fundamental de todas(os) as(os) cidadãs(ãos) brasileiras(os), sendo basilar na formação constitutiva do ser e na sua integralização em práticas sociais, como consta no *Artigo 205* da Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com o vultoso aumento do número de pessoas com 65 anos ou mais no país — segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022², chegando a uma marca de 10,9% da população, 57,4% frente aos números em 2010, que chegavam a 7,4% do populacional — há implicações significativas nos mais variados setores da sociedade, incluindo e destacando a educação, pois, se ela é um direito constitucional, deve abarcar todas as camadas coletivas e suas necessidades, visto que, como está apresentado no capítulo VII da Constituição Federal, “a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida”.

O direito à educação para as pessoas idosas é constitucional, estando assegurada por dispositivos de lei como *A Política Nacional do Idoso* (1994), que assinala como competência das entidades públicas a adequação dos currículos, materiais didáticos e metodologias para o uso em programas educacio-

2 Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-2022-numero-de-idosos-na-populacao-do-pais-cresceu-57-4-em-12-anos>.

nais destinado às pessoas idosas (Brasil, 1994); o *Estatuto do Idoso* (2003), que pontua que cursos e espaços educacionais para a terceira idade devem ofertar conteúdos acerca dos avanços tecnológicos, técnicas de comunicação e computação, objetivando o letramento digital³ e inclusão dos idosos à vida moderna, além disso, sinaliza que as instituições públicas de ensino superior devem ofertar projetos de extensão e programas de educação formal e não formal (presenciais ou no modelo online) com atividades diversas que, também, ocorram em decorrência de objetivos de integralização desses sujeitos; e leis como a *Lei nº 13.535*, de 15 de dezembro de 2017, estabelecendo “que o poder público apoiará a criação de universidades abertas para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual” (BRASIL, 2017, *apud*. Oliveira, G. S., 2021).

A partir dessas institucionalizações, mais estudos acerca da educação para a terceira idade foram sendo desenvolvidos e conceitos como *Aprendizagem ao Longo da Vida* (ALV) — outra nomenclatura para o que, no excerto acima, a autora chamou de *Educação Permanente* — foi proposto

[...] como um novo paradigma e um princípio organizador para os sistemas de educação e aprendizagem [...] e à construção da sociedade do conhecimento, em um contexto no qual o conhecimento se expande de maneira acelerada (facilitado, entre outros, pelas novas tecnologias) e no qual a expectativa de vida da população se amplia consideravelmente em todo o mundo. (Cachioni, 2019, p. 19)

Esse conceito, apresentado por Rosa María Torres (2014) em seu texto *O desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida*, presente no livro *Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade*, organizado por Raúl Valdés e traduzido para o português por Daniele Martins e Zenaide Romanovsky, é a tradução de *lifelong learning*, traduzido como educação ao longo da vida ou educação permanente

³ O letramento digital implica em saber acessar as informações, coletá-las em um ambiente virtual ou digital; gerenciar informações para utilizá-las no futuro; avaliar, integrar e interpretar informações; comunicar e transmitir informações através de meios apropriados (Oliveira, G. S., 2021, p. 161)

até antes da *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA VI)⁴, que aconteceu no Brasil em 2009, mas que nasceu na União Europeia em 1996, declarado ano europeu da ALV, apesar da ideia ser perpetuada nos Estados Unidos desde o início da década.

Torres (2014) apresenta o conceito de Aprendizagem ao longo da vida como uma junção de dois elementos: aprendizagem e vida, referindo-se às aprendizagens formais, não formais e informais ocorrentes desde o nascimento até a morte, seja em qual for a idade, afirmando que o corpo e mente humanos estão sempre propícios a novos ensinamentos, seja em seu cotidiano, com a família e amigos, ou em ambientes destinados ao ensino (p. 38). Nas palavras da autora:

A ALV reconhece que a aprendizagem acontece: a) ao longo da vida (não em um período determinado, tipicamente a infância) e b) em todos os âmbitos da vida (não unicamente no sistema escolar): aprendemos na família, na comunidade, na natureza, no grupo de amigos, no jogo, no trabalho, através dos meios de comunicação, da arte, na participação social e política, observando, lendo e escrevendo, etc. (p. 39)

Tendo isso em vista, tornou-se um novo paradigma e um desafio para os estudos da educação compreender a aprendizagem enquanto processo contínuo durante todo o ciclo vital (Oliveira, G. S., 2021, p.150), exigindo um conhecimento mais polido das especificidades de cada idade e reformulações em torno das metodologias utilizadas, o que, na prática, pressupõe uma disposição à pesquisa das necessidades que permeiam as fases da vida, pensando na formação de seres sociais que possam integralizar os espaços e manter sua autonomia e atividade em comunidade.

O que ocorre, muitas vezes, segundo Sônia Giubilei (1993), é uma tentativa de transpor os métodos, conhecimentos e pesquisas que há acerca do ensino infantil e juvenil para o ensino de adultos e idosos, ou para a compreensão de sua subjetividade, o que gera, amiúde, desconfortos mútuos: o aluno se sente deslocado, incompreendido e subestimado, enquanto o educador não alcança

4 Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14239-confitea>.

os seus objetivos pedagógicos. Ou seja, é essencial compreender que há uma discrepância notável entre os objetivos de alunos idosos e outros existentes, pois o que os move são, em grande parte, as vontades e metas adiadas, o gosto e o desejo pela aprendizagem específica de aspectos aos quais não tiveram acesso, à necessidade de manter-se em atividade, vivo, atualizando-se ao mundo no qual eles estão inseridos etc. Segundo Cachioni (2015),

Educar o idoso para conhecer e acreditar em suas reais capacidades, desenvolver seus talentos, ensiná-lo a colocar o conhecimento a serviço de sua construção como sujeito, criar oportunidades para que aprenda a enfrentar obstáculos e preconceitos sociais, são ações que significam contribuir para promover a sua qualidade de vida e para o aprimoramento de sua cidadania. (p. 93)

Isto é, vê-lo enquanto sujeito de possibilidades, não como algo que se findou. O processo de aprendizagem é inerente à necessidade de mudança e desenvolvimento, o que não é uma prerrogativa ou expectativa somente dos jovens, mas que, a valer, obtém novos significados quando se observa as potencialidades, como as experiências vividas e o maior acúmulo de conhecimentos, e os impasses que compreendem os sujeitos idosos.

Todavia, o que é possível observar na realidade educacional brasileira é que o uso de métodos da educação bancária⁵ — que para Paulo Freire (1968), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, é a prática em que o aluno é o depósito dos conhecimentos que o depositante, o professor, determina serem necessários para a sua formação — para o ensino de idosos não é atrativo e produtivo para os objetivos almejados.

A fim de exemplificar, a pesquisadora Gilda Alves, em sua dissertação *Universidade da Terceira Idade como Alternativa de Resgate da Cidadania Idosa: análise do caso da UNIMEP*, feita em 1997, fez um levantamento para detectar os prováveis motivos para a evasão dos alunos idosos na Universidade Metodista de Piracicaba, em que 16,5% dos alunos apontaram como moti-

⁵ Uma outra possível conceituação é a apresentada por hooks (2013), que a afirma como uma “abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la” (p. 26).

vação as aulas monótonas ou exaustivas e a inadequação do material didático utilizado, tendo, inclusive, um grupo de alunas ressaltado que a problemática central é “[...] a falta de preparo por parte de alguns docentes em atuar com a terceira idade, pois desenvolvem uma metodologia própria para os alunos da graduação, não tendo uma metodologia específica para alunos idosos” (Alves, 1997, p. 80).

Partindo disto que Cachioni (2015) vai afirmar que:

Os programas educacionais para a terceira idade devem ter como ponto de partida conhecimentos específicos sobre as características dessa clientela, que possui peculiaridades garantidas pelo seu próprio desenvolvimento e experiências acumuladas, que lhes confere autonomia para decidir quando, como e o que desejam aprender. (p. 84)

Ou seja, as pessoas idosas devem ser vistas enquanto produtoras, também, daquele conhecimento desenvolvido, sendo investigadoras e questionadoras da sua própria realidade, a fim de explicá-la, descrevê-la e compreendê-la, refletindo sobre os conhecimentos e atuando sobre eles, como sujeitos ativos e sociais que são. E, para isso, os conteúdos propostos devem ter relevância e sentido para o público idoso, sendo dever do professor apresentá-los em concomitância às vivências e subjetividades destes, demonstrando a relevância que nelas há, e não somente no conteúdo programático; que eles, enquanto seres culturais e sociais, integram e contribuem para a formulação e entendimento dos mais variados aspectos da conjuntura social.

Em suma, segundo Cachioni (2015), “durante o processo educacional, deve-se encorajar uma apropriação ativa e crítica, em vez do acúmulo estático de conhecimento por parte das pessoas idosas” (p. 81), ou seja, a qualidade e validação desse trabalho com idosos não se dá pelo número de conhecimentos apreendidos, mas sim pelo seu potencial de propiciar condições para os sujeitos pensarem, questionarem e agirem dentro do mundo, a fim de enriquecer seus saberes já existentes.

Pensando nisso que as Universidades abertas à terceira idade (UnATIs) surgem como um ambiente abrangente que apresenta as ciências e conhecimentos

das mais variadas áreas, por exemplo, a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH USP) coeriu em sua unidade uma UnATI, onde mulheres e homens idosos têm acesso à atividades diversas “através de 1. disciplinas regulares – vagas nos cursos de graduação da EACH USP (alguns docentes estabelecem como pré-requisito para a matrícula o ensino médio completo); 2. atividades didático-culturais e 3. atividades físico-esportivas”, abrangendo cursos, oficinas e palestras de áreas como “Psicologia e Relações Sociais, Saúde e Qualidade de vida, Educação e Cidadania, Física e Corporal, Cultura, Atualidades e novas Tecnologias” (Cachioni, 2015, p. 86).

Porém, além desse exemplo, observando os avanços dos estudos e pesquisas sobre a educação para pessoas idosas, pouco abrange-se ainda sobre a educação literária e sua essencialidade dentro desses currículos e práticas, não sendo posto a literatura enquanto elemento também propiciador da integração desses sujeitos em práticas socioculturais.

A educação literária é basilar, sendo essencial para a inserção dos educandos em práticas de letramento e formação de leitores-fruidores, que, como consta na *Base Comum Curricular* (BNCC), é aquele que analisa e interpreta integralmente as mais diversas manifestações artísticas e culturais. Entretanto, apesar de haver uma alta gama de propostas metodológicas para o ensino literário com crianças e jovens, em decorrência de sua nítida importância para formação crítico-social desses sujeitos, apontada em diversos manuais e bases curriculares, como a BNCC, são poucos os registros de escritos (pesquisas, estudos, manuais, bases curriculares) que discutem a essencialidade de práticas literárias em espaços destinados à idosos, além de não apresentarem metodologias que possam ser utilizadas nesse ensino.

Segundo Antonio Candido (1995), em seu livro *O direito à literatura*, a literatura e, conseqüentemente, o seu ensino são essenciais pois

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Ou seja, a imersão literária não apenas opera como um meio para práticas de ensino de língua, mas é um lugar de conhecimento do social e da cultura, de formação de indivíduos críticos que, a partir da leitura da palavra, conseguem ir além em sua leitura de mundo⁶. Para isso, primeiramente, é vital apontar que não há simplicidade em práticas literárias, o educador necessita de uma base metodológica clara e reflexão acerca dos objetivos (próprios e dos educandos), intuindo uma congruência entre prática, teoria e público, essencialmente ao pensar no ensino literário de idosos.

Portanto, pensando numa pedagogia que ampare a complexidade do ensino de literatura e, mais especificamente, o letramento literário de pessoas idosas, a *pedagogia decolonial* surge como uma possível base para findar uma prática coesa, rendosa e que seja “lugar de transformação e de desestruturação do sujeito” (Oliveira, 2011, p. 277).

Partindo de um eixo histórico, desde o estabelecimento da Constituição Federal de 1988 que a educação brasileira pauta-se na ideia de “educação para todos”, porém, na prática, [...] de nada adianta incluir fisicamente os sujeitos à margem do sistema escolar e esperar que eles sejam proficientes nas mais variadas disciplinas se o próprio sistema escolar não for repensado, indisciplinado, reconstruído a partir dos sujeitos a quem ele deve acolher, aqueles que o sistema escolar contribui, muitas vezes, para marginalizar: sujeitos negros, das comunidades indígenas, LGBTQIs, mulheres, trabalhadores, entre outros (Machado; Soares, 2021).

Nesse “entre outros” inclui-se as pessoas idosas, que dentro da lógica colonial⁷ são silenciados e sofrem do descaso frente às políticas públicas ou ao julgamento social, podendo isto ocorrer pela valoração do ofício numa socie-

6 Paulo Freire (1982), em seu livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, afirma que “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”, utilizo desses termos e de sua ideia para formular meu argumento.

7 “A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo” (Tonial, 2017).

dade capitalista, estando os idosos postos num lugar de “invalidez” por, muitas vezes, não trabalharem ou não terem condições para tal, sendo, portanto, excluídos das outras atividades sociais.

Ecléa Bosi (1994), em seu livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, apresenta essa relação entre o capitalismo e a velhice, apontando como o ofício que se presta durante a vida determina as lembranças que terá na velhice, e questiona: “Como deveria ser uma sociedade para que na velhice um homem permaneça um homem?”, respondendo logo em seguida que “seria preciso que ele sempre tivesse sido tratado como um homem”, criticando a lógica capitalista e apontando a ausência de bonança para aqueles que são mão de obra.

Simone de Beauvoir, em 1970, lança o seu livro *A velhice* — que até hoje é uma das maiores Referências nos estudos sobre a velhice — e denuncia a situação de abandono e silenciamento da população idosa pela sociedade, intuindo, justamente, “[...] quebrar esse silêncio: peço aos meus leitores que me ajudem a fazê-lo” (1990, p.14). Em consonância com essas ideias, Mariele Rodrigues Correa (2009), em seu livro *Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade: velhice e terceira idade*, afirma que

O silêncio social em torno da velhice expresso no abandono e no descaso dessa população apontava o modo pelo qual a sociedade tratava seus velhos: como um refugio. Essa era uma das faces da velhice, estigmatizada e indesejável, objeto de obras de caridade, confinada em asilos ou na solidão do desamparo familiar e social e preterida no âmbito das políticas públicas. (p. 27)

Isto posto, dentro da lógica da colonialidade e do capitalismo, pode-se observar a subalternização⁸ dos indivíduos idosos, o que justifica a necessidade de uma pedagogia decolonial para a efetivação de uma prática coesa de letramento literário. Essa opção e defesa da “‘opção decolonial’ — epistêmica, teórica e política —” decorre da necessidade de “compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (Ballestrin, 2013, p. 89), a fim de “propor um ensino

8 Gayatri Spivak (2010), em seu texto *Pode o subalterno falar?*, aponta como ser subalternizado aquele que não tem voz política ou aquele que, mesmo tendo, não está sendo ouvido.

em que os sujeitos subalternizados sejam protagonistas, no qual se vejam incluídos não apenas através de documentos oficiais que mascaram todos esses preconceitos” (Machado; Soares, 2021, p. 983).

O controle dos saberes, da ciência, da educação é uma das táticas do eurocentrismo para homogeneizar os modos de ser e viver das populações, além de reduzir as potencialidades que determinadas ações educacionais têm de propiciar o senso crítico dos sujeitos.

Isso é o que ocorre, amiúde, no ensino de literatura, que constantemente recai em práticas que aprisionam os educandos e reforçam pressupostos da colonialidade: redução do ensino literário à categorização, com base temporal e histórica, dos movimentos e períodos literários do cânone brasileiro/estrangeiro, optar pela “tendência ‘tarefeira’ de manuseio do texto literário, [que] em vez de convocar o leitor ao diálogo com o texto, encerra-o em um cativeiro” (Oliveira, 2011, p. 280), restringir as escolhas dos textos ao cânone, não explorando textos contemporâneos que trabalham pautas atuais e que enriqueceriam o pensamento crítico dos educandos etc. Em suma, o processo de transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos dentro de moldes também pré-estabelecidos, engessa o ensino de literatura e impossibilita a ampliação das possibilidades dentro de sala de aula.

Por isso que o ensino decolonial de literatura é posto aqui como eficiente e coeso ao pensar no letramento literário de pessoas idosas, pois, objetivando o pleno desenvolvimento e a construção identitária desses sujeitos, é fundamentado numa “atitude decolonial” que eles irão emergir enquanto pensadores, ativistas e criadores de sua própria história (Machado; Soares, 2021, p. 995). A partir disso que se compreende a essencialidade da literatura para a emancipação e empoderamento desses sujeitos, sendo ela um lugar de reconhecimento justamente por ser um lugar de representatividade, tendo a leitura como ferramenta de democratização cultural e integração de sujeitos e narrativas antes silenciadas.

O processo de inclusão de uma perspectiva decolonial para o ensino literário de idosos vem da necessidade de, primeiramente, fazê-los se enten-

derem enquanto seres ativos e participantes do desenvolvimento social, e não como sujeitos findados, para, secundamente, propiciar a consciência crítica de seus papéis sociais e questioná-los, isto, por meio da leitura e análise de escritos que ilustram as camadas constituintes do social (cultura, educação, arte, política) e ressignificando-as por meia da palavra.

Para a pesquisadora Eliana Kefalás Oliveira (2011), dar acesso ao texto literário, permitir que o livro seja explorado na sala de aula é uma forma de não sujeitar o ensino da literatura a essa lógica tecnicista, uma vez que o letramento literário, para além da automatização, leva o sujeito a descobertas, ao inusitado, não se reduzindo ao preparo de uma mão de obra minimamente qualificada. (p. 284)

Isto sendo ato afetivo, almejando a construção de um ambiente, também, afetivo dentro dos espaços destinados aos idosos, a fim de criar relações interpessoais, seja entre professor-aluno, aluno-texto, professor-aluno-texto, que pressupõe um olhar atento às experiências pretéritas que são elementares e devem ser evidenciadas durante todo o processo ensino-aprendizagem, sendo isso característica basilar de uma metodologia especificamente voltada para o público idoso, pois “[...] as relações sociais tornam-se mais positivas quando o idoso passa a compreender a importância de sua experiência, vivendo plenamente as tarefas próprias de sua etapa vital” (Cachioni, 2015, p. 98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo as ausências existentes nos estudos e pesquisas voltados para o ensino de pessoas idosas, não abrangendo diligências postas pela *Política Nacional do Idoso* e o *Estatuto do Idoso*, fora necessário abarcar os princípios constitucionais e discutir o que ocorre quando se pensa em uma educação voltada para adultos e idosos. Neste trabalho foram mobilizados diversos aspectos para compreender criticamente o que envolve um *fazer educacional* específico para esse público, e foi encontrado na *pedagogia decolonial* uma maneira de compreender as nuances socioculturais que devem constituir práticas que se ancoram em objetivos emancipadores e disruptivos.

Ademais, a literatura foi apresentada como uma ferramenta basilar nesse processo, propondo-a enquanto aparato pedagógico para a criação de possibilidades mais abrangentes e que expanda as potencialidades que existem em que cada sujeito de aprendizagem e em suas vivências cotidianas e sociais, objetivando levá-lo a um lugar de criticidade e possibilitar outros olhares para aspectos e bases sociais considerados inquestionáveis. Ou seja, a proposição de um ensino literário decolonial e feminista em espaços destinados a inserção sociocultural de mulheres idosas pode ser elementar para a construção identitária dessas e a sua emancipação dentro dos enquadramentos sociais.

O meu objetivo foi sugerir e apresentar caminhos de possibilidades para que educadoras e educadores construam suas práticas e efetivem seus objetivos, a fim de ampliar a educação para idosos e manejar possibilidades que não eram antes cogitadas. Isso, para mim, é a potência existente na educação literária, ser um campo amplo e repleto de eventualidades inesperadas, que pode alcançar e mobilizar uns e outros não, gerar as mais vigorosas ações e pensamentos revolucionários ou ser descartada como hermética ou entediada. Por isso, a educação para idosos deve abarcar práticas literárias, pois é no entregar-se ao texto e a sua imprevisibilidade que o sujeito se torna sensível e suscetível às possibilidades que há na experiência literária e humana, vendo-se enquanto sujeito ainda ativo e presente nas práticas e vivências que permeiam e constituem o social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilda. Universidade da Terceira Idade como Alternativa de Resgate da Cidadania Idosa: análise do caso da UNIMEP. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3X-dYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2024. DOI: 10.1590/S0103-33522013000200004.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República (2016).

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República (2016). Cap. VII: Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso (Redação da EC 65/2010). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 30 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8842, de 4 de janeiro de 1994**. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.535, de 15 de dezembro de 2017**. Altera o Estatuto do Idoso para garantir a oferta de cursos e programas de extensão pelas instituições de educação superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13535.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 171-193.

CORREA, Mariele Rodrigues. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade**: velhice e terceira idade. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIUBILEI, Sônia. Uma Pedagogia para o Idoso. A Terceira Idade, Ano V, n. 7, p. 7-14, jun. 1993.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MACHADO, Rodrigo; SOARES, Ivanete. **Por um ensino decolonial de literatura**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/items/e92dd478-757a-44a7-ba15-e9e24e80eaae>. Acesso em: 23 jul. 2024.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277–307, 2011. DOI: 10.5216/sig.v22i2.13609. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, Geovana Samuel *et al.* Metodologias de aprendizagem direcionadas às pessoas idosas: uma revisão sistemática da literatura. **Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento**. Porto Alegre: v. 26, n. 2, p. 149-166, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/RevEnvelhecer/article/view/110296>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA, Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. São Paulo, **Rev. Psicol. UNESP**, vol.16, nº 1, jan./jun. 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442017000100002#:~:text=A%20colonialidade%2C%20ent%C3%A3o%2C%20se%20refere,humanos%20e%20assim%20por%20diante. Acesso em: 26 ago. 2024.

TORRES, Rosa María. In: VALDÉS, Raúl *et al* (org.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos**: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização de Estados Ibero-Americanos e UNESCO. Trad. Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224714_por. Acesso em: 23 jul. 2024.

SOBRE OS AUTORES

Alice Juliana de Sousa

Licenciada em Ciências Naturais - Biologia pela Universidade Federal do Maranhão (Campus V). Egressa do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências Naturais- GPCEN (UFMA, Codó/MA). Pós - graduanda em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Vencedora do Prêmio Viva - na categoria Educação no ano de 2019, concedido pela Revista Marie Claire e Instituto Avon. Mais de três anos de experiência como Educadora social no terceiro setor. Aluna especial do mestrado em sociologia pela Universidade Federal do Piauí. Pesquisa áreas da educação, ensino de ciência, educação tecnológica e educação para habilidades sociais. Atua como supervisora pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação de Timbiras/MA e presta serviço voluntário na UNICEF.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8108338446034592>

E-mail: alicejuliana.ajs@outlook.com

Amanda Clementino Tomaz

Graduanda em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com interesse em explorar novas abordagens no ensino da Língua Portuguesa. Dedicar-se à promoção de uma educação inclusiva, buscando integrar práticas que valorizem a diversidade e o diálogo no ambiente educacional.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3026192069333096>

E-mail: amandaclementino528@gmail.com

Amanda Maranhão de Souza

Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pós-graduanda em Educação para Jovens e Adultos pela Faculdade Focus. Professora em Educação para Jovens e Adultos (EJA) pela prefeitura de Bayeux, pesquisadora sobre a velhice, a literatura e o ensino literário de idosas/idosos. Membro e pesquisadora do Centro de Vivências Irmãs de Caridade (Unidade Bayeux), desenvolvendo e aplicando metodologias voltadas para o público idoso e suas especificidades. Meu trabalho de conclusão de curso fora um material artístico- pedagógico voltado para as mulheres idosas e com fins para o ensino literário em espaços destinados à pessoas idosas.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1443652189950041>

E-mail: amandhmds@gmail.com

Anderson Antonio da Silva

Especialista em Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Educação Especial e Inclusiva. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Especialista em Transtorno do Espectro Autista - Avaliação e Intervenção Baseadas em Evidências. Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na Educação de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Professor do Curso de Capacitação Avançada em Inclusão Escolar de Alunos com TEA da Academia do Autismo. Mentor do Curso em Terapia ABA para Pais e Aplicadores da Academia do Autismo. Escritor, Palestrante e Funcionário Público (Professor de AEE).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0124789241845296>

E-mail: anderson_portnoy@hotmail.com

Andreza Vidal Bezerra

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na linha Educação e Inclusão em Contextos Educacionais e Mestre pela mesma instituição. Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seu interesse de pesquisa centra-se nas Políticas Educacionais de inclusão e acessibilidade para as estudantes com deficiência na educação superior. Possui publicações em livros, revistas e eventos científicos relacionados aos temas: Capacitismo, Estudos Feministas e interseccionais da deficiência. Além disso, desenvolve ações que contemplam a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6185388564510411>

E-mail: andrezavidal@hotmail.com

Dalva Maiza Medeiros Costa Galvão

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na linha Educação Popular. Bacharela em Direito pela UFPB e Licenciada em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar pela UVA/UNIESP. Já exerceu diversos cargos, como: professora da educação básica na rede municipal de João Pessoa, onde atuou na EJA; analista de reforma agrária do INCRA, onde atuou no PRONERA; pedagoga no IFPB, onde atuou na coordenação pedagógica; e, docente de várias IES privadas (UVA, UNIESP, FPB, IEP, FIP, FAG). Atualmente é professora de Didática do IFPB - Campus João Pessoa e integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE/UFPB). Seu interesse de pesquisa tem se voltado para propostas de construção de uma educação anti-capacitista nas escolas, a partir da formação de professores. Possui publicações em livros, revistas e eventos científicos relacionados ao tema.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7640093912926620>

E-mail: maiza.medeiros@ifpb.edu.br

Dávla Emylly Fernandes de Almeida

Graduanda em Licenciatura em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com interesse em educação, literatura e ensino da língua portuguesa. Valorizo práticas pedagógicas dialógicas e humanizadoras, buscando contribuir para uma educação transformadora e inclusiva.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/1714806244206542>

Email: emyllydavla@gmail.com

Dayza Meiry Barreto Silva

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado: Ampliando a Pesquisa e Fortalecendo a Prática, pela UFPB. Especialista em Tradução e Interpretação em Libras pela Faculdade de Integração do Sertão (FIS). Atualmente trabalho como tradutora intérprete de Libras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Associada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE). Possui artigos e capítulos de livro publicados, abrangendo as temáticas de Surdez, Inclusão de surdos, Tradução e interpretação de Libras e Literatura Surda.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4079087614362562>

E-mail: dayza.barreto23@gmail.com

Débora Balbino Silva Oliveira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8524482821887250>

E-mail: debieoli1@gmail.com

Débora Evellyn de Queiroz Medeiros

Graduanda em Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Área de interesse e pesquisa voltada para Educação Inclusiva e Linguística, com ênfase em práticas pedagógicas acessíveis e valorização das diversidades linguísticas e culturais no ambiente educacional.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/5440150835041415>

E-mail: deboraqueirozmedeiros@gmail.com

Denilson José Damasceno

Pós-Graduado em Ensino de Filosofia pela Faculdade Famart; Pós graduado em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade Famart; Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA; Especializando em Ensino de História do Brasil e Mundo Contemporâneo pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Docente da educação básica na rede particular de ensino no Colégio Nossa Senhora dos Remédios. Egresso do Programa de Educação Tutorial - PET História UVA. Desenvolve pesquisa na área de História das Minorias, Ensino e Metodologia.

Curriculo lattex: <http://lattes.cnpq.br/1254572673735849>

E-mail: damascenodenilson92@gmail.com

Elenilson Monte Lopes

Possui graduação em Ciências Naturais - Habilitação em Biologia pela UFMA/CODÓ. Participou de Grupo de Pesquisa (Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais), “A sala de aula em questão: a formação reflexiva do professor de ciências para a promoção da educação científica”, coordenado pela prof Dr Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques. Participou do Programa foco acadêmico, “Uma abordagem computacional no ensino de cálculo de geometria analítica no curso de Ciências naturais”. Participou do Projeto de Extensão de Biotecnologia “ DBIOT - Dialogando sobre Biotecnologia em Timbiras (MA)” coordenado pela prof Dr Camila Campelo de Sousa, no período de 2022 a 2023, no qual rendeu um artigo aceito para publicação. Atuou no projeto de “Monitoria acadêmica em matemática” coordenado pelo prof Dr Arlane Manoel Silva Vieira. Atua desde de 2023 como professor na rede pública de Timbiras (MA), escola CEF Lourdes Coelho. Em 2024 tem o objetivo de incentivar os alunos na alfabetização científica por meio de olimpíadas, como OBA (Olimpiada Brasileira de Astronáutica e Astronomia) e ONC (Olimpiada Nacional de Ciências) entre outros projetos internos à escola.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6964177751880715>

E-mail: elenilson.lopes@discente.ufma.br

Esteffânia Vitória dos Santos Sales

Graduada em Psicologia com Ênfase em Saúde (UNILEÃO), Especializando em Psicologia Organizacional e do Trabalho (FAVENE). Experiência na área Clínica, Educacional e Social. Artigos e capítulos de livros publicados, focando à natureza do autismo e sua inclusão no âmbito da Educação. Psicóloga escolar no Município de Mauriti-CE com atuação no Núcleo de Educação Inclusiva- NEI, onde desenvolve atividades voltadas para intervenções aos alunos e educadores no processo de ensino e aprendizagem e formação para mediadores e cuidadores escolares.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/4659171861226811>

E-mail: esteffaniavitoria.psi@gmail.com

Fernando do Nascimento Moller

Mestre em Letras (área de concentração: Estudos Literários) pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação na modalidade PROEJA pelo Instituto Federal do Pará. Graduado em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Escola Superior Madre Celeste. Graduado em Letras - Libras pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *campus* Belém.

Curriculo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8147423181165898>

E-mail: fernando.moller@ifpa.edu.br

Francisca Ligia Domingos de Souza

Graduada do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CEDUC). Pós-Graduanda à nível de Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP (Campina Grande). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (GEPEEPI/UEPB/CNPq). Atua como Assistente Terapêutica escolar e Aplicadora ABA.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2165660521582760>

E-mail: ligiafrancisca04@gmail.com

Guilherme Amisterdan Correia Lima

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2011-2015); Graduado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação da Paraíba - IFPB (2018 - 2023) e Graduado em Ciências Sociais pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2021 - 2023). Especialista em Análise Regional e Ensino de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2016-2017). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho - UFPI (2022). Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (Atual). Membro do grupo de pesquisa em Educação em Solos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor da Rede Estadual de Ensino da Paraíba.

Curriculo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2237200784071746>

E-mail: amisterdan87@gmail.com

Irinaldo Caetano Marques

Mestrando em Educação Inclusiva - PROFEI-UEPB. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Bacharel em Psicologia-UNIFIP, Bacharel em Psicopedagogia- Unicesumar, com Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Especialização em Educação Especial com Ênfase AEE, Especialização em Neuropsicologia, Especialização em TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia no Contexto Escolar, Psicologia Escolar, Psicomotricidade e Especialização em Terapia Cognitiva Comportamental, Orientação Escolar e Supervisão Educacional. É professor do curso de Licenciatura em Pedagogia e Letras (UNIFIP) e da pós-graduação em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, Patos-PB. Professor da Sala de AEE do Sistema Municipal de Educação de Patos-PB. Atuante diretamente nos Grupos de pesquisa: Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares e Grupo de Pesquisas Linguagens, Inclusão e Tecnologias.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5736868427725714>

E-mail: psi.irinaldomarques@outlook.com / irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br

Jaqueline Targino Lima

Estudante de graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com interesse por estudos de linguística e literatura, ensino de Língua Portuguesa, formação e capacitação de docentes, criação e revisão de textos, além de tecnologias aplicadas ao ensino de língua e literatura, e tem prazer em levar conhecimento através da escrita.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/9476406782716405>

E-mail: rochajaqueline667@gmail.com

José Marciel Araújo Porcino

Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo-TEA (UNIFIP), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCAM), Especialista em NeuroPsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Futura), Especializando em Intervenção ABA Aplicada ao Transtorno do Espectro do Autismo-TEA e Deficiência Intelectual (Cecape), Bacharelado em Psicologia (UNIFIP), Licenciado em Pedagogia (UEPB). Psicólogo Escolar no Município de Mauriti-CE com atuação no Núcleo de Educação Inclusiva- NEI, onde desenvolve atividades voltadas para intervenções aos alunos e formação para mediadores e cuidadores escolares. Possui artigos e capítulos de livros publicados, sobre autismo e sua inclusão no âmbito da educação.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/3807671229219014>

E-mail: leicram.psi@gmail.com

José Sérgio da Cunha

Possui graduação em Direito pela União de Ensino Superior de Campina Grande (2013), Licenciatura em pedagogia, Universidade Vale do Acaraú, Especialização em Recursos Humanos na UEPB, e mestrado em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (2019). Atualmente é agente de segurança da Universidade Estadual da Paraíba; Secretário Geral do SINTESPB 2012 a 2015; Membro do SINTESPB atualmente Coordenador Geral 2022 a 2025.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5597187098195804>

E-mail: cunhaclaudiasergio@yahoo.com.br

Joselito Santos

Doutor em Ciências Sociais (UFRN), Mestre em Ciências Sociais (UFRN), Mestre em Saúde Coletiva (UEPB), Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica (Unyleya), Especialista em Marketing (UEPB), Graduado em Pedagogia (UNICA), Graduado em Comunicação Social (UEPB). Tem interesse de pesquisa na interlocução das Ciências Sociais e Humanas, Pedagogia, Educação e Educação Inclusiva. Tem experiência em Coordenação de Comitê de Ética em Pesquisa, e em Pesquisa e Extensão, em Colegiados de Cursos e Núcleo Docente Estruturante. Atualmente é professor e Coordenador do Núcleo de Iniciação Científica e de Monitoria do UNIFIP Campina Grande.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8194497198934516>

E-mail: jslito2012@gmail.com

Joyse Thaciana Vasconcelos Santos

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), bolsista do Projeto de Extensão “Laboratório de Psicologia e Educação Inclusiva: Temas e Práticas para a Formação Continuada de Professores” (LaPsiEI/UEPB), com envolvimento em práticas de inclusão educacional e desenvolvimento de metodologias voltadas à educação inclusiva no âmbito do projeto. Possui interesse em literatura, autismo e inclusão. Integra o Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/ CNPq).

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/2101567935088500>

E-mail: joyse.santos@aluno.uepb.edu.br

Leidiane Bezerra de Almeida

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED), Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pela Universidade Cândido Mendes, Pós Graduada em Libras: Tradução e Interpretação pela Faculdade do Interior Paulista (FIP), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Faveni. Comprometida com a valorização e pesquisa de práticas inclusivas, promovendo uma sociedade mais justa, igualitária e acolhedora para todos.

E-mail: leidyalmleidab@gmail.com

Liana Carla Araújo de Maria

Especialista em Fundamentos da Educação (UEPB) e em Atendimento Educacional Especializado (UEPB), além de Licenciada em Letras com habilitação em Português, Inglês e Literaturas (UNEB). Criadora do *Cards Game*, jogo educacional, e de um aplicativo voltado para o ensino inclusivo. Professora efetiva de Língua Inglesa na Educação Básica - Paraíba e na rede municipal de ensino fundamental em Remígio. Em sua prática docente, adota o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como base para aulas inclusivas. Desenvolve pesquisas sobre o uso de *cards* no ensino do Braille e sobre recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) para alunos com dificuldades complexas de comunicação. Publicou artigos em eventos científicos com foco em DUA e criação de jogos educacionais.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0174011161924207>

E-mail: lianagodblessyou@gmail.com

Luana Micaelhy da Silva Moraes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2019) e Mestre em Literatura e Interculturalidade pelo Programa de pós-graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba - (PPGLI/UEPB). Doutoranda em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB). Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Ampliando a pesquisa e fortalecendo a prática pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB). Atualmente é professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9380554158440295>

Email: luanamoraes@servidor.uepb.edu.br

Luciano Lucena Trajano

Doutorando em Ensino de Ciências pela UEPB. Graduado em Licenciatura em Ciências Exatas com Habilitação em Química pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em 2010 Campus-VII e Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na Área de Concentração em Ensino de Química em 2018. Foi Professor substituto do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas (UEPB) Campus-VII no ano de 2011 à 2014 e professor Substituto no Campus-I na Área de Educação Química no período de 2015 à 2017. A área de atuação nas pesquisas é em Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de Química. Foi Professor do ensino médio do Colégio Cristo Rei lecionando as disciplinas de Química Geral no período de 2016 à 2021. Membro do Grupo de Pesquisa em Metodologias para a Educação Química (GPMEQ/PPGECM - UEPB).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3742844215297547>

E-mail: luciano.exatas@hotmail.com

Lucineth Salgado Barroso

Servidora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista (SEMED) e da Secretaria de Estado de Educação de Roraima (SEED). Mestranda do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva (Profei), da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6009426142592600>

E-mail: lucineth.salgado.ufrr.t4@gmail.com

Luísa Carolina de Sousa e Herculano

Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2019), com habilitação em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desenvolve pesquisas sobre a inclusão de pessoas autistas no Educação Superior em uma perspectiva interseccional, abordando autismo, capacitismo, racismo, deficiência, gênero e tecnologia assistiva em salas de recursos. Também investiga o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na EJA. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPE), Travessias - Grupo de Pesquisa em Filosofia e Educação Antirracista CNPq/UFPB e do Grupo de Estudos Formando Competências, Construindo Saberes e Formando Cientistas e da Cátedra UNESCO de EJA - UFPB (GEINCOS).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4627683412692996>

E-mail: luisasousa628@gmail.com

Maria Eduarda Lima Pereira

Graduanda em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5572736632956428>

E-mail: maria.lima.pereira@aluno.uepb.edu.br

Moema de Souza Esmeraldo

Docente efetiva de magistério superior na Universidade Federal de Roraima, atuando no Centro de Educação, nos cursos de Educação do Campo, na licenciatura em matemática EAD e professora nos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFRR) e Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Atualmente participa dos grupos de pesquisa Literatura, africanidades e minorias sociais (PPGL/UFRR) e Recepção da Literatura infanto-juvenil e práticas sociais de letramento literário (LEDUCARR/CEDUC/UFRR), neste último está como líder. Doutora em Letras (2018), pelo Programa de Literatura, Cultura e Contemporaneidade na PUC-Rio e mestra em Estudos da Linguagem (2014) pela UFG. Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina (2005) e graduação em Pedagogia

(2010). Foi servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Educação de Goiás, além de professora substituta, na Universidade Estadual de Goiás/Campus Formosa. Tem experiência na área de educação atuando principalmente nos seguintes temas: estudos literários, literatura brasileira, crônica, poesia, letramento, escritas decoloniais, formação de professores, estudos culturais, educação inclusiva e TIC's . OIRCID: 0000-0001-5626- 1267

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/7945544011063133>

E-mail: moema.esmeraldo@ufr.br / moemaesmeraldo@gmail.com

Patrícia Roberta Alves Xavier de Almeida

Mestre em Educação pela Florida Christian University (FCU) em Orlando, nos EUA, Mestranda pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), integra as equipes técnico-pedagógica da Gerência Regional de Educação Sertão do Alto Pajeú e da Secretaria Municipal de Afogados da Ingazeira, além de ser professora de Língua Portuguesa em efetivo exercício, é pesquisadora, autora com uma profunda conexão com a linguagem literária e tem uma longa trajetória dedicada à formação de leitores e à projetos de promoção do letramento literário. Além de graduada em Letras e Pedagogia, também acumula diversas Pós-Graduações em áreas essenciais para a educação, como Língua Portuguesa, Psicopedagogia, Política e Gestão Educacional em Redes Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Pública, Educação Global e Cidadania, Gestão e Coordenação e Neuropsicologia. Sua paixão pela literatura, aliada a uma robusta base teórica, é refletida em suas produções. Poéticos ou acadêmicos, seus textos são sempre uma experiência enriquecedora para seus leitores.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/9720677991610206>

E-mail: patriciaroberta.xa@gmail.com

Paula Almeida de Castro

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Educação. Orientadora nos Programas de Pós Graduação em Formação de Professores (PPGFP) e em Educação Inclusiva (PROFEI). Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (OPEM).

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7813446738576212>

E-mail: paulacastro@servidor.uepb.edu.br

Paula Diniz Portela Carvalho

Licenciada em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa (UFMA) e atualmente cursando especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS). Seu interesse de pesquisa está relacionado a: multiletramentos, metodologias interdisciplinares e temas transversais atrelados no ensino de Língua Portuguesa. Docente temporária da rede municipal de ensino de Timbiras - Maranhão, onde atua lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa e Leitura e Produção Textual, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/4309634266867198>

E-mail: pauladportelac@gmail.com / paula.d.portela@ufms.br

Rafaelly Gomes Barbosa e Galdino

Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar, (UEPB). Especialista em Gestão Pública Municipal da (UEPB). Especializanda em Ciências da Linguagem com Ênfase no Ensino de Língua Portuguesa (UFPB). Graduada em Letras Português (UECE).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4170353929344622>

E-mail: rafaelly.galdino@aluno.uepb.edu.br

Reginaldo Furtado dos Santos

Pós-graduado em Neuropsicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Famart; Pós-graduado em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Famart; Pós-graduado em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiência Intelectual e Múltipla pelo Faculdade Famart; Pós-graduado em Gestão Escolar Integrada com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade Famart; Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA; Graduando em Letras - Português pela Faculdade de Administração, Ciências e Educação - Famart. Docente na Educação Especial na E. E. M. T. I. Doutor João Almir de Freitas Brandão e Educação Básica no Centro Educacional Sesc Ler de Ibiapina. Pesquisador na área da Educação Especial com foco no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e estudos voltados à inclusão educacional.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8522369620837438>

E-mail: reginaldosantos913@gmail.com

Ricardo Ferreira

Possui Licenciatura em Educação Física pela UniCV, mestrado em Ciências da Educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (2019). Possui Especialização em Gestão e Desenvolvimento de Pessoas “Lato Sensu” pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa- Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FNSL); Graduado em Pedagogia- Licenciatura Plena pela Universidade Estadual Vale do Aracáú. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuação como dirigente sindical entre 2018-2021. Técnico em Administração estratégica (Instituto Politécnico de Ensino à Distância). Experiência em Educação Superior; Ética Profissional, Fundamentos da Educação; Gestão Financeira de loja(Sebrae); Habilidades Gerenciais (Sebrae); Como abrir um negócio (Sebrae); Liderança Empreendedora (Sebrae); Implantação de Sistema de Qualidade (Sebrae); Como Vender Mais (Sebrae); Lucratividade: Crescer, Sobreviver ou morrer (Sebrae); Marketing de serviço (Sebrae); Marketing Digital Mentores: (Fernando Muniz, Juliano Torriane, Thiago Bastos); Qualidade no Atendimento (Sebrae); Desenvolvimento Gerencial (Sebrae); Atualização em Rotinas Administrativas (Senac). Direito Administrativo na Prática (IPED).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0462879366134539>

E-mail: mcta.ricardo@gmail.com

Rogério Silva de Vasconcelos

Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialista em Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (CINTEP); Possui mestrado em Ciências da educação - Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (2019). Atualmente é técnico administrativo da Universidade Estadual da Paraíba. E; Kursou Direito Administrativo na Prática no IPED; Participou do Curso de Rotinas Administrativas (SENAC); Participou do Curso de Oratória do SEBRAE. curso de administração estratégico pelo IPED.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8811737183789852>

E-mail: rogerio@gmail.com

Ronald William Vidal Araujo

Acadêmico do Curso de Letras Português na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), dedica-se à pesquisa e investigação nas áreas de práticas de instrução de linguagens, leitura, escrita, estratégias de ensino-aprendizagem,

inclusão social e formação continuada de professores. Foi bolsista do Projeto de Extensão “Laboratório de Psicologia e Educação Inclusiva: temas e práticas para a formação continuada de professores” (LAPSIEI/UEPB/PROBEX). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/CNPq).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3480457166699938>

E-mail: ronald.araujo@aluno.uepb.edu.br

Rosimere Bandeira Diniz

Especialista em Ensino de Língua Inglesa (Faculdade Única). Graduada em Direito (UNIFACISA). Licenciada em Língua Inglesa (UVA). Coordenadora do Programa Bilíngue da Secretaria de Educação - Campina Grande-PB. Tem interesse de pesquisa na interlocução das Ciências Sociais, Direito e Educação, e Educação Inclusiva.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2095419953541898>

E-mail: rbandeiradiniz@gmail.com

Samuel de Oliveira Sales

Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Cruzeiro do Sul, especialista em Gestão, Orientação e Supervisão escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), especializando em Teoria da História e Historiografia pela Faculdade Metropolitana de São Paulo e Licenciado em Ciências Humanas com Habilitação em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Docente temporário da rede municipal de ensino de Timbiras onde atua lecionando a disciplina de história nos anos finais.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/8209800542339843>

E-mail: samm00201@gmail.com

Syana Monteiro de Alencar Ramos

Doutoranda em Educação e Tecnologia pela UNINTER – PR. Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (2010), bem como Licenciatura em Pedagogia pela ULBRA-Universidade Luterana do Brasil (2017), especialização em Psicopedagogia Institucional e Mestre em Ensino de ciências e Educação Matemática. Foi professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba desde 2010.2 até 2014.2. Tem experiência desde 2010 na área de Matemática, com ênfase em Matemática Pura nas disciplinas de Álgebra Linear, Cálculo Diferencial e Cálculo Integral, Estruturas Algébricas, Desenho Geométrico e Geometria Descritiva, Matemática Básica I e II e Matemática Discreta.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8570680345849528>

E-mail: syana.alencar@gmail.com

Tatiana Cristina Vasconcelos

Doutora em Educação (UERJ), Mestre em Psicologia (UEPB), Licenciada (UEPB) e Bacharel em Psicologia (FIP), Especialista em Avaliação Psicológica (UNIFIP-CG), em Neuropsicologia (UNYLEYA) e em Psicopedagogia (UCM). Docente titular da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando a interface Psicologia, Educação e Saúde, com ênfase nos temas relacionados à Educação Inclusiva, formação de professores, tecnologias digitais, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e autismo. Docente do Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI-UEPB, Coordenadora e professora do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2042671665043024>

E-mail: tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

Terezinha Raquel Ribeiro Vieira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG-CFP); Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Francisco (FASP). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFCG/CAPES); Integra o Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/ CNPq).

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8428794122389751>

E-mail: terezinha.raquel@estudante.ufcg.edu.br

Thayná Souto Batista

Mestranda pelo programa de pós-graduação em formação de professores (PPGFP) pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Licenciada em Pedagogia (2019) pela UEPB, especialista em Orientação escolar e Supervisão (UNIFAVENI), e em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar (UEPB). Tem interesse na área de Educação, com ênfase em: Formação de Professores, Desenho Universal para Aprendizagem-DUA, Autismo, Educação inclusiva, Ensino aprendizagem, Metodologias, Alfabetização, Psicopedagogia. Faz parte do Grupo de Pesquisas em Linguagens, Inclusão e Tecnologias GPLIT/UEPB, cadastrado no CNPq.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1719788883236348>

E-mail: thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br

Vitória Monteiro de Moraes

Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e atualmente cursando Psicopedagogia na Unifatecie. Possui especialização em andamento em Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais, seu interesse de pesquisa está relacionado a Educação Emocional, capacitismo e empoderamento. Possui publicações em livros e revistas, abordando temas como Educação Emocional, capacitismo, empoderamento e o processo do brincar.

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/3112948502971433>

E-mail: vitoriamonteiriomoraes2288@gmail.com

Wagner Breganholi

Mestre em sociologia - Profsocio (Universidade Estadual de Londrina - UEL), pós graduação em Psicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), Gestão Escolar pela Faculdade Unina, Ensino Superior pela Faculdade São Luís, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia pela Faculdade Unina. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB), e em Ciências Sociais, também pela mesma universidade, bacharelado em Teologia pelo Centro de Ensino Superior de Maringá e licenciatura em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/7506507227625262>

E-mail: wagnnner@gmail.com

INTERSECÇÕES E DIÁLOGOS SOBRE INCLUSÃO, LINGUAGEM E LITERATURA: O QUE DIZEM AS VOZES?

www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914



VOLUME I

