

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

investigações sobre avanços e desafios



Organizadores:

Gilson Pôrto Jr.

Sinomar S. de Carvalho Silva



**Observatório**  
Edições

**Audiodescrição:**

Capa do Livro EDUCAÇÃO INCLUSIVA: investigações sobre avanços e desafios.

Organizador: Gilson Pôrto Jr. e Sinomar Soares de Carvalho Silva Volume I. Publicado sob o selo Observatório Edições. Capa retangular vertical com fundo em preto, com o mapa do Brasil no centro, em vermelho tendo a imagem de um homem em um barco em cores quentes. O topo tem o título do livro, em 3 linhas centralizado, seguido pelo subtítulo em preto. No centro a imagem. nome dos organizadores. No rodapé a logamarca, alinhado à direita: Observatório Edições e à esquerda o nome dos organizadores Gilson Pôrto Jr. e Sinomar Soares de Carvalho Silva. Fim da audiodescrição.

Gilson Pôrto Jr.  
Sinomar Soares de Carvalho Silva  
(Org.)

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**  
**investigações sobre avanços e**  
**desafios**

Observatório Edições  
2023

**Diagramação/Projeto Gráfico:** Gilson Pôrto Jr./ Sinomar S. Carvalho Silva

**Arte de capa:** Adriano Alves

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0  
[https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)

#### Ficha Catalográfica

---

E24

Educação Inclusiva: investigações sobre avanços e desafios [recurso eletrônico] / Organizadores: Gilson Pôrto Jr e Sinomar Soares de Carvalho Silva. – Palmas, TO: Observatório Edições, 2023.  
159 p.

ISBN 978-65-999742-4-3

1. Educação integradora. 2. Aprendizado Inclusivo. 3. Ensino Integrado. 4. Educação especial. I. Jr Pôrto, Gilson. II. Silva, Sinomar Soares de Carvalho.

CDD 371.9046  
CDU 376.7-056.3  
LCC LC1200-1203

---

*Marcelo Diniz - Bibliotecário CRB 2/1533. Resolução CFB n. 184/2017*

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**REITOR**  
Prof. Dr. Luís Eduardo Bovolato

**Pró-Reitor de Graduação**  
Prof. Dr. Eduardo Cezari

**VICE-REITOR**  
Prof. Dr. Marcelo Leinerker  
Costa

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**  
Prof. Dr. Raphael Sanzio Pimenta

**Pró-Reitor de Extensão e Cultura**  
Profa. Dra. Maria Santana Ferreira dos Santos

### **Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)**

Dra. Erika da Silva Maciel  
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior  
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma  
Dr. José Lauro Martins  
Dr. Nelson Russo de Moraes  
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva  
Dra. Marlí Terezinha Vieira

### **SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL**

**PRESIDENTE**  
Prof. Dr. José Lauro Martins

#### **Membros:**

**Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
Brasil

**Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva**  
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

**Prof. Dr. Rogério Christofoleti**  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil

**Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista**  
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do  
Amazonas, Brasil

**Profa. Dra. Thais de mendonça Jorge**  
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

**Prof. Dr. Fagno da Silva Soares**  
Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História  
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

**Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro**  
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

**Prof. Dr. José Manuel Pelóez**  
Universidade do Minho, Portugal

**Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes**  
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

## Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

### Documento no todo

PÔRTO JR, Gilson; SILVA, Sinomar Soares de Carvalho (org.). **Educação Inclusiva**: investigações sobre avanços e desafios. Palmas, TO: Observatório Edições, 2023. 159 p. ISBN 978-65-999742-4-3.

### Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do resumo. *l/l*.  
PÔRTO JR, Gilson; SILVA, Sinomar Soares de Carvalho (org.). **Educação Inclusiva**: investigações sobre avanços e desafios. Palmas, TO: Observatório Edições, 2023. p. XX-XX. ISBN 978-65-999742-4-3.

## SUMÁRIO

### **PREFÁCIO / 9**

Gilson Pôrto Jr. e Sinomar Soares de Carvalho Silva

### **Capítulo 1 – INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO FRENTE A INTERCULTURALIDADE: utopias cíclicas no ensino interétnico / 13**

Adriano Alves da Silva e Gilson Pôrto Júnior

### **Capítulo 2 – CAPACITISMO: conhecer para combater / 35**

Cristiano Marins Moreira, Ruth Maria Mariani Braz e Dagmar de Mello e Silva

### **Capítulo 3 – ASPECTOS COMPARATIVOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS, EVIDENCIANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PRESENTE NA META Nº 4 / 61**

Guilherme Moreira Dias, Ruth Maria Mariani Braz, Dagmar de Mello e Silva e Suelen Adriani Marques

### **Capítulo 4 – NARRATIVAS SOBRE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL COLÔNIA / 77**

Alessandra Furtado de Oliveira, Ruth Maria Mariani Braz e Jacqueline de Faria Barros Ramos

### **Capítulo 5 – ACESSIBILIDADE E CISSEXISMO ESTRUTURAL: avançando nas concepções de inclusão / 95**

Felipe Vieira Monteiro

**Capítulo 6 – SABERES DOCENTES: competências para o século XXI / 113**

Elaine Alves Leite, Ruth Maria Mariani Braz e Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto

**Capítulo 7 - INSTITUIÇÕES INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM AUTISMO: UMA PEQUENA PEDRINHA LANÇADA SOBRE O MAR / 131**  
Cássio Henrique Rodrigues Alves e Luiz Antônio Lopes Toledo

**SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 155**



O quadro educacional brasileiro é complexo, não apenas por envolver uma centena de leis, decretos, portarias que são construídas para resolver os problemas que a educação é chamada a resolver. Mas também porque a educação é parte do contexto social brasileiro que é igualmente complexo.

Compreendendo esta premissa, este livro aborda a educação inclusiva também em sua complexidade e por meio seis textos com temas complementares, produzidos por onze professores doutores e doutorandos da Universidade Federal Fluminense – UFF e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

O texto que abre o livro, Inclusão em educação frente a interculturalidade: utopias cíclicas no ensino interétnico, assinado por Gilson Pôrto Jr. e Adriano Alves da Silva busca compreender como o conceito analítico da “Omnilética” de Mônica Pereira dos Santos e os estudos de Catherine Walsh sobre interculturalidade podem nos ajudar a problematizar e a entender os fenômenos envolvidos na educação inclusiva dos povos indígenas. O texto enfatiza que há formas de conhecer/aprender dos povos indígenas que não podem ser ignorados no processo e nos esforços de inclusão.

Assim como diversas terminologias específicas relacionadas à deficiência que precisam ser problematizadas e não podem estar fora das discussões sobre educação inclusiva. Este é o objetivo do texto assinado por Cristiano Marins Moreira, Ruth Maria Mariani Braz e Dagmar de Mello e Silva, intitulado *Capacitismo: conhecer para combater*. A produção tem o objetivo de explicar o que é capacitismo, como o termo é utilizado em diversos meios sociais e as consequências para pessoas com deficiência, bem como as formas de combatê-lo.

Analisando outra vertente do complexo quadro educacional brasileiro, o texto assinado por Guilherme Moreira Dias, Suelen Adriani Marques, Ruth Maria Mariani Braz e Dagmar de Mello e Silva, intitulado *Aspectos comparativos do plano nacional de educação e do plano municipal de educação do município de Queimados*, evidenciando o atendimento educacional especializado presente na meta nº 4, analisa o Plano Municipal de Educação de Queimados, município do Estado do Rio de Janeiro, frente ao Plano Nacional de Educação especificamente sobre a Meta Nº 4 que tem como objetivo atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O texto mostra em sua análise pontos de similaridade e diferenças entre os documentos, sendo um valioso instrumento para demonstrar a visão do município sobre o documento nacional e como seu documento local foi construído para atender às especificidades do município.

O texto seguinte aborda as dificuldades e barreiras das mulheres com deficiência no Brasil Colônia. Assinado por Alessandra Furtado de Oliveira, Jacqueline de Faria Barros Ramos e Ruth Maria Mariani Braz, o texto, por meio da análise das narrativas de sucesso das mulheres com deficiência no Brasil colonial, busca demonstrar as múltiplas formas de opressão e exclusão da época. Estas narrativas de sucesso, sustenta a obra, podem servir de inspiração

nos dias atuais para pessoas com deficiência. O texto é intitulado Narrativas sobre mulheres com deficiência no Brasil Colônia.

Assinado por Felipe Vieira Monteiro, o próximo texto, Acessibilidade e cissexismo estrutural: avançando nas concepções de inclusão, aborda a tecnologia assistiva da audiodescrição, por meio da análise da hashtag #PraCegoVer. O texto busca analisar ainda se existe algum tipo de discriminação estrutural em sua utilização, principalmente o “cissexismo que exclui pessoas que não se identificam com a identidade de gênero binária, além das pessoas que compõem a comunidade LGBTQIAP+”.

Vimos até aqui nestes cinco textos a diversidade de assuntos para abordar a educação inclusiva. Há textos sobre ensino inclusivo para povos indígenas, sobre discussões lexicais, legislação, de cunho histórico e tecnológicos. O texto que escolhemos para encerrar esta coletânea, aborda a importância do trabalho colaborativo na educação inclusiva.

Assinado por Elaine Alves Leite, Ruth Maria Mariani Braz e Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto, intitulado O trabalho colaborativo do professor AEE para práticas inclusivas de alunos autista com base no DUA, o texto reconhece a importância da legislação, pontuando aspectos da Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13.146/2015, mas pontua a importância não apenas da legislação, mas do trabalho colaborativo. Por meio de uma pesquisa ação o trabalho mostrou a importância da colaboração entre a professora Atendimento Educacional Especializado - AEE e os professores de Classe regular, utilizando abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA. O resultado foi o envolvimento de todos os alunos da turma.

Finalizando as discussões, o capítulo intitulado **INSTITUIÇÕES INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM AUTISMO: UMA PEQUENA PEDRINHA LANÇADA SOBRE O MAR** de Cássio Henrique Rodrigues Alves e Luiz Antônio Lopes Toledo reforçam a importância do ambiente escolar e universitário estarem adaptados para receber as crianças, adolescentes e adultos com autismo, pois são espaços pré-políticos de diálogo e formação humana, que precisam garantir a todos os conhecimentos necessários para uma vida digna.

Diante da complexidade da educação inclusiva brasileira, a publicação deste livro busca apontar caminhos de pesquisas, visões sobre o tema para funcionar como porta para outras pesquisas, fomentando a colaboração, tão necessária não apenas na educação, mas na complexa sociedade brasileira.

Palmas, Tocantins, outubro de 2023  
Gilson Pôrto Jr.  
Sinomar Soares de Carvalho Silva

# INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO FRENTE A INTERCULTURALIDADE: utopias cíclicas no ensino interétnico

---

Adriano Alves da Silva  
Gilson Pôrto Júnior

## INTRODUÇÃO

Em todo o mundo, as discussões que envolvem o processo de inclusão educacional estão avançadas e possuem várias camadas de complexidade. No Brasil, tais discussões tomam formas profícuas que podem ser constatadas na produção científica e na legislação vigente. Apesar dos avanços, há muito que se fazer para garantir uma legislação inclusiva efetivamente cumprida, pois, infelizmente, frequentemente sofrem alterações que as tornam restritivas e até excludentes, em função de diversos fatores, como crises e interesses políticos e econômicos transitórios. Os desafios impostos pela pandemia do SarsCovid19, crises ambientais, entraves diplomáticos, religiosos e econômicos, bem como a ascensão de tendências políticas orientadas pela extrema-direita em diversas instâncias de poder no mundo pós-moderno, têm agravado ainda mais a situação.

Este artigo tem como objetivo discutir a educação para os povos indígenas, com base na perspectiva "Omnilética" de Mônica Pereira dos Santos (2002, 2012, 2014, 2021) e na ideia de interculturalidade crítica e decolonialidade de Catherine Walsh (2009, 2013). A primeira perspectiva é embasada pela tríade do *index*<sup>1</sup>: *culturas*, *políticas* e *práticas*, que são somada à dialética "inclusão/exclusão" (Lukács, 1975), bem como, às complexidades adjacentes (Morin, 2000). A segunda perspectiva defende que é no encontro intercultural, por meio do processo de interculturalidade crítica e decolonialidade, que se encontram as fissuras capazes de impactar e mitigar as matrizes do poder colonialista (WALSH, 2009).

Com base nesses fundamentos, o artigo apresentará três objetivos. O primeiro é problematizar o fenômeno educacional indígena pelo conceito de "Inclusão em Educação", sob o olhar de Santos. O segundo objetivo é visitar a obra de Walsh, que discute a interculturalidade e decolonialidade. O terceiro objetivo é relacionar o lugar de fala dos próprios indígenas, sustentado pelo raciocínio de autores que tratam o tema da inclusão educacional por meio dos próprios envolvidos neste processo de "(re)existência". Ao final, serão apresentadas considerações acerca do exposto e daquilo que emerge das próprias análises.

## CALEIDOSCÓPIO DA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Não há como falar em "inclusão na educação" sem mencionar a pesquisadora Mônica Pereira dos Santos<sup>2</sup>, pois seu

---

<sup>1</sup> Desde sua primeira versão, o Index para a Inclusão tem sido apresentado como "um recurso para o desenvolvimento de escolas. Um documento abrangente que pode ajudar a todos a encontrarem seus próprios próximos passos em direção ao desenvolvimento de seus ambientes" (BOOTH; AINSCOW, 2002, p. 1).

<sup>2</sup> Mônica Pereira dos Santos é professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em Psicologia, Mestrado e PhD em Psicologia e Educação Especial pela

engajamento e olhar para o tema sistematizaram uma interessante abordagem que permite tratar o assunto de forma ampla e transversal. Para Santos (2013), ancorada no que postulam Booth e Ainscow (1998), a inclusão não deve ser vista como uma adjetivação da educação, como comumente usado no termo "educação inclusiva", pois a inclusão não é uma condição da educação, um estado final ao qual se possa chegar. Não se resume à simples inserção ou integração de pessoas em um determinado grupo, e sim um processo complexo e contínuo cuja educação faz parte. Trata-se de um movimento que se materializa em todas as áreas da vida humana, e entre estas, a educação (SANTOS, 2002). No conjunto de sua obra, além dos esforços que são dedicados para a inclusão de pessoas com deficiência, também são discutidas outras formas de inclusão e exclusão, deixando claro que este é um debate que, devido às urgências ambientais, envolve todos e mais, inclui aí toda forma de vida, humana e não humana. A ideia também pode ser percebida no conceito de (re)existência de Walsh (2009).

Tecendo sua pesquisa, Santos (2012) acaba por desenvolver uma perspectiva analítica capaz de trazer a inclusão para um lugar que a concebe de forma caleidoscópica, a partir do qual as complexidades inerentes ao processo se mostram desenhadas de acordo com o movimento intrínseco ao espaço/tempo que se apresentam (SANTOS, 2002). Isso nos permite apontar olhares com diferentes lentes para a educação. O conceito de inclusão em educação, em seu histórico, buscou, a partir da criação de indexadores, trazer análises para além da educação básica,

---

Universidade de Londres. Tem atuado como parecerista *ad hoc* em várias agências financiadoras de pesquisa, além de ser efetiva de importantes Associações nacionais e internacionais. É autora de livros e artigos sobre inclusão em Educação participando de Conselhos Editoriais e Científicos de Periódicos brasileiros e internacionais. Atua nas áreas de Educação e Psicologia. Fundadora e coordenadora do LaPEADE Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

fundamental, média, superior ou técnica. São olhares que podem ser aplicados a qualquer tipo de troca de saberes ou interação social.

Embora a criação de culturas inclusivas transcenda a educação e inclua aspectos como a saúde física e emocional, ela é uma importante força potencializadora, mas não é garantia de inclusão. A criação de culturas é uma das chaves para o processo de inclusão, mas não é determinante. Como Booth (2011) assevera, todo staff, alunos e responsáveis devem se convencer da importância do acolhimento para com os novos membros. Essas ações estão intrinsecamente ligadas às dimensões culturais, políticas e práticas e variam dependendo do caso.

No âmbito interétnico, é importante questionar como as culturas inclusivas são criadas na educação escolar indígena. Como é feita a leitura das conjunturas interétnicas, que são múltiplas e se dão em várias direções? Algumas questões incluem o ensino de culturas indígenas para não indígenas, as ações de inclusão para a recepção do sujeito indígena em um ambiente não indígena e a educação colonialista com currículos homogeneizadores direcionados ao próprio indígena. Será que esses modelos permitem uma verdadeira inclusão? Além disso, é preciso considerar outras questões, como a formação docente e o bilinguismo.

Meliá (1989) resume: “a alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização para não ser assimilado”. É importante buscar um modelo de inclusão que valorize as intersecções culturais.

A dimensão política diz respeito à forma como as legalidades do processo são engendradas, formatadas e legitimadas. Entretanto, essa dimensão não se restringe apenas às instâncias de poder municipais, estaduais e federais. A responsabilidade de construir políticas também é dos gestores das unidades educacionais e dos discentes, que são os verdadeiros impactados no processo e deveriam pautar as diretrizes das unidades de ensino, visto que cada



contexto é único. No caso desta pesquisa, estamos tratando dos indígenas.

Diante disso, surge a indagação: como as políticas que manipulam os recursos são mobilizadas dentro de cada unidade, levando em consideração o olhar dos discentes? Existe transparência na mobilização desses recursos? Como as unidades planejam e viabilizam a inclusão indígena em seus respectivos espaços, sejam eles físicos, linguísticos, simbólicos ou culturais? E ainda, qual é o impacto das pesquisas realizadas com os discentes, sejam eles indígenas ou não, na construção de políticas dentro dessas unidades educacionais?

Essas são perguntas que desaguam na práxis da educação, pois é nela que o processo educacional é materializado, seja ele adequado ou não. As dimensões práticas, tratam de como efetivamente acontecem e são realizadas/realizáveis e para que se caminhe em direção à mínima ideia de inclusão é imprescindível que se

[...] reflitam as culturas e políticas de inclusão da escola [e] [...] assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da escola. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da escola e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos. (BOOTH, 2000, p.45).

Somando a essas dimensões, temos a dimensão dialética "inclusão/exclusão" (SAWAIA, 2008), e além disso, temos a complexidade do imprevisto, o que emerge do que não está exposto, mas de alguma forma está presente, aquilo que não é visível, mas possível (Morin 2006).

Com base nessas dimensões, Santos (2012) apresenta a ideia do olhar omnilético, que pode ser traduzido como uma imprevisibilidade mutante do fenômeno, onde a confluência coexiste com a divergência se (in)completando. Um olhar capaz de trazer importantes indagações que possibilitam atenuar ou mitigar processos de exclusão em determinados cenários. Despido de verdades cristalizadas, uma busca constante de incertezas transitórias ou líquidas, como já afirmava Bauman. Uma ideia de olhar o todo, mas nunca completo, de olhar as partes, mas nunca isoladamente, de olhar o cenário, mas nunca como fixo, e sim, como um processo contínuo, metaforicamente definido pelas imagens caleidoscópicas, onde as mesmas partes se mostram diferentes a cada movimento (SANTOS, 2021).

Com base em uma leitura omnilética, é possível realizar uma análise mais coerente com a multiplicidade de situações advindas da educação intercultural no país, considerando a dimensão territorial, as diversas características regionais, econômicas, híbridas e étno-raciais e o grande conjunto de complexidades envolvido. Isso permite ampliar a lente de visão sobre o tema, tornando possíveis camadas antes incompreensíveis.

**Figura 1** - Imagem produzida por um caleidoscópio<sup>3</sup>.



**Fonte:** Os autores com apoio do site Thabor

A metáfora caleidoscópica de Santos (2009) sugere que nas cinco dimensões que traduzem o conceito omnilético, não há hierarquia entre elas, visto que cada partícula da imagem vista depende do próprio movimento em que se encontram. Em outras palavras, em um determinado cenário, pode ser na dimensão cultural que esteja o entrave, enquanto em outra ocasião, pode surgir uma outra dimensão, dada a dinamicidade das trocas simbólicas interculturais circunstanciais no espaço/tempo. No caso da educação escolar indígena, é preciso considerar as próprias cosmologias e saberes ancestrais desses povos, sua relação com a natureza e com o outro, bem como suas próprias afirmações identitárias. Talvez seja neste ponto que notamos a presença da complexidade imprevista de Edgar Morin (2000, 2006), que tentamos atenuar sob a luz do pensamento da interculturalidade e decolonialidade proposto por Walsh (2012).

## **INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE**

Um intercâmbio cultural, grosso modo, é a forma mais superficial de se entender a interculturalidade. No entanto, ela é muito mais profunda que isso. O termo é polissêmico, e para vários autores, são encontradas nuances interpretativas. Seu surgimento

---

<sup>3</sup> Fonte: <https://thabor.arautos.org/2013/10/o-seu-caleidoscopio-esta-pronto/>

advém das discussões que envolvem o modernismo, multiculturalismo e colonialismo (Candau, 2010), que reconhecem a existência da pluralidade cultural e os processos simbólicos eurocêntricos. Vale ressaltar que as pesquisas que levantaram a temática da interculturalidade na academia não surgem no eixo epistêmico europeu ou norte-americano, ou seja, no euro-USA-centrismo, como coloca a autora. Ela eclode por meio de pesquisadores(as) de países latino-americanos, do chamado "bloco do terceiro mundo", o que, por si só, já é "decolonizador". Como afirma Vera Candau (2010),

A construção dos estados nacionais no continente latinoamericano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. É neste universo particular de questões, conflitos e buscas que situamos a emergência da perspectiva intercultural no continente. Um processo onde redistribuição e justiça cultural são polos que se exigem mutuamente e que compõem bandeiras de luta na atual dinâmica social e política da América Latina. [...] Existe atualmente ampla produção latino-americana sobre essa temática, de modo especial nos países de colonização espanhola e, entre estes, nos países andinos. A produção brasileira vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, principalmente após a Constituição de

1988, que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país. No entanto, ainda precisa ser aprofundado o diálogo entre a produção brasileira e a dos diferentes países da América de colonização espanhola sobre as questões suscitadas na atualidade pela educação intercultural. (CANDAUI, 2010. p. 154-155.).

Nesta perspectiva, a interculturalidade é um movimento de resistência contra a dinâmica supressora e opressiva, que eclode no contexto educacional da Educação Escolar Indígena (EEI). A EEI não se refere à educação sobre os indígenas para não indígenas, mas para os indígenas, o que exige uma análise intercultural que considere as vozes dos povos indígenas como protagonistas em uma relação interétnica inclusiva. Para isso, recorremos ao pensamento de Catherine Walsh (2009), que propõe a "interculturalidade crítica e pedagogia decolonialista" como uma fissura para (re)existir e buscar uma práxis que visa a transformação e reorganização social em busca da inclusão em educação intercultural, sobretudo da justiça social, educacional, cognitiva e cultural. O objetivo é cumprir o dever constitucional de prover educação básica de qualidade para TODOS, conforme pactuação estabelecida no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Art. 205. " 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" (BRASIL, 2021, p. 88.).

Conforme a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no inciso XIII, é garantido o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida para todos, incluindo crianças, jovens e adultos (BRASIL, 2021). Busca-se entender qual é o espectro da inclusão da "cidadania" e da qualificação para o trabalho no âmbito educacional.

A necessidade de inclusão só existe quando há exclusão, pois inclusão e exclusão são processos dialéticos que se retroalimentam, segundo Senna (2017). A inclusão plena é utópica, sendo um processo intermitente e infinito. Nunca chegaremos a um estágio de inclusão plena, devemos nos contentar com a busca pelo melhor processo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 declara que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos" (ONU, 1948). Essa declaração foi um marco que deu origem a vários outros documentos que ampliam os direitos nela contidos. Mesmo trabalhando a noção de inclusão para todos, é necessário fazer um recorte do objeto para analisar especificidades, como os povos indígenas brasileiros que sofrem represálias sociais há mais de 500 anos e precisam de olhares atentos para a sua interculturalidade.

Segundo o sociólogo Anibal Quijano (2003), o colonialismo se refere ao processo de dominação social, política e cultural que os europeus exercem sobre países e povos dominados pelo mundo afora. Já a colonialidade diz respeito à percepção da permanência desse poder colonial até os dias de hoje, mesmo que de forma velada, onde os atores não se dão conta disso. Trata-se do movimento supressor de uma cultura subalternizando a outra. Frente a isso surge a proposta da matriz de resistência por meio da interculturalidade crítica e decolonialidade, conforme Walsh (2009).

Em Walsh (2009), podemos compreender a diferença entre o termo descolonização e o termo "decolonização", pois este último não se encerra em uma independência de qualquer país com o seu algoz colonizador, ou mesmo na inclusão de qualquer indivíduo em qualquer grupo, pois naturaliza-se uma condição de colonialidade permanente. Por outro lado, a decolonialidade é vista como um caminho para resistir e desconstruir padrões, abrir fissuras e questionamentos aos conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa trazer respeito e autonomia (Walsh, 2009).

Em resumo, é fundamental compreender que a busca pela inclusão plena é um processo intermitente e infinito, que demanda atenção às especificidades de cada grupo e a compreensão da colonialidade presente na sociedade. A decolonialidade é vista como um caminho para resistir e desconstruir padrões impostos, buscando a libertação social, política, cultural e econômica dos povos subalternizados. É necessário fortalecer a união das lutas, reconhecendo a importância da afirmação identitária e da interculturalidade crítica para a (re)existência dos povos indígenas e de outros grupos marginalizados.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

O Brasil detém uma rica diversidade étnica e sociocultural, cada uma ao seu modo, com sua própria cosmologia, histórias, saberes e línguas distintas. Fato que torna o processo educacional extremamente complexo e desafiador. Pois, por um lado, busca-se ações afirmativas para a inclusão de todos, por outro, ocorre uma movimentação para atender as especificidades inerentes a cada cultura.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo 2010, foram registradas no país 190.755.799 milhões de pessoas; deste número, 896.9 mil pessoas declararam-se indígenas, com as suas próprias línguas, tradições e costumes. São 305 etnias indígenas identificadas entre as pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas em um total de 274 línguas (IBGE, 2012, 2013).

Tendo em conta a pluralidade cultural das múltiplas etnias indígenas brasileiras, o artigo 78 da LDB<sup>4</sup> (9.394/96) estabelece que o Sistema Educativo da União, em conjunto com as agências federais que promovem a cultura e a assistência aos povos indígenas do Brasil, deve desenvolver programas que integrem o ensino e a investigação, a fim de oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural com os seguintes objetivos: "I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências" (BRASIL, 1996, Art. 78). E, de modo complementar: "II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias" (id., 1996, Art. 78).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação escolar indígena deve assegurar que competências específicas sejam desenvolvidas a partir da cultura tradicional de cada grupo étnico indígena brasileiro reconhecido no seu sistema educativo e, conseqüentemente, recomendações de ensino baseadas nos princípios da coletividade, reciprocidade, integridade,

---

<sup>4</sup> LDB é a sigla para Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considerada a mais importante lei que versa sobre a educação no Brasil. Conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a um dos mais proeminentes educadores brasileiros, a LDB define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, do ensino infantil até o superior, assegurando, dessa forma, o direito social à educação para estudantes brasileiros.



espiritualidade e outras qualidades indígenas. Numa perspectiva intercultural, isto significa também considerar o seu projeto educativo, a sua cosmologia, a sua lógica, os seus próprios valores e princípios pedagógicos (BRASIL, 2018).

Walsh (2009) assevera que um dos grandes entraves para a educação intercultural advém da recusa em considerar os saberes tradicionais como ricas fontes de conhecimento. Para ela, a hierarquia que se coloca entre a ciência e os conhecimentos tradicionais é um erro crasso. Reconhecer os conhecimentos tradicionais como saberes científicos é um processo de inclusão epistêmica decolonizadora, face a um epistemicídio colonialista. Uma das chaves, entendemos estar na quebra da hierarquia entre as epistemes científicas e os saberes tradicionais. José Bessa Freire (2002), em seu artigo intitulado “Cinco ideias equivocadas sobre os índios”, traz a discussão do reconhecimento de saberes, onde

O preconceito contra as línguas, as religiões e as ciências produzidas pelos índios alcançou também as artes indígenas, sobretudo a literatura. Os diferentes povos indígenas produziram uma literatura sofisticada, que foi menosprezada porque as línguas indígenas eram ágrafas, não possuíam escrita; e essa literatura foi passada de geração em geração através da tradição oral. As várias formas de narrativa e de poesia indígena, por isso, não são consideradas como parte da história da literatura nacional, não são ensinadas nas escolas, não são reconhecidas e valorizadas pela mídia (FREIRE, 2002. p. 10).

No Brasil, assim como em muitas outras colônias do mundo, a historicização dos acontecimentos é escrita sob a perspectiva dos colonizadores. O indianismo literário do século XIX piorou essa situação, criando um índio artificial que nunca existiu, um espectro europeizado nas mãos dos romancistas da época. Isso contribuiu para a construção de um imaginário estereotipado e preconceituoso acerca dos povos originários. Em contraposição a esse discurso, a obra "A Queda do Céu" (2015), de autoria do líder xamã Yanomami Davi Kopenawa em parceria com o etnólogo francês Bruce Albert, assume o protagonismo do lugar de fala dos indígenas, denunciando as mazelas que seu povo enfrenta. É uma obra reivindicativa da tradição, história e herança dos povos ameríndios, onde são expostas todas as suas angústias.

A educação escolar indígena deve se apropriar e se empoderar dos saberes ameríndios. Para Freire (2002), são os estigmas e preconceitos para com os povos indígenas que trazem as ideias equivocadas que são partilhadas no senso comum, como, por exemplo, a ideia de "índio genérico", que ignora sua diversidade étnica, linguística e cosmológica, cristalizando um estereótipo fixo de que todos os indígenas são iguais. Outra ideia equivocada é considerar a cultura dos povos indígenas como atrasada (FREIRE, 2002). Conforme Memmi (1997), o etnocentrismo da colonização forjou essa ideia, forçando o colonizado a se adequar dentro de seus padrões. Caso contrário, o índio seria tido como um selvagem atrasado no tempo, justificando assim as violentas investidas de sua colonização disfarçada de catequização (até hoje). O terceiro equívoco apresentado por Freire (2002) é de que as culturas indígenas são congeladas ou não se modificaram com o tempo, e, com isso, possuem saberes ultrapassados. Quanto a isso, perguntamos: você seria capaz de sobreviver um ano em uma floresta sem tecnologia, remédios ou o conforto que está acostumado?

Demarchi e Morais (2015) complementam as ideias apresentadas por Freire (2002), acrescentando mais alguns absurdos proferidos sobre os povos indígenas, como, por exemplo, a suposição de que eles gozam de regalias perante a legislação, ou seja, são considerados “hiper-cidadãos”. Isso está diretamente ligado à ideia do “índio preguiçoso”. Segundo Viveiros de Castro (2017), essa percepção de regalias estatais é uma falácia, e a verdade que se esconde por trás da “cidadania indígena” é muito mais sórdida do que se pensa.

“O Estado brasileiro e seus ideólogos sempre apostaram que os índios iriam desaparecer, e quanto mais rapidamente melhor; fizeram o possível e o impossível, o inominável e o abominável para tanto. Não que fosse preciso sempre exterminá-los fisicamente para isso — como sabemos, porém, o recurso ao genocídio continua amplamente em vigor no Brasil —, mas era sim preciso de qualquer jeito desindianizá-los, transformá-los em “trabalhadores nacionais”. Cristianizar-los, “vesti-los” (como se alguém jamais tenha visto índios nus, a esses mestres do adorno, da plumária, da pintura corporal), proibir-lhes as línguas que falam ou falavam, os costumes que os definiam para si mesmos, submetê-los a um regime de trabalho, polícia e administração. Mas, acima de tudo, cortar a relação deles com a terra. Separar os índios (e todos os demais indígenas) de sua relação orgânica, política, social, vital com a terra e com suas comunidades que vivem da terra — essa

separação sempre foi vista como condição necessária para transformar o índio em cidadão. Em cidadão pobre, naturalmente. Porque sem pobres não há capitalismo, o capitalismo precisa de pobres, como precisou e ainda precisa de escravos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2017. p. 5).

Algo que chama nossa atenção nesta fala é que, neste processo "civilizatório" da cidadania, estão implícitas a educação para o trabalho e o preparo para a cidadania, conceitos basilares da Constituição de 1988.

Ainda é compartilhado o conceito equivocado de que "os índios são camponeses", ignorando suas especificidades culturais, bem como o direito de ocupar suas terras da forma como bem entenderem. Essa é uma ideia que reforça a opressão dos discursos ruralistas que argumentam a existência de "muita terra para pouco índio" e que essas terras são improdutivas, o que se desdobra na percepção de que as terras indígenas são "latifúndios improdutivos".

Por fim, um equívoco sorrateiro que expropria a voz singular e política das populações indígenas é acreditar que esses sujeitos não pensam por si mesmos, atuando como fantoches ou objetos de manobra de antropólogos, organizações, ONGs, etc. (DEMARCHI; MORAIS, 2015). São essas ideias que infelizmente ainda ecoam pelo pensamento espontâneo do senso comum. Tanto ecoam que são capazes de envolver e influenciar a omnilética inerente ao processo. Fazem parte das interculturalidades críticas que devemos nos debruçar para fundar novas decolonialidades de (re)existência.

Acreditar que o pensamento indígena não seja capaz de responder por si é a mesma coisa que acreditar que eles já deveriam estar extintos. Pois não estão! Resistem e até hoje estão entre nós. Seu pensamento é tão carregado de saberes quanto a mais nobre pesquisa epistêmica já realizada. Basta tentar entender a

profundidade do perspectivismo ameríndio para refutar essa ideia, pois para Viveiros de Castro (2002, 2004), o perspectivismo é um dos conceitos mais importantes e revolucionários produzidos pela etnologia contemporânea.

## (IN)CONCLUSÕES

Em que pese os esforços para se chegar a respostas esclarecedoras, o processo de inclusão em educação intercultural exige o mínimo de humildade para reconhecermos que não podemos entender esta parte do trabalho como uma “conclusão”. Jamais! Trata-se mais de abrir fissuras teóricas que trazem novas perguntas. Visto que o próprio olhar omnilético é aberto ao recorte circunstancial dos fenômenos. O que ousamos fazer aqui, é apenas uma tentativa de se aproximar, discutir e problematizar a inclusão em educação com a interculturalidade crítica e decolonial em busca de chaves para a incessante melhoria dos processos de inclusão.

Conceito do perspectivismo no dicionário Oxford Languages (2021) é tido como uma teoria que afirma a parcialidade do conhecimento, isto é, limitado e determinado pela perspectiva particular de cada sujeito. É também um modo de representar ou considerar, por exemplo, o objeto segundo vários pontos de vista ou planos diferentes. Como no próprio caleidoscópio. E se até aqui, nós (não-indígenas) não fomos capazes de compreender as complexidades intrínsecas na interculturalidade e inclusão entre seres humanos, imagine o quão avançado os indígenas estão, em considerar um multinaturalismo onde a inclusão leva em conta todas as formas de vida, humana e não-humana. Prova disto, é que boa parte da natureza “ainda preservada”, está localizada em território indígena. As únicas (in)conclusões que podemos oferecer, é que a inclusão em educação intercultural patina em uma utopia cíclica. A outra, é que nós deveríamos aprender com eles, os povos ameríndios.

## Referências

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **From them to Us**. London, Routledge, 1998.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.; KINGSTON, D. **Aprendizagem inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão em educação: desenvolvendo a participação e a aprendizagem nas escolas**. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 57ª edição. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 14 set. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, 2010, 10.29: 151-169.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, 2012, 33: 235-250.

FREIRE, José Ribamar Bessa. 2002. Cinco ideias equivocadas sobre os índios. **Cenesch Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano**, Manaus, v. 1, p. 17-33.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu Palavras de um xamã Yanomami**. Trad. Beatriz Perrone Moisés. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Frequentar as instituições dos brancos não significa empoderar nada**. Entrevista publicada pela Radio Yandê em 27 de dezembro de 2017a. Disponível em: <https://www.facebook.com/radioyande/videos/1384747364968234/>. Acesso em: 10 novembro 2022.

MELIÁ, Bartomeu. **Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena**. In: EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth (Orgs.). **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras; Cuiabá: OPAN, 1989.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MILITÃO, A. N. Contrapontos da BNCC para a Educação Escolar Indígena. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20938.047. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20938>. Acesso em: 29 out. 2022.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peiropolis, 2000.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

OXFORD LANGUAGES. **Perspectivismo**. Copyright. Oxford Languages and Google: Oxford University Press, 2021.

QUIJANO, A. **La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciências Sociais – perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, 2002, 3/4: 103-118.

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com Deficiência: uma análise omnilética**. In: Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula [e-book]. ALMEIDA, Maria Isabel de, et al (Organizadores). Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 1223-1234.

\_\_\_\_\_. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. et al. O Index para Inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, out./dez., 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002> Acesso em: 20/09/2022.



\_\_\_\_\_. Santiago, Mylene Cristina. Com deficiência, mulher e refugiada: uma tríade omnileticamente interseccional. **Revista Educação Especial [en línea]**. 2021, 34( ), 1-17

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SENNA, Manoella. (Re)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª CRE em ação. Rio de Janeiro, 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOUZA, Karla Alessandra Alves de; NAZARENO, Elias. Experiências indígenas com a escrita: apropriação, impasses, desafios e possibilidades: educação intercultural e “A queda do céu”. *Articulando e Construindo Saberes, Goiânia*, v. 5, e62341, 2020. VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O NATIVO RELATIVO. **Revista: MANA** 8(1):113-148, 2002.

\_\_\_\_\_. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. Revista: O que nos faz pensar nº18, setembro de 2004.

\_\_\_\_\_. **Os involuntários da pátria: elogio do subdesenvolvimento**. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2017.

\_\_\_\_\_. **Metafísica canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **UMSA Revista (entre palabras)**, 2009, 3.30: 1-29.

Walsh, C. (Org.). (2013). **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir** (Série Pensamiento Decolonial, Tomo I). Quito: Abya Yala.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *Construção psicopedagógica*, 2018, 26.27: 21-36.

## CAPACITISMO: conhecer para combater

---

Cristiano Marins Moreira  
Ruth Maria Mariani Braz  
Dagmar de Mello e Silva

### APRESENTAÇÃO

Uma nova palavra vem integrando as discussões sobre a luta por direitos das pessoas com deficiência e ampliando o debate sobre esse tema. O Capacitismo, conceito que será tratado neste artigo, saiu dos ambientes restritos de convívio das pessoas com deficiência e passou a assumir protagonismo nos discursos que tratam de questões referentes à exclusão social de pessoas com deficiências, tanto nos cotidianos das mídias sociais como nos meios acadêmicos, sejam eles especializados ou contextos mais amplos, motivando importantes questionamentos e reflexões na comunidade científica, principalmente após a promulgação de leis que instituíram políticas afirmativas com a finalidade de reparar a invisibilidade desse grupo social em contextos até então inacessíveis para essas pessoas (RIBEIRO, 2022).

O presente artigo tem como **objetivo** abordar conceitualmente o capacitismo, visando contribuir para o conhecimento do sentido político e social que esse termo assume, posto que entendemos tal qual Foucault (1996) que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Deste modo, compreendemos que trazer para a cena as implicações discursivas relacionadas ao termo, reconhecendo os engendramentos sociais que ele pode produzir, ajuda-nos a pensar o capacitismo como uma contra palavra que insurge para problematizar não só os “sistemas de dominação” mas, principalmente, expor “aquilo [...] pelo que se luta” e denuncia “o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Para tanto, este artigo foi organizado de modo a compreendermos a origem do termo até sua chegada ao Brasil. Em seguida, serão discutidas as manifestações capacitistas em diferentes esferas da vida, a partir das percepções sociais sobre as pessoas com deficiência e suas consequências individuais e coletivas. Posteriormente, o enfoque recairá sobre a maneira como a palavra pode se constituir uma ferramenta de luta para combater o preconceito contra aqueles, cujas vidas têm sido apagadas da história.

## O QUE É CAPACITISMO?

A palavra capacitismo, embora esteja alcançando significativa relevância social, precisa ser amplamente difundida, pois ainda se evidencia um certo desconhecimento do termo, portanto, faz-se necessário entendermos o significado que essa palavra assume no contexto das práticas de exclusão e das lutas travadas para o reconhecimento de pessoas que são vítimas dessas condutas sociais. Nesse sentido, essa proposta se justifica, principalmente “a partir da convicção de que”:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras (BONDIA, 2002, p. 21).

Portanto, damos início as nossas reflexões a partir da constatação da ausência do verbete capacitismo nos dicionários tradicionais do Português brasileiro, sendo que, entretanto, este já pode ser encontrado nos dicionários portugueses da Europa. A

exemplo desse fato, o dicionário *Online Priberan*[1] de Português define capacitismo como: "Discriminação de pessoas com algum tipo de deficiência". Essa constatação nos levou a algumas questões: por que os dicionários brasileiros ainda não incorporaram o referido verbete em suas compilações lexicais? Seria por desconhecimento do termo? Se afirmativo, seria plausível considerar essa ausência como testemunho do próprio Capacitismo de nossos lexicógrafos de plantão? Se a "língua é reflexo da cultura" (CAMARA, JR, 1965, p. 18), esse desprezo à palavra seria espelho de nossa sociedade?

Segundo Camara, Jr. (1965, p. 18): "... a língua se apresenta, pois, como um microcosmo da cultura. Tudo que esta última possui, se expressa através da língua, mas também, a língua em si mesma, é um dado cultural", se este autor está correto em suas considerações, torna-se inevitável problematizarmos o porquê da palavra capacitismo ainda não ter sido incorporada nas entradas lexicais dos dicionários de nossa língua? Deixaremos as respostas dessas questões para o nosso leitor; antes, teceremos algumas considerações conceituais a respeito do termo, como contribuição para a introdução do verbete nos dicionários de nossa língua.

Tomando por base a formação da palavra capacitismo, identificamos a presença do sufixo grego - *ismo*, o qual, dentre outras designações, também caracteriza movimentos sociais. Sob esse prisma, temos aqui uma pista a respeito do nascimento da palavra.

Explicando a origem do verbete estudado, Camargo (2021, p. 89) ensina que o capacitismo é uma palavra originária do substantivo inglês denominado *Ableism*, derivado do verbo em língua inglesa "*to be able*" – "ser capaz." O sufixo "- *ismo*" é neutro e, assim sendo, não carrega em si uma conotação, podendo ser associado às mais diversas ideologias. Enquanto conceito, "- *ismo*" se refere ao conjunto das ideologias presentes na sociedade. Se pensarmos que o radical de uma palavra é o elemento que contém o significado básico da mesma e que o radical da palavra capacitismo é "- capaz".

Fica claro o caráter ideológico que associa essa palavra as pessoas com deficiências.

É importante notarmos que, desde o seu surgimento, o vocábulo estudado guarda profunda relação com a capacidade do sujeito; sugerindo, portanto, que a capacidade é o fator de maior importância, através do qual o plenamente capaz se encontra em posição superior ao que possui alguma deficiência.

O termo surgiu nos Estados Unidos da América, na década de 1980, e começou a se popularizar por meio do avanço das lutas de movimentos sociais em defesa dos direitos daqueles sujeitos com algum impedimento físico, sensorial ou cognitivo (SASSE, 2020). De acordo com Marchezan e Carpenedo (2021, p. 49): “*Capacitismo* se constitui como uma designação, pois designa atitudes preconceituosas em relação à pessoa com deficiência”.

Em Sasse (2020) tomamos conhecimento de que, no Brasil, o termo foi pronunciado, pela primeira vez, nos anais da II Conferência de Políticas Públicas para pessoas LGBTQIA+, ocorrida em 2011, por uma mulher branca, surda e lésbica.

Segundo Mello (2016), precisamos adotar o vocábulo capacitismo no Português brasileiro por duas razões: necessidade urgente de se caracterizar a opressão contra os sujeitos com algum tipo de deficiência e, ainda, explorar os meandros do corpo normatividade da estrutura social. Ainda segundo os estudos desse autor, o capacitismo se refere a uma postura preconceituosa que organiza socialmente as pessoas em hierarquia, com base na adequação dos seus corpos.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, compreendemos que o capacitismo engloba as formas estruturais de preconceito e discriminação direcionadas às pessoas com deficiência, independentemente de qual seja sua manifestação, atribuindo-lhes um caráter de incapacidade.

No presente momento, as discussões sobre o capacitismo no Brasil, como já dissemos anteriormente, tem sido tema de debates,

questionamentos e reflexões sociais, em suas diferentes esferas do conhecimento. Fato que, certamente, busca atender aos anseios de 23,9% da população brasileira, que, no último Censo (2010), declarou possuir algum tipo de impedimento (IBGE, 2010).

Finalmente, reafirmamos que conhecer o que é capacitismo, bem como entender sua origem e localização no tempo e no espaço, possibilita-nos reconhecer suas manifestações na sociedade, as quais serão demonstradas adiante.

## **METODOLOGIA**

A Metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica narrativa qualitativa, que na construção deste artigo e seus argumentos fundamentam-se em produções científicas anteriormente publicadas sobre o assunto, em diálogo com teorizações autorais. Mediante a argumentação teórica encontrada nas bases de dados científicas como: Google acadêmico, Scielo; Eric, Web of Science, tornou-se possível promover conversações a respeito das seguintes questões: Como ele se capilariza em nossa sociedade? Quais são suas consequências para as pessoas com deficiência? Como combatê-lo?

Na pesquisa bibliográfica narrativa procuramos explicar os conceitos aqui mencionados, nos posicionamos de forma crítica e politicamente, nos remetendo ao passado e ao presente, entre o plural e o singular e entre a diversidade humana (SCHMIDT, 2017).

## **RESULTADOS**

### **MANIFESTAÇÕES CAPACITISTAS NA SOCIEDADE**

Uma vez compreendido o conceito de capacitismo, torna-se necessário sua identificação nas distintas esferas da sociedade. Dessa forma, é possível percebermos que, muitas vezes, as manifestações capacitistas começam no seio familiar; estendendo-se, em seguida, para os demais ambientes sociais a que uma pessoa, com algum tipo de impedimento, se apresente ao longo da sua



trajetória de vida, tais quais: escola, trabalho, universidade, grupos religiosos ou mesmo, espaços virtuais.

A família, em regra, é o primeiro grupo social de convívio. Nesse sentido, ao se perceber algum tipo de impedimento na criança recém-chegada ao ambiente familiar, algumas manifestações capacitistas podem surgir, dentre elas a mais comum é a própria negação da deficiência, mas, evidencia-se também, a autocomiseração e a superproteção. Ao tratar de reações que surgem na família de crianças com deficiência, Pacheco (2019) afirma:

Por se tratar de uma situação muito complexa e por demais problemática para a família e principalmente para a mãe, o nascimento de um filho em situação de deficiência pode desencadear uma série de comportamentos reativos, na tentativa de adaptação à situação desconfortável que normalmente se estabelece no seio da família (PACHECO, 2019, p. 74).

Desse modo, as manifestações capacitistas, que podem surgir no âmbito familiar, decorrem da complexidade da situação a ser enfrentada.

Além do ambiente familiar, outro local de manifestações capacitistas é o espaço escolar, visto que estudantes com deficiência, em determinadas situações, sofrem preconceito devido ao descaso com que são tratados, seja pelo Poder Público, que não oferece assistência aos educandos com os recursos necessários para a exploração de suas potencialidades, dentro ou fora da sala de aula, seja pela invisibilidade com que são tratados pela comunidade escolar, representada por alunos, professores e demais funcionários da instituição de ensino. Essas atitudes capacitistas são as principais responsáveis pelo fracasso integral ou parcial no processo de

inclusão escolar de estudantes com deficiência, seja em seus processos de socialização ou de ensino e de aprendizagem. Como nos assegura Camargo: “A construção social da deficiência e a forma como ela é percebida pela sociedade apontam para um longo caminho em busca da desconstrução de diversos estereótipos, sobretudo no ambiente escolar” CAMARGO, 2021, p. 89).

Ao observarmos as relações entre a sociedade e a deficiência, fica evidente o quanto a luta social pela igualdade de direitos e equidade nas diferenças se apresenta distante dos princípios que orientam o paradigma de inclusão daqueles que sofrem as consequências das atitudes preconceituosas, principalmente no espaço escolar. Espaço este que deveria ser referência para as mudanças desejadas.

Além da discriminação no seio familiar e no ambiente escolar, as pessoas com deficiência também enfrentam preconceitos em seus locais de trabalho, já na busca pelo vínculo empregatício, uma vez que, quando relacionado ao trabalho, o capacitismo também se manifesta pela pressuposição de incapacidade profissional para desempenhar determinadas atividades laborativas.

O capacitismo apresenta-se como um dos maiores obstáculos para a plena inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, uma vez que pessoas com deficiências são percebidos por seus déficits, que acabam por se sobreporem às suas habilidades (SILVA; 2019).

Como se não bastasse, além das manifestações preconceituosas de rejeição, o capacitismo no trabalho também pode ser identificado quando os empregadores desrespeitam o artigo 93 da Lei Federal nº. 8.213/91, conhecida como Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência, ou, ainda, quando a empresa, por exemplo, emprega o sujeito com impedimento, mas não promove as adaptações necessárias para o bom desempenho do seu trabalho; mantendo as barreiras que dificultam a plena atividade laboral da

pessoa com deficiência, fomentando uma visão de dependência, falta de autonomia e incapacidade para o trabalho (BRASIL, 1991).

Como apontamos ao longo desta escrita, a sociedade, em suas diferentes instâncias de sociabilidade, manifesta-se, frente às pessoas com deficiência, através de atos discriminatórios que imprimem em seus corpos, a marca identitária da falta. Marca que lhes destitui a possibilidade de as enxergarmos por singularidades que as potencializam. Segundo Camargo (2021, p. 89): “Os estudos sobre a deficiência ofertam uma discussão a respeito da deficiência como uma marca da identidade do sujeito, onde a questão que permeia as relações não está centrada no indivíduo, mas sim na construção do conceito de normalidade”.

As manifestações capacitistas estão profundamente arraigadas nos diferentes espaços sociais, que vão desde o seio familiar ao ambiente de trabalho, passando pelo longo período que constitui os diferentes anos e níveis escolares, conduzindo ao entendimento de que a prática do capacitismo na sociedade não tem uma origem específica, posto que sua história se perde no tempo através de práticas que foram se enraizando na estrutura social e orientando relações institucionais, econômicas, culturais e políticas, a partir de percepções aterradas em modos de conceber nossas existências por uma estetização da vida que nos anestesia frente a diferenças que destoam dos padrões instituídos a cada tempo histórico, imprimindo condutas preconceituosas, seja por meio da linguagem ou de atitudes veladas ou até mesmo declaradas, direcionadas às pessoas com deficiência, as quais acarretam as consequências a serem abordadas no próximo tópico (LIMA, 2022).

## **CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS DO CAPACITISMO**

As práticas capacitistas provocam o surgimento de mazelas sociais, que afetam diretamente as pessoas com deficiência e, indiretamente, a própria sociedade e seus indivíduos. O preconceito e a discriminação direcionados a essas pessoas pode desencadear o

afastamento ou a exclusão delas do convívio em sociedade, contrariando os acordos internacionais de Direitos Humanos, que prezam a inclusão, colocando em questão a própria ética humana, tornando-se um dos obstáculos para um antro política civilizatória plena.

A construção de uma ética para o futuro demandará um esforço de proporções incomensuráveis e reunirá todos aqueles que acreditam nas forças de conjunção, que solidarizam, fraternizam e universalizam. Será preciso, certamente, exercitar a futurologia, não entendida obviamente como uma forma de irracionalismo, mas como um modo de entendimento, uma ecologia cognitiva que torne possível estabelecer um horizonte prospectivo para a vida, as ideias e a cultura planetárias, nesses tempos sombrios de globalizações técnicas e ressurgimentos étnicos exterminadores (CARVALHO, 1999, p. 24)

Os preconceitos enfrentados pelas pessoas com deficiência lhes direcionam a uma condição social que os coloca à margem da sociedade como um todo; afastando-os dos demais grupos sociais, quando a presença de seus corpos, poderia produzir saberes que "cortam as amarras de um mundo circundante que nos faz girar em torno de nós mesmos e não nos leva a lugar algum" (SILVA, 2010, mimeo), gerando deslocamentos para uma ética de futuro, posto que somente na diferença produzem-se diferenças. Se essas diferenças...

não estivessem aqui, não seríamos nada, porque a mesmidade não seria mais do que um egoísmo travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só restaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde a nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, contracapa).

Fundamentados nesse pensamento, somos levados a pensar que toda forma de exclusão é uma forma de barbárie que compromete nosso processo civilizatório; portanto, o capacitismo pode ser considerado como uma dessas formas de barbárie que se espalha nos relacionamentos da vida social. Marchezan e Carpenedo (2021) sustentam que:

Observamos a partir da definição de preconceito, que o capacitismo faz alusão a uma opinião desfavorável sobre a pessoa com deficiência, uma opinião prévia, muitas vezes, baseada no imaginário acerca da pessoa com deficiência, no qual está é vista como alguém sem capacidade de ter autonomia e independência para gerir a própria vida. (idem, p. 51)

Além do mais, vale destacarmos que:

Perpetuar a ideia da capacidade plena consiste em fomentar um discurso capacitista que exclui, categoriza, segrega

os sujeitos de acordo com o imaginário que se concebe a respeito de suas habilidades (MARCHESAN e CARPENEDO, 2021, p. 53)

O capacitismo cria imagens distorcidas do outro, impede a sociedade de perceber que as pessoas com deficiência são dotadas de possibilidades e que uma deficiência não as impede de estar em sociedade promovendo aprendizagens mútuas. Afinal, a deficiência é apenas um traço da pessoa e uma existência não se reduz a um traço. Somos sempre mais do que uma característica e, como bem diz a música, “nosso corpo não nos define[2]”. Nesse prisma, o que podemos perceber é que uma atitude capacitista afeta também o autor da ação, não só pelas consequências das feridas, que seus atos discriminatórios e preconceituosos abrem no corpo do outro, mas, por promover em si mesmo, uma visão reducionista do mundo.

Santos (2020) afirma que, na sociedade, os discursos normalizadores, que permeiam práticas de reabilitação, nivelam os corpos por seus déficits e instituem maneiras universais de compreensão da realidade, inviabilizando o reconhecimento da diversidade e as distintas formas de estar presente no mundo.

Nessa perspectiva, aquilo que foi determinado como pathos – *deficiens* – poderia ser a irrupção de novos princípios para repensarmos a comunicação nos tempos contemporâneos; contudo, ao invés de procurarmos aprender algo com o que esses gestos nos comunicam, optamos por enquadrá-los como anomalias de seres que causam estranhamento e, conseqüente, distanciamento, frente ao desconforto que provocam em uma sociedade domesticada a

identificar-se com o mesmo (SILVA & OLIVEIRA, 2021, p. 3).

As consequências do capacitismo afetam diretamente as pessoas com deficiência e, indiretamente, a sociedade como um todo. Esta porque perde a oportunidade de se transformar no encontro com a diferença e a diversidade, optando pelo mesmo, e aquelas porque, em razão da condição marginal a que são expostas, que as levam a se verem impedidas de produzirem suas próprias narrativas e tornarem-se protagonistas de modos de viver que têm muito o que dizer e nos ensinar sobre questões relacionadas a uma ética de existência.

## **VISUALIDADES CAPACITISTAS. COMO O CAPACITISMO SE CAPILARIZA E POSSÍVEIS MODOS DE ENFRENTAMENTO**

O preconceito e a discriminação contra a pessoa com deficiência, em suas diferentes manifestações, têm nome; chama-se capacitismo e pode ocorrer de maneira velada ou explícita. No entanto, independentemente das suas formas manifestas, faz-se necessário conhecermos modos de defesa e combate contra esse mal social.

A melhor forma de enfrentamento ao preconceito é o conhecimento. À medida em que as pessoas com deficiência e seus próximos se tornam conhecedores de sua importância no processo de humanização social, ficam mais fortes para reivindicarem seus direitos frente às condutas que os estigmatizam.

Nos dias atuais, já é possível identificarmos nas Mídias, a força de contra palavras aos discursos capacitistas por parte daqueles que são vítimas dessas práticas sociais, enfrentando, com empoderamento, as diferentes formas e manifestações de opressão social; mostrando-se ao mundo sem os constrangimentos de outrora e rompendo com uma corpo normatividade que determina o que

pode ou o que não pode estar visível na estrutura social. Isto porque, cada vez mais, as pessoas com deficiência estão aprendendo sobre seus direitos, conquistados *às duras penas*, muito mais pelas suas próprias lutas do que pela vontade social espontânea. Cientes de que a inclusão não é um ato de boa vontade, as pessoas com deficiência estão mostrando *suas caras*, mudando os “clichês e estereótipos veiculados pelas mídias” que viciam os olhares produtores de “opiniões prontas, que corroboram para a negação de uma existência livre” (SILVA & OLIVEIRA, 2021, p. 3), produzindo estranhamentos às naturalizações discursivas que querem anular a radicalidade de suas diferenças...

[...] entendendo essas práticas discursivas como dispositivos de manutenção da supremacia de uma determinada racionalidade que, ao longo dos tempos, institui modelos de normalidade, que norteiam condutas e higienizam comportamentos. Essas práticas nos colocam prostrados diante de uma ordem discursiva reforçada pela indústria cultural, justificando argumentos morais para a aceitação de uma diversidade que se diferencia por eufemismos, como tolerância e respeito às diferenças, mas que nada mais são do que armadilhas, que anulam os efeitos que as intensidades de uma diferença poderiam produzir, disfarce para os liames de um fascismo que habita em nós [...] (OLIVEIRA, 2021, p. 3).

Aliado a essa consciência construída nas lutas de movimentos sociais, as pessoas com deficiência, hoje, podem contar com o



respaldo de uma legislação que lhes confere as armas para lutar e fazer valer seus direitos. A legislação brasileira, através de diferentes dispositivos legais, busca garantir os direitos das pessoas com deficiência e, como consequência, promover a luta contra a discriminação de seus impedimentos. É importante mencionarmos que, segundo Gugliano *et al.* (2021), o Brasil faz parte de um terço de países, membros da Organizações das Nações Unidas (ONU), que possuem legislação específica para pessoas com deficiência

A Constituição Federal brasileira, em seu artigo 5º, ao tratar dos direitos individuais e coletivos, assegura, desde 1988, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988). Além da Carta Magna, o Brasil, acompanhando as discussões internacionais sobre o direito das pessoas com deficiência, em 2015, aprovou a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), a qual, apesar de não trazer o vocábulo capacitismo em seu bojo, estabelece a luta contra esse mal social, como podemos observar no artigo 4º da referida norma legal, ao assegurar que toda pessoa com deficiência tem direito a igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (BRASIL, 2015).

Para a garantia desse direito, a Lei 13.146/2015, no parágrafo 1º do seu artigo 4º, esclarece quais são esses preconceitos:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015, art. 4º, § 1º)

Ao analisarmos as referências legais anteriormente expostas, devemos entender que a garantia de igualdade está constitucionalizada há mais de três décadas. Desse modo, o capacitismo, ainda, fortemente presente na sociedade brasileira demonstra todo o desrespeito ao princípio constitucional de igualdade entre as pessoas.

Merece destaque ainda que, desde 2015, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece o que se constitui como preconceito contra as pessoas com deficiência; assegurando, não somente sua ocorrência por ações, mas também por omissões. Razão pela qual o combate ao capacitismo encontra pleno apoio legal (BRASIL, 2015).

Vale também salientarmos que, a manifestação do capacitismo e a configuração do preconceito implica em lesão à vítima, podendo ser física ou emocional, tornando possível a adoção de medidas capazes de combater e punir os agressores. Nesse sentido, alguns órgãos de defesa se apresentam como pontos de apoio para que se busque a reparação pelo mal praticado. Ao longo do território brasileiro, existem várias instituições públicas ou privadas, que objetivam, de forma comum, punir e combater o capacitismo; garantindo, desse modo, o direito legal das pessoas com deficiência. Como exemplo, podemos citar: as delegacias de polícia, especializadas ou não; a Defensoria Pública; o Ministério Público; a Ordem dos Advogados do Brasil; as organizações não governamentais, dentre outras.

Em suma, embora o capacitismo seja inegável, existem formas de se defender dessas práticas discriminatórias que afetam as pessoas com deficiência. Nesse sentido, é preciso que as pessoas com deficiência e a sociedade como um todo, entendam que o direito de convívio social não está restrito a uns em detrimento de outros, que fogem aos reflexos sociais de um narcisismo social que só enxerga os mesmos.

## POLÍTICAS DE COMBATE AO CAPACITISMO

Não é preciso muito esforço para percebermos que o capacitismo reverbera de forma latente na sociedade, em diferentes territórios de existência; contudo, para que seja possível o combate contra essas práticas excludentes torna-se importante a implementação de políticas públicas federais, estaduais e municipais, que possam subsidiar as condutas pretendidas e, dessa forma, promover uma consciência social capaz de gerar as atitudes necessárias para a implementação das ações anticapacitistas, visando a convivência respeitosa entre as pessoas, independente de suas circunstâncias existenciais, nos diferentes espaços da sociedade. Principalmente, através de programas de conscientização e combate ao preconceito.

Gugliano *et al.* (2021), em seus estudos acerca das políticas públicas, voltadas para as pessoas com deficiência no Brasil, de 1988 a 2016, apontou que muitas ações públicas vêm sendo realizadas nas áreas da saúde, reabilitação, educação, transporte e segurança. No entanto, apesar do implemento dessas medidas sociais, ainda há muito a se fazer. Entendendo essa necessidade, a sociedade civil precisa assumir seu papel fundamental, através de mobilizações, não somente para levar o Estado a criação de políticas públicas de combate ao capacitismo, mas também, para fortalecer a luta contra o preconceito e discriminação em face das pessoas com deficiência.

Destacamos aqui, que a educação, aliada às políticas públicas, pode se tornar um verdadeiro instrumento de transformação social; minimizando, os estigmas, preconceitos e discriminações, ainda existentes na sociedade, no que se relaciona às pessoas com deficiência dentre outras formas de exclusão (MENDES et al, 2022) .

À medida em que se trabalha o respeito às diferenças nos vários espaços de convívio social, a diversidade expande seus limites discursivos e ganha materialidade; alcançando, desse modo, novos ambientes comunitários, demonstrando sua importância nas

relações sociais, seja no seio familiar, na escola, nos movimentos religiosos, no trabalho ou em tantos outros terrenos da vida, que reúnem pessoas (MARIANI BRAZ, et al; 2021)

Além disso, para demonstrar que a deficiência não é um fator incapacitante, as pessoas com deficiência precisam assumir o protagonismo das suas trajetórias de vida, saindo da invisibilidade social, apresentando para o mundo o desequilíbrio essencial no imprevisto que seus corpos podem gerar, fazendo com que suas diferenças produzam diferença.

Um acontecimento imprevisto é o que mais facilmente provoca o pensamento: irrompe na continuidade temporal e atrai nossa atenção. Rompe com nossa tendência a um ser dado. Obriga-nos a começar desde o início. O que já foi pensado é insuficiente para dizer o que aconteceu. É algo que não encontra palavras para ser reconhecido. O pensamento será essas palavras (ZAMBONI, 1996, p. 13)

Resende e Barbos (2018) afirmam que é preciso fortalecer a autonomia das pessoas com deficiência, mostrando ao mundo a potência de suas existências, justamente por serem tão dignas de direitos quanto às demais pessoas.

Embora defendamos o protagonismo das pessoas com deficiência, vale ainda refletirmos que o combate contra o capacitismo não deve ser um movimento exclusivo desse grupo; devendo, sim, ser uma bandeira defendida por todos e todas que desejam uma sociedade ética.

Com base no que fora apresentado, reafirmamos que a educação, bem como o apoio de políticas públicas e a própria ocupação dos espaços sociais, podem constituir forças cujas intensidades criem os efeitos necessários para que os olhares sociais

desloquem seus focos para estados atencionais, onde a multiplicidade possa fluir.

## CONCLUSÃO

Algumas considerações para mantermos essas conversações, as mudanças sociais ocorrem de forma vagarosa na sociedade. Nesse sentido, quanto maior for o engajamento das pessoas com ou sem deficiência em prol de uma convivência mais humana e igualitária, mais rápido as transformações serão percebidas.

Vale destacarmos também que a luta anticapacitista tem por objetivo a derrubada das diversas barreiras que impedem a participação desses sujeitos na sociedade em igualdade de condições. Sperfel e Tillmann (2021, p. 54) asseguram que as barreiras atitudinais e sociais deixam de existir quando se entende a singularidade da pessoa com deficiência e quando suas diferenças são compreendidas e respeitadas, portanto, há que se explodir as fronteiras da normalidade até que não precisemos mais afirmar as diferenças, posto que a diferença é imanente à condição humana.

Por fim gostaríamos de destacar que toda pauta identitária precisa ser uma pauta de todos e todas. Caso contrário, caímos na armadilha de converter nossas lutas no vazio de um nome próprio ou de uma identidade que nos define por números. Em diálogo com Baptista compreendemos que:

As forças do mundo não cabem numa só pessoa e o mundo não tem paz, ele é nervoso, finito, inventado e reinventado a todo momento. Os que afirmam que dentro de si está o tesouro desejam a paz e o silêncio, e qualquer ruído do mundo incomoda a solidão tecida pela paz. (BAPTISTA, 1999, p. 81)

Somos multiplicidades que precisam se interseccionar, posto que um intercessor é tudo aquilo que nos retira da imobilidade e faz o corpo e o pensamento funcionar, não como função, mas como movimento, deslocamento que cria novos meios de expressão, linhas de fuga às armadilhas representacionais que não promovem diferença, posto que se fixam em um mesmo, num retrocesso incessante de um *déjà-vu* que não só se perde no tempo, mas que nos faz perder tempo frente a emergência de enfrentamentos que precisam ser combatidos, se é que queremos viver tempos melhores.

Portanto, não podemos prescindir de assumir uma posição nessa história. E nós, autores desse artigo, já escolhemos a nossa. Estamos do lado da vida, principalmente daquelas que historicamente foram mutiladas em sua liberdade de existir plenamente. Vidas emudecidas e apagadas por um poder que não cessa de investir seu olhar basilisco a qualquer tentativa de exumação de seus corpos. A luta anticapacitista é uma luta que resgata esses corpos dos porões sociais, aos quais tentam confiná-los e os expõe, tornando-os visíveis, à luz do dia, para que talvez possamos aprender algo de bom e plural sobre nossa própria humanidade.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Luís Antônio. **A cidade dos Sábios**. São Paulo: Summus, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17/05/2022.

BRASIL. LEI Nº 8.213, de 24 de julho de 1991- Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/550089> Acesso em 07/01/2023.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 15/05/2022.

CAMARA Jr, Joaquim Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Museu Nacional, 1965.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de. O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 87-96, maio 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/issue/view/2550>. Acesso em: 17 maio 2022.

CARVALHO, Edgard de Assis. Mal-estar civilizatório e ética da compreensão. **Violência e Mal-Estar na Sociedade**. São Paulo, Perspectiva. 13 (3) Set,1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/f5jBZbXgjFSSwkjhvf75V9H/?lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2022.

IBGE. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

GUGLIANO, Alfredo Alejandro; MENDES, Thais Zanela; STEIN, Guilherme de Queiroz. Políticas Públicas e Direitos de Pessoas com deficiência no Brasil (1988-2016). **Revista Latino-Americana de Relações Internacionais: Campos Neutrais**, Santa Vitória do Palmar, v. 2, n. 1, p. 9-24, abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/cn/article/view/11559>. Acesso em 21 maio 2022.

FOUCAULT, Michel, **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

LIMA, Gabriella de Paula Bezerra. **A relação entre consciência e (de) formação humana na perspectiva da filosofia da práxis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/68968>. Acesso em 7/01/2022.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da Pessoa com Deficiência. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 45-55, 11 jan. 2021. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/26199>. Acesso em: 17 maio 2022.

MARIANI BRAZ, Ruth Maria; PORTELLA; S.M; VILELA; I:P; DA SILVA: F:C:A; DOS SANTOS,L.O.P; JUNIOR, E.S.S; PINTO, S.C.C.S. Desenvolvimento de materiais didáticos para a educação



inclusiva. **Conhecimento & Diversidade**, [S.l.], v. 13, n. 29, p. 22-36, abr. 2021. ISSN 2237-8049. Disponível em: <[https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/6484](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/6484)>. Acesso em: 07 jan. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v13i29.6484>.

MARQUES, Luciana Pacheco. Reações familiares diante da criança em situação de deficiência. **Educação & Formação**, [S.L.], v. 4, n. 12/, p. 67-81, 18 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.25053/redufor.v4i12.912>. Acesso em 21 maio 2022.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade: do Capacitismo ou a Preeminência Capacitista e Biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em 21 maio 2022

MENDES, M. C. B., RIBEIRO, M. G. L., DA SILVA PINTO, S. C. C., & BRAZ, R. M. M. (2022). Relato de experiência de tutoria remota, em período de pandemia na Universidade Federal Fluminense. **Revista Práxis**, 14(27). Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/praxis/article/view/3826> Acesso em 07/01/2023.

RESENDE, Marineia Crosara de; BARBOS, Karen Borges. Gincana inclusiva: protagonismo, empoderamento e visibilidade das pessoas com deficiência. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, p. 1-12, 01 ago. 2018. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-89082018000400015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082018000400015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 21 maio 2022.

RIBEIRO, Cíntia Regina Girelli. *Protagonistas Insólitos: Artistas Contemporâneos com Deficiência e as Relações Invisíveis Através da História*. 2022. Dissertação de Mestrado em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/6913> Acesso em: 7/01/2023.

SASSE, Cintia. *Capacitismo: subestimar e excluir pessoas com deficiência tem nome*. **Agência Senado**, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/11/capacitismo-subestimar-e-excluir-pessoas-com-deficiencia-tem-nome#:~:text=Origem,Permanente%20da%20Pessoa%20com%20efici%C3%Aancia>. Acesso em 21 maio 2022.

SILVA, Dagmar de Mello & OLIVEIRA, Ana Catarina Chometon. *Síndrome de Down: a narrativa midiática em diálogo com o discurso de superação*. **Rizoma**, nº 8, v.2, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Dagmar/Downloads/13096-Texto%20do%20Artigo-70419-1-10-20210412%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Dagmar/Downloads/13096-Texto%20do%20Artigo-70419-1-10-20210412%20(2).pdf) . Acesso em 21 maio 2022.

SILVA, Dagmar de Mello, **A menina**. 2010, mimeo.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro. DP&A Editores, 2003

SCHMIDT. Benito Bisso. Os múltiplos desafios da biografia ao/a historiador/a. **Diálogos**. Maringá, UEM, v. 21, nº 2, p. 44-49, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/39527>. Acesso em: 07 jan. 2023.

SILVA, Juliana da. **Mulher com deficiência e o Feminismo: necessidade da luta anticapacitista**. 2019. Bachelor's Thesis. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/36592> Acesso em: 07/01/2023.

SPERFELD, Paula Camilo; TILLMANN, Luana. Serviço Social, Direitos Humanos e a luta anticapacitista. **Revista Humanidades em Perspectivas**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 42-57, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revista-humanidades/index.php/revista-humanidades/article/view/135>. Acesso em: 21 maio 2022.

ZAMBONI, Chiara. Lo inaudito. In: **Diotima. Traer al mundo el mundo: objeto y objetividad a La luz de La diferencia sexual**. Barcelona: Icaria, 1996.



# ASPECTOS COMPARATIVOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS, EVIDENCIANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PRESENTE NA META N° 4

---

Guilherme Moreira Dias  
Ruth Maria Mariani Braz  
Dagmar de Mello e Silva  
Suelen Adriani Marques

## INTRODUÇÃO

O município de Queimados está localizado no estado do Rio de Janeiro e sua história, começa em 29 de março de 1858, quando a família real a bordo do primeiro vagão da estrada de Ferro D. Pedro II realizou uma missão especial para iniciar um trecho de 48 km da estação do campo até Queimados. Com a expansão da cafeicultura, o município cresceu e a população moradora são 149.265 habitantes, sendo que temos 116 681 pessoas acima de 10 anos e só frequentam a escola 29 869 pessoas (IBGE, 2010). Os excluídos são: 86 813 pessoas que precisam de políticas públicas para serem implementadas, para a permanência e acesso a todos na escola.

O desafio de falar sobre o tema de políticas públicas implementadas pelos municípios brasileiros está centrado na aplicabilidade das estratégias descritas no plano Nacional de educação, sendo que cada município realizou o seu, criando então o plano municipal de educação.

Leite et al, 2022 mencionou que:

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020, p. 15), “no Brasil, uma mudança realizada nas políticas públicas aumentou a proporção de estudantes com deficiência nas escolas regulares de 23%, em 2003, para 81%, em 2015”. O resultado desse processo foi construído a partir de marcos históricos internacionais, ligados aos direitos humanos, que nortearam as conquistas em diversos campos para as pessoas de maneira geral, em especial, para as pessoas pertencentes ao público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Assim, o presente trabalho trata sobre a efetivação da meta nº 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), investigando quais ações, projetos e programas que serão desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Queimados, para que seja cumprida a respectiva meta.

As discussões acerca da meta nº 4 são muito acaloradas pela dificuldade de efetividade das políticas de qualidade de ensino para uma educação inclusiva tal como deveria ser de fato e de direito, ou seja, para além de uma visão integradora. O objetivo em analisar a meta quatro é perceber os desafios e as perspectivas traçadas nesse Plano Nacional para uma educação inclusiva a fim de se avançar quanto ao acesso à Educação Básica e o atendimento especializado

para àqueles com alguma deficiência ou transtorno (LIMA 2020, p. 3).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a Educação Especial é mencionada no art. 59, onde são apresentadas as condições que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades educacionais especiais, defendendo como princípios a inclusão de todos os alunos e a criação de mecanismos na escola que garantam o respeito às necessidades diversas dos educandos. Destacando também, a importância dos currículos, métodos, recursos educativos e as organizações específicas para atendimento às necessidades destes alunos, bem como a importância da capacitação dos professores.

Inúmeras questões se referem à escolarização dos alunos com necessidade educacionais especiais, como a articulação entre a Educação Especial e a inclusão desses alunos nos sistemas de Ensino Regular, a maneira como o Projeto Pedagógico está sendo adaptado nas escolas e como tem acontecido a formação continuada para os profissionais que atuam nas classes especiais. Desta forma, ao refletir sobre o assunto, MARINHO nos apresenta:

(..)as escolas inclusivas devem reconhecer e redarguir as diversas necessidades de seus alunos, assegurando uma educação de qualidade a todos partindo dos currículos correspondentes e com modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade. E nessas escolas inclusivas as crianças com necessidades especiais precisam receber qualquer apoio extra que necessitem e lhes assegurem uma educação efetiva (MARINHO, 2016, p. 10).

Foram utilizados como referências teóricas para análise dos textos das legislações do PNE e do PME, os autores que produziram artigos sobre a Educação Especial e sobre a meta nº 4. Esta busca sedimentou a compreensão das questões relacionadas à aplicabilidade das estratégias para a implementação da educação inclusa nas redes municipais de ensino. Como mostra os estudos de MARINHO (2016), LIMA (2020), LACERDA & KASSAR (2014) e MENDES (2006).

Assim neste artigo analisamos as estratégias da meta nº 4 do Plano Municipal de Educação do Município de Queimados (PME) tomando por base o Plano Nacional de Educação (PNE).

Discorreremos sobre as parcerias com as áreas de saúde e assistência, a oferta de cursos de aperfeiçoamento e qualificação para os profissionais de educação, as tecnologias assistivas e a comunicação alternativa e ampliada que facilitem a aprendizagem para o atendimento dos educandos público-alvo da Educação Especial, matriculados na Rede de Educação do Município de Queimados.

## **METODOLOGIA**

O referido estudo buscou a compreensão de uma situação complexa, e para tanto realizou uma abordagem qualitativa, exploratória dos documentos encontrados e a partir da análise das estratégias da meta nº 4 dos Planos Nacional e Municipal de Educação de Queimados.

Para a coleta do material, foi realizada uma busca pelos meios virtuais, através dos sites do Governo Federal, o PNE regulamentado pela lei nº 13.005/2014 e da Prefeitura Municipal de Queimados, o PME regulamentado pela lei nº 1251/15.

Após a realização da análise documental, buscou-se aplicar a proposta das estratégias do PNE com o PME, a fim de compreender



as questões operacionais e metodológicas assim como os desafios e fragilidades para a implementação da meta nº 4.

## RESULTADOS

Ao observar o caput do PME e do PNE, é possível perceber o primeiro dado que distingue os planos em análise, considerando que no PNE, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado serão ofertados preferencialmente na rede regular de ensino; o PME, em contrapartida, prioriza este acesso e o atendimento, em classes especiais. A manutenção das classes especiais nas redes de educação dos municípios brasileiros tem sido garantida pelos esforços conjuntos de gestores e educadores que acreditam no ensino especializado e na oferta de um trabalho diferenciado para esse público.

Ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido ao debate acerca das vantagens e desvantagens da inclusão escolar. A melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta pronta. As propostas variam desde a ideia da inclusão total, posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular, até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de uma variedade de opções, visto que ainda hoje os recursos predominantes são as classes especiais nas escolas públicas e as escolas especiais.

Considerando as estratégias 4.1,4.2 e 4.4 do PME que relatam sobre a articulação e a consolidação, junto ao município, de parcerias com as áreas de saúde (SEMUS), assistência social (SEMAS) e setores afins para o atendimento aos alunos da Educação Especial, matriculados na Rede de Educação do Município de Queimados, é possível perceber a articulação com a meta 4.12 do PNE ao descrever sobre: “promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos (..)”

Em relação à formação continuada dos professores, as estratégias 4.3 e 4.15 do PME objetivam a ampliação da oferta de cursos sobre a atuação com educandos da Educação Especial e da formação inicial dos profissionais, quando em exercício, em Sala de Recursos Multifuncionais, em conformidade com a estratégia 4.3 do PNE que preconiza o fomento à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas.

A estratégia 4.8 do PME se refere ao mesmo objetivo, porém inclui como ferramenta para a formação continuada, o manejo das tecnologias assistivas para profissionais deste segmento, em conformidade com a estratégia 4.10 do PNE: “fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva (..)”

Quanto à educação infantil, segundo a estratégia 4.5, o PME visa ampliar progressivamente o atendimento aos alunos com deficiência, o que está em acordo com a estratégia 4.2 do PNE que fala sobre “(..)atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência(..)”

O PME, através das estratégias 4.6, 4.7 e 4.9, trata sobre o ensino de Libras para os educandos surdos e de Braille para os que forem cegos, cego-surdos ou com visão subnormal. Os objetivos são tornar disponíveis os livros didáticos bilíngues (Língua Portuguesa/Libras), os livros falados em Braille e em caracteres ampliados, as tecnologias assistivas de comunicação alternativa e ampliada e universalizar em até 06 (seis) anos, o ensino de Libras para os alunos surdos, para seus familiares e profissionais da unidade escolar, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cego. Estas estratégias estão asseguradas no PNE, estratégia 4.7 que visa garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras e o ensino do Sistema Braille.

A acessibilidade e acesso ao material adequado são abordados nas estratégias 4.10 e 4.11 do PME, ao ter como objetivos, a ampliação e a garantia dos padrões de acessibilidade das escolas

para o recebimento de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, através da oferta de transporte escolar, da adequação arquitetônica, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, o que está em acordo ao exposto na estratégia 4.6 do PNE que dispõe sobre a adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.

O Projeto Político Pedagógico e as políticas educacionais estão sinalizados nas estratégias 4.12 e 4.16 do PME, atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos quanto: aos recursos disponíveis, à oferta de formação aos professores, à existência de salas de recursos multifuncionais e ao atendimento educacional especializado. Tais estratégias estão consubstanciadas na estratégia 4.9 do PNE que estabelece o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional.

Outro fator importante para a processo educacional inclusivo diz respeito à qualificação profissional para os alunos com deficiência, objetivando a inserção no mercado de trabalho. A promoção de ações articuladas destinadas à educação especial, junto aos órgãos municipais e em parceria com organizações governamentais e não-governamentais, estabelecendo mecanismos de cooperação com a política de educação para o trabalho, o que é observado na estratégia 4.13 do PME. O PNE respalda esse texto ao referenciar em sua estratégia 4.19, a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O PME em sua estratégia 4.14 visa garantir o atendimento educacional domiciliar e hospitalar aos alunos da educação básica que estejam impossibilitados de frequentar a escola, por motivo de doença ou necessidades especiais temporárias, disponibilizando um profissional para esta finalidade; apoiada na estratégia 4.13 do PNE que descreve o fomento à ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes.

Como ação de implementação desta meta a prefeitura inaugurou o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Queimados (CAEEQ), localizado no Centro, que tem como finalidade melhorar e ampliar o atendimento educacional especializado, bem como a promoção à inclusão e à cidadania através das oficinas pedagógicas que são oferecidas. Neste centro temos quatro salas de atividades, 1 sala interativa para formações pedagógicas e para estudos de caso.

Uma forma que o município tentou suprir a falta de professores para o atendimento pedagógico especializado foi criando o CAEEQ itinerante, um serviço que será realizado com apoio de um carro (van) e que percorre as escolas mais afastadas do centro.

É mencionado nas estratégias 4.17 e 4.18 do PME, a seleção por concurso público dos cargos de professor mediador pedagógico, intérpretes de Libras e cuidador de alunos com deficiência para a atuação nas instituições do sistema de ensino municipal. Esta seleção está respaldada pela estratégia 4.13 do PNE que visa apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. Porém, em casos

emergenciais, o PME estipula que para as funções de intérpretes de Libras e cuidador de alunos com deficiência, poderão ser exercidas por profissional da educação municipal concursado, habilitado e em exercício na rede de ensino.

A estratégia 4.19 descreve a instituição de um fórum para acompanhamento das ações propostas pela meta nº 4:

Implantar, no prazo de 01 (um) ano, fórum com representação de órgãos governamentais e não governamentais e de segmentos de estudantes, responsáveis e professores(as), para acompanhamento do cumprimento das metas do PME, durante a sua vigência (PME, estratégia 4.9).

Este fórum está contemplado no PNE, através da estratégia 4.14 que define a avaliação e supervisão dos indicadores de qualidade para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A implementação e ampliação dos centros de atendimentos educacionais especializados para apoiar o trabalho dos professores, estão previstas nas estratégias 4.2 e 4.22 do PME, que descrevem sobre a articulação com as Instituições de Ensino e Pesquisa voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino, da aprendizagem e das condições de acessibilidade dos estudantes. Ambas se encontram referenciadas na estratégia 4.5 do PNE que prevê o estímulo à criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia.

Visando superar situações de discriminação, a estratégia 4.21 menciona a criação de programas e campanhas para a conscientização dos direitos e deveres de estudantes com deficiência, promovendo a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, em articulação intersetorial com organizações governamentais e não governamentais. O que está consubstanciado na estratégia 4.9 do PNE que estabelece o fortalecimento do acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.

No intuito de promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, as estratégias 4.23 do PME e 4.12 do PNE visam identificar, encaminhar e desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência, especificidades linguísticas e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária da escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

A estratégia 4.24 do PME visa a promoção de audiências e atividades públicas de discussão sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue, em espaços com acessibilidade arquitetônica, a fim de favorecer a participação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, das famílias, dos profissionais da

educação e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo, também consubstanciado na estratégia 4.6 do PNE.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é mencionado na estratégia 4.25 do PME que relata: “Promover ações que garantam a execução do Plano Educacional Individualizado (PEI) para estudantes com deficiência(...)”. Esta estratégia está prevista na estratégia 4.9 que define o acompanhamento do atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos.

O ensino de Braille está mencionado na estratégia 4.26 que pretende implantar em até 05 (cinco) anos e universalizar em até 10 (dez) anos, o ensino de Braille para os alunos cegos e com baixa visão, bem como para seus familiares e profissionais da unidade escolar nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Com o objetivo de identificar o público-alvo da Educação Especial através de ações intersetoriais, com instituições governamentais e não governamentais, a estratégia 4.27 menciona a importância da realização do registro da demanda e da avaliação em consonância com a estratégia 4.15 do PNE que define promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência.

No intuito de garantir o acesso, a construção e a manutenção de materiais pedagógicos voltados para um ensino que contemple as especificidades no atendimento educacional especializado e em classe regular e garantir que o material institucional do governo municipal assegure a acessibilidade às pessoas com deficiência, as estratégias 4.28 e 4.29 do PME estão contempladas na estratégia 4.6 do PNE que trata da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa análise foi possível perceber que o processo de inclusão escolar é gradual e interativo, tendo como objetivo o respeito às singularidades de cada ser humano, oferecendo alternativas às suas necessidades e particularidades.

Abordamos as questões relacionadas à adaptação de materiais pedagógicos, a acessibilidade dos espaços arquitetônicos, o Projeto Político Pedagógico, a qualificação das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho, a criação de centros de atendimento multidisciplinar e o Plano Educacional Individualizado para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Com isso, é necessária uma mobilização da sociedade para redirecionar o olhar frente às diferenças humanas, e não somente dos profissionais da educação, pais e familiares desses alunos especiais, partindo da percepção que a principal característica das pessoas é a pluralidade, e não a igualdade ou a uniformidade.

A perspectiva principal referente à inclusão é a certeza de que todos os seres humanos são diferentes. O aluno é compreendido como um ser único, histórico e socialmente e ter o seu valor reconhecido é de suma importância para que esses alunos especiais tenham seu crescimento e desempenho educacional satisfatório.

A importância dessa pesquisa revela o quanto ainda é necessário ser feito para que o processo de inclusão seja realmente efetivo, valorizando se os profissionais de educação e implementando se políticas públicas para a promoção da igualdade de direitos de todo.

Sendo assim, partindo da análise das estratégias voltadas para universalizar a educação inclusiva nas escolas, descritas na meta nº 4, é necessário perceber que os desafios para a implantação de uma Política nacional de educação inclusiva são vários e evidentes



mesmo quando estão alcançadas, em grande parte, as estratégias dos programas e projetos das redes municipais de educação.

## REFERÊNCIAS

ALVES LEITE, E.; DA SILVA PINTO, S. C. C.; MARIANI BRAZ, R. M. Análise da Meta 4 do Plano Nacional de Educação: estudos realizados em Mangaratiba – RJ. **Reflexão e Ação**, v. 30, n. 2, p. 196-211, 30 maio 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/17047>. Acesso em 20/01/2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) Acessado em: 22/06/21

BRASIL, **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acessado em: 20/06/21

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 555, ano de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acessado em: 24/06/21

BRASIL, **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009, que dispõe sobre a Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acessado em: 20/06/21

BRASIL, **Conferência Nacional de Educação** (2010: Brasília, DF). Anais da Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Articulado Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13 005/2014, 25 de junho de 2014, que estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024.

DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **META 4 EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA**. Disponível em: <http://www.fnpe.com.br/docs/metasp/backup/META-4-PNE-EDUCACAO-ESPECIAL-INCLUSIVA.pdf> Acessado em: 24/06/21

LIMA, Joselma Ferreira et al. **Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas**. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo, v. 2, n. 1, 2020.

MARINHO, Cristiane Batista. **Análise sociológica das ações, projetos e programas para efetivação da meta 4 do Plano Nacional de Educação-PNE**. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 200

QUEIMADOS (Município). **Lei nº 1251/15**, DE 15 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação. Diário Oficial do Município de Queimados, nº 627, ano 3, p. 2, 4 ago 2015. Disponível em:

<https://queimados.rj.gov.br/arquivos/lei/LEI%201251.pdf> Acessado em: 24/06/21



## NARRATIVAS SOBRE MULHERES COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL COLÔNIA

---

Alessandra Furtado de Oliveira  
Ruth Maria Mariani Braz  
Jacqueline de Faria Barros Ramos

Ser mulher no período colonial do Brasil era sinônimo de enfrentar inúmeras dificuldades. A sociedade da época era marcada por valores patriarcais, que relegavam as mulheres a um papel secundário e subordinado aos homens. Além disso, a falta de acesso à educação e ao mercado de trabalho limitava as possibilidades de autonomia e realizações pessoais das mulheres.

No período colonial brasileiro as mulheres eram peças fundamentais para a construção da nova terra, porém a elas foi relegado um papel secundário ou quase invisível no meio social. O cotidiano feminino era marcado por rígido controle e a mentalidade da época era

impregnada de mitos e superstições. (DA SILVA, 2014 p. 257)

Ainda mais desafiador era o fato de que as mulheres eram frequentemente vítimas de violência e abuso, tanto físico quanto psicológico. O casamento era visto como uma obrigação para as mulheres, e muitas vezes elas eram forçadas a se submeterem a maridos violentos e opressores. Além disso, a falta de proteção legal e o respeito da sociedade em relação às mulheres tornava ainda mais difícil a luta por seus direitos e pela dignidade humana.

Conhecer as mulheres coloniais abre ao leitor parte da História do Brasil que por muito tempo ficou escondida e revela que o cotidiano era mais conturbado e ativo do que aquele que por muito tempo foi apresentado de maneira calma, tranquila, serena; como se as mulheres fossem bonecas que qualquer um pudesse manipular. Ao ir além do que a História Oficial assinala, descobre-se um mundo totalmente diferente (DA SILVA, CASTILHO, 2014 p. 258).

A história das mulheres com deficiência no Brasil colonial é marcada por inúmeras dificuldades. Na época, as mulheres já enfrentavam diversas barreiras em relação aos direitos civis e sociais, sendo a deficiência mais um obstáculo a ser superado. Além disso, a falta de políticas públicas e a ausência de uma compreensão adequada sobre as necessidades das pessoas com deficiência torna a vida ainda mais difícil para as mulheres com limitações físicas, sensoriais ou intelectuais (DA SILVA, CASTILHO 2014).

Entre as dificuldades enfrentadas por essas mulheres, podemos destacar a falta de acesso à educação e ao mercado de

trabalho, a perceber o preconceito da sociedade em relação à deficiência, bem como as restrições impostas pela própria condição física. Essas mulheres também eram frequentemente vistas como dependentes dos homens e da caridade pública, o que limitava ainda mais suas possibilidades de autonomia e realização pessoal (DA SILVA, CASTILHO 2014).

Apesar das adversidades, algumas mulheres com deficiência conseguiram se destacar na sociedade colonial, seja por meio de suas habilidades artísticas ou por sua atuação política e religiosa. No entanto, é importante destacar que essas mulheres eram exceção em um contexto de opressão e exclusão (DA SILVA, CASTILHO 2014).

Assim este artigo vamos relatar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres com deficiência no Brasil colonial. Compreender este período é fundamental para reconhecer a importância da luta pelos direitos das pessoas com deficiência ao longo da história. É preciso respeitar as conquistas já alcançadas e continuar trabalhando pela inclusão e pelo respeito à diversidade humana.

## **METODOLOGIA**

Esta é uma pesquisa documental, qualitativa e exploratória. Foi realizada uma pesquisa sobre a história das mulheres com deficiência durante o período colonial brasileiro por meio de revisão bibliográfica e análise minuciosa de documentos históricos. A investigação utilizou diversas fontes como artigos, livros, teses e documentos disponíveis em bibliotecas e arquivo de materiais de divulgação científica. Também utilizamos as plataformas de bases como: Educapes, Google acadêmico, Scielo, Researchgate. Para que munidos desses materiais pudéssemos fazer o escopo do seguinte trabalho.

## **RESULTADOS**

A primeira referência histórica que apresentamos é de origem tipicamente nacional, nasceu no Rio de Janeiro, em 21 de

maio de 1725, nesse período o Brasil ainda era uma colônia que pertencia a Portugal, e passava por uma série de revoltas denominadas nativistas que questionavam o monopólio de comércio de mercadorias, feito pelos portugueses. E foi nesse contexto, onde ainda se vê toda uma precariedade por sermos uma colônia, que cresceu a menina Ângela do Amaral Rangel (fig. 1), uma criança cega de nascimento. Ela era filha natural de Antônio Marcos Vale e Custódia Rangel, que formavam uma família bastante ilustre da então cidade que passa a ser a capital da colônia no ano de 1763.

**Figura 1.** A poetisa Ângela do Amaral Rangel.



**Fonte:** <https://bityli.com/qTbwJR>

Nesse período não havia nenhum tipo de escola especial para a PcD. Por esse motivo acredita-se que ela tenha adquirido sua instrução auditivamente. Sua educação era refinada e incluía o domínio da língua espanhola. O fato de ter instrução em um período em que isso era um artigo bem raro chama atenção. Normalmente



os filhos das famílias mais abastadas iam estudar na Europa e depois de formados regressavam ao Brasil. Ela foi um caso bem atípico, uma mulher letrada e ainda com deficiência, o que lhe rotulou com o apelido de "Ceguinha", mas não impediu que ela publicasse seus versos. (CAVALCANTI, 2004).

Ângela compôs uma obra, que se revela pequena diante da quantidade, mas gigantesca pela sua importância. Ela escreveu sonetos e romances líricos em português e espanhol, todos eles carregados de louvações a pessoas importantes da época. Os poemas que dedicou ao governador do Rio de Janeiro, Gomes Freire de Andrade, foram incluídos na Antologia Júbilos da América, obra que foi editado em Lisboa em 1754, o que torna decerto uma explicação para que estes tenham tido tanta visibilidade no período, fazendo que fossem publicados num período que precede a independência.(CAVALCANTI, 2004) Vide um exemplo dessa obra:

### "Máximas Cristãs e Políticas"

*"Ilustre General, vossa  
Excelência Foi por tantas  
Virtudes merecida,*

*Que, sendo já de todos  
conhecida,*

*Muito poucos lhe fazem  
competência:*

*Se tudo obrais por alta  
inteligência, De Deus a  
graça tendes adquirida, Do  
Monarca um afeto sem  
medida, E do Povo sua  
humilde obediência:*

*No Católico zelo, e na  
lealdade*

*Tendes vossa esperança  
bem fundada;*

*Que, na presente, e na  
futura idade,*

*Há de ver a Virtude  
premiada*

*Na terra com feliz  
serenidade,*

*E nos Céus com a glória  
eternizada." (da obra  
"Júbilos da América", p.  
271)*

A crítica ao mesmo tempo que elogia seu acervo, embora seja diminuto, acentuando sua capacidade de versificar com espontaneidade, também acrescenta que por mais que seja um modo singelo, é direto, melodioso, e transparece uma erudição que foi muito elogiada por seus pares na ocasião.

É importante que se ressalte que estamos falando de um período em que as mulheres não frequentavam com desenvoltura os espaços masculinos, e ela se fez presente, como a única mulher a participar da Academia dos Seletos, onde se expressa através de suas criações.

Só esse fato já merece destaque por ela se fazer presente em um ambiente naturalmente hostil ao sexo feminino, o que torna ainda mais notável é o de ter sido feito por uma mulher, ainda que ela tenha vindo de uma família abastada que possa ter de certo

modo facilitado sua vida, ainda assim não era muito comum, uma PcD, ter uma instrução relevante e se mostrar capaz de ocupar espaços, numa sociedade onde a maioria era privada dela (CAVALCANTI, 2004).

Infelizmente não temos registros que dão conta do que ocorreu com Ângela em um momento posterior e onde tenha ocorrido a sua morte. Atualmente seu nome é o de uma rua residencial que fica no Rio de Janeiro, mais precisamente em Bangu, e outra que fica na Vila D. Pedro II, em São Paulo.

Ângela do Amaral Rangel, até bem pouco tempo ocupava um significativo espaço ao se abordar a Inconfidência Mineira, por conta das suas contribuições para as obras de arte locais do denominado Barroco Mine.

A segunda personagem feminina, que apresentamos em nosso trabalho, fazia parte da elite brasileira e frequentava a Corte, sendo próxima da família Real, com quem manteve estreitos laços durante toda a sua vida.

No ano de 1849 viu-se abalada a aura de paz e tranquilidade reinante que havia durante o governo do monarca D. Pedro II, por conta da chegada de um vírus que assolava a Europa, mas que até então era desconhecido por aqui. Ele veio instalado em um navio com bandeira americana que aportou em Salvador e que tinha feito escala em ilhas no Caribe conhecidas pelo grande número de infectados da famigerada febre amarela, que rapidamente alastrou no nosso país. Mas foi também o ano de nascimento de Maria Amanda Lustosa Paranaguá, na mesma capital, no Dia de Santo Antônio, dia 12 de junho.(CRUZ, 2018)

Maria pertencia pelo lado paterno a uma família bem tradicional da região do Piauí, os Lustosa. Era filha de João Lustosa da Cunha Paranaguá, o 2º Marquês de Paranaguá, e sobrinha de dois barões por parte materna, que eram o Barão de Paraim e do de Santa

Filomena. Também desta mesma parte era neta de Joaquim Pinheiro Vasconcellos, o Visconde de Monserrate.

Vale lembrar que todos da nobreza brasileira, não traziam o seu título vinculado ao sangue real, e sim em consideração aos benefícios prestados à família real. Ou seja, estamos falando de famílias de posses, o que facilitava a circulação por todos os espaços que interessavam no período.(CRUZ, 2018)

“Amandinha”, que era a forma carinhosa como a ela se referiam, ainda possuía a seu favor o fato de ser afilhada de Luísa Margarida Portugal e Barros, a Condessa de Barral, que por ter sido atribuída como uma suposta amante de D. Pedro II, tinha o poder de influenciar nas escolhas futuras de sua vida facilitando sua entrada na Corte. (CRUZ, 2018)

Em 1854 a família migrou para o Rio de Janeiro com intuito de ficar mais próximo das oportunidades advindas da família real, e facilidades não faltavam na ocasião, haja vista a quantidade de conterrâneos baianos que existiam no cenário político daquele período. Amanda contava então com 5 anos de idade. Posteriormente, ela é dada como afilhada da tutora das filhas do Imperador, como já mencionado anteriormente Luísa Margarida Portugal e Barros, que também era oriunda das proximidades de onde a família Paranaguá residia na Bahia.

Luísa Barros, aparentemente dominava as relações de poderes predominantes em uma sociedade de Corte. Seu apreço pela cultura letrada, a observação da etiqueta tão em voga nos altos círculos europeus e a qual as camadas senhoriais do Brasil procuravam se afinar, a conversação, a astúcia, tudo isso contribuiu para que esta senhora viesse a se destacar entre as

mulheres do paço. Não foi sem razão que, uma vez casadas as princesas, Luísa teria o seu trabalho reconhecido através da conquista de mais um título de nobreza, desta vez brasileiro, de condessa de Pedra Branca, em homenagem ao seu falecido pai, Domingos Borges de Barros visconde de mesma invocação. Seus atributos teriam despertado a atenção e os sentimentos do Imperador, com o qual, de acordo com alguns historiadores, teria alimentado uma relação amorosa (CARVALHO, 1992, p. 287).

E o fato de a preceptora das princesas ser sua madrinha tornou mais fácil o acesso aos palácios do imperador, onde era presença constante juntamente com o filho de Luísa, Dominique. E como a família imperial gostava muito de registrar seu dia a dia através de fotografias, podemos ver em momentos diferentes registros de crianças em várias situações e palácios, onde apesar de não possuírem legendas que figurem além dos nomes das princesas, certamente em algumas delas Amandinha estaria presente, por conta da assiduidade com que acompanhava a madrinha.(CRUZ, 2018)

No ano de 1862, durante uma brincadeira nos jardins do palácio de veraneio da família imperial, que ficava em Petrópolis, a princesa Isabel ao manusear imprudentemente um avião, acabou por ferir o olho direito de Amandinha. (CRUZ, 2018)

O episódio é contado por Pedro Calmon (CALMON, 1981, p. 70-71), que ainda conta que as famílias não alimentaram nenhuma animosidade entre as partes e que D. Pedro II na ocasião gastou uma quantia bem significativa na época, um montante de 3 contos de réis,

para encomendar uma prótese feita em vidro. Porém de ambas as partes, talvez para que não deturpavam o que teria acontecido, houve um silenciamento feito de ambas as partes sobre o ocorrido, que não resultou de forma alguma em estremecimento na amizade entre elas. O incidente fez com que Amanda tentasse escondê-lo sempre que possível nos retratos que tirou ao longo de sua vida, evitando a todo o custo o lado direito como o que segue na figura 2.

**Figura 2-** Maria Amanda Paranaguá. Coleção Francisco Rodrigues; FR-1745. Fundação Joaquim Nabuco. Recife.



**Fonte:** <https://bityli.com/FLXTJT>

Os desafetos de seu pai, não tardaram a criticar o fato como se ele tivesse possibilitado a entrada da família Paranaguá ao Palácio de São Cristóvão, residência da família imperial, de uma forma mais célere devido a esse incidente, como a publicação de 1885, em que um autor desconhecido narra assim o ocorrido:

suas relações com S. Cristóvão se estreitaram, porém, muito por causa de

certo acidente ocorrido numa digna e distinta filha desse Sr. [Paranaguá] e que é hoje a respeitabilíssima senhora do Sr. Franklin Dória. Compreendemos que o fato de haver a princesa Imperial [Isabel], brincando, vazado um dos olhos da interessante filha do Sr. Paranaguá, tornasse a família do Sr. D. Pedro II é obrigado a todas as provas de amizade, estima e consideração ao Sr. Paranaguá e às suas virtuosas e dignas filhas [Amanda, Argemira e Francisca]; mas tudo isso devia ficar no seio da intimidade, sem pôr em jogo os interesses da nação e o serviço público. (Gazeta da Tarde, Rio de Janeiro, 31/08/1885, p. 2.apud *in* CRUZ, 2018 p.).

É visível a dose de ironia ao atribuir a aproximação de Amandinha à princesa Isabel como se fosse uma forma de “pagamento” pelo inconveniente de ter lhe causado, ao que tudo parece ser num acidente sem premeditação, a perda do olho direito. Como se ela não fosse capaz de conquistar por esforço próprio um espaço cativo no coração da princesa e amiga desde antes do ocorrido (CRUZ, 2018).

Outro ponto importante que merece destaque também nessa história particular, é o fato de que ao procurar casamento para Amandinha foi feito todo um arranjo para que ambos tivessem uma característica em comum que era a cor da pele, uma questão de suma importância em se tratando de uma sociedade como era a do Brasil Imperial, onde a partir dela se determinavam as relações entre as pessoas, nesse caso os noivos não eram considerados brancos. (CRUZ, 2018)

Segundo apontamentos feitos por Barman, seus pais eram descritos, como Maria Amanda Vasconcellos, branca que ao se casar com João Paranaguá, acabou por conferir à sua filha uma pele “morena” (BARMAN, 2005, p. 54.). Mas a família tinha posses e influência na região e ainda havia a seu favor o peso de ter como madrinha a Condessa de Barral.

Nesse contexto, era comum que as pessoas que não fossem alvas, casassem-se com pessoas que pudessem “mascarar” sua condição e lhes proporcionaram um certo tipo de embranquecimento” (CRUZ, 2018).

Nesse caso a união de Amanda Paranaguá uma mulher “morena” com um homem “de cor” Franklin Américo de Meneses Dória, que posteriormente veio a se tornar o Barão de Loreto, tornando-se, por conseguinte Amandinha a Baronesa consorte de Loreto.(CRUZ, 2018)

Num primeiro momento parecia como uma ação desacertada, tendo em vista que o que mais acontecia na época era que quem tivesse a tez mais escura procurasse um casamento com alguém branco, numa possibilidade de “embranquecimento” e ascensão social, ao se criar laços com uma família que tinha “moldes europeus”. Porém, o que se viu aqui foi uma aliança entre famílias que representavam forças políticas baianas, que tinham lutado juntas em prol da Independência do Brasil nos idos de 1822. (CRUZ, 2018)

E o fato de Franklin ser um homem “de cor”, mas bem-casado deve ter contribuído para que chegasse aonde chegou politicamente, como é destaque na Gazeta da Tarde, Rio de Janeiro, 23/07/1886, p. 1, vide essa transcrição:

De acordo com uma matéria do Gazeta da Tarde, de 23 de julho de 1886,



escrita por um pseudônimo, “Um diplomata”, alegou que um amigo seu ouviu o Imperador, então pela Europa, afirmar que resguardava sob a administração do país vários homens de tez escura. “É ministro da guerra e interino de estrangeiros, outro homem de cor, Franklin Dória”, teria afirmado o monarca. (Gazeta da Tarde, Rio de Janeiro, 23/07/1886, p.1 *apud in* CRUZ, 2018, p. 59).

O pai de Amandinha, João Paranaguá procurou apostar na educação como um diferencial para a formação de sua filha, já que pretendia introduzi-la no seio da Corte, e ter livre-trânsito entre as famílias mais renomadas do período, e por isso a matriculou no Colégio do Ingá, em Niterói, em 1861, onde ela usufruiu de um currículo que abrangia língua portuguesa, religião, história, francês, inglês e contabilidade. (Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21/12/1861, p. 2. *apud in* CRUZ, 2018, p. 61.).

O olho vazado de Amandinha carece de cuidados tanto por ela quanto pela família imperial enquanto viveram, como deixa transparecer essa missiva da Imperatriz Teresa Cristina que foi lhe enviada em 09 de abril de 1886, por ocasião de um procedimento que iria realizar: “soube por minha filha que ia brevemente fazer o tratamento do olho, e esteja certa que não deixarei de cumprir a promessa que lhe fiz por esta ocasião a fim que tudo vá bem como desejamos” (DUAS SICÍLIAS, Teresa Cristina de Bourbon e. Cartas autógrafos da imperatriz Teresa Cristina, s./d..Arq. 2.2.5. Coleção baronesa de Loreto. IHGB. Rio de Janeiro. *Apud in* CRUZ, 2018, p. 96).

Mesmo com tantos cuidados a perda da visão foi irreversível. Infelizmente não temos fotografias que possam dar maiores

detalhes sobre ficou ao longo de sua vida com essa prótese de vidro, ou saber como ela se sentia em relação a esse incidente, pois talvez pelo fato de a situação ter envolvido uma das princesas, a que poderia governar o país um dia, não houve grandes alardes sobre a situação. Também me parece muito pretensioso atribuir que a proximidade e permanência de Amandinha junto a família imperial, tenha sido pura e simplesmente obra dessa situação.

O fato dela ser uma moça vinda de uma família de posses, e com uma instrução que ia muito além do que normalmente as moças de sua época recebiam, faziam com que ela tivesse naturalmente uma retórica que se destacava dentre muitas. (CRUZ, 2018)

Podemos observar que assim como Ângela do Amaral Rangel, também fazia parte de uma elite colonial, e ainda tiveram a sorte de fazerem parte de famílias que estimulavam entre seus membros a educação, isso fez toda diferença para a ocasião e tempo em que nasceram. Ao contrário de muitas pessoas que tinham as mesmas condições de deficiência visual, guardando as devidas diferenças entre elas, sendo Ângela totalmente e Amandinha parcialmente, elas não ficaram limitadas em suas residências, tiveram autonomia e produziram em suas vidas, fato que infelizmente não alcançava a todos nas mesmas situações. Ainda hoje há um longo caminho a percorrer nesse sentido.(CRUZ, 2018)

A expressão “cega de raiva” soa muito agressiva e acaba sendo desrespeitosa com a PcD, além de tudo pode ser facilmente substituída por outra no nosso vocabulário, como por exemplo: ficou com muita raiva, se exaltou mais do que deveria, e outros.

## CONCLUSÃO

A representatividade das mulheres com deficiência na história colonial do Brasil é fundamental para se entender o papel da diversidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por muito tempo, essas mulheres foram excluídas e marginalizadas pela sociedade patriarcal e preconceituosa, o que as tornaram invisíveis aos olhos da história.

Ao falar sobre as dificuldades enfrentadas pelas mulheres com deficiência no período colonial, é possível resgatar suas trajetórias e suas contribuições para a construção do país. Isso ajuda a enfrentar a diversidade e a luta pela inclusão, tornando-se uma inspiração para outras pessoas que enfrentam barreiras semelhantes.

Além disso, a representatividade das mulheres com deficiência na história colonial é importante para se compreender o papel da deficiência na construção das identidades individuais e coletivas. Ao reconhecer a deficiência como uma parte integrante da experiência humana, podemos combater o preconceito e identificá-la, e lutar por uma sociedade mais inclusiva e respeitosa às diferenças.

Portanto, falar sobre as mulheres com deficiência no período colonial do Brasil é fundamental para se compreender a importância da diversidade e da luta pela inclusão ao longo da história. É preciso respeitar essas mulheres e reconhecer suas contribuições para a construção do país, para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

## REFERÊNCIAS

BARMAN, Roderick J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. Unesp, 2005.

CALMON, Pedro. **Franklin Dória, Barão de Loreto**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1981, p. 70-71. Disponível: <https://curt.link/wSgL76>

CALMON, Pedro. O rei do Brasil: vida de D. João VI. **Brasiliana**, 1943. Disponível em: <https://bit.ly/3uZ7xEO>

CARVALHO, José Murilo de. D. Pedro II. São Paulo: Companhia das Letras, 2007,

p. 62; MATTOSO, Kátia Q. **Bahia, século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992, p. 287.

CAVALCANTI, Nireu Oliveira. **O Rio de Janeiro setecentista: a vida e a construção da cidade da Invasão Francesa até a chegada da corte**. Zahar: Rio de Janeiro, 2004.

CRUZ, Itan. **A serviço de Sua Alteza Imperial: Amanda Paranaguá Dória, dama da princesa Isabel (1849-1931)**. 2018. Dissertação de mestrado apresentada no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://bit.ly/3cqD107>

CRUZ, Itan et al. A serviço de Sua Alteza Imperial: Amanda Paranaguá Dória, dama da princesa Isabel (1849-1931). 2018. apud **Gazeta da Tarde**, Rio de Janeiro, 23/07/1886, p.1 e o Diário do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21/12/1861, p.2.

CRUZ, Itan et al. **A serviço de Sua Alteza Imperial: Amanda Paranaguá Dória, dama da princesa Isabel (1849-1931)**. 2018 Apud Romanceiro da Inconfidência, foi feita a partir do texto integrante da "OBRA POÉTICA", de Cecília Meireles, publicado, em volume único, pela Editora Nova Aguilar S/A, no Rio de Janeiro, em 1977. Disponível em: <https://bit.ly/3Oe46AR>

DA SILVA, Letícia Ferreira; DE CASTILHO, Maria Augusta. Brasil colonial: as mulheres e o imaginário social. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, n. 12, 2014.



## ACESSIBILIDADE E CISSEXISMO ESTRUTURAL: avançando nas concepções de inclusão

---

Felipe Vieira Monteiro

### INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência ainda são marginalizadas dentro da sociedade. Muitas vezes seus direitos são ceifados pelo simples fato de terem algum tipo de deficiência. Entretanto, é importante ressaltar que muitas conquistas vêm sendo alcançadas e permitem a visibilidade deste público, por vezes oculto em seus guetos.

Nessa direção das conquistas, documentos oficiais, no âmbito nacional e internacional prevêm a garantia dos direitos das pessoas com deficiência tais como decretos, leis, tratados, convenções, entre outros. Dentre os diversos pilares que são abordados na legislação, aponta-se as tecnologias assistivas que serão desmembradas nesse estudo.

Na seção posterior, um aprofundamento sobre um recurso de acessibilidade comunicacional: a audiodescrição. Este é um recurso que está inserido no campo da tradução, possibilitando a conversão de informações imagéticas em verbais para vários

públicos, prioritariamente as pessoas com deficiência visual são as beneficiadas.

Com a evolução da internet e da interação entre seus usuários, a todo momento novas possibilidades de comunicação surgem e agregam para um contato mais eficiente, a exemplo das *hashtags* que foram criadas em 2007 e até hoje são um importante recurso dentro desse universo digital, principalmente o de redes sociais. O ponto de estudo dessa pesquisa será a *hashtag* #PraCegoVer, a qual é importante dentro do universo de usuários e impacta no processo de inclusão. Após esta seção sobre as *hashtags*, será feito um aprofundamento em relação aos termos que compõem a invenção supracitada. Na seção seguinte, serão analisadas as lexis utilizadas em diferentes perspectivas com a finalidade de discussão se esta *hashtag* contempla a proposta e o público usuário da audiodescrição; e se existe algum tipo de discriminação estrutural ou não, sexismo na visão dos movimentos feministas, o cissexismo que exclui pessoas que não se identificam com a identidade de gênero binária, além das pessoas que compõem a comunidade LGBTQIAP+.

## TEORIA E PRÁTICA DA LEGISLAÇÃO

Como base na seqüência de evoluções do campo jurídico voltado à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, percebe-se que em 26 anos muitas transformações ocorreram. Contudo, a legislação na prática está dissonante em relação à teoria, principalmente no que tange à equidade comunicacional, que é um fator de extrema relevância para a autonomia e independência das pessoas com deficiência.

Como exemplo, a LIBRAS que é voltada prioritariamente para as pessoas surdas e com deficiência auditiva, as quais muitas vezes não têm acesso aos conteúdos diversos que se apresentam sem a janela de LIBRAS. No que diz respeito às barreiras comunicacionais, também estão as pessoas com deficiência intelectual. Os



pictogramas, os quais são imagens que transmitem conteúdos sem o apoio de texto, mantendo a informação original, dificilmente são disponibilizados para este público que não oraliza e não possui a escrita funcional. A partir dos pictogramas, pranchas de comunicação são construídas de maneira personalizada para que o público com deficiência intelectual se comunique com os demais.

Por fim, as pessoas com deficiência visual também enfrentam tais barreiras, especificamente quando fazemos um recorte do acesso às informações imagéticas. Tendo em vista o fato de que a sociedade é construída por imagens, isto é, visocêntrica, inundada de apelos visuais, as pessoas que compõem este público sentem-se segregadas. Todavia, para promover o acesso das pessoas com deficiência visual a este conteúdo, apresenta-se a audiodescrição.

Houve avanço nos últimos trinta anos em Convenções e Pactos Internacionais que tiveram repercussão no cenário nacional no que se refere às legislações brasileiras. Os movimentos ativistas surgidos na década de 1960 levantaram as bandeiras de direito de grupos marginalizados, como negros, homossexuais, pessoas com deficiência, povos originários, idosos e outros. Esses movimentos vêm se inserindo na pauta dos direitos humanos, porém o que pretende-se discutir no artigo é de que forma a garantia dos direitos não somente dentro de uma linearidade de condição humana.

O ser humano é complexo em suas diversas singularidades, por exemplo, uma pessoa cega ou com síndrome de *Down* não se insere em um grande estereótipo marcado pela condição, mas é uma pessoa em desenvolvimento, que pertence a um grupo social, cultural e com uma identidade de gênero e condição sexual. E, geralmente, essas questões não são debatidas nos mais diversos campos, seja na escola, saúde, cultura e sobretudo, na mídia.

Nesse sentido, é importante a oferta de todas as formas de acessibilidade para pessoa com deficiência. A aplicação das tecnologias adequadamente não se esgota sem uma avaliação de que forma ela está sendo empregada: será que ao oferecer uma

adaptação ou tecnologia a uma pessoa com deficiência está sendo violado algum outro direito que ela tenha em sua complexidade ou condição humana? Há alguns anos não se questionava, por exemplo, vestir uma pessoa com deficiência intelectual como criança ou lhe oferecer propostas pedagógicas infantis, violando sua condição de ser adulto.

## **A AUDIODESCRIÇÃO: RECURSO DE ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL**

Como foi relatado na seção anterior, a legislação respalda as pessoas com deficiência em seus direitos, inclusive o de ter acesso a informações por meio das tecnologias assistivas. Segundo o site do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do governo brasileiro, essas tecnologias compreendem pesquisa e desenvolvimento de instrumentos e têm o objetivo de ampliar a autonomia de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida em suas atividades diárias. Englobam-se as metodologias, produtos, estratégias práticas e serviços com o intuito de ampliar a qualidade de vida.

No contexto das tecnologias assistivas, está a audiodescrição. Segundo Franco e Silva (2010), este recurso consiste na transformação de imagens em palavras, para que informações relevantes do signo visual não passem despercebidas. Assim, podem ser acessadas pelo público prioritário que é o de pessoas com deficiência visual, cegas e com baixa visão. Todavia, é sabido que este recurso pode beneficiar outros públicos, como o de pessoas com deficiência intelectual, síndrome de Down, transtorno do espectro autista, dislexia, déficit de atenção, os idosos e as pessoas com baixo letramento. A audiodescrição está inserida no escopo da tradução, convertendo informações do signo visual para o verbal, isto é, uma tradução intersemiótica, contribuindo para o processo de inclusão cultural, social e escolar.

Este recurso amplia o entendimento do público usuário em eventos culturais, de maneira gravada ou ao vivo, segundo Motta e Romeu Filho (2010). Pode ser inserido em imagens estáticas, como fotografias, desenhos, cartuns, charges, tabelas, gráficos, cartazes, *flyers*, *banners*, entre outros; e nas imagens dinâmicas, tais como filmes, comerciais, clipes musicais, novelas, desenhos animados, programas de TV, incluindo também os eventos ao vivo, como peças de teatro, concertos, óperas, shows, feiras, eventos pedagógicos, seminários, congressos, palestras, aulas, etc.

A audiodescrição contempla a descrição de ações, expressões faciais, características físicas, linguagem gestual, descrição dos cenários e figurino, alertando para o fato de que, prioritariamente, caso seja uma audiodescrição de obra fílmica, deve ser inserida nos intervalos entre as falas dos personagens para uma melhor compreensão, fruição e percepção, explica Sá (2015). Portanto, a audiodescrição deve transformar as imagens em palavras de forma clara, concisa, coesa, específica e vívida, completa Perdigão (2017).

O recurso é transmitido, *a priori*, por meio de sistemas de áudio como os equipamentos de rádio frequência, os dispositivos móveis como *mp3-players*, celulares, *tablets*, entre outros. Todavia, o recurso também pode chegar até o usuário através do sistema Braille (seis pontos em alto relevo que possibilitam a escrita e a leitura por meio do tato), texto em tinta com fonte ampliada e alto contraste, além dos textos digitais que podem ser em diversos formatos (txt, doc, pdf) e também os que alimentam os sites da internet e redes sociais digitais.

As autoras Franco e Silva (2010) contribuem com a informação de que a audiodescrição conta com mais de 40 anos de existência e já é uma realidade em países da Europa, nos Estados Unidos e vem ganhando maior projeção e visibilidade em outros locais, como no Brasil por exemplo. Em terras nacionais, o recurso chegou em 2003 de forma profissional a partir do Festival Assim

Vivemos (<https://www.facebook.com/assimvivemos/>), um festival internacional que exibiu filmes sobre as questões relacionadas à pessoa com deficiência e contou com o recurso da audiodescrição em todos os seus títulos.

Para a elaboração deste recurso, torna-se necessária a participação de três profissionais. Todos devem ter formação técnica na área, domínio da língua, bom vocabulário e ser frequentador de equipamentos culturais, tais como museus, salas de concertos, teatros, entre outros. O trabalho inicia-se com o profissional roteirista em audiodescrição que não possua nenhuma limitação visual, ele elaborará um pré-roteiro, traduzindo as informações visuais em verbais mais relevantes para a compreensão da obra.

Na sequência do processo de elaboração dos roteiros de audiodescrição, o consultor, que é necessariamente uma pessoa com deficiência visual, cega ou com baixa visão, recebe este texto para revisar e validar juntamente com o roteirista. Segundo Monteiro (2018), as pessoas com deficiência são as maiores autoridades para dizer se um produto ou qualquer trabalho está de acordo com as especificidades do público usuário. Sobre isso, Sassaki (2011) cita o lema "Nada sobre nós sem nós" que é trazido pelo autor James Charlton, pela primeira vez em 1993, no seu livro de título homônimo e com o subtítulo "opressão à deficiência e empoderamento".

Por fim, o narrador em audiodescrição é um profissional da voz que vai narrar o roteiro de forma gravada ou ao vivo. Na modalidade gravada, ele entrará em estúdio para captação da narração e a trilha gerada será mixada com a obra. Porém, em eventos ao vivo, este profissional ficará em uma cabine especial para narrar o roteiro, de forma ao vivo, enquanto os fatos vão se desenvolvendo.

Com o advento e a popularização das redes sociais digitais, tais como Facebook, Instagram, Twitter, entre outras, a audiodescrição vem sendo inserida de forma tímida através dos textos alternativos, que são descrições que podem ser embutidas nas

imagens e que só têm acesso os usuários de leitores de tela (*softwares* que fazem leitura de toda parte textual a partir de vozes sintetizadas).

## INDICAÇÃO DE ACESSIBILIDADE POR MEIO DE *HASHTAGS*

As redes sociais digitais na internet vêm sendo utilizadas tanto na mídia quanto em estudos acadêmicos para referir-se ao tipo de relações sociais e de sociabilidade digitais, segundo Aguiar (2007). A autora (2007) menciona que as redes sociais se dividem em dinâmicas e propósitos, nas quais há de um lado uma ampla variedade de comunidades virtuais e do outro inúmeras vivências de redes sociais fundamentadas nas práticas cotidianas e nas lutas.

Referente às lutas que a audiodescrição está inserida, como trata-se de um recurso que promove o acesso de pessoas com deficiência, prioritariamente com deficiência visual, cegas ou com baixa visão, as informações através de textos, produtos audiovisuais e imagens contribuem para o processo de inclusão.

Neste enfoque, a hashtag #PraCegoVer adentra o cenário com grande relevância e importância dentro do contexto do universo da acessibilidade. As *hashtags* são utilizadas para descrever palavras ou frases que são precedidas pelo símbolo #, o qual resume o tema principal de uma postagem nas redes sociais digitais, tais como o Twitter. Este recurso, criado em 2007 pelo usuário chamado Chris Messina, também é bem útil para a busca de determinado assunto.

A partir da *hashtag* #PraCegoVer, segundo Galdea (2019) do Jornal Correio de Notícias, as redes sociais tornaram-se mais acessíveis, abrindo caminho para um universo de possibilidades, especificamente para a audiodescrição. Temos como exemplo algumas grandes empresas, como Coca-Cola e Google, e sites de governos que aderiram à utilização da *hashtag*. O intuito era de que

outras pessoas também refletissem e integralizassem o recurso de acessibilidade em suas postagens por meio da *hashtag*.

Apesar do grande sucesso, ineditismo e importância no contexto inclusivo, após algum tempo, algumas reflexões iniciaram-se a partir das palavras que foram determinadas para que o recurso e o público usuário fossem lembrados.

## O CISSEXISMO ESTRUTURAL NA CONTRAMÃO DA INCLUSÃO

Como mostrado anteriormente, as *hashtags* têm exercido um importante papel dentro das redes sociais digitais. Entretanto, quando a utilização de uma delas torna-se expressiva e aumenta o nível de difusão, naturalmente são iniciados os debates e reflexões sobre esta. Nesse contexto, enquadra-se a #PraCegoVer.

O primeiro aspecto a ser abordado é o fato da palavra “cego” estar representando o público usuário da audiodescrição. Como foi explicitado em detalhes na seção supracitada específica do tema, as pessoas que se beneficiam deste recurso de acessibilidade comunicacional são as cegas sim, mas também as pessoas com baixa visão, que são aquelas que possuem um resíduo visual e ainda contam com este apoio.

Segundo o Ministério da Educação (2001), a baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão decorrente de distintos fatores: baixa acuidade visual, alterações corticais e sensibilidade aos contrastes. O Ministério afirma que essa perda visual pode ser classificada em severa, moderada ou leve. Além destes públicos, outras pessoas podem ser beneficiadas, mesmo que não sejam integrantes da comunidade de pessoas com deficiência visual.

Ainda no aspecto da audiodescrição propriamente dita, o recurso promove o acesso a obras visuais e audiovisuais, mas de forma alguma tem a pretensão de substituir a visão em qualquer instância que seja. Segundo Conde (s.d.), a pessoa com cegueira total é aquela que tem perda completa da visão, isto é, nula. Não existe

nenhum tipo de percepção luminosa. Condição conhecida como visão zero dentro do campo da oftalmologia.

A partir desta realidade, de que a visão é um sentido complexo e a deficiência nesta área engloba inúmeros fatores, a audiodescrição apresenta-se como suporte para que o usuário tenha acesso à determinada obra com a finalidade de atingir equidade comunicacional com os demais. Apesar do termo “ver” ser multifacetado, isto é, muito mais amplo do que a visão especificamente, pois engloba outros sentidos, como audição e tato, por exemplo, a firmação contida dentro da *hashtag* em discussão pode sugerir essa mudança de realidade.

Ao aprofundarmos essa discussão, perceberemos que existem outras questões envolvidas, como a definição de gênero a partir do momento em que as *lexias* são utilizadas no masculino, mesmo quando englobam outros gêneros, conforme as regras gramaticais da língua portuguesa vigente, como é o caso de “cego” dentro da #PraCegoVer. Em primeira instância, as mulheres não se sentem contempladas.

Segundo Martin (1975) afirma, de acordo com as gramáticas escolares, o português possui dois gêneros: o masculino e o feminino. A partir desta colocação, percebemos que os outros gêneros são ignorados, tais como transgêneros, não binários, entre outros. Assim, a sociedade continua pautada na cisnormatividade que se trata da conduta, da sociedade como um todo, calcada no pensamento de pessoas cisgênero.

O prefixo “cis” vem do latim e tem como significado “do mesmo lado”, isto é, o indivíduo concorda e sente-se confortável com o gênero que lhe foi imposto ao nascimento. Diferentemente do prefixo “trans” que no latim significa “do outro lado”, refere-se a pessoas que estão em discordância e desconfortáveis com o gênero que lhe foi imposto pela sociedade baseado somente pela questão anatômica, mais especificamente, pelos órgãos genitais. Portanto, a

identidade de gênero de um indivíduo é pautada, de forma reducionista, a sua genitália.

Entretanto essa discussão vai muito além, pois, segundo Pontes e Silva (2018), em uma determinada conferência cis que tinha o intuito de estabelecer articulações múltiplas em que eram abordadas as questões de diversidade sexual e de identidade de gênero, um dos participantes levanta a questão sobre a utilidade do prefixo “cis”, que vem sendo utilizado como léxico para arquitetar reflexões no âmbito das políticas de gênero. As autoras (2018) ainda trazem o relato de outra participante que traz à tona a realidade de que o termo “cis” não foi inventado por uma pessoa “trans”, pelo contrário, o termo foi criado por pessoas cisgênero em uma cultura que opera em termos binários e em oposição.

Com base nestas breves citações, podemos perceber o cissexismo estrutural. Segundo Camargo e Nardi (2014), existe uma falácia de que o Brasil é o país da diversidade na contramão da realidade preconceituosa arraigada na estrutura. Quando mencionamos estrutura, o sistema educacional está inserido. Conforme as afirmações dos autores (2014), a escola é um dos locais onde essas manifestações preconceituosas ocorrem. Todavia, existem políticas públicas de combate a LGBTfobia, tais como “Brasil sem homofobia” e os Parâmetros Curriculares Nacionais que indicam a necessidade dos professores explorarem essa temática nas escolas.

Contudo, o cissexismo, que se trata da discriminação das pessoas “cis” em relação às pessoas “trans”, tanto de maneira institucional quanto individual, garantindo assim privilégios às pessoas cisgênero, atinge diferentes instâncias da nossa sociedade. Nesta perspectiva, podemos trazer as discussões para a neutralização de gênero nas *hashtags* que representam comunidades heterogêneas como as que já foram citadas.

Também criadas no meio digital, segundo Defendi e Gomes (2019), as alternativas linguísticas para reivindicar os direitos de representatividade surgiram como pauta dos ativistas da



comunidade LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outras comunidades), principalmente dos indivíduos que não se adéquam ao sistema binário de identidade de gênero, os quais já foram citados. As autoras (2019) reforçam que a linguagem, enquanto ferramenta de transformação e refletora da sociedade, constrói e afirma o indivíduo.

Nesse sentido, as discussões de identidade de gênero e representatividade de indivíduos e grupos que não se identificam com o padrão binário de gênero social, e algumas vertentes do feminismo que questionam o sexismo na linguagem, fizeram com que marcadores de gênero gramatical, em lexias destinadas a seres humanos, tenham sido substituídos principalmente nas redes sociais digitais (DEFENDI; GOMES, 2019).

As propostas desta neutralização que vem sendo utilizada com maior frequência são a substituição, em termos de definição de gênero, por “@”, “x” e “e”, como em “tod@s”, “todxs” e “todes”. Contudo, existe uma discussão em torno dessa utilização de neutralização de gênero, que parte de usuários de leitores de tela. Esses recursos de acessibilidade estão inseridos em dispositivos como celulares, *tablets*, *fablets*, *notebooks*, *desktops* (computadores de mesa) e até em alguns modelos de televisores.

Essa tecnologia trata-se de *softwares* voltados prioritariamente para a comunidade de pessoas com deficiência visual, os quais fazem a conversão de informações textuais em áudio. Com a utilização destes *softwares*, os usuários têm autonomia para ler textos, artigos, livros, material didático, conteúdos de sites na internet e conteúdo textual das redes sociais digitais, a exemplo da audiodescrição por meio das *hashtags*.

Tais *softwares*, tanto em versões pagas quanto em gratuitas, têm evoluído muito, com vozes sintetizadas que se assemelham à voz humana. O usuário pode escolher o timbre de voz (humana ou robótica) e também existe a possibilidade de definir a tonalidade e

velocidade. Com isso, há a possibilidade de uma personalização que proporciona bastante conforto para o usuário. Todavia, para a constituição de uma voz sintetizada são necessárias horas e horas de gravação de voz humana para que um mecanismo gere a voz de maneira mais natural possível. Sendo assim, os leitores de tela baseiam-se nestas gravações e, quando se deparam com termos que fogem da estrutura gramatical vigente, emitem fonemas truncados, contribuindo para inserção de ruídos na comunicação.

Colaborando com essas reflexões, Tenente (2016), a partir do portal G1, traz alguns depoimentos de usuários desta tecnologia assistiva, os quais mencionam as suas experiências com a neutralização de gênero. Uma usuária deste recurso é jornalista e queixou-se bastante sobre essa prática, pois acredita ser uma atitude nada inclusiva. Reforça ainda que é crueldade com as pessoas com deficiência visual. Ela relata que, em uma leitura extensa, contendo muitos “x” por exemplo, o contexto e o entendimento tornam-se comprometidos. Conclui afirmando que deixou de utilizar o Facebook por conta destas adversidades.

Uma outra usuária que é estagiária na Fundação Dorina Nowill para cegos, na cidade de São Paulo, acredita que a dificuldade de entendimento está atrelada ao timbre de voz escolhido pelo usuário. Segundo ela, as vozes robotizadas têm mais espaço entre as sílabas, fazendo com que a compreensão seja ampliada. Reforça também que a velocidade é um item influenciador neste processo de assimilação da mensagem. Entretanto, de toda forma, salienta que o ritmo de leitura é quebrado.

Por fim, um professor de informática da Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA), também da cidade de São Paulo, posiciona-se a favor do pensamento de exclusão que ocorre com as pessoas com deficiência visual no contato com a neutralização de gênero. Ele ainda cita outras situações em que os usuários de leitores de tela também se sentem à margem, por exemplo com a utilização de abreviações, que são muito comuns no

universo digital, tais como “tb”, “tc”, “pq”, entre outras. Conclui que o processo de inclusão, por meio da tecnologia digital, é sempre defasado, pois, quando um novo produto é lançado no mercado, existe sempre um intervalo para que este esteja pronto para o público usuário das tecnologias assistivas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas de pessoas com deficiência são árduas e constantes. Todavia, é possível perceber que muito já se avançou. Como vimos, as convenções, leis, decretos, resoluções, entre outros, fazem parte de uma realidade concreta, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Vale ressaltar a importância da valorização dos recursos de acessibilidade por meio da legislação vigente.

Tais recursos são fundamentais para a autonomia e independência do público usuário. Com o suporte das tecnologias assistivas, o público usuário pode se locomover com segurança, estudar em escolas, cursos técnicos e universidades. Com essas conquistas, este público começou a deixar de ser invisibilizado, mostrando-se nas ruas, em eventos e em equipamentos culturais, como museus, salas de concertos, galerias, entre outros.

Na direção da riqueza de recursos de acessibilidade, está inserida a audiodescrição. Trata-se de um recurso de acessibilidade comunicacional que promove o acesso prioritário de pessoas com deficiência visual a informações imagéticas, como fotografias, cartuns, charges, gráficos, fluxogramas, desenhos; além de filmes, desenhos animados, comerciais, clipes, novelas, concertos e espetáculos de dança; e também a palestras, seminários, congressos, aulas, etc. A audiodescrição, como já foi dito, beneficia prioritariamente o público com deficiência visual (cegas e com baixa visão), mas podem ser benéficas para pessoas com deficiência intelectual, síndrome de *Down*, com transtorno do espectro autista,

dislexia, déficit de atenção, aos idosos e às pessoas com baixo letramento.

Essa modalidade de tradução é poderosa e chega ao usuário de diversas formas: prioritariamente pelo formato de áudio, porém pode ser reproduzida por meio do sistema Braille, do texto em tinta com fonte ampliada e alto contraste; e através de textos digitalizados e digitais que são muito comuns em sites da internet e rede sociais. Contudo, para que este recurso seja elaborado, é necessária a participação de diversos profissionais na cadeia de elaboração.

As *hashtags*, desde sua criação em 2007, caíram no gosto dos usuários, principalmente de redes sociais, sendo um recurso importante até os dias atuais para encurtar e organizar as informações entre os adeptos. Todavia, as três palavras que compõem a estrutura da *hashtag* #PraCegoVer, inicialmente, vieram com a importante intenção de dar acesso a informações imagéticas pra quem não as possuía e difundir o recurso, uma proposta louvável que deve ser sempre reverenciada. Contudo, existe diferença entre intencionalidade e aceitabilidade. Com o sucesso da *hashtag* e sua popularização dentro da comunidade de usuários, as discussões sobre o tema também surgiram.

Foram feitas várias análises em diferentes perspectivas. A começar pela representação da audiodescrição e seu público usuário por meio destas três palavras. Na seqüência, em direção do sexismo, que pode ser estrutural ou não no que se refere às discussões dos movimentos feministas. Também foi abordado o cissexismo que exclui o público que não se enquadra nas identidades de gênero binárias, além das discussões em relação às pessoas que compõem a comunidade LGBTQIAP+. Por fim, a neutralização de gênero por meio da alteração da gramática vigente foi abordada na perspectiva das pessoas que utilizam os leitores de tela, *softwares* que convertem informações textuais em áudio e são voltados prioritariamente para o público com deficiência visual.

Dessa forma, fica evidente a importância da consultoria em qualquer instância. O consultor é aquele profissional que tem formação especializada e representa uma determinada comunidade, sendo assim terá condições de responder e representar as pessoas que a compõe. Cada vez mais é necessário consultar as possíveis comunidades que podem ser atingidas com nossas práticas. A empatia, que é o exercício de nos colocarmos no lugar do próximo, permite essa reflexão, fazendo com que nossas atitudes atendam às especificidades do outro.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Sonia. Redes sociais na internet: desafios à pesquisa. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais**. Santos: Intercom, ago./set. 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-1977-1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GO, Eric Seger de; NARDI, Henrique Caetano. Cissexismo e o heterossexismo na educação: uma análise a partir de materiais pedagógicos. **XXVI Salão de Iniciação Científica da UFRGS**, Porto Alegre, out./2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/114067>. Acesso em: 09 jul. 2020.

CONDE, Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão**. Instituto Benjamin Constant. Disponível em: [http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS\\_ESPECIAIS/CEGUEIRA\\_E\\_BAIXA\\_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf](http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf). Acesso em: 07 jul. 2020.

DEFENDI, Cristina Lopomo; GOMES, Thamires Rodrigues. Alternativas que buscam neutralizar o gênero gramatical: usos e

motivações. **The Specialist**, v. 40, n. 1, 2019. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/esp/article/view/36581/28990>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Audiodescrição: breve passeio**. In: MOTTA, Lívia Maria Vilela Melo; ROMEU FILHO, Paulo (Orgs.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

GALDEA, João Gabriel. **Conheça Patrícia Braille, baiana que criou o #PraCegoVer e revolucionou a acessibilidade**. Jornal Correio Notícias, Salvador, 27 out. 2019. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/conheca-patricia-braille-baiana-que-criou-o-pracegover-e-revolucionou-a-acessibilidade/>. Acesso em: 02 jul. 2020.

MARTIN, John W. Gênero. **Revista Brasileira de Lingüística** 2, 1975, p. 3-8. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/Genero.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES. **Tecnologia assistiva**. Disponível em: [https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/tecnologia\\_assistiva/\\_assistiva/Tecnologia\\_Assistiva.html](https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/ciencia/tecnologia_assistiva/_assistiva/Tecnologia_Assistiva.html). Acesso em: 29 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Compreendendo a deficiência visual**. In: Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. Deficiência visual. Secretaria de Educação Especial. Série atualidades pedagógicas, 2001.

MONTEIRO, Felipe Vieira. Análise de lexias “tabus” na audiodescrição de imagens estáticas de sexo explícito no filme “A história da eternidade”. UECE, 2018. 54 f. **TCC** (Especialização em Tradução audiovisual acessível: audiodescrição) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85501>. Acesso em: 30 jun. 2020.

MOTTA, Lívia Maria Vilela Melo; ROMEU FILHO, Paulo (Orgs.). **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

PERDIGÃO. Luciana Tavares. Vendo com outros olhos: a audiodescrição no ensino superior a distância. UFF, 2017. 153 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-LucianaTavaresPerdig%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

PONTES, Júlia Clara de; SILVA, Cristiane Gonçalves da. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades**, Salvador, n. 8, v. 1, nov. 2017/abr. 2018, p. 396-417. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/23211>. Acesso em: 19 ago. 2020.

SÁ, Elizabete Dias. A Consultoria na prática da audiodescrição: a perspectiva dos consultores com deficiência visual. UFJF, 2015. 49 f. **TCC** (Especialização em Audiodescrição) – Faculdade de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,

2015.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão.** Publicado em: 22 jun. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 01 jul. 2020.

ENTE, Luiza. **Escrever 'todxs' ou 'amig@s' atrapalha softwares de leitura, dizem cegos.** Publicado em: 08 jul. de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/escrever-todxs-ou-amigs-prejudica-softwares-de-leitura-dizem-cegos.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2020.



## SABERES DOCENTES: competências para o século XXI

---

Elaine Alves Leite  
Ruth Maria Mariani Braz  
Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto

### INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é essencial para garantia de direitos dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial e alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A educação inclusiva garante o respeito para com o indivíduo de acordo com as suas especificidades. Entretanto, não podemos negar que são necessárias mudanças nos aspectos culturais, sociais, econômicos, para que a inclusão seja de fato implantada de modo a contemplar todos de maneira equânime.

Nesse contexto, a inclusão é um grande desafio para o sistema educacional, de forma que necessita garantir a matrícula dos alunos e a aprendizagem dos mesmos. Mantoan (2005) fala sobre a

singularidade do sujeito, respeito as diferenças, da identidade que é de cada ser humano, logo não cabe ao sistema de ensino caracterizar os alunos de acordo com suas capacidades, cada indivíduo necessita ser respeitado e valorizado de acordo com as suas potencialidades. Não podemos negar que ainda há muitos desafios para resolver a questão da inclusão, principalmente quando se fala de acesso ao currículo comum e avaliação.

A inclusão nos sistemas de ensino no Brasil está normatizada desde a Constituição Federal de 1988, quando determina o “direito de todos à educação” em seu Artigo 5º contemplando o Público-Alvo da Educação especial que antes era chamado de portadores de deficiência. No Artigo 208 da Constituição, novamente ratifica a importância do atendimento na classe regular, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Atualmente o Brasil possui a Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13.146/2015. Ela institui em seu capítulo IV, o direito à educação. O documento é bem claro, no Artigo 27 “a educação constitui direitos de todas as pessoas com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. (BRASIL, 2015).

A LBI traz algumas inovações em relação a legislação para educação, porque ela aborda características específicas que devem ser valorizados e respeitadas, ela utiliza a palavra “talento”, que podemos compreender como as habilidades do sujeito.

Levando em consideração que o número de alunos, com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, tem crescido muito no ambiente escolar e, juntamente com eles, a preocupação das

Redes de Ensino em garantir o ingresso e permanência de qualidade, desses alunos público-alvo da Educação Especial, dado um conjunto de documentos normativos vigente. A cada ano que passa a Rede Municipal do Rio de Janeiro tem proposto diversas ações para garantir o acesso ao currículo desses estudantes, tanto que no ano de 2021 realizou a Jornada Pedagógica Inclusiva com a temática "Priorização curricular em foco: Perspectivas de ações para o atendimento às especificidades do aluno público-alvo da Educação Especial".

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um transtorno do neurodesenvolvimento e apresenta características específicas, entre elas, a dificuldade de se comunicar. Outros sintomas bem comuns são: dificuldades nas relações sociais, dificuldade em lidar com situações não programadas, dificuldade em compreender o sentido conotativo ou metafórico das palavras, dificuldade para entender sarcasmos ou mesmo de "brincar" verbalmente com um dos seus pares. Na adolescência essas características ganham visibilidade porque entendem que são diferentes e não desejam ser rotulados como diferentes, então, acabam se isolando mais que o habitual para não transparecer para seus pares essas diferenças que possui.

É importante mencionar que cada indivíduo é único, logo as características de cada indivíduo diagnosticado com TEA, também serão relacionadas a cada um, pois não podemos padronizar as características para todos os indivíduos com o mesmo diagnóstico. Como o TEA é um transtorno fenotípico, ele varia o grau de nivelamento entre 1 a 3, respectivamente do leve ao grave, e o que diferencia os níveis são os tipos de apoios que o indivíduo necessitará.

Os alunos mencionados na pesquisa se enquadram no nível 1 e 2, pois os alunos que se enquadrava no nível 3, a mãe solicitou a coordenadoria de ensino, que transferisse o aluno para uma classe especial.

De acordo com o Manual de Doenças mentais, o DSM-IV, o Autismo era subdividido em várias etimologias que tinha como sugestão de diagnóstico uma tríade de Asperges, Autismo Clássico e Transtorno Desintegrativo. Atualmente, encontramos laudos descritos com essa tríade, e com outras diferenciações, pois o diagnóstico se dá a partir dos apoios diferenciados que o indivíduo necessitará no seu cotidiano.

Com o DSM-V (2013c), as categorias como: Transtorno do autismo, autismo clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno Desintegrativo da infância deixam de ser classificados separadamente para nomeado de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Síndrome de Rett continua a ser a exceção por exigir um tratamento mais específico em relação ao grupo (MORATO, 2016, p.17).

Atualmente a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento, foi publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), CID-11 (2018), aborda características detalhadas sobre a diferenciação do TEA com ou sem deficiência intelectual, e comprometimento de linguagem funcional, e níveis da gravidade. O CID-11 (2018) também define o TEA caracterizando pela persistência de padrões comportamentais, de interesse restrito, falta de comunicação social.

O autismo tem visibilidade mundial desde que a Organização das Nações Unidas sugere a todos os países a comemoração do dia da Conscientização do Autismo, 02 de agosto. O objetivo da ONU é debater em várias áreas sobre o tema do TEA.

Em 2020, foi determinado pelo Decreto de Lei nº 13.977/2020, a Carteira de Identificação da Pessoa com Espectro Autista. O objetivo da lei é a identificação para proporcionar acessibilidade e proteção aos autistas em todo país.

Mediante as reflexões apresentadas, as pessoas com TEA são contempladas com uma legislação bem segura em prol dos seus direitos, mas isso não significa que a inclusão realmente aconteça na sociedade. Trazendo para o contexto deste relato, a inclusão dentro das escolas regulares representa um grande desafio para comunidade escola, seja em termos de estratégias pedagógicas, acessibilidade ou suporte.

Os alunos com TEA são público-alvo da Educação Especial - PAEE de acordo com (BRASIL, 2008), logo diante de suas necessidades, eles possuem o direito a um mediador individual, possível redução de carga horária e adequação curricular de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015). A partir desse preâmbulo, várias pesquisas são realizadas em busca de melhores estratégias pedagógicas para proporcionar o desenvolvimento integral do aluno com TEA durante a sua vida acadêmica. Portanto, neste estudo trazemos para o contexto do relato os conceitos de coensino e Desenho Universal para Aprendizagem. Conceitos que foram postos em prática para inclusão de alunos com TEA.

O Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016, p. 67) definem o trabalho coensino relacionando o professor especialista AEE e o(s) professor(es) da classe regular. Eles “elaboram o planejamento, instruem, combinam as regras, criam atividades e avaliam o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.” As autoras ainda apontam que o coensino, embora pouco conhecido no Brasil, é um tipo de estratégia exitosa muito utilizada por alguns países com o objetivo de favorecer a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

É um serviço de apoio onde os professores dividem as responsabilidades dos alunos de uma classe, em especial para aprendizagem dos alunos PAEE. O coensino é um serviço que surgiu e tem sido utilizado em vários países. Representa uma alternativa para Sala de Recursos Multifuncional ou Classe Especial. No Brasil é

pouco utilizado porque não há políticas públicas que o regulamentem, já que no Brasil, nós temos a política pública do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido nas Salas de Recursos Multifuncional.

O coensino não é um sistema de ensino isolado ou mesmo substitutivo. Ele é construído em conjunto, pois trabalham juntos o professor especialista e o professor da classe regular. Não existe uma separação entre os professores ou mesmo horários e classes. A literatura traz resultados muito promissores em relação ao coensino. O professor especialista domina os conhecimentos relacionados à disciplina que ministra e o professor especialista da Educação Especial auxilia o professor em proporcionar aulas para que todos os alunos sejam incluídos, com um olhar atento em relação às estratégias pedagógicas e mediação adequada que o aluno PAEE irá receber.

De acordo com Wood (1998) o coensino permite pensar nas responsabilidades em conjunto, para que o aluno não seja de responsabilidade de um único professor, mas sim de todos. Quando há um pensamento de união colaborativa, o processo de escolarização dos estudantes PAEE torna-se mais promissores porque os serviços e função não são separadas.

De acordo com Peterson (2006) a inclusão escolar nos Estados Unidos é de responsabilidade principal do professor do ensino comum com apoios que podem ser o professor especialista atuando junto com o professor na classe regular, na mesma sala de aula ou o professor do AEE atuando na Sala de Recursos Multifuncionais. O que determina o atendimento, que é preferencialmente feito na sala regular é o Plano Educacional Individualizado (PEI), ele determina os tipos de apoio que o aluno receberá e as necessidades dos mesmos para o tipo de atendimento que irá receber.

No Brasil, o atendimento especializado feito pelo professor do AEE é feito no contraturno como atendimento complementar ou suplementar de acordo com suas especificidades.

De acordo com Mendes (2006) para que o coensino possa ser aplicado nas unidades escolares é necessária uma formação para toda comunidade escolar, pois as redes de apoio podem ser compostas por recursos humanos, arquitetônicos ou mesmo de uma Tecnologia Assistiva.

De acordo com Braun e Marin (2012), o ensino colaborativo é uma experiência construtiva e exitosa dentro do ambiente escolar, pois o professor da classe regular aprende a flexibilizar suas ações para pôr em prática o currículo de modo a favorecer a maioria dos alunos, porque ele entende que cada aluno possui habilidades diferentes para aprender um conteúdo.

Dentre os problemas que a Instituição Escola enfrenta é a falta de preparo dos professores diante da inclusão. Desde 1994, com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) é posto as habilidades e conhecimentos que o professor da classe regular necessita ter diante da inclusão.

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem avaliação das necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia da assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades etc. (BRASIL, 1994, p.31).

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura – MEC criou o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”. O curso

teve por objetivo formar gestores e professores de todo país para o trabalho com a inclusão, contemplando as possibilidades e desafios.

[...] O documento traz uma avaliação de que o princípio constitucional de garantia de condições de acesso e permanência na escola em todos os níveis de escolaridade não fora atingido satisfatoriamente, e sinalizou a necessidade de superação da oposição e distância entre os profissionais que atuavam na escolarização de alunos público-alvo da Educação especial (RABELO, 2012, p.39).

O professor da classe regular necessita proporcionar aulas inclusiva, fazendo uso de estratégias pedagógicas que contemple os alunos PAEE. Portanto, mesmo sendo um problema ainda recorrente em 2023, temos um documento de 1994 que aborda a formação docente quanto à inclusão.

Nesse sentido, temos empregado o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), atribuído a David Rose, Anne Meyer e pesquisadores *do Center for Applied Special Technology – CAST*. O DUA se trata de um modelo teórico-prático que busca ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante, por meio de planejamento pedagógico contínuo e multidisciplinar, somado ao uso de mídias digitais. Tal conceituação é sustentada pela ideia do Design Universal, definido na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009).

O Design Universal consiste na acessibilidade facilitada para todos, quer em termos físicos, quer em termos de serviços, produtos e



soluções educacionais, para que todos possam aceder, sem barreiras, satisfazendo as suas necessidades individuais e aumentando a qualidade de vida (ALVES; RIBEIRO; SIMÕES, 2013, p. 124).

O formato do DUA visa a criar meios para o desenvolvimento de estratégias de acessibilidade para todos os alunos, em parceria com professores especializados e outros profissionais, com a elaboração de recursos, materiais, atividades e espaços educativos e flexíveis para o aprendizado de todos os alunos, contemplando, assim, a diversidade, os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, sem resumir-se, entretanto, apenas no nivelamento cognitivo. A partir dessa perspectiva, o currículo escolar não seria simplesmente adaptado para pessoas com quaisquer tipos de deficiências; mas, sim, apresentado de forma a atender a todos os educandos.

Segundo Prais (2017) o planejamento de atividades pedagógicas pressupõe sua intenção de ensinar e objetivos do aprender pelo aluno. Portanto, o planejamento realizado com os princípios do DUA representa uma potencialidade promissora para as práticas pedagógicas. Ademais a literatura traz diversos argumentos para aplicação da abordagem a partir do planejamento das aulas.

De acordo com o PNE, a formação docente trata-se de uma das metas para o plano, entretanto a legislação não auto se aplica e enquanto isso, devemos considerar as necessidades dos estudantes em respeito ao direito e acesso à aprendizagem.

O conceito de DUA vem se mostrando bastante eficiente em pesquisas relacionadas à formação inicial/continuada de docentes para inclusão escolar. De acordo com Prais (2017, p. 207) “se os professores incorporarem os conhecimentos teóricos e práticos da inclusão, poderão empregar os princípios do DUA em qualquer

metodologia de ensino, para traçar intenções claras e coerentes diante o que, para que e como ensina os conteúdos[...]”.

Nunes, Saia e Tavares (2015), são enfáticas ao afirmarem que o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em turmas regulares, representa uma luta pela humanização de todos nós e não um benefício dos grupos historicamente alijados da sociedade desde a antiguidade. Sua afirmação é corroborada em (UNESCO, 2020, p. 12), “Inclusão é um pré-requisito para uma sociedade sustentável”, ou seja, é uma meta mundial.

Nesse sentido, (PLETSCH, 2014) defende a importância de práticas pedagógicas diversificadas, desenvolvidas a partir de um currículo escolar articulado com referenciais teóricos. Também afirma que, “é preeminente ampliar investigações científicas para analisar as possibilidades e os caminhos pedagógicos a serem seguidos para fornecer o desenvolvimento educacional e social de crianças e jovens com deficiência” (PLETSCH; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2015, p.46).

Segundo Madureira e Nunes (2015), a utilização de práticas pedagógicas eficazes que dê oportunidades para que todos se sintam acolhidos e que garantam a aprendizagem de todos é contribuir para a função da sociedade atual. Práticas pedagógicas pensadas a partir da planificação das aulas, que atendam aos componentes do currículo e os princípios da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) considerando as redes neurais afetivas, estratégicas e de reconhecimento.

Há alunos que necessitam da rotina, já alunos que necessitam da inovação, alunos que gostam de trabalhar sozinho, outros em pares ou até mesmo grupos. Não há uma abordagem ideal para garantir o engajamento dos alunos, sendo assim, é essencial oferecer opções para garantir o alto envolvimento por parte dos alunos, opções para autorregulação e persistência (MEYER; ROSE; GORDON, 2015).

Com a pandemia do COVID-19, as redes de ensino modificaram o currículo para todos os alunos, os docentes necessitaram ajustar suas metodologias pedagógicas para recuperar os alunos em defasagem e continuar a desenvolver os conteúdos com os alunos que conseguiam acompanhar o currículo, a sala de aula tornou-se mais diversa. Nesse contexto, as aulas passaram a ser mais criativas, com o auxílio de tecnologias como vídeos, jogos, *podcast*; ou seja, ferramentas diversas para auxiliar o aluno na aprendizagem. Ao utilizar o Desenho Universal para Aprendizagem foi possível proporcionar a aprendizagem ao maior número de alunos, já que a abordagem faz uso de materiais diversos, respeitando a forma de aprender de cada indivíduo.

Diante do exposto é objetivo deste trabalho demonstrar os benefícios do trabalho colaborativo em uma escola pública de segundo segmento da rede municipal do Rio de Janeiro, para inclusão de quatro alunos do nono ano com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, com base na abordagem do Desenho Universal.

## **O PERCURSOS METODOLÓGICO DO ESTUDO:**

Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa entre a professora pesquisadora que atua no Atendimento Educacional Especializado e os professores da classe regular trabalhando juntos para que os alunos autistas tenham acesso ao currículo geral fazendo uso da abordagem do Desenho Universal para Aprendizagem.

Os quatro estudantes com diagnóstico de TEA estão matriculados no oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Dois alunos estão no oitavo ano e dois no nono. Um dos alunos do nono ano possui habilidade em matemática, inclusive se destaca dos outros alunos da

escola, já que, o aluno foi campeão da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Os outros alunos possuem suas particularidades, de acordo com as características dos alunos com o diagnóstico de TEA.

O trabalho colaborativo se iniciou quando a professora do AEE fez uma reunião com os responsáveis e recebeu como relato deles, que os alunos não desejavam frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais, porque não queriam ser vistos como “diferentes”, mesmo tendo algumas dificuldades, as quais as mães não conseguiam sanar em casa e com a pandemia as dificuldades se agravaram, pois as terapias diminuíam por conta da pandemia COVID-19.

Diante do relato a professora do AEE, que já tinha feito um curso sobre coensino e já havia estudado sobre o DUA fez uma reunião com a direção da escola e professores para expor a situação e propor ações em conjunto. A professora deu uma formação sobre os princípios do DUA e coensino, após iniciaram as ações do planejamento de acordo com os princípios do DUA. A professora passou a frequentar à classe regular desses quatro alunos para auxiliar os professores na aplicação do planejamento. Os professores da classe regular se mostraram muito entusiasmados, pois perceberam que todos os alunos se “engajaram” nas atividades, o que antes não acontecia.

Os mediadores dos alunos PAEE também receberam uma formação pela professora do AEE, assim os mediadores também passaram a fazer um trabalho colaborativo com os professores regentes. Como a rede de ensino não possui a política pública de contratar um professor mediador para acompanhar os alunos PAEE, a professora do AEE, passou a orientar os mediadores e os professores quando ao preparo do material.

Uma outra ação importante em prol da inclusão foi na construção do plano de gestão da escola, uma das ações elencadas foi a formação continuada para os professores durante os Conselhos de Classe e reuniões pedagógicas. Dessa forma, a professora especialista do AEE programou a ementa da formação juntamente com a coordenação da escola, de forma a atender às demandas da unidade escolar transformando a escola cada vez mais em um espaço inclusivo.

Através dessas ações, os alunos PAEE se sentiram incluídos com os seus pares, já que passaram a realizar as mesmas atividades que seus colegas. Eles também demonstraram interesse em participara da SRM, já que neste ambiente a professora preparava recursos juntamente com eles para levarem para suas turmas. Os alunos típicos também passaram a valorizar o espaço da SEM e passaram até mesmo a visitá-lo para aprender sobre as tecnologias assistivas ou mesmo participar na confecção de materiais com os alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncional.

O aluno que foi campeão da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, ganhou como prêmio da Rede Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro, uma viagem para Disney e para Nasa, juntamente com sua mãe. O aluno recebeu um computador para o auxiliar em seus estudos, conheceu o secretário de educação da rede e foi visitar a escola para falar sobre a importância dos estudos e de superar as barreiras para alcançar lugares que sonha.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sem a pretensão de esgotar as possibilidades de contribuições sobre a temática apresentada, podemos concluir que não existe uma abordagem ideal para o trabalho com alunos PAEE, o que existe é a busca por caminhos para entendermos como o

aluno aprende e, desse modo, propormos caminhos promissores para o desenvolvimento social e acadêmico desses alunos garantindo sua permanência e aprendizado no ambiente escolar.

Concluimos que, há alunos que necessitam da rotina, já alunos que necessitam da inovação, alunos que gostam de trabalhar sozinho, outros em pares ou até mesmo grupos. Não há uma abordagem ideal para garantir o engajamento dos alunos, sendo assim, essencial oferecer opções para garantir o alto envolvimento por parte dos alunos, opções para autorregulação e persistência (MEYER; ROSE; GORDON, 2015).

Nesse sentido, considera-se que:

(vi) Cada indivíduo é único e, conseqüentemente, isso nos remete para os estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem em cada indivíduo; (vii) A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças, ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio. Tais aspectos têm como premissa os estudos de três redes de sistema corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem: redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas (NELSON, 2013 apud ZERBATO; MENDES, 2018, p. 150).

Nesse sentido, CAST (2018) cada cérebro é único composto por uma complexa teia interconectada, esculpida e influenciada pela genética e as interações com o meio ambiente. Cada aluno possui seu estilo de aprendizagem, logo os educadores precisam promover caminhos flexíveis em direção aos objetivos de aprendizagem dando apoio ao aluno, construindo conexões fortes relacionando com as conexões já estabelecidas. Nosso cérebro é movido por objetivos,

por isso, é de suma importância para o aluno saber o motivo daquela aprendizagem para que seu cérebro construa conexões com um conhecimento já fixado.

Uma escola inclusiva é aquela que respeita as diferenças, valoriza as potencialidades de cada aluno, traça objetivos promissores para todos, respeita o bem-estar de docentes e discentes, a escola trabalha em união, entendendo que a educação inclusiva se constrói junto com a participação de toda comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Manuela; RIBEIRO, Jaime; SIMÕES, Fátima. **Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos**. In: Indagatio Didactica, v.5 (4), dezembro de 2013

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

\_\_\_\_\_. **CORDE. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília – DF. 1994.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução 4. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência. Presidência da República. Brasília, DF: Casa Civil, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Brasília:Planalto, 2020. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 03/03/2023

Braun, Patrícia; Marin, Márcia (2016). Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817352016193>. Acessado em 18/06/2021.

Oms- Organização Mundial de Saúde (2006). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID 10**. Disponível em: <https://bit.ly/2YCaBcl>. Acessado em 09/09/2021.

OMS –Organização Mundial da Saúde.**Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-11: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Disponível em: [www.icd.who.int/browse11/l-m/en](http://www.icd.who.int/browse11/l-m/en). Acesso em: 05/03/2020a.

MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 11, n. -, p. 387-405, 2006.

MORATO, P. R. D. S. Contribuições da Abordagem Gestáltica para a Compreensão dos Fenômenos do Transtorno do Espectro do Autismo (**Trabalho de Conclusão de Curso em Psicologia**). Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.

PLETSCH M. D. SOUZA F. F. ORLEANS L. F. **A Diferenciação Curricular e o Desenho Universal para Aprendizagem como princípio para inclusão escola**. Revista Educação e Cultura Contemporânea 142642812017. Disponível em: [file:///C:/Users/lanel/Downloads/A\\_diferenciacao\\_curricular\\_e\\_o\\_desenho\\_u.pdf](file:///C:/Users/lanel/Downloads/A_diferenciacao_curricular_e_o_desenho_u.pdf) Acesso em: 06 agosto 2019

Pletsch, M. D., Oliveira, M. C. P., & Araújo, D. F. (2015). Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência



intelectual. Perspectivas em **Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, 2(3), 39-49.

PETERSON, P.J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. Traduzido por Maria Amélia Almeida (PPGEES/UFSCar). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.12, n.1, p.3-10, jan-abr, 2006.

RABELO, L.C.C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012.

ROSE, David H.; MEYER, Annie. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD. 2002.

Vilaronga, C. A. R, Mendes, E. G., & Zerbato, A. P. (2016). O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, 7(19), 66- 87.

WOOD, M. Whose job is it Anyway? Educational role in Inclusion. **Exceptional Children**, vol. 64, n°.2, p. 181-195, 1998.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Eniceia Gonçalves. **O uso do Desenho Universal para Aprendizagem na elaboração de atividades inclusivas**. In: Congresso Nacional de Educação Especial, UFSCAR. Disponível em: <https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/o-uso-do-desenho-universal-para-aprendizagem-na-elaboracao-de-atividades-inclusivas>. Acesso em: 1 agosto de 2020.



# INSTITUIÇÕES INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM AUTISMO: UMA PEQUENA PEDRINHA LANÇADA SOBRE O MAR

---

Cássio Henrique Rodrigues Alves  
Luiz Antônio Lopes Toledo

## INTRODUÇÃO

O autismo é percebido como um transtorno que compromete a capacidade de comunicação e interação social, tendo se tornado mais comum em nossa sociedade que nas décadas anteriores, sendo cada dia mais natural conhecermos e interagirmos com crianças, adolescentes e adultos portadores deste espectro.

Um dos motivos deste aumento de naturalização dos casos pode estar relacionado ao desenvolvimento de pesquisas específicas na área e ao avanço da medicina na investigação dos sintomas.

Para além do diagnóstico, é fundamental que os ambientes escolar e universitário estejam adaptados para receber as crianças, adolescentes e adultos com esta condição, pois são espaços pré-políticos de diálogo e formação humana, que precisam garantir a todos os conhecimentos necessários para uma vida digna. Desta

forma, para que seja confirmado o direito e a dignidade das pessoas autistas, é necessário existir espaços que possibilitem a didática e percepção sensorial adequada aos estudantes.

Outro fator importante é o fato que o tratamento precisa ser iniciado o quanto antes, proporcionando ao indivíduo uma melhor adaptação aos obstáculos que poderão ocorrer na vida social e acadêmica.

Neste íterim, é essencial que as instituições de ensino estejam preparadas para receber estudantes com essa condição, bem como a identificação das áreas mais afetadas quando o aluno interage com o ambiente, de forma a demonstrar quais as características mínimas necessárias para que a instituição possa receber estes estudantes de forma mais proativa.

## **JUSTIFICATIVA**

Com o avanço da ciência e da medicina, o mundo passou a buscar soluções cada vez mais práticas e assertivas no intuito de incluir mais pessoas à vida social. Nesse contexto, os mais de dois milhões de autistas no Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, precisam de atenção e cuidado especial, para que haja a real inclusão na sociedade (GENIAL CARE, 2022).

Essas garantias, além de estarem implicitamente incluídas no arcabouço social, estão explicitamente descritas na Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conforme Artigo 3º:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde...

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

Assim, as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber estes estudantes de forma a garantir qualidade no aprendizado e melhores possibilidades de inserção no mercado de trabalho e na vida social.

Nesse contexto, a adoção de soluções inovadoras e que se mostrem eficazes na inclusão dessas pessoas se faz necessária, sendo importante disseminá-las entre as instituições de ensino.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista – TEA, pode ser definido como um distúrbio de neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, sendo geralmente identificado na fase da infância (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

Em 1943, o médico Leo Kanner, da Áustria, iniciou os estudos para identificar o que era o até então desconhecido Autismo. No ano seguinte, Hans Asperger, médico norte americano, também dedicou tempo para estudar o espectro (MELLO *et. al*, 2013). Nestes estudos, foi identificado que as características que se assemelhavam entre a população clínica eram na área de comunicação, interação social e comportamental.

Atualmente, segundo a Rede D'or (2022), os principais sinais que podem indicar o autismo são:

Dificuldade em manter contato visual; manter-se mais isolado e sem interagir com outras crianças; dificuldade em fazer novos amigos; fazer movimentos repetitivos sem motivos aparentes; interesse muito intenso em determinados assunto (hiperfoco) e desinteresse total por outras coisas; ficar muito afetado ou aborrecido por mudanças na rotina e em seu dia a dia; não falar ou repetir frases em momentos inadequados; uso de linguagem repetitiva; dificuldades de imaginação; irritabilidade; insônia; falta de atenção; hiperatividade; sensibilidade sensorial (sente dificuldade em ficar lugares com muito barulho, por exemplo).

Considerando os vários sinais e características, é imprescindível entender que o TEA afeta os indivíduos em diferentes intensidades, de forma que estes podem ser classificados em níveis, conforme expõe a NeuroSaber (2022):

- a) Autismo Leve;
- b) Autismo Moderado;
- c) Autismo Severo.

Na intensidade leve, considerada mais branda, tem como característica, pequenas falhas ao manter diálogos com outras pessoas, mesmo conseguindo falar frases completas e se envolver na conversação; outra característica é a dificuldade em formar amizades, distanciar-se de rotinas e planejamentos e, inflexibilidade de comportamentos (NEUROSABER, 2022).

Já na intensidade moderada, a pessoa só consegue desenvolver diálogos com frases simples, sendo que há mais interesse em assuntos específicos e linguagem não-verbal; outro traço de personalidade é a inflexibilidade no comportamento e resistência a mudanças, além de movimentos repetitivos frequentes (NEUROSABER, 2022).

Por fim, no autismo severo, os autistas possuem graves *déficits* na comunicação verbal e não verbal, com conversações com pouca interação e abordagens incomuns, podendo em alguns casos este não falar; comportamentos restritos e repetitivos e, grande dificuldade para mudar o foco e as ações (NEUROSABER, 2022).

No livro, “Mundo Singular: entenda o autismo”, a autora descreve de forma bem didática os níveis do TEA, comparando com o lançamento de uma pedra em um lago:

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camadas, mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços

similares, afinal todas as ondulações derivam do mesmo ponto. (SILVA, 2012, p. 63)

Uma das formas de tornar o convívio mais habitual é realizar o diagnóstico ainda na infância e que o tratamento se inicie o quanto antes, sendo que este precisa ser executado por uma equipe multidisciplinar (Neuropsicólogo, analista do comportamento, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e psicomotricista), com intuito de desenvolver as áreas cognitivas mais sensíveis afetadas em cada pessoa, garantindo uma melhor qualidade de vida e independência.

Um fator relevante e que dificulta o diagnóstico é o custo dos exames clínicos. Existem disputas judiciais entre famílias e planos de saúde para definir se os exames estão inclusos no rol de obrigações das operadoras de planos.

Em 2016, foi fundada a TISMOO, uma empresa de biotecnologia especialista em diagnóstico de TEA. A empresa fornece três exames que podem auxiliar no diagnóstico. O primeiro, T-Array®, é um teste genético pós-natal que identifica alterações do número de cópias no genoma, e custa R\$ 3.998,00. O segundo é o T-Exom®, que é um exame genético que sequencia o exoma, custando R\$ 5.290. E por fim o T-Gen®, que analisa os dados obtidos a partir do sequenciamento completo dos 3 bilhões de pares de bases (“letras”) do genoma do indivíduo, com posterior identificação de alterações genéticas associadas ao transtorno do espectro do autismo e/ou síndromes relacionadas por uma equipe transdisciplinar de especialistas, com valor de R\$ 18.497,00 (TISMOO, 2023).



## *Tratamentos*

O Autismo possui diversos métodos de tratamento, de acordo com o nível de necessidade. Assim, podemos elencar algumas metodologias já testadas e que obtiveram êxito:

### *Equoterapia*

A terapia é baseada em técnicas com cavalo, sendo que as atividades são desenvolvidas com foco na educação e reabilitação dos pacientes. Importante notar que o animal foi escolhido por sua inteligência e boa memória, tornando o tratamento mais individual, pois este tem a capacidade de memorizar pessoas, objetos, lugares e acontecimentos (SILVA; LIMA; SALLES, 2018).

Dentre os vários benefícios deste método, o Portal Tua Saúde (2022) destaca os seguintes:

Desenvolvimento do afeto, devido ao contato da pessoa com o cavalo; Estimulação da sensibilidade tátil, visual e auditiva; Melhora da postura e do equilíbrio; Aumenta a autoestima e a autoconfiança, promovendo a sensação de bem-estar; Melhora o tônus muscular; Melhora na postura; Permite o desenvolvimento da coordenação motora e percepção dos movimentos.

### *Tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação – TEACCH*

O método foi desenvolvido por Eric Schoppler, médico do Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da

Universidade da Carolina do Norte, Estados Unidos, e visa o desenvolvimento individual, através da avaliação do paciente chamada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), que elenca os pontos fortes e *déficits* de cada um.

Mello (2007) enfatiza que o ambiente deve ser preparado para que as atividades desenvolvidas tenham elementos visuais e palpáveis, como: agendas, quadros, painéis; e que exista padrões de trabalho, para que haja adaptação e compreensão da criança, e assim ela possa desenvolver independência.

### *Applied Behavior Analysis - ABA*

A Análise do Comportamento Aplicada, em tradução para o português, consiste no uso de técnicas que ampliem a capacidade cognitiva, motora, de linguagem e de integração social, reduzindo práticas de repetição e esforços negativos que causam danos ou interferem no processo de aprendizagem, aperfeiçoando habilidades como ler, conversar e interagir com os demais indivíduos (NEURO CONECTA, 2020).

Autora e pesquisadora do Departamento de Filosofia e Teologia do Caldwell College, Mary Beth Walsh (2011) expõe que:

“Nós, pais de crianças com autismo, temos que trabalhar mais para garantir que nossos filhos aprendam tudo o que puderem, alcancem seu potencial, e quando confiamos na ABA para medir o progresso e orientar o ensino, sabemos que estamos fazendo toda a diferença que podemos”.

## *Números*

Os dados quantitativos sobre autismo no Brasil e no mundo ainda são incertos. Por se tratar de um transtorno que depende da busca da família pelo sistema de saúde para fins de diagnóstico e demais tratativas, ocorre que muitas pessoas não o fazem, gerando assim dados que não refletem a realidade.

Entretanto, a Organização Mundial de Saúde – OMS, em estudos recentes, apontou que o Brasil possui dois milhões de autistas, o que representa 1% da população do país. Este dado será visualizado melhor quando da divulgação do novo censo do IBGE, que devido à pandemia da COVID-19 foi adiado, sendo realizado em 2022-2023, sendo incluso no seu bojo perguntas sobre autismo, para cumprir os dispostos na Lei Nº 13.861, de 18 de Julho de 2019, Art.17, parágrafo único: “Os censos demográficos realizados a partir de 2019 incluirão as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista, em consonância com o § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012”.

Segundo o Centro de Controle de Doenças e Prevenção – CDC, localizado nos Estados Unidos, a presença do TEA entre as crianças norte americanas é de 1 em 36 no ano de 2020 (REVISTA GALILEU, 2023). A série histórica, que é comparada com o ano de 2018, mostrou que houve um crescimento de 22%, já que no estudo anterior havia 1 em 44 crianças com TEA. Os diagnósticos nos Estados Unidos são avançados se comparados aos do Brasil, pois naquele país existe uma rede de monitoramento do autismo chamada *ADDM – The Autism and Developmental Disabilities Monitoring*, fundada em 2000 com intuito de aperfeiçoar as políticas de inclusão de autistas na sociedade (PAIVA JR., 2019).

## LEGISLAÇÕES

O trato jurídico dado ao autismo, assim como para os outros tipos de transtornos, é recente, sendo que as leis anteriores tratavam de forma mais abrangente todas as deficiências, sem adentrar nas nuances de cada uma, gerando problemas para os tratamentos específicos.

Só no ano de 1993, com a Lei nº 8.742, foram citados diretamente os portadores de TEA, qualificando famílias a receberem o Benefício da Prestação Continuada (BPC), se a renda mensal per capita da família fosse inferior a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) do salário mínimo.

Para elucidação dos vários momentos legislativos, segue quadro que demonstra as principais leis nacionais que, direta ou indiretamente, tratam do assunto e possibilitam uma melhor inclusão dos autistas no contexto social, para que assim se cumpra o Artigo 5º da constituição federal de 1988: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

**Quadro 1** – Resumo de leis nacionais

LEGISLAÇÕES NACIONAIS	
Leis	Disposições
Lei 7.853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.
Lei n. 8.069/1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Lei n. 8.213/1991	Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência – Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.
Lei n. 8.742/1993	A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), que oferece o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para ter direito a um salário mínimo por mês, o TEA deve ser permanente e a renda mensal per capita da família deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo.
Lei n. 8.899/1994	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.
Lei 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
Lei n. 10.048/2000	Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.
Lei n. 10.216/2001	Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/SEEP/ 2008	Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
Lei n. 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Lei n. 12.764 /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.
Lei n. 13.146 / 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei n. 13.370/2016	Estende o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos.
Lei n. 13.977 / 2020	Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea) e estabelece que os estabelecimentos públicos e privados poderão valer-se da “fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista
Lei n. 14.287/2021	Altera a Lei n 8.989/95, para prorrogar a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis de passageiros e para estender o benefício para as pessoas com deficiência auditiva.
Lei n. 2.867/2023	Dispõe sobre a reserva de vagas de estacionamento para Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Município de Palmas

Fonte: Portal Autismo de Santa Catarina

O Brasil é signatário de várias convenções internacionais de tratam da garantia e promoção dos direitos humanos. Assim, o quadro abaixo expõe algumas destas, que fundamentam, em complemento a legislação brasileira, a base para a política de amparo ao autista.

**Quadro 2 – Resumo de convenções internacionais**

<b>CONVENÇÕES INTERNACIONAIS</b>	
<b>Convenções</b>	<b>Disposições</b>
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2011)	A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, constitui um marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e em particular das Pessoas com Deficiência. Esta publicação, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, inclui a íntegra da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, que aprova o texto da Convenção, e o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção e seu Protocolo Facultativo, e ainda a Declaração Universal dos Direitos Humanos.
Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência comentada (2008)	O propósito da Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover

	o respeito pela sua inerente dignidade.
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)	Declaração aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional " Sociedade Inclusiva" , realizado em Montreal, Quebec, Canadá.
Convenção da Organização dos Estados Americanos de Guatemala (1999)	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos na sessão realizada em 26 de maio de 1999 na Guatemala.
Declaração de Salamanca – Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994)	Declaração redigida na ocasião da Conferência Mundial de Educação Especial, que reuniu 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994.

Fonte: Portal Autismo de Santa Catarina

## METODOLOGIAS AMBIENTAIS DE ATENDIMENTO AOS AUTISTAS

A recepção dos estudantes autistas numa instituição de ensino requer bastante cuidado, para que estes não sejam prejudicados pela exposição a determinadas características do ambiente comumente utilizado pelos demais estudantes. Assim, não existe um método formal para alfabetização, mas existem orientações para melhoramento do índice de aproveitamento de cada aluno.

Os ambientes exigem algumas características específicas para que os autistas se sintam integrados de forma positiva, pois a



percepção dos sentidos, como audição, visão e sensação do seu entorno, são, a depender do nível do TEA, sensíveis ao espaço em que se encontram.

De acordo com Elali (1997), além da análise de aspectos estéticos/construtivos/funcionais do ambiente, é preciso priorizar espaços que se preocupam com a percepção/satisfação dos usuários, de forma que intervenções em termos de paisagem propiciem a elaboração de propostas mais focadas no indivíduo e/ou no social.

Estes aspectos precisam ser pensados para que o autista tenha o direito de se locomover, de forma que possa experimentar novas experiências, se tornando cada vez mais independente. Desta forma, além dos aspectos legais a serem seguidos, é preciso que a acessibilidade e praticidade sejam vistas como imprescindíveis para que os estudantes não sofram estresses no ambiente escolar (ANTUNES, 2007).

Existem várias características importantes para os ambientes, porém três delas são indispensáveis para o espaço escolar: acústica, luminosidade e locais de fuga.

A acústica, considerando que muitos autistas possuem hipersensibilidade, é importante, porque estimula um melhor comportamento e maior capacidade de concentração, já que evita a exposição a ruídos ou reverberação do som. Um exemplo simples citado por Beaver (2011) é a utilização de carpetes, que podem reduzir o impacto das pessoas caminhando, e ajudar na absorção de sons.

Já a luminosidade é fundamental, pois precisar estar dosada entre o artificial e o natural, proporcionando ao autista a sensação suave de ar livre, sendo que o uso de diversificadas fontes de luz, não apenas no teto, pode ajudar no desempenho. Para algumas pessoas que possuem autismo, a intensidade da luz é um fator de grande importância na percepção sensorial, sendo indicado que não seja muito fria e nem muito quente, dura ou artificial, brilhante ou

fraca, e nem mesmo muito natural; a iluminação precisa ter equilíbrio (BROWNLEE, 2016).

Por fim, os locais de fuga são espaços para momentos de estresse, quando o estudante sentir vontade de ficar sozinho, tendo em vista essa ser uma característica presente em muitos autistas. Vergara *et al* (2018) explica que estes ambientes devem ser pequenos e acolhedores, já que se destinam a dar sensação de segurança, possibilitando a realização das atividades interativas de forma mais positiva. Outro fator importante é que o local não deve ter grandes estímulos visuais e auditivos, podendo apenas possuir elementos que ajudem no repouso.

Estas características se incorporam ao ambiente, sendo importantes para que o aluno seja o centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, existem várias formas de transmitir conhecimento aos adolescentes autistas, sendo três que merecem destaque: aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em problemas e sala de aula invertida; essas três são consideradas metodologias ativas.

Na aprendizagem cooperativa os estudantes são estimulados a trabalhar em grupo para alcançar os objetivos determinados, facilitando a cooperação, liderança, responsabilidade e comunicação. Já a aprendizagem baseada em problemas traz problemas reais para que a teoria e prática sejam utilizadas a fim de resolvê-lo, desenvolvendo as áreas cognitivas de pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisão e colaboração. A sala de aula invertida instrui o aluno a estudar os conteúdos previamente determinados em casa para que na sala de aula ocorra a discussão dos conhecimentos adquiridos, gerando assim autonomia, colaboração e pensamento crítico (GENIAL CARE, 2023).

## TECNOLOGIAS E EQUIPAMENTOS UTILIZADOS

No processo de ensino-aprendizagem para estudantes com espectro autista, a utilização de materiais didáticos adaptados é de extrema importância. Tal fato acontece porque muitos autistas sentem dificuldade em aprender pelos métodos tradicionais de ensino. Assim, os materiais didáticos precisam sofrer adaptações de acordo com a necessidade individual.

A *Smart School* (2023) cita a utilização de computadores, *tablets*, desenhos interativos e jogos lúdicos para estimular as capacidades cognitivas. Os benefícios desses estímulos são variados, mas podemos expor alguns: favorecem o processo de alfabetização; estimulam a fala; despertam a atenção e a concentração; motivam à participação e a integração social; fornecem suporte para a realização de tarefas diárias; promovem o entendimento do funcionamento do ambiente ao redor; propiciam a expressão de emoções.

Alguns aplicativos contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, tais como: ABC Autismo, Aiello e Scai Autismo.

O método do ABC possui quatro níveis. Os três primeiros trabalham a coordenação motora da criança por meio de objetos e discriminação de elementos. O quarto nível trabalha atividades alfabetizadoras, pautadas no letramento, como o reconhecimento de vogais, a composição de palavras e sequenciamento de números (AGÊNCIA BRASIL, 2015).

Já o Aiello, criado por um brasileiro, busca ensinar vocabulário para crianças autistas pela compreensão do significado das palavras e sua grafia, interligando-os à leitura. Segundo Cunha (2015) o jogo é bastante simples, possui um personagem que recebe uma tarefa de ligar uma palavra a uma figura.

O Scai Autismo é um Sistema de Comunicação por Áudio e Imagens para Autistas, que de maneira simples auxilia a interação de autistas e outras pessoas que possuem dificuldade de comunicação.

O aplicativo está disponível na loja de aplicativos Google Play Store®, sendo ofertado em português, inglês, espanhol, italiano e francês, com download gratuito (PROTAGONISMO DIGITAL, 2023).

## CONCLUSÃO

O presente ensaio teve por objetivo trazer luz ao tema Autismo, considerando o aumento significativo dos números no Brasil e no mundo. Nesse sentido, foram apresentados conceitos e tratamentos já utilizados. Importante perceber que as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber estas pessoas, com metodologias de ensino que efetivamente possibilitem aprendizado para os estudantes.

Outro ponto relevante é a utilização de tecnologias, principalmente no início da vida estudantil, para aumentar a capacidade de aprendizagem dos alunos e facilitar o convívio destes com os demais alunos.

Percebe-se que o Brasil já possui várias legislações, além de ser signatário de várias convenções internacionais, com intuito de garantir a inclusão dos autistas no meio acadêmico e social, porém ainda há muito que se fazer para proporcionarmos condições de inclusão efetivas dos portadores de TEA.

Assim como uma pedrinha lançada em um mar cheio de ondas/camadas, é preciso dar condições a todas as camadas sociais terem acesso ao tratamento, com equipe multidisciplinar competente e recursos necessários para obter resultados positivos.

O autismo é, portanto, uma realidade que precisa ser estudada. A inclusão dos portadores no ambiente estudantil é imprescindível para assim efetivar o direito a educação, a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Aplicativo educacional ABC Autismo tem quase 40 mil downloads**, 2015. Disponível em: < [agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2015-11/aplicativo-educacional-abc-autismo-tem-quase-40-mil-downloads/https](http://agenciabrasil.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/noticia/2015-11/aplicativo-educacional-abc-autismo-tem-quase-40-mil-downloads/https) >. Acesso em: 10 abril. 2023.

ANTUNES, Kátiuscia Cristina Vargas. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BEAVER, Christopher. *Designing environments for children and adults on the autism spectrum*. Good Autism Practice, 2011.

BROWNLEE, John. **Como projetar para autismo**. Crônica Autista: Notícias da Gente Autista, 2016.

CAMÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Informatizada - LEI Nº 13.861, DE 18 DE JULHO DE 2019 - Publicação Original**. Disponível em: < [www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13861-18-julho-2019-788841-publicacaooriginal-158748-pl.html/https](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13861-18-julho-2019-788841-publicacaooriginal-158748-pl.html/https) >. Acesso em: 10 março. 2023.

CECHINEL, A. Estudo/Análise Documental: uma revisão teórica e metodológica. **Criar Educação**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC. Criciúma, SC, v. 5, n.1, p.1-7, jan./Jun., 2016.

CIRIBELLI, Marilda Corrêa. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica**. Marilda Ciribelli Corrêa, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)/https >. Acesso em: 30 março. 2023.

FERNANDES L. A.; Gomes, J. M. M. **Relatório de pesquisa nas Ciências Sociais: Características e modalidades de investigação**. ConTexto, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

ELALI, Gleice Azambuja. *Psychology and Architecture: looking for the interdisciplinary locus*. Estudos de Psicologia: Natal, v. 2, n. 2, p. 349-362, 1997.

CUNHA, Rafael Moreira. **Software AieLLO para crianças com autismo**, 2015. < [especiaismomentos.com.br/2015/06/02/jogo-ajuda-na-educacao-de-criancas-com/](http://especiaismomentos.com.br/2015/06/02/jogo-ajuda-na-educacao-de-criancas-com/)https > Acesso em: 11 Abril. 2023.

GENIAL CARE. **Metodologias ativas: como essa prática estimula o aprendizado do autista na adolescência?**, 2023. Disponível em: < [www.genialcare.com.br/blog/metodologias-ativas/](http://www.genialcare.com.br/blog/metodologias-ativas/)https >. Acesso em: 24 maio. 2023.

GENIAL CARE. **Qual a prevalência do autismo no Brasil?**, 2022. Disponível em: < [www.genialcare.com.br/blog/prevalencia-do-autismo-no-brasil/](http://www.genialcare.com.br/blog/prevalencia-do-autismo-no-brasil/)https >. Acesso em: 20 fevereiro. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**, 2022. Disponível em: < [www.linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/https](http://www.linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/https) >. Acesso em: 21 fevereiro. 2023.

NEUROSABER, **Os níveis de intensidade do autismo: leve, moderado e severo**, 2022. Disponível em: < [www.institutoneurosaber.com.br/os-niveis-de-intensidade-do-autismo-leve-moderado-e-severo/#/https](http://www.institutoneurosaber.com.br/os-niveis-de-intensidade-do-autismo-leve-moderado-e-severo/#/https) >. Acesso em: 13 junho. 2023.

PAIVA JR, Francisco. **Quantos autistas há no Brasil?** Canal Autismo, São Paulo, 2019. Disponível em: [www.canalautismo.com.br/noticia/quantos-autistas-ha-no-brasil/https](http://www.canalautismo.com.br/noticia/quantos-autistas-ha-no-brasil/https) >. Acesso em: 10 março 2023.

PROTAGONISMO DIGITAL. **SCAI Autismo**. 2023. Disponível em: [www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/odas/scai-autism//https\\_](http://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/odas/scai-autism//https_). Acesso em: 13 abril 2023.

REDE D'OR. **Como são os sinais do autismo?**, 2022. Disponível em: < [www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/autismo/https](http://www.rededorsaoluiz.com.br/doencas/autismo/https) >. Acesso em: 10 março. 2023.

REVISTA GALILEU. **Diagnóstico de autismo aumenta 22% em dois anos nos EUA**. 2023. Disponível em: < [www.revistagalileu.globo.com/saude/noticia/2023/04/diagnostico-de-autismo-aumenta-22percent-em-dois-anos-nos-eua.ghtml/https\\_](http://www.revistagalileu.globo.com/saude/noticia/2023/04/diagnostico-de-autismo-aumenta-22percent-em-dois-anos-nos-eua.ghtml/https_) >. Acesso em: 03 abril. 2023.

SMART SHOOOL. **Como a tecnologia pode ajudar crianças com autismo na sala de aula**, 2023. Disponível em: < [www.smartschool.com.br/conteudos/como-a-tecnologia-pode-ajudar-criancas-com-autismo-na-sala-de-aula/https](http://www.smartschool.com.br/conteudos/como-a-tecnologia-pode-ajudar-criancas-com-autismo-na-sala-de-aula/https) >. Acesso em: 03 abril. 2023.

TISMOO. **Exames**, 2023. Disponível em: < [www.tismoo.us/exames/https](http://www.tismoo.us/exames/https) >. Acesso em: 13 Junho. 2023.

TUA SAÚDE. **Equoterapia: o que é, quando é indicada, benefícios e como é feita**. 2022. Disponível em: < [www.tuasaude.com/equoterapia/https](http://www.tuasaude.com/equoterapia/https) >. Acesso em: 10 março. 2023.

TURATO, E. G. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VERGARA, Lizandra Garcia Lupi; TRONCOSO, Marcia Urbano; RODRIGUES, Gabriela Vargas. **Acessibilidade entre mundos: uma arquitetura mais inclusiva aos autistas**. In: VII Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído / VIII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral, ENEAC. 2018. Anais... Fortaleza: UFC, 2018. Disponível em: < [www.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2018/043.pdf/http](http://www.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2018/043.pdf/http) >. Acesso em: 23 de março. 2023.

Walsh MB. **The Top 10 Reasons Children With Autism Deserve ABA**. Behavior Analysis in Practice. 2011;4(1):72-79. doi:10.1007/BF03391777. Disponível em



< <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3196209/> >  
Acesso em: 23 de março. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. Bookman, São Paulo, 2001.



## SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

---

### **Adriano Alves da Silva**

Professor, artista visual e publicitário. Doutorando em Ciências, Tecnologias e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense/RJ. Certificado em Harvard (*Leaders of Learning*). Mestre em Comunicação e Sociedade. MBA em Comunicação Empresarial e Marketing, cursando a 2ª Licenciatura em Artes Visuais. Bacharel em Comunicação Social.

### **Alessandra Furtado de Oliveira**

Doutoranda do programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn/UFF); Mestre pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), e graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cataguases (1996). Professora de História da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, professora de Geografia da Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura e professora docente II /apoio especializado da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5696-7606>

### **Cristiano Marins Moreira**

Mestre em diversidade e inclusão pela Universidade Federal Fluminense (2016-2019). Doutorando em Ciências, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2291-911X>.

### **Dagmar de Mello e Silva**

Graduada em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2002), Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio

de Janeiro (2009) e Pós-Doutorado em Filosofia da Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014). Professora Associada da Universidade Federal Fluminense e Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação - Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) e Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - Doutorado (PGCTIn). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5863-3607>.

### **Elaine Alves Leite**

Universidade Federal Fluminense – (UFF), Niterói, – RJ – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência Tecnologia e Inclusão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7020-4530>. E-mail: [elaineleite@id.uff.br](mailto:elaineleite@id.uff.br)

### **Felipe Vieira Monteiro**

Doutorando do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [consultorfelipemonteiro@gmail.com](mailto:consultorfelipemonteiro@gmail.com).

### **Gilson Pôrto Júnior**

Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP-ULBRA) e licenciado em Pedagogia pela UnB. Professor do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e dos cursos de Comunicação Social/Jornalismo e Pedagogia da UFT. Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). Email: [gilsonportouft@gmail.com](mailto:gilsonportouft@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8025807807825011>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5335-6428>.

### **Guilherme Moreira Dias**

Mestre do Programa de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. E-mail: [guilhermemoreiradias@id.uff.br](mailto:guilhermemoreiradias@id.uff.br).

### **Jacqueline de Faria Barros Ramos**

Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1997), Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2002), Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (2007) e Pós-Doutora em Estudos de Linguagem, Educação e Filosofia da Linguagem, pela UFF (2013/2014). Docente da Língua Portuguesa e da Literatura, no Estado, como Professora Titular do Ensino Superior (desde 2008), ministrando as disciplinas de Linguística, Latim, Língua Portuguesa, Teoria da Literatura, Narrativa Brasileira, Poesia, Literatura Africana, Literatura Infanto-Juvenil, Metodologia da Pesquisa, História da Língua e Literatura Portuguesa na Graduação da Faculdade Lusófona do Rio de Janeiro, situada em São Gonçalo, onde exerceu, também, a função de Coordenadora do Instituto de Educação da Faculdade de Letras, de 2016 até 2017. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>.

### **Ruth Maria Mariani Braz**

Pós-doc no programa de pós-graduação em Ciências, Tecnologia e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense; Reconhecido o nível pela Universidade do Minho do doutoramento em ciências da Educação com doutoramento sanduiche na Universidade do Porto. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2224-9643>.

### **Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto**

Universidade Federal Fluminense – (UFF), Niterói, – RJ – Brasil.  
Professor Coordenador do Programa de Doutorado em Ciência  
Tecnologia e Inclusão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6914-2398>. E-mail: [screspo@id.uff.br](mailto:screspo@id.uff.br).

### **Sinomar Soares de Carvalho Silva**

Doutorando em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) na  
Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Mestre em  
Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins,  
Palmas, Tocantins.

### **Suelen Adriani Marques**

Professora associada na Universidade Federal Fluminense,  
Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e  
Inclusão (CMPDI/UFF), e Coordenadora da Plataforma de  
Microscopia Eletrônica do Instituto de Biologia (PMEIB/UFF).

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

investigações sobre avanços e desafios

Organizadores:

**Gilson Pôrto Jr.**

**Sinomar S. de Carvalho Silva**



**Observatório**  
Edições

ISBN 978-65-999742-4-3



9 786599 974243