RONALD WILLIAM VIDAL ARAUJO
TATIANA CRISTINA VASCONCELOS
JOSELITO SANTOS
ORGANIZADORES

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

VOLUME 2

EDITORA Saberelar

RONALD WILLIAM VIDAL ARAUJO
TATIANA CRISTINA VASCONCELOS
JOSELITO SANTOS
ORGANIZADORES

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

VOLUME 2

EDITORA Saberelar

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

Intersecções e diálogos sobre inclusão, linguagem e literatura [livro eletrônico] : o que dizem as vozes? : volume 2 / organização Ronald William Vidal Araujo, Tatiana Cristina Vasconcelos, Joselito Santos. -- Campina Grande, PB : Editora Saberelar, 2026.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-979321-0-8

1. Educação 2. Inclusão 3. Linguagem 4. Línguas e linguagem 5. Literatura I. Araujo, Ronald William Vidal. II. Vasconcelos, Tatiana Cristina. III. Santos, Joselito.

26-339965.0 CDD-370

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

**Copyright © dos autores**
**Todos os direitos reservados.**

As opiniões, ideias e posicionamentos expressos nesta obra são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da Editora Saberelar. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, por quaisquer meios ou processos, desde que citada a fonte e respeitados os direitos autorais dos autores e da Editora Saberelar. É vedada a utilização deste material para fins comerciais sem autorização prévia e expressa.

**Conselho Editoral**

Me. Allysson Barbosa Fernandes
*Centro Universitário Maciço de Baturité*
Me. Deusemar Cardoso do Nascimento
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*
Me. Irinaldo Caetano Marques
*Centro Universitário de Patos*
Dr. Joselito Santos
*Centro Universitário de Patos*
Dr. José Flávio da Paz
*Universidade Regional do Cariri*
Me. Juliana Araujo Ribeiro
*Universidade Federal do Pará*
Me. Leonardo Diniz de Melo Santos
*Universidade Federal Rural de Pernambuco*
Dr. Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
*Universidade Federal do Maranhão*
Dra. Sheila Praxedes Pereira Campos
*Universidade Federal de Roraima*
Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos
*Universidade Estadual da Paraíba*
Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
*Instituto Federal Goiano*
Me. Wagner Breganholi
*Universidade Estadual de Londrina*

**Esta obra foi revisada por pares.**

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO**

**CAPÍTULO 1**
CAMINHOS DE INCLUSÃO: DA ESCOLA A VIDA, CONSTRUINDO AUTONOMIA E PERTENCIMENTO.....11
*Quézia Alves Reis*

**CAPÍTULO 2**
VOZES INDÍGENAS EM PROJETOS DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE NARRAÇÕES COLABORATIVAS.....20
*Aila Mayse dos Santos Aragão*
*Rodrigo Castro Rodrigues*

**CAPÍTULO 3**
EDUCAÇÃO EM RITMO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA AO SOM DE BAIANASYSTEM.....32
*Isabela Luing de Andrade Santos*

**CAPÍTULO 4**
ENTRE SINAIS E VOZES: A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR.....46
*Irinaldo Caetano Marques*
*Jailma do Nascimento Torres Batista*

**CAPÍTULO 5**
DIALOGISMO E ALTERIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DEFICIENTES VISUAIS.....58
*Eduarda Rayanna de Souza dos Reis*
*Rosa Maria de Souza Brasil*

**CAPÍTULO 6**
CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS.....71
*Márcia Moreira da Silva*
*Andreza Vidal Bezerra*
*Saulo Welington de Lima Feliciano*

**CAPÍTULO 7**
INCLUIR PARA NÃO EXCLUIR: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ANORI.....83
*Adriana Coelho Freitas*
*Raimundo Neves Ozier*
*Andreza Corrêa de Araújo*
*Francisca Lima de Matos*

**CAPÍTULO 8**
AS VOZES DA INCLUSÃO NA ESCOLA: FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS.....95
*Irinaldo Caetano Marques*
*Vanessa Lima de Farias*

**CAPÍTULO 9**
INCLUSÃO PARA ALÉM DA NORMA: LINGUAGEM, NARRATIVA E ÉTICA DO RECONHECIMENTO.....108
*Joselito Santos*
*Rosimere Bandeira Diniz*
*Tatiana Cristina Vasconcelos*

**CAPÍTULO 10**
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA.....118
*Wagner Breganholi*

**CAPÍTULO 11**
É POSSÍVEL O ENSINO COLABORATIVO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS? UMA REFLEXÃO.....129
*Teresa Cristina da Silva Dias*

**CAPÍTULO 12**
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....141
*Aline Cordeiro da Rocha Silva*
*Clayton Tôrres Felizardo*
*Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento*

**CAPÍTULO 13**
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA COM TEA NÍVEL 3.....154
*Allana Lima de Castro*
*Gênison Borges Gomes*

**CAPÍTULO 14**
LEITURA LITERÁRIA E LUDICIDADE COMO PRÁTICAS DE INCLUSÃO E HUMANIZAÇÃO DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS.....163
*Hirlã Silva Rodrigues*
*Ivonete Rodrigues Lopes da Silva*

**CAPÍTULO 15**
ECOLINGUÍSTICA, SOCIOLINGUÍSTICA E DIVERSIDADE: POR UM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA DIGNIFICANTE.....176
*Mayara Caroline Sousa de Abreu*
*Maria da Guia Taveiro Silva*

**CAPÍTULO 16**
A DOCÊNCIA E SEUS DESAFIOS: UMA ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES DA ZONA RURAL.....190
*Francisca Lima de Matos*
*Raimundo Neves Ozier*
*Andreza Corrêa Araújo*
*Adriana Coelho Freitas*

**CAPÍTULO 17**
O ENSINO DE LITERATURA AMAZONENSE NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO: PERSPECTIVAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....202
*Adriany Fontes de Araújo*
*Thays Coelho de Araújo*
*Raimundo Neves Ozier*
*Andreza Corrêa Araújo*

**CAPÍTULO 18**
O ENSINO DE LITERATURA AMAZONENSE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO MUNICÍPIO DE ANORI.....215
*Andreza Corrêa Araújo*
*Raimundo Neves Ozier*
*Adriana Coelho Freitas*
*Francisca Lima de Matos*

**CAPÍTULO 19**
IDENTIDADE E DIVERSIDADE LINGUÍSTICAS E SOCIAIS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA ANÁLISE DE TODO CANTO TEM SEU CANTO, DE TAMILIS OLIVEIRA.....228
*Davla Emylly Fernandes de Almeida*
*Maria Rayssa da Conceição Pereira*
*Quéren Emanuely Conceição de Araújo*
*Rebeca Hevely Rodrigues Lima*

**CAPÍTULO 20**
QUANDO A VOZ É GESTO: LITERATURA, LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS NA OBRA LOVE ASL Butterfly, DE NANCY ROURKE..238
*Ana Eliza Silva Barbosa*

**CAPÍTULO 21**
POÉTICAS FEMININAS NEGRAS NA CONTEMPORANEIDADE: ARTE, PERFORMANCE E CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS INSURGENTES.....250
*Anna Caroline de Jesus Araujo*

**CAPÍTULO 22**
A RESSURREIÇÃO ATRAVÉS DOS SABERES POPULARES: DIFERENTES PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO FILME O AUTO DA COMPADECIDA 2.....263
*Leandro Augusto Neves Lins*

**CAPÍTULO 23**
ENTRE VOZES, DIFERENÇAS E DIREITOS: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....276
*Ana Alice Santos de Souza*
*Deise Arnold*
*Érica Portela Leite Wielganczuk*
*Fábio Napoleão*

SOBRE OS AUTORES.....287

SOBRE OS ORGANIZADORES.....303

## APRESENTAÇÃO

Há livros que não começam na primeira página: começam no instante em que uma pergunta nos alcança e não nos deixa voltar ao mesmo lugar. Este Volume II de "Intersecções e Diálogos sobre Inclusão, Linguagem e Literatura: o que dizem as vozes?" nasce assim, como um chamado sutil, desses que não batem à porta, mas atravessam as frestas. Porque ler, aqui, é permitir que as palavras nos desorganizem com delicadeza, como quem mexe no que estava arrumado demais dentro de nós, e nos devolve ao mundo com outra sensibilidade, outra escuta, outro modo de presença.

Assumimos que intersecções são espaços em que a vida se torna mais complexa, mais verdadeira, mais inteira. Interseccionar é reconhecer que nenhuma experiência humana é feita de uma única linha. Somos tecidos por múltiplas dimensões: corpo, palavra, território, história, memória, cultura, raça, gênero, deficiência, classe, pertença. E, quando essas dimensões se encontram, elas não se anulam: elas se ampliam. Quando a nossa concepção de diálogos, a ideia é permitir que a voz do outro nos desestabilize com delicadeza e nos refaça com rigor. Dialogamos quando uma verdade deixa de ser rígida e passa a ser humana; quando nossa escuta vira gesto ético. É quando uma pergunta vale mais do que uma resposta pronta. E é nesse terreno, cruzado e vivo, que este livro se move.

Falar de Inclusão é tocar um tema que não se resolve com palavras bonitas, mas que exige palavras comprometidas com a trans-formação. Inclusão é a recusa do desaparecimento. É a luta contra o silêncio imposto aos corpos que foram historicamente empurrados para fora. Incluir não é integrar alguém ao espaço já pronto: é transformar o espaço para que ele pertença a todos. É criar chão onde antes havia barreira. É fazer da escola não um filtro, mas uma travessia. Inclusão é quando a vida do outro deixa de ser um "caso" e passa a ser presença. É quando o que parecia limite se revela convite: convite à criação de outras pedagogias, outros tempos, outras formas de aprender e de estar.

Falar de Linguagem é falar daquilo que nos constrói sem pedir licença. A linguagem é matéria com a qual nomeamos o mundo, e somos nomeados por ele. Nela mora a possibilidade de existência: porque aquilo que não ganha palavra, muitas vezes, não ganha lugar. A linguagem pode ser abrigo, pode ser faca, pode ser ponte. E, quando a linguagem encontra a diferença, ela aprende a ser mais justa. Aprende a caber em múltiplas vozes: na voz indígena que resiste, na voz surda que gesticula mundos, na voz negra que reinventa o ritmo, na voz que lê com as pontas dos dedos, na voz que ainda está aprendendo a não se desculpar por existir.

Falar de Literatura é tocar o que há de mais profundo e, ao mesmo tempo, mais cotidiano na formação humana: o direito de imaginar. A literatura é a arte de não ser apenas o que já é. Ela abre janelas na parede do real. Ela dá forma àquilo que, dentro de nós, ainda não sabia existir. Ler literatura é aprender a sentir com inteligência, com

emoção, com a alma, com o corpo todo. É compreender que o mundo não é só o que aconteceu, mas também o que pode acontecer. E é por isso que a literatura, quando atravessada pela inclusão e pela linguagem, não é ornamento: é força. É gesto político e ontológico. É uma maneira de afirmar que o humano não se resume à norma.

Este Volume II reúne pesquisas e estudos que emergem de múltiplos espaços-tempos do Brasil, compondo uma cartografia viva de práticas, problematizações e experiências que se entrecruzam. Aqui, cada capítulo é uma espécie de voz que se soma ao coro, não para produzir unanimidade, mas para sustentar a diversidade, essa forma mais difícil e mais bonita de convivência.

O leitor é convidado a entrar, e, ao atravessar estas páginas, perceberá que além de acompanhar textos, participará de um diálogo que toca o que é mais sensível na experiência humana e escolar. Aqui, a inclusão é tomada como caminho ético e cotidiano: um percurso que vai da vida à sala de aula e retorna à vida, atravessando a construção da autonomia, o direito de pertencer e a urgência de romper com práticas que ainda selecionam quem pode existir plenamente nos espaços educativos. Em meio a esse movimento, emergem narrativas coletivas que recusam o "falar sobre" e assumem o "falar com", especialmente quando se trata de reconhecer vozes historicamente silenciadas e produzir conhecimento de modo colaborativo, comprometido e situado.

Ao longo do volume, o leitor encontrará discussões que fazem a educação pulsar com as forças da cultura e da resistência: práticas antirracistas que se afirmam para além de conteúdo, mas como gesto político, ritmo, corporeidade e reposicionamento do olhar. Também se entrelaçam reflexões sobre acessibilidade linguística e comunicacional, como se a obra lembrasse, a todo instante, que não há dignidade onde a linguagem se torna barreira; e que as diferenças não exigem "ajustes" superficiais, mas uma reconfiguração profunda do modo de ensinar, de avaliar, de escutar e de permanecer junto.

Há, ainda, um convite insistente para pensar a formação docente, as adaptações pedagógicas e os desafios do cotidiano escolar como matéria viva, atravessada por políticas públicas, condições concretas de trabalho e desigualdades territoriais. O leitor será levado a pensar-sentir a escola como campo de tensões e possibilidades: ora marcada pela escassez, ora sustentada por invenções silenciosas, especialmente quando o cenário é rural, quando os recursos são limitados, quando a docência precisa ser, todos os dias, um modo de resistir sem romantização.

Em diálogo com esses temas, a linguagem surge como dimensão política e ecológica: um espaço em que a diversidade linguística e social não pode ser tratada como "erro", mas como vida em variação, como diferença. E a literatura atravessa o livro como direito sensível: presente na infância, na juventude, na velhice, e em lugares onde a humanidade costuma ser sequestrada, como no contexto prisional. A leitura literária aparece como gesto de humanização e pertencimento cultural, reafirmando

identidades amazônicas, surdas, negras e populares; e mostrando que narrativas, performances e saberes do cotidiano também escrevem o mundo, também alfabetizam, também produzem consciência e dignidade.

Assim, quem lê este Volume II não permanece espectador. Torna-se parte de um diálogo que envolve direitos, diferenças, educação democrática, ensino colaborativo, antirracismo, acessibilidade, autoria, território e memória. Uma conversa em que cada capítulo não entrega conclusões fechadas, mas amplia a escuta e adensa a sensibilidade, como se a obra dissesse, em voz baixa, que o conhecimento só é realmente conhecimento quando nos ensina a ver melhor a si e ao outro, e a nos responsabilizar por aquilo que fazemos com as vozes que finalmente decidimos ouvir.

***Os organizadores***

*Ronald William Vidal Araujo* (UEPB)
*Tatiana Cristina Vasconcelos* (UEPB)
*Joselito Santos* (UNIFIP)

CAPÍTULO

# 1

# CAMINHOS DE INCLUSÃO: DA ESCOLA A VIDA, CONSTRUINDO AUTONOMIA E PERTENCIMENTO

Quézia Alves Reis

O presente artigo tem como objetivo analisar e sistematizar questões relacionadas à inclusão escolar, com foco no desenvolvimento da autonomia e na construção da socialização de estudantes com necessidades educacionais específicas. A partir de uma revisão teórica e de reflexões baseadas em documentos oficiais e autores da área, busca-se evidenciar a relevância da inclusão escolar não apenas para o desempenho acadêmico, mas para o desenvolvimento humano integral. Como aponta Sassaki (2017), inclusão significa promover oportunidades de participação plena e efetiva em todos os espaços sociais, e a escola é, sem dúvida, um dos mais importantes deles.

Para Adams e Manica (2021), a deficiência é concebida de diferentes maneiras, conforme as várias épocas históricas, passando pela negação da existência da pessoa com deficiência até a inclusão, momento em que a educabilidade dela é levada em consideração. Dessa forma, historicamente vivemos uma época em que se deve acreditar na capacidade de desenvolvimento de todos os sujeitos independente de sua condição orgânica.

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para garantir o direito à educação a todos os estudantes. No cenário contemporâneo, marcado pela defesa dos direitos humanos e pela luta contra diferentes formas de exclusão, a educação inclusiva assume papel central ao assegurar que cada sujeito, com ou sem deficiência, tenha acesso, participação e aprendizagem em ambientes escolares comuns. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a escola deve promover condições de acessibilidade, participação e desenvolvimento pleno, reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas.

É fundamental compreender que a inclusão não deve ser vista como mero cumprimento de uma obrigação, mas como um direito assegurado a todas as pessoas.

Nesse sentido, Glat (2007) destaca que a política de educação inclusiva envolve o compromisso dos governos e dos sistemas educacionais de cada nação em garantir que crianças, jovens e adultos recebam uma formação de qualidade. Isso inclui conteúdos, princípios, valores e experiências que compõem o processo de ensino e aprendizagem, considerando as particularidades e singularidades de cada indivíduo, independentemente de sua origem. Portanto, a ideia de inclusão precisa ser difundida e compreendida em todas as regiões do país, para que se fortaleça como prática efetiva e não apenas como discurso.

Para Glat (2007) o processo de inclusão assume papel essencial. Logo

> A educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o aceso e a permanência de todos os alunos onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimento de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem.

A escola configura-se como um espaço formativo cuja função é garantir a educação em suas diversas dimensões a todos os indivíduos, em cada etapa do processo de escolarização, independentemente de suas capacidades ou necessidades específicas. Assim, cabe à instituição escolar ajustar-se para oferecer um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, valorizando a diversidade cultural e humana e fortalecendo práticas que promovam a inclusão.

Dessa forma, este artigo discute o papel das práticas pedagógicas específicas, a importância das políticas públicas e os desafios ainda presentes na implementação da inclusão escolar. O objetivo é propor um olhar ampliado sobre o tema, evidenciando caminhos possíveis para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de transformar vidas e promover autonomia e pertencimento.

## DESENVOLVIMENTO

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial orientam as instituições a garantirem o acesso, permanência e participação plena de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino. Para Carvalho (2024), no contexto da integração e na relação entre o social e o educacional, a inclusão representa a busca efetiva pela participação de pessoas que historicamente se encontram em situação de segregação, garantindo-lhes, de fato, pertencimento e equidade no espaço escolar e na sociedade.

Esse contexto histórico reforça a urgência de se construir um novo paradigma, no qual a inclusão não seja apenas um direito garantido em lei, mas um valor que se traduz em práticas cotidianas. Hoje, não há nada mais inovador e transformador do que fazer aquilo que historicamente foi negado: garantir espaço, voz e oportunidades a todas as pessoas, sem exceção. Afinal, onde existe desconforto, também existe a possibilidade de crescimento e expansão, tanto individual quanto coletiva. O impacto dessa prática se estende também aos discentes como um todo, que vivenciam no cotidiano escolar valores como respeito à diversidade, empatia e cooperação. A inclusão, quando vivida de forma real, transforma todos os envolvidos no processo educativo. Assim, compreendo que o maior legado da educação inclusiva é o de contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de transformar suas realidades.

Nesse sentido, são examinadas quatro vertentes que evidenciam os avanços, as problemáticas e as práticas pedagógicas observadas no contexto sistematizado.

## A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO ESCOLAR PARA A AUTONOMIA

A inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como o acesso físico à escola, mas como a participação efetiva em experiências para o desenvolvimento de sua escolabilidade. A autonomia, nesse contexto, constitui-se como elemento essencial

para o desenvolvimento global dos estudantes. Ferreira (2013) destaca que a inclusão somente se torna efetiva quando o estudante participa ativamente das práticas escolares, interage, expressa-se e constrói conhecimentos.

A autonomia vai além da independência funcional; ela envolve tomada de decisões, construção de identidade e desenvolvimento de competências sociais e profissionais. Para estudantes com necessidades educacionais específicas, a escola torna-se um espaço privilegiado para desenvolver habilidades, competências e potencialidades. Lima (2015) reforça que a escola inclusiva oferece oportunidades que transcendem o campo acadêmico, contribuindo diretamente para o preparo para a vida adulta e profissional.

Programas de formação técnica e experiências práticas no ambiente escolar também contribuem para a autonomia dos estudantes, possibilitando que desenvolvam competências relacionadas ao mundo do trabalho. Como destaca Januzi (2021), a formação docente articulada com práticas pedagógicas específicas permite que o professor identifique potencialidades e auxilie os estudantes em seu processo de autonomia e emancipação.

Assim, a inclusão escolar, quando compreendida como um processo amplo e contínuo, promove o desenvolvimento integral, estimula a participação ativa e contribui para o exercício da cidadania.

## O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas depende de compreensão aprofundada das bases legais que sustentam o direito à educação de qualidade para estudantes com deficiência. A LDB nº 9.394/1996 reafirma a inclusão escolar ao determinar que o AEE deve complementar e suplementar o processo educacional, orientando-se pelos princípios do ensino comum. O Decreto nº 12.773/2025 aprofunda esse entendimento, ao estabelecer que os sistemas educacionais inclusivos devem organizar políticas de apoio, recursos e serviços que garantam condições de aprendizagem desde a matrícula até o desenvolvimento escolar.

As práticas pedagógicas inclusivas assumem papel central na promoção da autonomia e no processo de socialização dos estudantes. A adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, o respeito ao ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento de metodologias diversificadas constituem estratégias fundamentais para atender às especificidades dos alunos. Para Sassaki (2017), práticas pedagógicas inclusivas são aquelas capazes de eliminar barreiras, sejam elas atitudinais, pedagógicas ou arquitetônicas e promover a participação de todos.

Logo, a formação contínua dos professores é essencial para que possam compreender as diferentes necessidades e adotar estratégias adequadas. A literatura aponta que muitos desafios surgem da falta de preparo docente e da ausência de

políticas de acompanhamento e monitoramento das práticas inclusivas (Abreu e Melo, 2020).

A legislação brasileira, bem como autores como Sassaki (1997), evidencia que esses profissionais desempenham papel fundamental na promoção da inclusão, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o desenvolvimento pleno dos educandos com deficiência. Entretanto, observa-se que, embora essas funções exijam formação continuada, conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica, a remuneração e as condições de trabalho muitas vezes não correspondem à complexidade das práticas desenvolvidas. Para Freire (1996), ensinar exige comprometimento.

> Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Apesar dos desafios, os profissionais envolvidos, mantém a função de auxiliar o estudante com necessidades educacionais especiais a avançar cognitivamente, emocionalmente e socialmente. Nessa perspectiva, Vygotsky (1997) destaca que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, sendo o professor peça chave na superação de barreiras e na construção de zonas de desenvolvimento proximal.

Pletchs (2024) destaca que o ensino técnico-profissional é um campo fértil para práticas inclusivas, uma vez que possibilita o desenvolvimento de habilidades práticas, sociais e profissionais essenciais para a vida adulta. Nesse sentido, projetos colaborativos, oficinas práticas, ensino por pares e metodologias ativas contribuem efetivamente para a formação integral do sujeito.

Segundo Libâneo (1998), a realidade contemporânea marcada pelo capitalismo apresenta algumas características importantes. No âmbito socioeconômico, a globalização resulta na exclusão de direitos essenciais, como moradia, emprego, saúde e educação. No campo cultural e ético-político, o avanço da doutrinação econômica e do individualismo aprofunda os processos de exclusão social. Já no contexto educacional, observa-se um dualismo que separa a escola destinada aos mais ricos daquela voltada as pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica, comprometendo a qualidade da educação oferecida.

Portanto, práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para assegurar que todos os estudantes participem de maneira efetiva do processo educativo, desenvolvam habilidades específicas e construam sua autonomia e socialização.

## EXEMPLOS DE PROGRAMAS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Diversas políticas públicas, nacionais e internacionais, têm sido implementadas com o objetivo de promover a inclusão escolar e eliminar barreiras que dificultam a participação de estudantes com deficiência. Entre elas, destaca-se o Programa Escola Acessível, que visa garantir infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis e formação de profissionais (Brasil, 2011).

As políticas de cotas em instituições de ensino técnico e superior também representam importante avanço para a inclusão social e profissional. Segundo Manton (2022), essas políticas ampliaram significativamente a participação de estudantes com deficiência no ensino superior, contribuindo para sua autonomia e inserção no mercado de trabalho.

Além disso, iniciativas municipais e estaduais, como formações continuadas, centros de apoio especializado e programas de acompanhamento pedagógico, têm contribuído para o fortalecimento das práticas inclusivas. Estudos recentes, como o de Suzanli (2023), apontam que práticas intersetoriais, que envolvem educação, saúde e assistência social, produzem resultados mais eficazes e transformadores.

Esses exemplos demonstram que políticas públicas bem estruturadas e práticas pedagógicas inovadoras constituem elementos fundamentais para promover a inclusão escolar plena e fortalecer a autonomia dos estudantes.

## DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar dos importantes avanços, ainda existem desafios consideráveis para a inclusão plena. A falta de recursos materiais e humanos, a insuficiência de formação docente, o capacitismo e a resistência a mudanças nas práticas escolares são barreiras que persistem no cotidiano das escolas. Ferreira (2013) ressalta que a inclusão ainda enfrenta estigmas e práticas excludentes que limitam o potencial dos estudantes.

A perspectiva futura aponta para a necessidade de uma educação mais personalizada, que compreenda as singularidades dos estudantes e incorpore novas metodologias nesse contexto, para Manton (2022) as tecnologias, metodologias ativas, práticas colaborativas, políticas públicas de longo prazo e investimento contínuo são importantes para fortalecer a cultura inclusiva.  não existe nada mais urgente do que fazer o que *ainda* não foi feito: incluir todas as *pessoas*.

Para Patrón, não existe nada mais urgente do que fazer o que *ainda* não foi feito: incluir todas as *pessoas,* “Lugar de desconforto é lugar de expansão.” A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que a simples adoção de

tecnologias ou a reformulação de metodologias; ela demanda uma transformação profunda na cultura escolar. Como destaca Lau Patrón, "não existe nada mais urgente do que fazer o que ainda não foi feito: incluir todas as pessoas". Esse chamado à ação revela que a inclusão não pode ser um projeto secundário ou futuro, mas uma condição urgente e central do fazer pedagógico. Para isso, é fundamental que escolas integrem saberes diversos, promovam práticas colaborativas e criem espaços onde a diversidade em suas múltiplas expressões seja não apenas aceita, mas valorizada como motor de aprendizado e inovação. Nesse processo, o "lugar de desconforto", mencionado por Patrón, deixa de ser uma ameaça e se torna um território fértil para a expansão coletiva, onde educadores e estudantes são desafiados a pensar, sentir e agir além de seus repertórios habituais.

No entanto, essa transformação não ocorre de forma espontânea ou isolada. Ela depende de um compromisso sustentado, traduzido em políticas públicas de longo prazo e em investimento contínuo em formação docente, infraestrutura acessível e recursos pedagógicos diversificados. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento, da pedagogia à psicologia, das ciências sociais às artes, é essencial para criar abordagens integradas que respondam às necessidades de cada estudante. O futuro da inclusão, portanto, não está apenas na capacidade das escolas de se reinventarem, mas na construção de uma rede de apoio que envolva toda a comunidade: famílias, gestores, professores e a sociedade. Só assim será possível consolidar uma cultura inclusiva que não seja um discurso pontual, mas uma prática viva e permanente, capaz de garantir que todas as pessoas, sem exceção, tenham seu lugar de direito no processo educativo.

Construir uma educação verdadeiramente inclusiva exige compromisso coletivo, participação da comunidade escolar e articulação entre as diversas áreas do conhecimento. O futuro da inclusão depende, portanto, da capacidade das escolas em se reinventarem, integrarem saberes e valorizarem a diversidade em sua totalidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar representa muito mais do que uma política educacional: trata-se de um compromisso ético com a dignidade humana e com a garantia do direito à educação para todos. Quando efetivamente implementada, por meio de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e rompem barreiras, ela promove a socialização e a autonomia dos estudantes, preparando-os para a vida adulta, o mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania.

Os desafios apresentados reforçam a necessidade de contínuo investimento em formação docente, políticas públicas estruturadas e práticas pedagógicas inovadoras. Como evidenciam autores como Sassaki (2017), Ferreira (2013) e Lima (2015), a inclusão é um processo contínuo, que exige diálogo, compromisso e ação permanente.

Vygotsky (1997) reforça que a aprendizagem depende das condições de mediação e acessibilidade que o ambiente oferece. Portanto, o planejamento individualizado torna-se dispositivo indispensável não apenas para o registro das adaptações, mas para a efetivação do direito à avaliação justa, humana e acessível.

Assim, é fundamental que escolas, professores e gestores assumam papel fundamental na construção de uma cultura inclusiva, fortalecendo o pertencimento e garantindo que nenhum estudante seja excluído do processo educativo.

**REFERÊNCIAS**

ABREU, Elielza Souza; MELO, Pedro Aparecido Barreto de (org.). **Educação inclusiva e práticas pedagógicas:** reflexões e experiências. Belém: Home Editora, 2024. Livro digital, 100 p. ISBN 978-65-6089-234-7. DOI: 10.46898/home.062e3ed0-5ea1-435b-b100-add18ec59477.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

FERREIRA, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva:** significado e prática. 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

JANUZZI, Ana. **Formação docente e desenvolvimento da autonomia**. 2021.

LIMA, Maria Inês Assumpção. **Educação especial:** políticas e práticas inclusivas. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MANICA, Ana Paula; ADAMS, Fernanda Welter. As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial: em foco a defectologia. *RELPE* - **Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, Arrais (TO), v. 4, n. 1, p. 122-140, 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér**. Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTON, John. **Políticas públicas para a inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2022.

Patrón, L. **Por uma teoria do discurso político**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA, 5., 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: ABL.

PLETCHS, Marcia. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino técnico-profissional.** Rio de Janeiro: Wak. 2024.

REIS, Quézia Alves. **Vivências inclusivas:** o papel do Plano Individualizado de Transição – PIT na formação de jovens aprendizes. In: Narrativas docentes. [S.l.: s.n.], 2025. p. 88.

SASSAKI, Romeu Kazumi**. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2017.

SUZANLI, Estef. **Inclusão educacional e desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

CAPÍTULO

# 2

# VOZES INDÍGENAS EM PROJETOS DE PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DE NARRAÇÕES COLABORATIVAS

Aila Mayse dos Santos Aragão
Rodrigo Castro Rodrigues

A conscientização crescente sobre a crise das línguas indígenas, que enfrentam riscos de extinção devido a fatores sociopolíticos, econômicos e culturais, tem levado à urgência de se ouvir e valorizar as vozes desses povos nos processos de documentação e revitalização linguística. As reflexões de estudiosos como Ken Hale e Michael Krauss (1992), há 33 anos, destacam a centralidade das comunidades indígenas como protagonistas no enfrentamento desse problema, uma vez que a sobrevivência de uma língua está intrinsecamente relacionada à vitalidade sociocultural de seus falantes. A extensão linguística, conforme abordam esses autores, não se limita a uma questão de desaparecimento de palavras, mas implica uma perda irreparável de modos de vida, identidades e conhecimentos que têm sido transmitidos por gerações. Nesse contexto, a inclusão das vozes indígenas não deve ser vista como um mero adicional à pesquisa, mas como um aspecto fundamental que garante a legitimidade e a relevância dos projetos de documentação.

O problema central que orienta este estudo é o seguinte: de que maneira a inclusão da voz indígena como colaboradora em projetos de pesquisa sobre descrição e documentação linguística pode impactar a preservação e a valorização das línguas indígenas, garantindo que essas narrativas sejam representadas de forma autêntica e respeitosa? A relevância da participação ativa das comunidades indígenas se torna ainda mais evidente quando se considera que a documentação linguística tradicionalmente tem sido realizada por pesquisadores externos, muitas vezes sem a devida consideração das experiências, conhecimentos e necessidades das comunidades locais. Essa abordagem unilateral contribui para a perpetuação de relações de poder desiguais, onde uma voz indígena é silenciada ou reduzida a um papel de mero informante. Portanto, é fundamental considerar a autonomia desses povos e fomentar práticas colaborativas que não incluam apenas suas perspectivas, mas que também reconheçam seus direitos linguísticos e culturais, permitindo que seus membros se tornem coautores do conhecimento.

Assim, o objetivo geral deste artigo é investigar a inclusão das vozes indígenas como colaboradoras em projetos de pesquisa, destacando a importância da coautoria na construção de narrativas que valorizem suas culturas e identidades. Para atingir esse objetivo, serão abordados três objetivos específicos: (1) avaliar como as narrativas indígenas podem ser representadas de forma autêntica em projetos de pesquisa, levando em consideração suas perspectivas e experiências vívidas; (2) investigar os métodos e práticas que facilitam a participação ativa das comunidades indígenas na pesquisa, promovendo ambientes de diálogo e cocriação; e (3) examinar o impacto da inclusão da voz indígena na literatura contemporânea, considerando como essa participação dialógica com questões de identidade, memória e resistência cultural.

O presente artigo, intitulado "Vozes Indígenas em Projetos de Pesquisa: A Construção de Narrativas Colaborativas", propõe-se a investigar como a participação ativa das comunidades indígenas pode transformar os processos de documentação e

descrição linguística, contribuindo para a revitalização de suas línguas e culturas. Para isso, a estrutura do artigo é organizada da seguinte maneira: inicialmente, será apresentada uma revisão da literatura que discute a importância da inclusão comunitária na documentação linguística, onde serão destacados os principais desafios enfrentados por esses povos na atualidade, bem como os benefícios das abordagens colaborativas que integram saberes acadêmicos e tradicionais. Na sequência, a seção de metodologia descreverá as abordagens utilizadas em projetos que envolvem a documentação linguística participativa, ressaltando exemplos de práticas que mostraram resultados positivos em termos de empoderamento das comunidades. A partir dessa base, uma análise e discussão trarão à luz reflexões sobre as interações entre pesquisadores e comunidades indígenas, explorando como essas interações podem ser modeladas de forma para garantir a equidade e a corresponsabilidade no processo de pesquisa. Por fim, as considerações finais reafirmam a necessidade de um compromisso ético e político na preservação das línguas e culturas indígenas, enfatizando que a luta pela sobrevivência das línguas é também uma luta pela diversidade cultural e pela legitimidade das experiências humanas.

## REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo emerge de uma fissura entre o que foi silenciado e o que insiste em se manifestar. As reflexões reunidas nos textos de Ken Hale, Michael Krauss, Nora England, Lucille Watahomigie e Akira Yamamoto (1992) evidenciam a urgência de escutar e restituir centralidade às vozes indígenas nos processos de revitalização e documentação linguística. O panorama delineado por Krauss é contundente: a perda das línguas indígenas configura-se como um dos maiores desafios contemporâneos para a diversidade cultural e intelectual da humanidade.

A extinção linguística no mundo moderno, conforme argumenta Hale (1992), integra um processo mais amplo de erosão da diversidade cultural e intelectual. Nesse sentido, ao apresentar uma perspectiva global sobre a situação das línguas nativas americanas, Grimes (1988) estima que, das aproximadamente 6.000 línguas existentes no mundo, cerca de 3.000 desaparecerão ao longo do próximo século.

Krauss é fundamental ao comparar o risco de extinção das línguas ao das espécies biológicas, classificando-as em três categorias: moribundas, ameaçadas e seguras. As línguas moribundas são aquelas que já não são adquiridas como língua materna e não apresentam capacidade reprodutiva, estando, portanto, condenadas à extinção sem possibilidade de reversão do quadro atual. As línguas ameaçadas ainda são transmitidas às crianças, mas tendem a deixar de sê-lo em razão do elevado grau de bilinguismo e de outras condições sociopolíticas que fragilizam sua continuidade.

Por fim, são consideradas seguras aquelas que possuem 100.000 ou mais falantes, o que lhes confere maior estabilidade demográfica.

A literatura analisada revela, portanto, que o padrão contemporâneo de perda linguística não pode ser compreendido apenas como resultado de mudanças naturais ou de contato entre línguas. Trata-se de um processo de erosão sistêmica, impulsionado por forças políticas, econômicas e midiáticas que fragilizam modos de vida indígenas. A analogia ecológica proposta por Krauss - relacionando diversidade linguística e biodiversidade - não funciona como metáfora, mas como estrutura analítica: a diminuição da diversidade linguística indica um empobrecimento das possibilidades humanas e do próprio equilíbrio sociocultural do planeta.

Nesse quadro teórico, o papel da comunidade indígena deixa de ser periférico e passa a constituir o eixo central da documentação linguística contemporânea. A participação ativa das comunidades não apenas garante maior precisão e legitimidade aos registros, mas também contribui para a continuidade das práticas linguísticas e culturais que sustentam a vitalidade das línguas. Assim, a documentação linguística se configura como um campo que exige colaboração, corresponsabilidade e respeito às epistemologias indígenas.

No panorama amazônico, o trabalho de Moore, Galucio, Moore e Gabas (2008) oferece uma contribuição central para a compreensão dos desafios contemporâneos relacionados à documentação e preservação de línguas indígenas no Brasil. Os autores situam a documentação linguística como um campo que enfrenta não apenas dificuldades técnicas e metodológicas, mas sobretudo desafios sociopolíticos que envolvem diretamente as comunidades falantes. Nesse sentido, o artigo reforça a necessidade de repensar o papel das populações indígenas como agentes fundamentais na produção, circulação e manutenção do conhecimento linguístico.

Os autores destacam que a diversidade linguística brasileira, uma das maiores do mundo, encontra-se sob ameaça devido a processos históricos de colonização, deslocamento territorial, discriminação e políticas linguísticas assimétricas. A documentação linguística, portanto, não pode ser concebida como uma prática neutra ou meramente descritiva: ela se insere em um contexto de desigualdades estruturais que afetam diretamente a vitalidade das línguas. Assim, Moore *et al.* (2008) argumentam que qualquer iniciativa de preservação deve necessariamente envolver as comunidades indígenas como parceiras ativas, reconhecendo seus direitos linguísticos e sua autoridade sobre os próprios processos de registro e revitalização.

Um dos pontos centrais do artigo é a defesa de abordagens colaborativas que integrem conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais. Os autores enfatizam que a documentação linguística só alcança eficácia quando construída em diálogo com as demandas, expectativas e prioridades das comunidades. Isso implica repensar modelos tradicionais de pesquisa, nos quais linguistas externos conduziam o trabalho de forma unilateral, e substituí-los por práticas que promovam autonomia, formação

local e corresponsabilidade. A participação comunitária, nesse quadro, não é apenas desejável, mas indispensável para garantir a continuidade das línguas e a legitimidade dos projetos.

Moore *et al.* (2008) também chamam atenção para a importância de desenvolver materiais linguísticos que retornem às comunidades em formatos acessíveis e culturalmente relevantes. A documentação não deve se limitar a arquivos especializados ou publicações acadêmicas, mas deve gerar instrumentos que fortaleçam iniciativas de ensino, transmissão intergeracional e planejamento linguístico. Essa perspectiva reforça a ideia de que a documentação linguística é um processo social, político e educativo, e não apenas um empreendimento técnico.

Outro aspecto relevante discutido pelos autores é a necessidade de políticas públicas que reconheçam e apoiem o protagonismo indígena na preservação de suas línguas. A documentação linguística, por si só, não é suficiente para reverter o quadro de ameaça; ela deve ser acompanhada de ações institucionais que garantam direitos territoriais, acesso à educação bilíngue e valorização das identidades indígenas. Assim, o artigo articula a documentação linguística a um projeto mais amplo de justiça social e de fortalecimento das comunidades.

Em síntese, o trabalho de Moore, Galucio, Moore e Gabas (2008) contribui para consolidar um quadro teórico no qual a documentação linguística é compreendida como uma prática colaborativa, politicamente situada e intrinsecamente dependente da participação ativa das comunidades indígenas. Ao enfatizar a centralidade dos falantes e a necessidade de abordagens integradas, os autores reforçam que a preservação das línguas não é apenas uma tarefa acadêmica, mas um compromisso ético com a diversidade cultural e com os direitos dos povos originários.

Brandão e Zezokiware (2018) apresentam a documentação participativa como uma abordagem que rompe com modelos tradicionais de pesquisa linguística, nos quais o linguista externo detinha o controle sobre coleta, análise e circulação dos dados. O artigo enfatiza que, no caso das línguas Paresi-Haliti e Enawene Nawe, a documentação só se torna significativa quando construída em parceria direta com os falantes, reconhecendo-os como coautores do processo e não apenas como informantes.

Os autores destacam que a documentação participativa implica redistribuição de poder epistêmico: decisões sobre o que documentar, como registrar e de que forma disponibilizar os materiais são tomadas em conjunto com as comunidades. Essa perspectiva fortalece a autonomia indígena e garante que os resultados da pesquisa retornem em formatos úteis para a transmissão intergeracional, como materiais didáticos, registros audiovisuais e arquivos acessíveis localmente. Além disso, o artigo reforça a importância da formação de pesquisadores indígenas, que passam a atuar como protagonistas na coleta e análise dos dados. Essa formação não apenas amplia a legitimidade da documentação, mas também assegura continuidade e

sustentabilidade às iniciativas, uma vez que os próprios membros da comunidade se tornam responsáveis pela manutenção e expansão dos registros.

Furbee (2010) argumenta que a documentação linguística não é uma atividade neutra ou puramente técnica. Ela é moldada por valores, tanto dos pesquisadores quanto das comunidades, e por isso exige uma postura reflexiva e ética. A autora destaca que: toda documentação envolve escolhas sobre o que registrar, como registrar e para quem registrar; essas escolhas devem ser feitas de forma transparente e negociada com os falantes; a documentação deve respeitar as prioridades culturais e sociais das comunidades envolvidas.

Essa perspectiva reforça que a documentação linguística é um processo social e político, alinhando-se às discussões de Moore *et al.* (2008) e Brandão e Zezokiware (2018) sobre a necessidade de corresponsabilidade entre pesquisadores e comunidades indígenas. Assim, o quadro teórico delineado aponta para uma compreensão da documentação linguística como prática colaborativa, situada e comprometida com a justiça social. A preservação das línguas indígenas não se limita ao registro técnico de estruturas linguísticas, mas envolve o fortalecimento das comunidades, a valorização de suas epistemologias e a promoção de sua autonomia.

Documentar uma língua, nesse sentido, é também documentar modos de vida, histórias coletivas e projetos de futuro. Ao reconhecer as vozes indígenas como protagonistas, a documentação linguística reafirma seu papel não apenas como instrumento científico, mas como ação ética voltada à manutenção da diversidade humana em toda a sua complexidade.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem bibliográfica qualitativa com o intuito de investigar e analisar estudos que destacam a inclusão das comunidades indígenas em projetos de documentação e revitalização linguística. A seleção de obras considera publicações que evidenciam a colaboração ativa de pesquisadores com as respectivas comunidades no processo de pesquisa, fundamentando-se em critérios que incluem artigos publicados em periódicos acadêmicos reconhecidos na área de linguística e antropologia, trabalhos que demonstram a cooperação de comunidades indígenas na documentação de suas línguas e culturas, e estudos que abordam metodologias participativas e coautorias. Neste contexto, além dos trabalhos expostos na seção anterior, outros artigos também compõe o *corpus* da metodologia deste trabalho, sendo eles:

A metodologia empregada por Brandão e Zezokiware (2018), que também foi citado anteriormente, fundamenta-se na documentação linguística participativa, que envolve as comunidades indígenas em todas as fases da pesquisa. Esta abordagem

colaborativa garante que os falantes das línguas estejam no centro do processo, desde o planejamento inicial até a organização dos dados.

Além disso, a metodologia deve ser baseada em uma abordagem colaborativa que envolve diretamente as comunidades na elaboração de materiais didáticos e na tomada de decisões sobre o formato e a apresentação dos conteúdos. Um exemplo claro dessa colaboração é evidenciado na elaboração de um livro monolíngue, onde a decisão sobre a língua de registro foi tomada em conjunto com a comunidade. Segundo Ferreira e Bergamaschi (2024) a pesquisa deve ser orientada pela perspectiva da pesquisa colaborativa, que busca a co-construção de conhecimento a partir da valorização dos saberes ancestrais e das concepções dos povos originários.

E por fim, a metodologia inclui a capacitação das comunidades, como exemplificado por Franchetto (2007), essa abordagem não visa apenas a coleta de dados, mas também a criação de um espaço em que as comunidades se sintam empoderadas para se tornarem protagonistas na gestão e na preservação de suas próprias línguas e culturas.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

A presente seção é dedicada à análise e discussão das metodologias apresentadas, que fundamentam a construção de narrações colaborativas em projetos de pesquisa com comunidades indígenas. Uma abordagem bibliográfica qualitativa permitiu identificar e sintetizar estratégias que promovam a inclusão e o protagonismo de vozes indígenas, redefinindo as dinâmicas de poder e produção de conhecimento na academia.

As reflexões de Ken Hale, Michael Krauss, Nora England, Lucille Watahomigie e Akira Yamamoto (1992) constituem um marco fundamental para compreender a centralidade das comunidades indígenas nos processos de documentação e revitalização linguística. Esses autores não apenas denunciam a gravidade da perda linguística em escala global, mas também reposicionam os povos indígenas como agentes epistêmicos indispensáveis, e não como meros informantes ou fontes de dados.

A análise de Krauss (1992) sobre o risco de extinção das línguas - classificando-as como moribundas, ameaçadas ou seguras - evidencia a urgência de ações que ultrapassem abordagens estritamente acadêmicas. A sobrevivência de uma língua não depende apenas de sua descrição gramatical ou de registros arquivísticos, mas sobretudo da vitalidade sociocultural das comunidades que a falam. Assim, qualquer projeto de documentação linguística que ignore o protagonismo comunitário incorre em uma contradição metodológica e ética.

Hale (1992) reforça essa perspectiva ao argumentar que a perda linguística integra um processo mais amplo de erosão da diversidade cultural e intelectual. Para

ele, a documentação linguística só cumpre seu papel quando envolve a comunidade como parceira ativa, reconhecendo que o conhecimento linguístico é inseparável das práticas culturais, cosmológicas e modos de vida dos povos indígenas. A participação comunitária, portanto, não é um adendo, mas um princípio estruturante.

Nora England (1992) aprofunda essa discussão ao destacar a necessidade de formação de pesquisadores indígenas e de metodologias colaborativas que redistribuam poder dentro da pesquisa linguística. Para a autora, a documentação deve ser concebida como um processo compartilhado, no qual decisões sobre coleta, análise, arquivamento e circulação dos dados são tomadas conjuntamente. Essa perspectiva desloca o foco da documentação como produto para a documentação como processo social e político.

Lucille Watahomigie e Akira Yamamoto (1992), por sua vez, enfatizam que projetos bem-sucedidos de revitalização e documentação são aqueles que emergem das prioridades e necessidades das próprias comunidades. Eles defendem modelos de pesquisa que valorizem o conhecimento tradicional, promovam autonomia e fortaleçam iniciativas locais de ensino, transmissão e planejamento linguístico. Nesse sentido, a documentação linguística torna-se uma ferramenta de autodeterminação.

Há um movimento de reposicionamento da própria linguística e das instituições acadêmicas ao incentivar dissertações e projetos em línguas moribundas e ameaçadas, com financiamento consistente e prazos adequados ao trabalho de campo ético. A formação de pesquisadores indígenas reconhece que são eles os mais bem situados para fazer o trabalho necessário e definir prioridades de documentação e revitalização.

A documentação não pode ser entendida como um processo externo às comunidades. Experiências como a linguística maia na Guatemala e o Programa Bilíngue/Bicultural Hualapai nos Estados Unidos mostram que a revitalização só é efetiva quando os próprios povos indígenas assumem protagonismo. São eles que definem prioridades, metodologias e usos da língua, confrontando pressupostos da linguística tradicional e reivindicando o direito de governar sua própria palavra.

Tal perspectiva é reafirmada por Furbee (2010), para quem um dos pontos centrais da documentação linguística é a defesa de práticas colaborativas. Segundo a autora, a eficácia desse tipo de documentação depende da participação ativa dos falantes em todas as etapas do processo, incluindo a definição de objetivos, a seleção dos gêneros discursivos a serem registrados, a análise e interpretação dos dados, bem como as decisões relativas ao arquivamento e à circulação dos materiais produzidos. Furbee enfatiza, assim, que a colaboração não constitui apenas uma estratégia metodológica, mas representa uma forma de reconhecer a autoridade epistêmica das comunidades e de assegurar que os resultados da documentação sejam efetivamente relevantes para elas. Essa concepção converge com a noção de documentação participativa apresentada por Brandão e Zezokiware (2018).

Nesse contexto, o papel dos indígenas e de suas comunidades nos processos de revitalização e documentação linguística revela-se central. Mais do que informantes, os falantes assumem funções de pesquisadores, educadores e guardiões de seus conhecimentos. Brandão e Zezokiware (2018) consolidam a perspectiva de que a documentação linguística contemporânea deve ser participativa, colaborativa e politicamente situada. O caso das línguas Paresi-Haliti e Enawene Nawe demonstra que o protagonismo indígena constitui condição indispensável para que a documentação cumpra sua função de preservação e revitalização, atuando como instrumento de fortalecimento cultural e de autodeterminação.

A pesquisa de Brandão e Zezokiware (2018) é um testemunho da documentação linguística participativa em sua plenitude, envolvendo as comunidades indígenas em todas as fases do projeto. "Apresentamos a metodologia usada na documentação da língua Paresi, que mostra a participação dos falantes em quase todas as etapas (desde a gravação até a criação de metadados e organização em acervos)" (Brandão; Zezokiware, 2018, p. 103) sublinha que a participação indígena não se limita à coleta de dados, mas abrange o controle sobre o processo e o resultado final. Essa inclusão integral, desde a seleção de consultores até a transcrição e tradução de eventos linguísticos e culturais, é crucial para fomentar o empoderamento e a responsabilidade das comunidades sobre suas próprias narrativas, garantindo que a documentação seja digna e respeitosa.

Complementarmente, Chagas (2022) ilustra vividamente essa prática ao mencionar a decisão conjunta sobre a produção de um livro monolíngue de narrativas na língua nativa. "Decidiu-se, junto com a comunidade, pela elaboração de um livro monolíngue, com registro das narrativas apenas na língua nativa" (Chagas, 2022, p. 9). Tal escolha, que não visa apenas preservar a língua, mas também fortalecer a autoafirmação cultural, transforma o material pedagógico em um poderoso recurso para a educação bilíngue, concebido e validado pelas comunidades.

A pesquisa colaborativa, na concepção de Ferreira e Bergamaschi (2024), transcende a mera participação para se tornar uma co-construção, segundo os autores, "A pesquisa colaborativa propõe caminhos de co-construção entre os parceiros envolvidos no processo de formação" (Ferreira; Bergamaschi, 2024, p. 193). Esta abordagem filosófica, ancorada nos princípios kaingang de reciprocidade e complementaridade, promove um diálogo intercultural genuíno que desafia e supera visões eurocêntricas, enriquecendo o campo da pesquisa em educação indígena. A valorização das epistemologias locais não é um adendo, mas o cerne da produção de um conhecimento mais holístico e relevante.

Finalmente, a capacitação e a autonomia das comunidades são componentes essenciais para a construção de narrativas colaborativas. Francchetto (2007) ressalta a importância de "capacitar os Kuikuro para o uso de novas tecnologias, de modo que se tornem independentes na documentação de seu mundo e do mundo dos kagaiha,

dos “brancos” (Franchetto, 2007, p. 13). Essa estratégia vai além da simples coleta de dados, evoluindo para a criação de um espaço onde as comunidades indígenas se tornam protagonistas na gestão e preservação de suas línguas e culturas. Assim, a metodologia não apenas favorece o acúmulo de informações, mas impulsiona uma transformação nas dinâmicas de poder, promovendo um aprendizado contínuo e um desenvolvimento independente para as comunidades envolvidas, resultando em narrações que são verdadeiramente colaborativas e representativas das vozes indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise teórica realizada ao longo deste trabalho evidencia que a documentação linguística contemporânea se estrutura, cada vez mais, a partir do reconhecimento das vozes indígenas como elementos constitutivos do processo científico. A construção de narrações colaborativas não se configura como um ideal abstrato, mas como uma exigência metodológica, ética e política que atravessa as reflexões de Hale, Krauss, England, Himmelmann, Moore e Galúcio, Brandão e Zezokiware, Chagas, Francchetto e Furbee. Esses autores convergem ao demonstrar que a documentação linguística só alcança legitimidade quando incorpora, de forma efetiva, a participação ativa das comunidades falantes.

Nesse sentido, as vozes indígenas deixam de ocupar um lugar periférico e passam a atuar como protagonistas na produção do conhecimento. São elas que orientam o que deve ser registrado, como deve ser registrado e para que fins esses registros serão utilizados. A documentação deixa de ser um exercício unilateral de coleta e descrição e se transforma em um processo dialógico, no qual pesquisadores e comunidades constroem conjuntamente narrativas sobre a língua, a cultura e os modos de vida que as sustentam.

A construção de narrações colaborativas implica reconhecer que as línguas indígenas não são apenas objetos de estudo, mas expressões vivas de epistemologias próprias, de histórias coletivas e de projetos de futuro. Assim, a documentação linguística torna-se também um instrumento de fortalecimento cultural, de afirmação identitária e de autodeterminação. Os casos apresentados na literatura - como os projetos com as línguas Paresi-Haliti, Enawene Nawe e Ikpeng - demonstram que, quando as comunidades assumem o papel de pesquisadoras, educadoras e guardiãs de seus saberes, a documentação ganha profundidade, relevância e sustentabilidade.

A revitalização das línguas indígenas não é apenas um ato de preservação, mas um gesto político de resistência contra séculos de silenciamento. Cabe à linguística, às universidades e às instituições culturais repensar suas prioridades, para que não se tornem cúmplices da perda de 90% das línguas do mundo (Krauss, 1992). Em suma, a luta pela sobrevivência das línguas indígenas é também a luta pela sobrevivência das

múltiplas formas de pensar, sentir e narrar o mundo. É nesse entrelaçamento que se situam as intersecções entre inclusão e linguagem: ouvir as vozes silenciadas, reconhecer sua autoridade e garantir que continuem a ecoar como parte viva da humanidade.

**REFERÊNCIAS**

BRANDÃO, Ana Paula; ZEZOKIWARE, Jurandir. A documentação participativa: o caso das línguas Paresi-Haliti e Enawene Nawe. **Revista Moara –** Edição 50 – ago - jun 2018, Estudos Linguísticos ISSN: 0104-0944 87

CHAGAS, Angela F. A. A documentação da língua Ikpeng e sua contribuição para o ensino da língua no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Línguas Indígenas**, [sl], v. 23-39, 2022.

FERREIRA, Bruno; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Metodologias colaborativas nas pesquisas com educação e povos indígenas: história de um processo. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 2, pág. 182-201, mai./ago. 2024.

FURBEE, N. Louanna. **Language Documentation**: theory and practice. In: Language Documentation: practices and values.2 010.

FRANCHETO, Bruna. A comunidade indígena como agente da documentação linguística. **Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília**, v. 1, pág. 11-32, jul. 2007.

GRIMES, Barbara (ed.). **Ethnologue: Languages of the World**. 11ª ed. Dallas, Texas: Summer Institute of Linguistics, Inc 1988.

HALE, Ken; Krauss, Michael; Watahomigie, Lucille J.; Yamamoto, Akira Y.; Craig, Colette; LaVerne Masayesva Jeanne and Nora C. **Endangered Language**. England Source: Language, Mar., 1992, Vol. 68, No. 1 (Mar., 1992), pp. 1-42

KRAUSS, Michael. **The World's Languages in Crisis**. In: Endangered Languages. Language 68(1): p. 4-10. 1992.

MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS, N. J. Desafio de documentar e preservar línguas. **Scientific American Brasil**. v. 3, p. 36-43, 2008. Edição Especial.

UNESCO. **Language Vitality and Endangerment**. Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Paris, março, 2003.

CAPÍTULO

# 3

# EDUCAÇÃO EM RITMO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA ANTIRRACISTA AO SOM DE BAIANASYSTEM

Isabela Luing de Andrade Santos

O presente escrito nasce com base nas discussões realizadas no componente curricular intitulado *Literatura e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a qual pertence ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultura, no Campus II, da Universidade do Estado da Bahia. Nesta perspectiva, o artigo se inicia com algumas marcas autobiográficas da pesquisadora, para evidenciar os objetivos do texto e delinear as perspectivas teóricas-metodológicas que circundam este escrito.

À vista disso, enquanto eu cursava a disciplina, percebi o quanto há estereótipos latentes e desconhecimento, no que se refere ao âmbito racial no Brasil. À exemplo disso, nas primeiras aulas do componente, respondemos um questionário acerca dos nossos conhecimentos sobre a cultura negra e foi impactante descobrir, que conhecemos muito pouco. Tal situação, me inquietou durante todo o percurso de estudos, a ponto de descortinar meu trabalho em sala de aula, cujo ainda não provocou um letramento racial aprofundando.

É importante destacar, a existência da lei 10.639/2003, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, sendo elas públicas ou particulares, desde o ensino fundamental até o ensino médio. Ela é um marco no combate ao racismo e na promoção de educação inclusiva e antirracista. Essa legislação visa o combate a invisibilidade histórica e cultural da população negra no Brasil, ao incorporar nas escolas o estudo das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a construção do país. A existência dessa lei é de extrema relevância, pois fortalece a ideia de que a cultura afrodescendente é parte integrante e essencial da identidade nacional.

Todavia, é necessário que entendamos como o racismo estrutural ainda está inserido de forma latente nas práticas educacionais brasileiras. Ou seja, nós enquanto educadores, ainda não implantamos de fato, práticas antirracistas em nossas salas de aula. E no que se refere ao Estado da Bahia, o qual carrega na sua formação a identidade africana, este cenário é alarmante. Visto que, invisibilizamos a nossa cultura, formação e identidade.

Ademais, baseio-me na minha experiência enquanto interiorana baiana. Nasci na cidade de Entre Rios, um município com cerca de 50 mil habitantes, dos quais em sua maioria são negros. Socialmente sou considerada “parda”, por carregar tom de pele claro, mas possuo fortes traços físicos negros. Sou filha de um homem preto retinto, trabalhador rural e uma mãe também socialmente parda e dona de casa. Dentro da escola pública, a qual fiz toda minha trajetória escolar, não me recordo de sentir o racismo de forma latente, mas também, não me lembro de discussões que pautassem este assunto dentro da sala de aula.

Entretanto, na família da minha mãe, sofri com ataques de um tipo de racismo que, à época, eu nem reconhecia. Meus lábios grossos, cabelos cacheados e nariz sempre foram alvo de comentários 'inocentes' e estereotipados. Somente ao ingressar

na universidade e realizar leituras sobre o tema, compreendi a razão dos ataques: todas essas características pertenciam a um fenótipo negro, o que não era aceitável para eles.

Assim, tornei-me professora, e logicamente, as pautas raciais me atravessam cotidianamente. É urgente, que façamos da educação uma prática antirracista, por meio de ações efetivas dentro da sala de aula. Para trilhar esse caminho, este artigo defende que devemos partir da realidade discente, conforme Freire (1989) afirma: 'A leitura de mundo precede a leitura da palavra'. Isso significa que precisamos validar o conhecimento construído fora da sala de aula e entendê-lo como parte do processo educacional.

Dessa forma, bell hooks em seu livro *Ensinando a transgredir – a educação como prática da liberdade* defende o conceito de *Pedagogia Engajada,* este que nasceu do seu contato com Paulo Freire, a teoria propõe que as práticas educativas devem partir de uma prática libertadora e transversal. Neste viés, os estudos de hooks evidenciam que a educação, para ser transgressora, precisa oportunizar senso crítico aos discentes. Somente assim, seremos de fato capazes de propiciar uma educação progressista e antirracista.

Partindo desses pressupostos, ecoa-se o som da banda *BaianaSystem*, esta que possui Russo Passapusso como intérprete principal e foi formada em 2009, de acordo ao site da banda:

> (..) com o objetivo de encontrar novas possibilidades sonoras para a guitarra baiana , instrumento criado em Salvador – Bahia nos anos 1940 e que foi responsável pela criação do trio elétrico . O nome vem da exclusiva "guitarra baiana" com " sound system ", que são sistemas de som criados e popularizados na Jamaica . A ideia inicial era a utilização de bases novas e/ou conhecidas onde a guitarra pudesse assumir o papel de "canto" nesse sistema, dividindo e dialogando com a voz. Idealizado pelo guitarrista Roberto Barreto , o BaianaSystem começa – já em 2009 – a experimentar e gravar as músicas inéditas que dariam forma ao primeiro disco lançado no início de 2010. Essa produção foi feita ao lado do baixista e produtor Seko Bass , e já com a presença e criação de Russo Passapusso ,que representa a linguagem "sistema de som" desse projeto. Junto com essa construção musical, o conceito visual também se agrega com a direção visual de Filipe Cartaxo (*Baianasystem, 2024, on-line)*

Ao escolher esta banda, intenciona-se tirá-la da invisibilidade no cenário baiano e brasileiro. Visto que, ela tem se encontrado à margem de uma mídia elitista, por conta da sua forte militância em torno do Carnaval na Bahia, do qual o grupo apresentou-se sem cordas e ecoou gritos contra a segregação de espaços, racismo e violência. Como também, enalteceu a cultura africana, os ritmos afro-baianos, o lugar secundário que as entidades negras ocupam na festa e a potência política do carnaval.

Em suma, este trabalho trará discussões acerca da problemática racial no Brasil, usando como ponto de partida a banda baiana mencionada, na tentativa de traçar uma

sugestão de prática metodológica efetivamente antirracista em sala de aula. Traremos também, teóricos que delineiam os estudos acadêmicos raciais, para ressaltar a importância que essas pautas possuem no Brasil, país demarcado por fortes desigualdades sociais e raciais. E claro, defenderemos a urgência de formar alunos, que sejam agentes sociais capazes de compreender a própria identidade racial e cultural no Estado mais negro do país, a Bahia.

## HORIZONTES DA PELE: ECOS DA BAHIA QUE VIBRAM EM LIBERDADE

*Você já passou por mim*
*E nem olhou pra mim*
*Você já passou por mim*
*E nem olhou pra mim*
*Acha que eu não chamo atenção*
*Engana o seu coração*
*[...]*
(BaianaSystem, 2017)

A letra acima ecoa um grito em defesa do povo invisibilizado na maior festa de rua do mundo, o Carnaval, onde a classe trabalhadora negra e pobre, que "carrega" a festividade nos "braços" não é vista ou falada. Ou seja, a música da *BaianaSystem* denuncia as fortes desigualdades sociais que permeiam a Bahia e dá luz a diversas pautas que permeiam o povo preto no Estado. No videoclipe da música, mostra-se as ladeiras do circuito carnavalesco e um homem negro com o rosto coberto por um emaranhado de cordas, alusão direta aos cordeiros que trabalham incansavelmente durante a festa.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=2PrQwMFGMUc

A crítica da música é capaz de permear todos os trabalhadores que são submetidos a condições desumanizadas no Carnaval. Estes que são catadores, vendedores ambulantes, garis, dentre outras profissões que são necessárias e exploradas durante as festividades, mas sem o devido reconhecimento e remuneração.

A banda lançou, em 2022, o documentário intitulado "*Manifestação – Carnaval do Invisível*", no qual são contadas histórias sobre o Carnaval de Salvador e sua trajetória de resistência política e ideológica. Na produção, destaca-se a importância dos ritmos afro-baianos, como o ijexá e o samba-reggae, além da força social que a festa adquiriu ao longo dos anos. No entanto, também expõe a contradição presente na invisibilização de entidades negras tradicionais da cidade, em uma festa fundamentada em raízes africanas.

A *BaianaSystem* possui uma identidade visual muito bem delineada, são distribuídas máscaras para seus foliões, na tentativa de homogeneizar seu público e criar uma identificação pessoal. Elas possuem claras referências africanas e do caretas, personagens tradicionais do Carnaval na Bahia.

Fonte: https://www.conexaolusofona.org/baianasystem-a-banda-sensacao-do-brasil/

Por ser uma banda jovem, com um movimento também novo, é possível torná-la um caminho para o Letramento Racial dentro da escola. Ademais,

> Todas as escolas públicas e particulares do Brasil terão de acrescentar, no prazo de três anos, mais uma disciplina na grade curricular obrigatória. A Lei nº 11.769, publicada no *Diário Oficial* da União no dia 19, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) — nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio. A música é conteúdo optativo na rede de ensino, a cargo do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. No ensino geral de artes, a escola pode oferecer artes visuais, música, teatro e dança.

Ou seja, o ensino de música na escola já está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com a legislação, ele é inserido como parte do componente "Arte", e não de forma independente. Além disso, pode ser trabalhado em conjunto com outras expressões artísticas, como artes visuais, dança e teatro. Portanto, o ensino de música deve ser integrado a outros componentes curriculares e temas transversais. Ele também pode ser abordado de forma interdisciplinar, por meio

de eventos culturais e atividades extracurriculares, com o objetivo de promover uma formação integral do aluno.

Nesse contexto, Oliveira (2022), em seu artigo *Educação para as relações etnicorraciais: vocês têm feito o trabalho de vocês,* nos provoca, por meio de um entrecruzamento teórico, a repensar como e se, de fato, estamos cumprindo a lei 10.639/03 dentro da sala de aula. O escrito nos leva a repensar: será que estamos utilizando todas as estratégias disponíveis para garantir o cumprimento efetivo da lei? Embora tenhamos alcançado muitos avanços, estamos realmente inundando as salas de aula com as palavras pretas? Para tanto, faz-se necessário discutir algumas facetas que o racismo estrutural alude.

Desta forma, em primeira análise, é importante destacar o papel da linguagem, no que se refere ao reforço estereótipos de estruturas racistas, principalmente no Brasil, país que possui em suas bases o colonialismo europeu. Assim, Franz Fanon, em sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, mais especificamente, no capítulo *O negro e a linguagem*, defende que

> Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem. Lembro-me, há pouco mais de um ano, em Lyon, após uma conferência onde eu havia traçado um paralelo entre a poesia negra e a poesia européia, de um amigo francês me dizendo calorosamente: "No fundo você é um branco". O fato de ter estudado um problema tão interessante através da língua do branco me atribuía o direito de cidadania (Fanon, 2008, p. 50)

Ou seja, o teórico francês aborda a relação intrínseca entre língua, identidade e poder. Para Fanon, falar uma língua não é apenas dominar um sistema de signos, mas assumir uma posição de mundo, os valores culturais de quem a fala. Nos moldes coloniais, a língua do colonizador torna-se instrumento de poder, fazendo com que aqueles que aspiram à assimilação e ascensão social busquem adotar a língua e, consequentemente, a cultura dominante.

Nessa obra, Fanon nos faz refletir acerca do francês, visto que, por dominar aspectos considerados complexos da língua do colonizador, ele é automaticamente "embranquecido" por um amigo francês. Esse comentário revela a ideia implícita de que a cultura e a racionalidade são características do colonizador. Desta forma, o uso da linguagem como ferramenta cultural confere a Fanon, segundo esse amigo, uma civilização, na visão eurocêntrica. Logo, evidencia-se o "peso" da linguagem na construção de identidades coloniais e pós-coloniais. Nesta perspectiva, trazer a música baiana e de caráter negro para dentro da sala de aula, pode romper com as barreiras de invisibilidade que o colonialismo impôs e provocar que a subjetividade negra seja local de imersão cultural, social e pedagógico.

Além disso, conforme evidenciado por Cida Bento, na sua obra intitulada *Pacto da Branquitude (2018)* argumenta que, ao contrário do que se defende cotidianamente, o racismo não é sustentado apenas por atitudes individuais ou abertamente preconceituosas, e sim, por um sistema em que branquitude opera como um "pacto". Para a autora, esse pacto envolve uma espécie de silêncio, em que as pessoas brancas se beneficiam das hierarquias raciais. Desta forma, quando o professor branco (ou socialmente branco) se exime das discussões sobre negritude, ele contribui de forma direta para a manutenção do silêncio frente às desigualdades.

Partindo desse pressuposto, trago à tona Grada Kilomba, que em *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano* (2019) tece críticas incisivas ao que ela nomeia de "violência do discurso", isto é, a maneira como o racismo se expressa não apenas em ações violentas, mas também em palavras, olhares e gestos cotidianos. A autora evidencia como o racismo não é um fenômeno distante ou excepcional, mas algo que norteia as interações diárias, desde as microagressões até os estereótipos que moldam a percepção de pessoas negras. Assim, "No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana" (Kilomba, 2019, p. 14).

Destarte, ser um educador antirracista implica não apenas reconhecer as manifestações racistas do cotidiano, mas trabalhar ativamente para desmontá-las, para criar um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo, crítico e sensível as experiências de alunos negros. Do mesmo modo que Kilomba destaca a importância de desafiar as violências simbólicas, cujas silenciam e marginalizam pessoas negras, o educador antirracista precisa garantir que vozes, histórias e conhecimentos marginalizados sejam valorizados e centralizados no processo educativo. Tal perspectiva, envolve repensar currículos, práticas pedagógicas e as dinâmicas de poder em sala de aula, a fim de romper com o pacto de silêncio que perpetua a branquitude.

Deste modo, defendemos que os "ecos" da Bahia, por meio da BaianaSystem podem ser um caminho para o letramento racial em sala de aula, visto que,

> O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é um sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, compreende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruirmos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 145).

Em síntese, a elucidação de Pinheiro (2023) sobre o educador ou educadora antirracista enfatiza a importância da autoconsciência no processo educativo e na luta contra o racismo. Segundo a autora, essa consciência é crucial para reconhecer como as estruturas racistas influenciam não só na realidade externa, bem como, atitudes, pensamentos e comportamentos individuais. Ao afirmar que não há como "fugir

psicologicamente" do racismo, sem combatê-lo em suas bases, a teórica reforça a responsabilidade do educador antirracista, cuja deve pautar-se nas perspectivas éticas e emocionais.

Para tornar-se um educador ativo nessa pauta, faz-se necessário um processo contínuo de autocrítica e desconstrução dos próprios preconceitos, além de posturas ativas, que exigem um profundo entendimento de como o racismo se manifesta em todas as esferas da vida em sociedade.

Portanto, ao educador brasileiro, no cenário atual, não cabe a neutralidade ou passividade frente às injustiças sociais. É latente a necessidade engajamento crítico, de forma estratégica. O educador antirracista precisa combater as violências cotidianas, que mantêm o racismo como parte estruturante da sociedade e romper com o pacto da branquitude que Cida Bento destaca, bem como, usar entender a linguagem enquanto instrumento de poder social, conforme Grada Kilomba nos alerta.

## INTERSEÇÕES ENTRE LETRAMENTO RACIAL E LITERÁRIO: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Para tanto, buscamos interligar a concepção de Letramento Literário nos moldes defendidos por Rildo Cosson, com a finalidade de defender o ensino de leitura como princípio norteador de práticas sociais e caminho circunstancial para o combate ao racismo epistêmico, que se consolidou na sociedade brasileira, desde o processo de colonização. Assim, apresentamos algumas sugestões, com base na influência da BaianaSystem, para que o Letramento Racial possa acontecer dentro da sala de aula e através da leitura.

Ademais, é necessário compreender que os estudos em leitura escolarizada ainda estão ganhando seu espaço na hodiernidade, visto que, a "crise" da leitura na escola torna-se pauta corriqueira dentro dos ambientes acadêmicos e escolares. Rildo Cosson (2011) cita "que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização" (p. 17). O teórico também defende que o "letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola." (2011, p. 23). Deste modo, a literatura precisa "caminhar de braços dados" aos interesses sociais e coletivos.

Para entender a proposta de Cosson, faz-se necessário conceituar a palavra Letramento, que segundo Magda Soares define-se

> Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (Soares, 2003, p. 72).

A obra *Letramento Literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson, elucida de forma objetiva e ampliada princípios norteadores para que o letramento aconteça através da literatura. Para o autor, esta perspectiva de aprendizagem é capaz de levar o aluno a uma aquisição da língua de forma ampla e eficaz. Ademais, segundo Cosson (2011), a literatura é capaz de nos dizer o que somos e também incentivar a expressar o mundo criticamente, entretanto, para que isto se cumpra, é urgente repensar a escolarização do texto literário.

Na escola básica, o ensino da literatura, muitas vezes, resume-se a leituras simplistas ou superficiais. No Ensino Médio, a presença da historiografia da literatura é latente, a quantidade de aulas semanais é insuficiente, as bibliotecas não são locais atrativos para o alunado. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem da literatura na escola tornam-se deficitários. Sobre o seu estudo, o autor defende:

> A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (Cosson, 2011, p. 12).

Neste viés, a literatura precisa cumprir seu papel social, o qual deve nos estimular a expressar nossas emoções, relacionamento com o mundo e provocar criticidade. Nesse contexto, o teórico menciona que "é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada" (Cosson, 2011, p. 16). Tal afirmação, coaduna com as teorias antirracistas que mencionei anteriormente, como Grada Kilomba e Cida Bento, ou seja, através da literatura é possível romper com o colonialismo ainda presente na linguagem.

France Winndance Twine, antropóloga afro-americana, criou o conceito de *racial literacy,* cujo foi traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman como "letramento racial". Assim, o letramento racial é uma nomenclatura que visa responder de forma individual às tensões raciais. Segundo Schucman, existem fundamentos para validar e garantir o letramento racial e alguns deles são apropriar-se de uma gramática e de um vocabulário racial, bem como, interpretar os códigos e práticas "racializadas".

Logo, estre trabalho pretende demonstrar que Letramento Racial e Literário podem acontecer de forma congruente. Para isso, elaborei uma proposta de leitura que pode ser aplicada dentro da sala de aula, baseando-se nos moldes propostos por Rildo Cosson, conforme abaixo:

**SÍNTESE DA SEQUÊNCIA BÁSICA PROPOSTA POR RILDO COSSON**

| | |
|---|---|
| **MOTIVAÇÃO** | Trata-se de preparar o aluno para adentrar o texto. A leitura exige um preparo prévio, uma antecipação. Nesta etapa, é essencial orientar o trabalho de forma a favorecer o processo de leitura de maneira integral. |
| **INTRODUÇÃO** | Envolve a introdução do autor e da obra que será lida, oferecendo informações essenciais sobre o autor, preferencialmente relacionadas ao conteúdo do texto. |
| **LEITURA** | Esta etapa é dedicada à leitura da obra em si, com o acompanhamento sendo um elemento fundamental. O objetivo é ajudar o aluno a superar dificuldades na compreensão do conteúdo. Nesse momento, é importante convidar os alunos a compartilhar suas percepções sobre a leitura, criando pausas estratégicas para conversas com a turma sobre o progresso da história. |
| **INTERPRETAÇÃO** | Esta etapa envolve a construção de sentido do texto, um processo que integra o autor, o leitor e a comunidade. Nesse momento, o aluno terá a oportunidade de socializar, compartilhar e expressar sua reflexão sobre a obra. |

**Música: Invisível – BayanaSystem – Público-alvo: Ensino Médio.**

a) **Motivação:** Se houver possibilidade, começa-se a aula exibindo o clipe da música. Depois disso, indaga-se alguns questionamentos como – De qual invisibilidade trata-se no clipe? Por que o personagem central do clipe aparece com cordas escondendo seu rosto? Qual é a crítica principal do clipe? Onde o clipe acontece? Espera-se que os alunos percebam a cidade de Salvador e a perspectiva da música, que é problematizar os moldes do trabalho informal nas festividades carnavalescas.

b) **Leitura:** Em seguida, a letra da música será lida e analisada com os alunos. Depois, efetivar a leitura do conto "Feira de São Joaquim" de Aleilton Fonseca e propor uma análise comparativa entre os dois textos explorados, visto que, assim como a música, possui como ambiente a cidade de Salvador.

c) **Introdução:** Explorar algumas informações sobre a banda, se possível, assistir ao documentário intitulado "Manifestação: Carnaval do Invisível", do qual trará outras vertentes da invisibilidade que a banda explora.

d) **Interpretação:** A partir de atividades escritas e orais, responder questões sobre o trabalho informal no Brasil e solicitar pesquisas sobre o porquê de o povo preto ser o principal atingido de acordo as estatísticas. Por fim, criar um painel com estes dados e análises dos alunos.

Diante do exposto, é importante destacar que as músicas da BaianaSystem podem ser ponto de partida para trabalhar diversas obras quem enfoquem a perspectivas raciais e sociais, tais como: Capitães da Areia - Jorge Amado; Cartas para

minha vó – Djamilla Ribeiro; Olhos D'água – Conceição Evaristo, Quarto de Despejo – Carolina Maria de Jesus, dentre outras. E o mais importante, todas essas obras são ideais para aplicarmos a Sequência Básica proposta por Rildo Cosson e provocarmos o letramento racial, conforme os fundamentos evidenciados por Schucman.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O indivíduo que lê participa de forma efetiva na construção e reconstrução da sociedade e de si mesmo, enquanto ser humano na sua totalidade" (Cruz, 2012, p. 211). Hodiernamente, as discussões elencadas neste escrito partem de questões muito complexas, no que se refere ao letramento racial, que pode/deve coadunar com o letramento literário na escola. Ou seja, discutir letramento literário e como este deve reverberar as práticas docentes sempre se fará urgente, enquanto o Brasil for um país desigual e com inúmeras questões educacionais latentes. Deste modo, partir da BaianaSystem, banda muitas vezes invisibilizada no cenário musical brasileiro, e torná-la um caminho para o letramento racial, dentro da sala de aula, pode ser uma possibilidade de transcender os espaços educacionais e provocar pertencimento aos alunos pretos da Bahia.

Ademais, buscou-se delinear a Literatura no âmbito do Ensino Médio, já que, é nesta etapa que a responsabilidade com a leitura se torna latente, muito reafirmada pela chegada dos vestibulares. É claro, que tal aspecto cultural é equivocado. Visto que, nesta etapa escolar o aluno-leitor já deveria estar formado, independentemente dos seus gostos pessoais. Mas, constata-se de forma preocupante um cenário referente ao ensino de leitura literária e a formação docente. Partindo de tais pressupostos, faz-se importante citar a Base Nacional Comum Curricular, que mesmo com lacunas evidentes, atualmente, é documento aprovado para direcionar as práticas docentes nas escolas. E esta, enxerga que literatura é interligada as práticas cidadãs, que foram defendidas ao longo deste texto.

Igualmente, não se deve ignorar que os professores lidam diariamente com vários saberes, que norteiam suas práxis pedagógicas na ampliação e erguimento do conhecimento. Logo, torna-se latente que a formação docente seja constantemente (re) discutida e que seja possível compreender os perfis dos professores que atuam nas salas de aulas e prover pela valorização destes, através de pesquisas acadêmicas práticas, que busquem sanar questões sérias e complexas da educação no Brasil.

É impossível negar a existência dos parâmetros sociais, culturais, políticos e econômicos que complicam a prática de Leitura Literária na escola, mas, a escola deve ser responsável pela democratização do saber acadêmico, e para alcançar os fins necessário, é indispensável que existam práticas intencionais, que busquem romper com os ostracismos que os alunos são submetidos. De acordo com Cruz (2012, p. 199),

Em sua formatação histórica, a escola passou de um modelo baseado na relação dual entre um mestre e um discípulo para um modelo em que um mestre ensina muitos alunos ao mesmo tempo. Este último contribuiu significativamente para a democratização do ensino. Porém, para que essa democratização tenha relevância é necessário que o trabalho escolar tenha sentido para quem aprende.

Assim, a escola precisa ser espaço para curiosidade, formação cidadã, autoatualização docente. Ou seja, espaço de pluralidades e significações. Propor leituras mecânicas e sem reflexão não ampliará os conhecimentos sociais, bem como, ignorar a eficácia que o letramento literário precisa deter, é submeter os alunos a um eterno banimento do saber.

Nestas perspectivas, em consonância com Cruz (2012, p. 201) "[...] é na escola que utilizamos a leitura e a escrita como instrumentos de reversibilidade de papéis, isto é, professores e alunos ensinam e aprendem numa simultaneidade de ações." Dessarte, a sala de aula é ambiente de experiência compartilhada, não cabe mais depositar gêneros literários, cânones do currículo, que não chamem atenção dos estudantes.

A educação para as relações etnicorraciais visa a possibilitar o acesso a conhecimentos silenciados, quando não deturpados nos currículos escolares. Se implementada com o devido 'rigor e vigor', explica Carlos Moore, poderá impactar "nas consciências das gerações vindouras" (Oliveira, 2022 *apud* Moore, 2007).

Portanto, para que seja possível tornar-nos professores antirracistas, é preciso fazer-se lugar de constante atualização e reflexões. Para isso, devemos ser capazes de identificar e confrontar os mecanismos de poder, dos quais no cercam. Ou seja, é necessário que entendamos o nosso papel social enquanto educadores, este que deve ser local de enfrentamento sem neutralidade, somente assim, será possível a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras:** reflexões. 2.ed. -Itabuna: Via Litterarum, 2006.

ARAUJO, Jorge de Souza. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História

e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras exceções. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

CIDA, Bento. **Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148p

COSSON, R**. Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2021. 128 p.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. **Leitura literária na escola:** desafios e perspectivas em um leitor. – Salvador: EDUNEB, 2012. 228p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo**. A importância de ler.** In: _____. **A importância de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia da Autonomia***:* Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: A Educação como Prática da Liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBAHIA. **BaianaSystem resgata antigos carnavais em documentário musical**. Disponível em: https://www.ibahia.com/diversao/carnaval/baianasystem-resgata-antigos-carnavais-em-documentario-musical. Acesso em: 10 out. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memória da plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOORE, Carlos. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória J. Educação para as relações etnicorraciais: vocês têm feito o trabalho de vocês? **Revista Nome da Revista**, v. Sim, pág. 134-146, 2022.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62

ROUXEL, Annie. **Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura.** Tradução de Janaina Luchese Pereira. Curitiba: Editora CRV, 2013. 122 p. ISBN 9788579391340.

SANTANA, Aleilton Fonseca de. **As marcas da cidade**. Salvador: Caramurê, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: como definir, como medir, como avaliar. In: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 63-125.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). **Educação e letramento racial**. Disponível em: < https ://ufmg .br /comunicacao /publicacoes /boletim /edicao /2081 /educacao -e -letramento -racial>. Acesso em: 10 out. 2024.

CAPÍTULO

4

# ENTRE SINAIS E VOZES: A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR

Irinaldo Caetano Marques
Jailma do Nascimento Torres Batista

A educação brasileira vem, nas últimas décadas, passando por transformações significativas em busca de uma escola inclusiva, que respeite a diversidade humana e assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes. No contexto dessa mudança, a inclusão de alunos surdos no ensino regular representa um dos maiores desafios contemporâneos, pois envolve não apenas a garantia do acesso físico à escola, mas também a efetiva participação, comunicação e aprendizagem desses sujeitos.

A surdez, enquanto diferença linguística e cultural, demanda práticas pedagógicas específicas que valorizem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda língua, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005. Entretanto, observa-se que, mesmo diante de importantes avanços legais e sociais, a realidade das escolas brasileiras ainda revela lacunas significativas quanto à formação de professores, à presença de intérpretes de Libras e ao uso de recursos visuais e tecnológicos adequados.

A inclusão de alunos surdos exige uma mudança atenta na concepção de ensino e aprendizagem, de modo que o ambiente escolar seja capaz de acolher as diferentes formas de comunicação e expressão. Essa transformação requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e o comprometimento dos profissionais da educação com uma prática pedagógica bilíngue, pautada na equidade e no respeito à diferença.

Apesar de políticas públicas e legislações como a Lei nº 10.436/2002 e a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) garantirem o direito à educação e à comunicação por meio da Libras, ainda são recorrentes as dificuldades enfrentadas por alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com a diversidade linguística e cultural desses estudantes, o que evidencia a necessidade de investimento contínuo em formação docente.

Diante desse cenário, surge a seguinte problematização: como a escola regular pode promover, de forma efetiva, a inclusão dos alunos surdos, considerando os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias necessárias para garantir uma aprendizagem significativa e equitativa?

Com base nesse questionamento, o presente estudo tem como objetivo analisar os principais desafios e as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular, destacando a importância da formação docente, da comunicação em Libras e da utilização de recursos acessíveis no ambiente escolar.

A relevância desta pesquisa está em contribuir para a reflexão sobre as práticas inclusivas, promovendo o debate acerca da necessidade de uma educação que reconheça a surdez não como limitação, mas como expressão legítima de uma cultura e identidade próprias. Assim, este capítulo tem como objetivo analisar os principais desafios e estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos surdos no ensino regular.

## A ESCOLA REGULAR INCLUSIVA NO ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO

A construção de uma escola inclusiva implica romper com paradigmas tradicionais que, historicamente, privilegiaram a homogeneidade e ignoraram as especificidades de grupos minoritários, como os estudantes surdos, conforme previsto em legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

O Decreto nº 5.626/2005 regulamenta o uso da Libras e estabelece que ela deve ser a primeira língua das pessoas surdas, enquanto o português escrito é considerado a segunda língua. Para Quadros (2008), a Libras constitui o elemento central da identidade e da cultura surda, sendo imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito.

A história relata que foi por meio de esforço, luta e muito sofrimento que se garantiu às crianças surdas brasileiras, a oportunidade de frequentar esse espaço chamado escola, em busca do ensino formal (Andrade, 2019; Brasil, 1996; Mori; Sander, 2015; Strobel, 2008). Mesmo com todas as conquistas e direitos adquiridos ao longo da história, ainda hoje existe algum tipo de preconceito, de exclusão; mesmo que de forma isolada ou inconsciente.

Na própria escola regular, lugar garantido ao Surdo por lei (Brasil, 1996), falta-lhe atendimento básico, que seria o intérprete de Língua Brasileira de Sinais-Libras; acessibilidade; inclusão; e, infelizmente, percebe-se também a falta de capacitações de alguns professores para receber e atender a esse aluno, oferecendo-lhe um ensino igualitário.

A inclusão de alunos na escola regular exige do professor formação continuada e aplicação de metodologias que favoreçam o aprendizado do aluno Surdo. Por isso, "é imprescindível o investimento na formação do professor, quando se deseja colocar em prática um projeto inclusivo na escola" (Nekls, 2019, p. 36).

Por meio da Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais - Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, língua utilizada pela comunidade Surda. A partir dessa lei, e com a sua regulamentação por intermédio do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005; é garantido ao aluno Surdo o direito ao profissional intérprete de Libras, no ambiente educacional, possibilitando a comunicação entre o professor e o aluno Surdo, fazendo com que o que é dito pelo professor chegue ao aluno de forma compreensível.

Dessa forma, o intérprete é o canal de mediação na comunicação entre Surdos e ouvintes, uma vez que a responsabilidade de ensino é do professor regente (Andrade, 2019; Brasil, 2004). O intérprete de língua de sinais é a "pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais" (Brasil, 2004, p. 7).

A inserção do intérprete de Libras em sala de aula regular e seu apoio ao professor regente é de fundamental importância para o aluno Surdo, "a começar pelo

planejamento das atividades, na escolha de estratégias de ensino que melhor se adequem ao aluno Surdo, favorecendo o processo de interpretação e de comunicação entre professor -aluno Surdo-colegas" (Souza, 2021, p. 33)

Vale destacar, que a efetivação da inclusão enfrenta diversos desafios, como a falta de formação específica dos professores, a escassez de intérpretes de Libras, e a ausência de materiais pedagógicos bilíngues. De acordo com Lacerda (2006), muitos docentes ainda não se sentem capacitados para atuar em contextos bilíngues, o que gera insegurança e limita a interação entre o professor e o aluno surdo. Além disso, a ausência de profissionais qualificados e de recursos acessíveis compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante é a necessidade de uma mudança atitudinal dentro das instituições de ensino. Segundo Skliar (1998), a inclusão de surdos requer que a escola deixe de vê-los sob uma perspectiva de deficiência e passe a reconhecê-los como integrantes de uma comunidade linguística e cultural específica. Essa mudança de paradigma implica compreender que o aluno surdo aprende por meio de uma lógica visual e que o uso de estratégias visuais, como vídeos legendados, imagens, sinalização em Libras e tecnologias assistivas é essencial para sua aprendizagem (Strobel, 2009).

Segundo Marques et. al (2025), a educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a promoção da equidade e da justiça social no ambiente escolar. Nesse contexto, os direitos educacionais das pessoas com deficiência têm sido progressivamente reconhecidos por meio de políticas públicas, legislações específicas e diretrizes pedagógicas voltadas à construção de uma escola democrática, acolhedora e acessível.

## NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO AO ALUNO SURDO

A educação inclusiva constitui um dos pilares da educação contemporânea e tem como objetivo garantir o acesso, a permanência e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais. No caso dos alunos surdos, a inclusão no ensino regular impõe desafios específicos à formação docente, uma vez que requer não apenas conhecimentos pedagógicos gerais, mas também competências linguísticas, culturais e metodológicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem em um contexto bilíngue.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005 reforçam o dever do Estado e das instituições de ensino em garantir condições adequadas para a educação das pessoas surdas, incluindo a formação de professores fluentes em Libras e o oferecimento de recursos de acessibilidade linguística. O Decreto nº 5.626/2005, em especial, determina que os cursos de licenciatura e de formação de professores devem incluir a Libras em seus

currículos, a fim de preparar os profissionais para a comunicação e mediação pedagógica com estudantes surdos (Brasil, 2005).

No entanto, conforme destaca Oliveira (2024), muitos professores ainda se sentem despreparados para atuar com alunos surdos, em razão da insuficiência da formação inicial e da falta de formação continuada voltada à educação bilíngue. Essa lacuna formativa reflete-se em práticas pedagógicas limitadas e, por vezes, excludentes, nas quais o aluno surdo enfrenta barreiras linguísticas, comunicacionais e atitudinais. A autora ressalta que a formação docente deve ir além do ensino de Libras, abrangendo também o entendimento da cultura surda, das particularidades cognitivas e visuais da aprendizagem e das metodologias adequadas ao ensino bilíngue.

De acordo com Quadros (2008) enfatiza que a educação de surdos deve ser orientada por uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras é reconhecida como a primeira língua e o português escrito como segunda língua. Assim, o professor precisa compreender o funcionamento das duas línguas e suas implicações para o processo de ensino (Feitosa, 2025).

Nesse aspecto, a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo e reflexivo, que possibilite ao educador compreender as necessidades específicas dos alunos surdos e desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, baseadas em recursos visuais, multimídia e práticas colaborativas (Feitosa, 2025).

A formação docente também deve incluir uma dimensão crítica e cultural. Para Skliar (1998), compreender a surdez é um passo essencial para a construção de uma prática inclusiva. Essa concepção implica reconhecer a identidade surda e a Libras como expressões legítimas de uma comunidade linguística. Assim, o professor não é apenas um transmissor de conteúdo, mas um mediador intercultural que favorece o diálogo entre diferentes modos de comunicação e de ser no mundo.

De acordo com Strobel (2009), a formação do professor que atua com alunos surdos deve articular o domínio teórico e prático da Libras com a sensibilidade para compreender a experiência visual do aluno e os aspectos socioculturais da surdez. A ausência dessa formação leva à reprodução de práticas oralistas e à marginalização do estudante surdo dentro do espaço escolar.

Acredita-se que a inclusão de surdos deve acontecer a partir do momento em que se busca um maior conhecimento sobre os hábitos comunicativos dessas pessoas, valorizando-os e estabelecendo com estes uma maior ligação entre a sociedade e a comunidade de surdos. Outrossim, é necessário existir um processo contínuo de formação da equipe para trabalhar com os desafios que acontecem diante da educação e inclusão de surdos.

Além disso, Vygotsky (1997, 2020) destaca que o desenvolvimento cognitivo é mediado pela linguagem e pelas interações sociais, a ausência de comunicação eficaz entre o professor e o aluno surdo pode comprometer não apenas a aprendizagem, mas

também o desenvolvimento global do estudante. Essa perspectiva reforça a importância da formação docente voltada à mediação linguística e cultural.

É importante ressaltar que as necessidades formativas dos professores que atendem alunos surdos abrangem o domínio da Libras, o conhecimento da cultura e da identidade surda, o planejamento de práticas bilíngues, o uso de recursos visuais e tecnológicos, e a formação continuada que possibilite atualização constante. Somente a partir de uma formação sólida, crítica e comprometida com a diversidade é que se torna possível construir uma escola inclusiva, capaz de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos alunos surdos.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo originado de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, previamente defendido e aprovado no curso de Licenciatura em Pedagogia, do Centro Universitário de Patos - UNIFIP, no ano de 2025. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e bibliográfica. A escolha dessa metodologia se justifica pelo objetivo de compreender, de forma aprofundada, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular, a partir da análise de produções científicas, legislações e documentos oficiais que tratam da temática.

Segundo Gil (2008), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade em sua complexidade, valorizando os significados, as experiências e as percepções dos sujeitos e fenômenos estudados. Dessa forma, o presente trabalho não se restringe à quantificação dos dados, mas procura interpretar as práticas inclusivas e suas implicações no cotidiano escolar, à luz dos fundamentos teóricos e legais que sustentam a educação inclusiva.

A pesquisa bibliográfica, uma vez que foi desenvolvida com base em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações, leis e documentos institucionais. Conforme Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de estudo tem como finalidade reunir, analisar e discutir as contribuições de diferentes autores sobre determinado tema, possibilitando uma compreensão ampla e fundamentada do objeto investigado.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise realizada permitiu compreender que a inclusão dos alunos surdos no ensino regular ainda se apresenta como um desafio significativo para a efetivação de uma educação inclusiva. Embora as legislações brasileiras, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, assegurem o direito ao uso da Libras e à presença de intérpretes, a prática pedagógica nas escolas ainda evidencia limitações quanto à acessibilidade linguística, metodológica e atitudinal.

A lei de diretrizes e base da educação nacional LDBN nº 9394/ destaca que educação especial, a modalidade de educação escolar, deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiências, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dando-lhes condições necessárias para potencializar suas capacidades na ação educativa dos conhecimentos. Porém, para isso não basta somente oferecer escola, é necessárias as estruturas adequadas para garantir o processo ensino-aprendizagem com qualidade aos alunos, principalmente os com surdos.

A inclusão dos alunos surdos requer reconhecimento para além dos instrumentos legais, como estratégias de ensino que permita a participação, a integração nos processos de socialização dos saberes, das práticas sociais inerentes às necessidades formativas do aprendizado, uma vez que, além de ser integrado a rede de ensino regular, a lei retrata que haverá especificidade no trato de questões específicas com profissionais habilitados que possa oferecer suporte no processo formativo (Gaia; Ribeiro, 2024).

A educação dos surdos requer, cada vez mais a atenção de pesquisadores e estudiosos da educação, pois apesar do envolvimento da comunidade científica, o desenvolvimento de propostas educacionais para essa especificidade mostrou-se ineficiente nos últimos anos, já que após anos de escolarização grande número de surdos apresenta expressiva limitação, não lendo nem escrevendo satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (Camargo; Melo; Araújo, 2022).

Segundo Camargo, Melo e Araújo, (2022), acredita-se que a inclusão de surdos deve acontecer a partir do momento em que se busca um maior conhecimento sobre os hábitos comunicativos dessas pessoas, valorizando-os e estabelecendo com estes uma maior ligação entre a sociedade e a comunidade de surdos. Outrossim, é necessário existir um processo contínuo de formação da equipe para trabalhar com os desafios que acontecem diante da educação e inclusão de surdos.

Os dados obtidos, a partir da revisão bibliográfica, revelam que muitos professores demonstram boa vontade e sensibilidade diante da inclusão, porém sentem-se inseguros quanto à forma adequada de interagir e ensinar o aluno surdo. Essa realidade confirma o apontado por Lacerda (2006), ao afirmar que a ausência de formação específica compromete o processo de ensino-aprendizagem, tornando o professor dependente do intérprete e restringindo a comunicação direta com o estudante.

Um dos principais desafios que a escola enfrenta é justamente a formação do professor, apesar da formação continuada para os professores, há necessidade gritante por implementação de programas governamentais totalmente voltados para essa área; há que se ressaltar que a formação inicial dos cursos de licenciatura muitas vezes é

insuficiente nesse contexto e apresenta escassas discussões no currículo do Ensino Superior.

De acordo com Mantoan (2015), formar o professor na perspectiva da Educação Inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

A prática docente é outro desafio que os professores enfrentam dentro das escolas, principalmente pela precariedade da estrutura física das instituições escolares, posto que é visível a quantidade de escolas que ainda não facilitam a acessibilidade, somando-se ainda os recursos e aparelhamentos técnicos escassos que são disponibilizados como auxílio pedagógico ao professor. Infelizmente, dentro das escolas, na atualidade, a maioria dos professores não possui formação que lhes possibilite trabalhar adequadamente com os alunos surdos e tem grandes dificuldades para lidar com a construção de conceitos científicos, o que gera exclusão e distanciamento dos estudantes surdos nas salas de aula. A formação continuada é um possível instrumento para os professores se orientarem a respeito das políticas públicas para a inclusão, se atualizarem e desenvolverem novas competências para sua prática pedagógica (Oliveira *et al.,* 2022).

Outro aspecto recorrente identificado refere-se à falta de recursos pedagógicos bilíngues e visuais, que dificultam o acompanhamento das atividades propostas em sala de aula. De acordo com Strobel (2009), o aluno surdo aprende predominantemente por meio de estímulos visuais, o que requer o uso de imagens, vídeos legendados, materiais sinalizados e tecnologias assistivas que favoreçam sua compreensão e participação. No entanto, a ausência desses recursos torna o ensino pouco dinâmico e excludente.

Também se observou que o intérprete de Libras representa um avanço importante, mas não suficiente. Muitos intérpretes enfrentam sobrecarga de trabalho, pois atendem mais de uma turma ou instituição, o que compromete a qualidade da mediação comunicativa. Conforme Nehls (2019), a efetividade da inclusão depende da parceria entre professor e intérprete, no planejamento e na execução das atividades, o que ainda não ocorre de forma sistemática na maioria das escolas analisadas.

Além disso, constatou-se a necessidade de mudança atitudinal por parte da comunidade escolar. Em muitas situações, o aluno surdo é percebido sob uma ótica de deficiência e limitação, e não como sujeito de uma cultura linguística própria. Essa visão reforça o isolamento e a passividade do estudante, contrariando a concepção defendida por Skliar (1998), de que a surdez deve ser entendida como uma diferença cultural e não como incapacidade.

Outro ponto importante diz respeito à formação docente, considerada o eixo central para a efetivação da inclusão. A análise dos dados confirma o que afirmam Quadros (2008) e Vygotsky (1997) que a aprendizagem é mediada pela linguagem e pelas interações sociais, e, portanto, o domínio da Libras é essencial para que o professor estabeleça uma relação dialógica e significativa com o aluno surdo. A falta dessa competência linguística limita a interação e impede que o professor compreenda as necessidades e potencialidades do estudante.

Contudo, também foram identificadas na literatura iniciativas exitosas em algumas escolas, onde professores buscam formação continuada em Libras e utilizam estratégias visuais e tecnológicas em suas aulas. Essas práticas, embora pontuais, demonstram que a inclusão é possível quando há comprometimento institucional e valorização da diversidade linguística e cultural.

Os resultados obtidos reforçam que a inclusão de alunos surdos no ensino regular requer mudanças estruturais, pedagógicas e culturais. É fundamental que as escolas invistam na formação continuada dos docentes, garantam a inserção de intérpretes em número suficiente, ampliem o uso de recursos acessíveis e adotem uma postura pedagógica bilíngue e inclusiva. Somente assim será possível construir um ambiente escolar que respeite as especificidades da comunidade surda e assegure uma aprendizagem efetiva e equitativa (Marques; Castro, 2025).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a inclusão de alunos surdos no ensino regular constitui um processo desafiador, que vai além da simples inserção física do estudante na escola. Trata-se de uma transformação profunda, que envolve dimensões pedagógicas, culturais, linguísticas e atitudinais, exigindo o comprometimento de todos os agentes educacionais. Apesar dos avanços legais e políticos conquistados nas últimas décadas, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a criação de políticas públicas voltadas à acessibilidade, ainda persistem obstáculos significativos à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Verificou-se que a formação docente é o eixo central desse processo. Muitos professores ainda se sentem desqualificados profissionalmente para atuar em contextos bilíngues, o que limita a comunicação e a aprendizagem dos alunos surdos. Dessa forma, torna-se essencial investir em programas de formação inicial e continuada que contemplem não apenas o ensino de Libras, mas também o conhecimento da cultura surda e das metodologias visuais que favorecem o aprendizado.

Outro ponto relevante refere-se à importância dos intérpretes de Libras e dos recursos pedagógicos acessíveis. Sua presença é indispensável para garantir a

mediação comunicativa e o pleno acesso ao conteúdo escolar. No entanto, sua atuação deve estar articulada ao trabalho docente, em um esforço conjunto que promova o protagonismo do aluno surdo no processo de aprendizagem.

Portanto, a inclusão exige uma mudança de paradigma educacional, baseada no respeito à diversidade e na valorização das diferentes formas de comunicação. Somente por meio de práticas pedagógicas bilíngues, do fortalecimento das políticas públicas e da sensibilização da comunidade escolar será possível construir um ambiente educacional mais justo, democrático e equitativo, que reconheça a surdez como expressão legítima de identidade e cultura.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. A. F. **O discurso e a prática dos professores paranaenses sobre a disciplina de Libras.** 2019. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182127.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre aLíngua Brasileira de Sinais –Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em www.planalto.gov.br. Acesso em: 03 mai.19.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMARGO, C. da S., MELO, G. C. de O., ARAUJO, S. M. G. Inclusão de alunos surdos no ensino regular**, Revista Cientifica Fesa**, v.1, n.20, 195-210 ISSN: 2676-0428. NOV. 2022.

FEITOSA, K. W. C. S. **Entre sinais e ciências:** desafios da docência inclusiva no ensino de alunos surdos. 2025.

GAIA, C. B. RIBEIRO, M. da S. **Os desafios da inclusão de alunos surdos no ensino fundamental.** Ciências Humanas, Volume 28, Edição 135/JUN2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

MANTOAN, M. T. E (Org.). **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo, Summus, 2015.

MARQUES, I. C., CASTRO, P. A. de. Formação de Professores e Educação Inclusiva**:** Um relato de Experiência. **Revista Coopex**, Patos/PB, v. 16, n. 02, p. 7.966-7.988, Ago-Set 2025.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E**. História da Educação de Surdos no Brasil**. Maringá: UEM, 2015. 16p. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf Acesso em: 25 jun.19.

NEHLS, L. F. **Um olhar sobre o intérprete de libras, o aluno surdo e o professor no contexto da sala de aula inclusiva**.2019. 62 p. Monografia (Graduação em Letras Libras) -Universidade Federal de Santa Catarina, Joinville, 2019.

OLIVEIRA, A. S. A; ABREU, C. S.; BRAUNA, M. P.; OLIVEIRA, N. S. A.; OLIVEIRA, S. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar

OLIVEIRA, I. M. A. *et al*. Propostas de ensino e aprendizagem para promover a inclusão de alunos surdos e os seus desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 9, p. 2681-2694, 2024.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** 2008. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2008. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CAPÍTULO

# 5

# DIALOGISMO E ALTERIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DEFICIENTES VISUAIS

Eduarda Rayanna de Souza dos Reis
Rosa Maria de Souza Brasil

A presente pesquisa, calcada no processo bakhtiniano de alteridade e empatia, enquanto aspectos valorativos constituintes do sujeito, e no dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem, tem por objetivo apresentar e discutir estratégias de aprendizagem ligadas à produção escrita de deficientes visuais no Ensino Superior. A temática da alteridade emerge como um aspecto relevante nas pesquisas que abordam as práticas discursivas no campo da linguagem e das demais ciências. No âmbito dos estudos filosóficos, destaca-se a contribuição direta de Bakhtin (1992; 1997) ao assumir as relações do "eu" e do "outro" como referências para a construção dialógica, tendo como base o processo de alteridade para que atividades interdiscursivas sejam efetivadas.

Diante disso, buscou-se trabalhar com discentes cegos, graduandos da Universidade Federal do Pará, por meio do Programa de Bolsa Acadêmica de Acessibilidade (ProBAc), pautando-se na metodologia de abordagem qualitativa, apoiada nas três práticas de linguagem: compreensão textual, análise linguística e produção textual, além da compreensão do gênero textual resumo como ferramenta de ação de linguagem, mediada pela Sequência Didática (SD). Para tais questões, foram elaboradas atividades didáticas a partir do que propõe Bacich e Moran (2018); Vieira e Faraco (2019); Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004); Antunes (2005), Ramos e Espeiorin (2009).

No que concerne às práticas inclusivas que permeiam o universo acadêmico, é válido destacar que um dos fatores importantes para que a inclusão ocorra trata-se da preparação de professores, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, com intuito de promover a permanência de discentes com deficiência visual. Desse modo, o principal propósito é desenvolver, junto aos alunos cegos, trabalhos de formação para as práticas de letramento acadêmico, indispensáveis à realização das mais variadas tarefas universitárias. Por esse motivo, ensejar a prática do diálogo e da alteridade no processo de ensino-aprendizagem talvez seja hoje um dos obstáculos a serem enfrentados para que possamos pensar uma educação mais inclusiva para o século XXI, tanto em relação à escrita quanto aos recursos didáticos utilizados pelos professores. Logo, mesmo sendo um desafio, é também um caminho que poderia ser percorrido a fim de propiciar que professores e alunos estejam engajados e comprometidos com a produção coletiva do conhecimento.

## ALTERIDADE E EMPATIA: CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE SUJEITO

O filósofo russo Bakhtin, em seus estudos sobre a linguagem no século XX, fez oposição às pesquisas da época, as quais tinham como foco o sistema linguístico desconsiderando o contexto comunicativo, isto é, o social, o outro. Diante disso, por ver a língua como uma manifestação concreta de interação social dos participantes na situação comunicativa, mostrou a necessidade de os estudos passarem a considerar o

processo linguístico materializado nas enunciações (Lopes-Rossi, 2012). Sendo assim, o conceito de gênero discursivo, em Bakhtin, confere a todas as produções de linguagem — falas ou escritas — que se realizam nas diferentes situações de interação social.

A tal respeito, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: o da alteridade, colocando o Outro como um ser reconhecido pelo "eu", e o da dialogia, aquela cuja relação essencial baseia-se entre o eu e o Outro (Bakhtin, 1997). À vista disso, o principal ponto de toda a arquitetura do pensamento do filósofo russo, dentro do qual os conceitos dele estão inseridos, prioriza a concepção da linguagem como atividade constitutiva da consciência dos sujeitos que se formam a partir da internalização dos signos nas interações sociais, pois "assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro" (Bakhtin, 1992, p. 378).

Mergulhados na ideia de concepção da linguagem e de sujeito, é possível notar, em Bakhtin, que sua visão se pauta na enunciação, em que o outro não se constrói como um ser isolado, independente e autônomo, e sim das relações sociais as quais incluem a dualidade eu-outro na composição do sujeito. Assim, se o outro é considerado diferente, cabe-nos aceitar que o outro não tem as mesmas características, os mesmos valores, tampouco se comporta da mesma forma. O filósofo conceitua isso como Alteridade: considerar o outro como um ser diferente e entender que, ainda assim, a constituição do eu enquanto sujeito depende dele. Dito isso, Bakhtin, em sua *Estética da Criação Verbal*, faz uma relação entre autor e herói, cujo herói é o outro do autor e o autor é o outro do herói:

> [...] um autor modifica todas as particularidades de um herói, seus traços característicos, os episódios de sua vida, seus atos, pensamentos, sentimentos, do mesmo modo que, na vida, reagimos com um juízo de valor a todas as manifestações daqueles que nos rodeiam: na vida, todavia, nossas relações são díspares, são reações a manifestações isoladas e não ao todo do homem, e mesmo quando o determinamos enquanto todo, definindo-o como bom, mau, egoísta, etc., expressamos unicamente a posição que adotamos a respeito dele na prática cotidiana, e esse juízo o determina menos do que traduz o que esperamos dele (Bakhtin, 1992, p. 25)

Transpondo-se da lógica da objetivação ética e estética (Bakhtin, 1997) para a concepção de sujeito, pode-se entender que o processo bakhtiniano de Alteridade e Empatia são aspectos valorativos constituintes do sujeito, baseando-se pela vivência do indivíduo com o outro, isto é, a assimilação da vida do outro é que vai influenciar a vida do eu. De maneira análoga, a concepção de linguagem forma-se a partir do discurso do eu com o outro, mediante a assimilação, reestruturação e modificação que remetem a questões de ordem extralinguística. Bakhtin discute o tema em *O discurso*

*no romance*, explicando as possíveis formas de como o discurso do outro entra no discurso do eu, por meio de exemplos retirados das práticas discursivas literárias. Nesse sentido, lembra Voloshinov (1999) que o processo de apreensão do discurso alheio encontra no "eu", não um ser mudo, mas um ser já preenchido com palavras e posicionamentos, e tais palavras vão somar e constituir o sujeito a partir de um processo ativo do eu. Essa ideia vai ser retomada por Bakhtin, ao referir-se ao fato de que "ao se estudar as diversas formas de transmissão do discurso de outrem, não se pode separar os procedimentos de elaboração deste discurso dos procedimentos de seu enquadramento contextual" (Bakhtin, 1992, p. 141). Isso mostra que as inter-relações entre os discursos vão muito além de questões meramente linguísticas, pois "o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação" (Bakhtin, 1976, p. 9). Tal aspecto sócio-histórico dessas relações entre os discursos baseia-se na tese do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem.

Bakhtin trata da palavra e sua expressividade ao retomar a temática da alteridade como um processo dialógico por meio do que ele nomeia assimilação, reestruturação e modificação. Ao entrarmos em contato com o discurso do outro, os enunciados surgem com diversas modificações trazidas de seus contextos originários. O mesmo acontece no processo de aprendizagem quando valorizamos a troca de experiências, a promoção do diálogo e da escuta. Paulo Freire (1996) destaca que uma educação cuja abordagem baseia-se em princípios dialógicos reconhece a construção coletiva do conhecimento entre alunos e professores, reforçando o papel de ambos no processo de ensino e aprendizagem por meio do diálogo e da escuta. Assim, professor e aluno participam de um processo de construção de conhecimento, em que um não é maior que o outro, uma vez que, na concepção dialógica bakhtiniana, "a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente" (Jobim; Souza, 2007, p. 92).

À vista disso, direcionando-se ao campo acadêmico, de acordo com Vieira e Faraco, as práticas de letramento de um estudante universitário envolvem atividades de escuta, fala, leitura e escrita, sendo as atividades de produção escrita as que costumam apresentar uma maior dificuldade. Isso se deve ao fato de que nem sempre a experiência escolar no ensino básico favorece o domínio dessa prática, na qual deveria começar, sobretudo, a partir do conhecimento e acesso aos gêneros textuais. Posto isso, uma maneira de aproximar o estudante a essa esfera é fazê-lo compreender, mormente, que os textos na universidade se organizam conforme uma estrutura temática e estilística específica que os caracterizam como pertencentes a um determinado gênero. Vieira e Faraco ainda afirmam que conhecer e produzir gêneros é essencial ao desenvolvimento de seu letramento acadêmico, isto é, à sua inserção nas

práticas de linguagem (não só de escrita, mas também de leitura) próprias do espaço universitário (Vieira; Faraco, 2019, p. 91).

Em se tratando da escrita acadêmica, Ramos e Espeiorin (2009), apontam que a escrita, tanto na educação secundária como na superior, funciona principalmente para mostrar a aprendizagem, e o docente exerce o papel de examinador, treinador, crítico encorajador quando lê. Tal aspecto decorre do fato de que o aluno só terá propriedade dessa prática a partir da mediação e do conhecimento do professor, sendo este responsável pela elaboração de planos, atividades e sequências didáticas que atendam às necessidades específicas de escrita daquele aluno, a considerar sua condição histórica, curricular e sociocomunicacional. Desse modo, torna-se relevante ao discente uma boa aprendizagem e capacidade de produzir textos acadêmicos, não somente por meio de sua estrutura composional, mas, também, das práticas discursivas as quais só serão possíveis a partir da apropriação adequada desse conjunto de gênero que possibilitará ao aluno, para além da academia, mudar ou construir relações sociais.

Sob o prisma da esfera universitária, medidas inclusivas vêm avançando no país, possibilitando o acesso da Pessoa com Deficiência (PcD), em especial, os deficientes visuais, no ensino superior. No entanto, a garantia desse acesso à universidade não é, por si só, uma maneira de fazer com que tais alunos permaneçam, haja vista que o preconceito velado e a carência de ações que promovam a acessibilidade dificultam o processo de ensino-aprendizagem do discente. Nesse sentido, retornando à lógica bakhtiniana, nota-se que esse processo só é possível se o trabalho for coletivo — envolvendo o eu e o outro —, docentes e discentes enquanto sujeitos sociais, constituídos pela linguagem e em constante interação. Isto posto, entende-se que o aprendizado ocorre na relação dialógica entre esses sujeitos, pois "a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo" (Freire, 1987, p. 52). Assim, atividades de ensino-aprendizagem que não se fundamentam no dialogismo e na alteridade tendem a dificultar a troca de experiências entre professores e alunos. Logo, é indispensável colocar em prática metodologias pautadas na abordagem dialógica, objetivando um profissional atento ao desenvolvimento de competências e habilidades que implicam alteridade e reconhecimento das diferenças do outro.

## METODOLOGIA

A pesquisa buscou compreender os conhecimentos teóricos de dialogismo e alteridade na perspectiva bakhtiniana como mecanismos facilitadores no ensino-aprendizagem de alunos acadêmicos, especialmente, de deficientes visuais. A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa do uso da Sequência Didática e do

gênero textual resumo[1], a fim de aplicá-los no processo de produção escrita de alunos cegos da Universidade Federal do Pará, por meio do Programa de Bolsa Acadêmica de Acessibilidade (ProBAc), dirigido pela Coordenadoria da Acessibilidade (CoAcess) da Superintendência Estudantil de Assistência Estudantil (SAEST/UFPA). Assim, a escolha desse gênero textual muito se deve às crescentes dificuldades que os alunos encontram dentro da graduação ao precisarem produzir textos técnicos e/ou científicos, como é o caso do resumo, principalmente, ao notar que este formato é fundamental para a construção dos demais gêneros textuais.

Ao levar em consideração a estrutura da Sequência Didática, é importante ressaltar que o modelo didático não vem pronto. Para isso, o professor precisa elaborá-lo atentando-se aos aspectos contextuais, como, por exemplo, a série, a esfera educacional e as especificidades do aluno cuja prática será desenvolvida. Dessa forma, um mesmo gênero pode ser trabalhado em diversas séries, basta que o professor saiba adequar a SD para aquele contexto. De acordo com Bacich e Moran (2018), a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento, os quais se realizam mediante as interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos. Para isso, a presente pesquisa tem por objetivo apresentar atividades de produção textual mediadas pela Sequência Didática desempenhadas no laboratório de informática da Universidade Federal do Pará, com o auxílio de tecnologia assistiva[2]. Dessa forma, pretende-se analisar a importância de utilizar a SD na escrita e como ela auxilia o aluno cego a obter domínio da linguagem presente no campo acadêmico e científico. Além disso, propõe-se adequar a compreensão do gênero resumo e das demais atividades de análise linguística com o intuito de estabelecer a progressão textual do aluno cego, oferecer instrumentos que promovam a capacidade de interpretar e produzir textos autonomamente, bem como calcar-se na concepção de alteridade e de dialogismo de Bakhtin enquanto artifício contribuinte para interação sociocomunicativa.

## SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Fizeram parte desta pesquisa dois discentes cegos com perda total[3] de nascença, graduandos do curso de Jornalismo, da Universidade Federal do Pará, participantes do Programa de Bolsa Acadêmica de Acessibilidade (ProBAc). Para tal, foram

[1] Aqui foi utilizado como base o livro *Resumo*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

[2] Tecnologia assistiva ou ajudas técnicas, conforme a Lei 13.146/15, art. 3º, é uma expressão utilizada para identificar todos os "produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, prática e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (BRASIL, 2015)

[3] Cegueira: a pessoa apresenta perda total da visão, algumas vezes possuindo percepção luminosa. Para acesso à leitura e escrita podem-se utilizar do sistema Braille e de tecnologias assistivas, como o sistema DOSVOX e o leitor de tela NVDA. Ver *Cartilha do Deficiente Visual*, v. 3. SAEST/UFPA, 2018.

considerados os seguintes quesitos: idades distintas, sendo um com vinte e três anos (Discente 1) e o outro com trinta anos (Discente 2); formação inicial, concepção de inclusão e principais tipos de barreiras enfrentadas por eles.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1ª Etapa: Produção inicial

Objetivo: Apresentação do gênero resumo e de sua estrutura composicional; discussão sobre a função sintático-semântica com o intuito de contribuir para capacidade dos sujeitos de produzir textos em conformidade com sua área acadêmica de formação; leitura do texto base para a produção inicial de um resumo.

Recursos: Tecnologia assistiva DOSVOX e NVDA — softwares leitores de texto que possibilitam o acesso das pessoas com deficiência visual a computadores e sistemas operacionais; Microsoft Word; livro *Resumo*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004); texto base "Falta de vitamina C pode afetar o cérebro, diz estudo"[4].

Atividade: Inicialmente, foram apresentadas as características que compõem o gênero resumo, o que o diferencia de outros gêneros textuais e qual sua importância para o aprendizado de textos técnicos e científicos. Em seguida, a partir do texto base "Falta de vitamina C pode afetar o cérebro, diz estudo", os discentes produziram um resumo como documento de diagnose para análise de produção escrita acadêmica do deficiente visual. O resultado desta primeira etapa foi:

**Figura 1** – Produção inicial do Discente 1

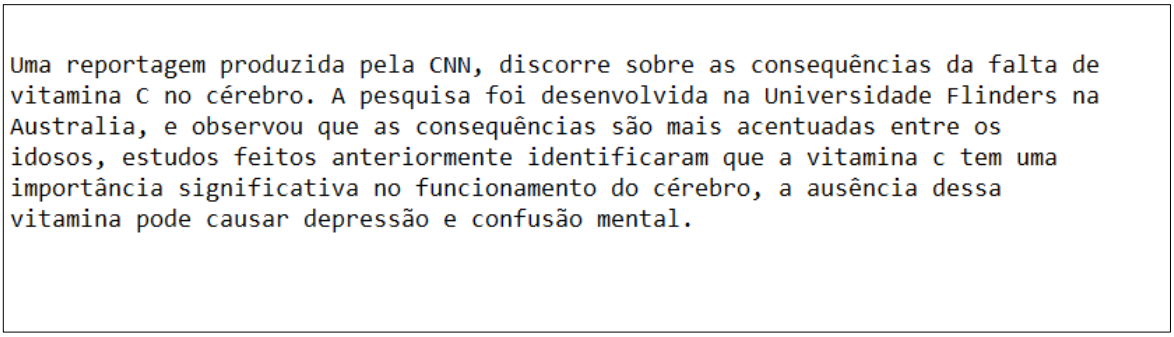
RESUMO

A matéria encontrada no site da CNN Brasil, escrita por Lucas Rocha, ressalta a importância da vitamina C no cérebro. Segundo uma análise feita por pesquisadores da Universidade Flinders, localizada na Austrália, foi concluído que: a pouca quantidade de vitamina C no organismo pode desencadear vários problemas cognitivos. Observou-se que nos idosos com maior quantidade deste nutriente no corpo possuem menos comprometimentos cerebrais. A falta do ácido ascórbico pode gerar outros problemas como anemia, que é a falta de ferro no organismo. A quantidade adequada de vitamina C no corpo ajuda na cicatrização de feridas e previne o envelhecimento precoce. Esta vitamina pode ser encontrada nas frutas cítricas, em alguns vegetais e legumes.

Fonte: De autoria própria.

[4] CNN, 2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/falta-de-vitamina-c-pode-afetar-o-cerebro-diz-estudo. Acesso em: 5 jun. 2023.

**Figura 2** – Produção inicial do Discente 2


Uma reportagem produzida pela CNN, discorre sobre as consequências da falta de vitamina C no cérebro. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Flinders na Australia, e observou que as consequências são mais acentuadas entre os idosos, estudos feitos anteriormente identificaram que a vitamina c tem uma importância significativa no funcionamento do cérebro, a ausência dessa vitamina pode causar depressão e confusão mental.

Fonte: De autoria própria.

**2ª Etapa: Atividade de compreensão do gênero resumo**

Atividade: Nesta etapa, tivemos como base os conceitos que permeiam a progressão textual retirados do livro *Lutar com palavras: coesão e coerência* (ANTUNES, 2005), uma vez que Irandé Antunes afirma que

> quando pretendemos que nossos textos sejam coesos, pretendemos que seja preservada sua continuidade, a sequência interligada de suas partes, para que se efetive a unidade de sentido e das intenções de nossa interação verbal. Para que, afinal, possamos nos fazer entender com sucesso (Antunes, 2005, p. 49).

Aliado a isso, utilizamos a *Seção 4* do livro *Resumo* acerca do processo de sumarização e sua relevância para a compreensão do gênero textual em questão. Diante disso, os discentes realizaram, por meio da tecnologia assistiva, a leitura do texto *Percorrendo a casa*, presente na S*eção 4* do livro, que trata da descrição minuciosa dos cômodos de uma casa feita por um garoto. Após a leitura, os discentes fizeram um levantamento das características mais importantes descritas no texto.

**3ª Etapa: Atividade de análise textual**

Atividade: Partindo novamente para a prática escrita, nesta etapa foi utilizado o texto *Cultura da paz*, de Leonardo Boff, anexado na *Seção 5* do livro *Resumo*, em que os discentes tiveram de ler buscando identificar o gênero textual, o meio de circulação, o autor, a data de publicação e a temática. A proposta da atividade era a de responder a sete perguntas sobre o texto, a fim de detectar o processo de sumarização das ideias principais, resumi-las, apontar os conectores que formam a linearidade dos argumentos e qual o objetivo maior do texto.

**4ª Etapa: Produção final**

Atividade: Na última etapa, os discentes utilizaram novamente o texto base "Falta de vitamina C pode afetar o cérebro, diz estudo", estabelecendo uma leitura mais rápida e objetiva. Posteriormente, realizaram a escrita de um resumo final, buscando, sobretudo, adequar o que foi compreendido nas aulas e no material

didático. Por fim, procurando estabelecer tais aspectos fundamentais para a organização do resumo, os discentes chegaram ao seguinte resultado final:

**Figura 3** – Produção final do Discente 1

falta da vitamina C

Segundo estudos científicos, a falta da vitamina C pode afetar o cerebro.

Uma matéria apresentada pelo jornalista Lucas Rocha da CNN relata as consequencias
da falta da substancia e em quais alimentos podemos encontrar a vitamina C.

De acordo com estudos realizados na Universidade Flinders, na Australha, a pouca vitamina C
no corpo humano pode ocasionar perdas cognitivas. Um exemplo disso é a depressão em pessoas idosas.
Alem disso, a perda de memória se torna mais frequente nesse público. No programa novo dia da CNN,
o médico neurocirurgião, Fernando Gomes, explicou mais alguns riscos da fala da vitamina.
Uma consequencia da pouca vitamina C no corpo humano é o escorbuto, popularmente conhecido como anemia.
Isso porque a ausencia de ferro no sangue ocasiona fraqueza muscular e o canssaço.
No mais, podemos encontrar a vitamina c em diverços alimentos como frutas, vejetais e legumes.
Por fim, ácido ascórbico, nome dado a vitamina C, nas suas quantidades recomendadas no corpo humano,
mantem a imunidade alta, tambem ajuda na cicatrização de feridas e previne o envelhecimento precosse.

Fonte: De autoria própria.

**Figura 4** – Produção final do Discente 2

Um estudo feito na universidade de Flenders na Austrália, analisou o que a
falta da vitamina C pode causar no organismo. Essa substancia tem uma grande
importância no funcionamento do cérebro, e a sua ausência pode comprometer o
desenvolvimento cognitivo, causar  depressão e confusão mental.
por essa condição ter chamado mais atenção entre os idosos, no estudo foram
analisados 160 pacientes, com mais de 75 anos, que estavam internados.
A partir disso, a equipe avaliou tanto a função cognitiva quanto aos níveis de vitamina c
e os resultados mostraram que os escores da função cognitiva foram
significativamente menores entre os pacientes com deficiência de vitamina C. Além
disso, as análises sugerem uma probabilidade tres veses maior de comprometimento
cognitivo na falta do nutriente em comparação com os idosos com neveis
aceitáveis da vitamina C.
Sendo assim, se o organismo tiver uma ausência acentuada de vitamina c, pode se
desenvolver uma doença chamada~: escorbuto, na qual pode causar a queda de dentes,
fraqueza muscular, entre outros. Entre as principais fontes de nutrientes dessa vitamina
estão: frutas e hortaliças, como laranja, limão, acerola, tomate, pimentão e folhas verdes.

Fonte: De autoria própria.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base nos resultados das etapas da Sequência Didática, foram levantadas as convergências na produção dos discentes que fizeram parte da pesquisa. Na 1ª Etapa, o Discente 1 mostrou-se mais ágil e confiante ao realizar a produção inicial, uma vez que o seu texto está mais desenvolvido. No entanto, percebe-se claramente uma falha na articulação que dificulta a progressão temática, podendo ser observada na ausência de conectores e repetição desnecessária que compromete a informatividade do conteúdo. Já o Discente 2 apresentou um resultado menor e pouco satisfatório, pois teve dificuldade em captar as informações principais, realizou diversos

questionamentos e precisou, portanto, da intervenção docente para a conclusão da atividade. Ademais, na 2ª Etapa, foi necessário analisar a primeira produção para a elaboração do próximo passo. Logo, apesar de ser executada de maneira oral, foi essencial uma discussão que levasse em consideração a aquisição dos recursos de progressão textual, de repetição e de relação, bem como de estratégias discursivas para a elaboração de um resumo.

Em seguida, na 3ª Etapa, o Discente 1, embora tenha apresentado desvios ortográficos segundo à Gramática Normativa, manteve a organização das perguntas e foi objetivo nas respostas. Isso porque, para ele, a leitura fluiu melhor, houve a compreensão ligeira da ideia central, além de que soube utilizar melhor as referências do texto. Em contrapartida, o Discente 2 mostrou-se lento na apreensão das ideias — primárias e secundárias —, inseguro e perfeccionista, corrigindo o texto e as palavras frequentemente. Cabe ressaltar, ainda, que ambos discentes se mostraram impacientes durante a escrita à proporção que a cegueira tornava o processo mais tardio e cansativo, sendo necessário retomar a leitura em alguns momentos. Na 4ª e última Etapa, tanto o Discente 1 quanto o Discente 2 estavam entusiasmados para a realização da produção final. Prova disso foi o desenvolvimento de um resumo maior e mais completo, cuja estrutura organizacional contava com conectores, sumarização das ideias, hierarquização dos argumentos, divisão paragrafal e poucos desvios gramaticais[5] se comparado à primeira produção.

A partir dessa análise, a conclusão foi pautada nos dados dos sujeitos coletados inicialmente, associados aos resultados da Sequência Didática. No que se refere à idade dos discentes — nesse caso em específico — notou-se a capacidade de compreensão mais rápida e segura do Discente 1, de vinte e três anos, idade mais próxima de sua formação inicial, o qual mostrou um comprometimento maior com a graduação, podendo, então, dedicar-se mais única e efetivamente aos estudos do projeto. O Discente 2, de trinta anos de idade, apresentou maior dificuldade por estar há mais tempo sem exercer atividades de viés escolar/acadêmico, além de estar inserido em outros núcleos de ocupação que demandam mais de si, como trabalho laboral, família etc. Quanto à formação inicial, o Discente 1 concluiu o ensino em escola municipal, enquanto o Discente 2 estudou parte em escola estadual e parte em colégio particular. Com isso, ambos mostraram não ter arcabouço suficiente acerca dos gêneros textuais, pois a grade curricular desses sujeitos não contemplou com louvor disciplinas que tratassem de conteúdos essenciais para a construção de textos, tampouco acerca das necessidades educacionais especiais das quais eles necessitam.

No que concerne à concepção de inclusão e às barreiras que vivenciaram, os dois sujeitos não tiveram, durante sua jornada acadêmica, nenhum contato com

[5] Nesse caso, vale abster-se da formatação acadêmica proposta pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), haja vista que a pesquisa visa analisar o conteúdo informacional do aluno cego, levando em consideração as suas especificidades físicas e evitando, assim, a normatização textual. Logo, as regras de espaçamento, margem e fonte não foram consideradas nesse contexto.

estudantes e professores com deficiência visual ou habilitados a lidar com a educação especial. Nesse sentido, os discentes relataram o capacitismo e as barreiras atitudinal e metodológica como os maiores obstáculos enfrentados por eles na graduação, o que implica diretamente no ensino-aprendizagem desse público. Sobre isso, o Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão, define as barreiras como

> Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015)

À vista disso, a permanência do estudante universitário com deficiência envolve a promoção da acessibilidade atitudinal, porque depende, primariamente, da sociedade e das ações que tomamos como indivíduos para minimizar tais barreiras; e da acessibilidade metodológica, porque, apesar de já existir leis que facilitem o acesso pleno das pessoas com deficiência às instituições de ensino, é necessário, sobretudo, a diversificação de recursos didáticos-pedagógicos e de estratégias de avaliação que garantam uma educação de qualidade. Portanto, a atuação de um docente especializado, dotado de alteridade e empatia efetiva a inserção das pessoas com deficiência no processo de ensino-aprendizagem, sendo válido buscar uma formação continuada a fim de desenvolver habilidades para trabalhar com alunos deficientes visuais. Tal como pontuou Bakhtin, é preciso colocar-se no lugar do outro para, assim, aceitá-lo como um indivíduo diferente, pois o processo de alteridade acontece naturalmente quando se tem empatia pelo próximo. Logo, o professor, enquanto profissional e indivíduo, conhecedor e mediador das práticas de letramento, deve tornar o percurso mais leve e eficiente para uma produção escrita em todos os contextos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apontou as especificidades do pensamento bakhtiniano referentes aos conceitos de dialogismo e alteridade — aspectos que têm apoiado as compreensões e críticas desenvolvidas durante a investigação, isto é, traz o foco para as diferenças existentes nas relações interpessoais, sobretudo, quando envolve uma condição física que precisa da intervenção empática do outro para ser exercida plenamente. Nesse sentido, a alteridade revela-se na capacidade de proporcionar um olhar interior por meio das diferenças, entendida como uma forma de compreender o outro e a si mesmo em uma espécie de mecanismo colaborativo responsável pela transformação do eu enquanto sujeito social. Com base nesse processo, observou-se a importância dos estudos envolvendo deficientes visuais, haja vista que, embora tenha uma legislação que vise a inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, o itinerário não é

tão acessível para esse público. Aliado a isso, notou-se a possibilidade de trabalhar a produção de textos a partir do gênero resumo, pois este contempla boa parte dos conteúdos acadêmicos adquiridos durante a graduação. Além disso, o uso da Sequência Didática facilitou essa prática, uma vez que as atividades foram adaptadas levando em consideração o público-alvo, deficientes visuais, bem como peculiaridades de sua formação e vivência. Desse modo, observou-se que, apesar da condição física, a qual apenas lentifica o procedimento, a cegueira em si é o menor dos problemas, considerando as barreiras adquiridas durante a formação e que, posteriormente, dificultam as relações de letramento acadêmico do aluno cego.

A colaboração crítica, tal como a concebemos, fundou-se na perspectiva bakhtiniana e como esta organiza as relações dialógicas que nascem da alteridade, do coletivo e da troca de vozes entre os sujeitos. Assim, compreender o outro, nós mesmos como outro e do outro, participantes dessa construção mútua, possibilita ações em pesquisas de formação de educadores, principalmente em relação às especificidades de um público universitário que muito se deve à falta de um olhar mais empático para as diferenças e, a partir disso, buscar aperfeiçoar os modos de mediar as práticas de letramento com discentes cegos. Em síntese, os processos de ensino-aprendizagem que não se alicerçam no dialogismo e na alteridade tendem a enfraquecer a relação entre professor e aluno, fazendo com que a diversidade de experiências com esse público não seja reconhecida e legitimada. Logo, é imperioso aplicar metodologias no cotidiano do trabalho docente calcadas na abordagem dialógica, possibilitando que professores e alunos aprendam uns com os outros.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. In: _____ (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília: DOU, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOBIM E SOUZA, S. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica:** questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula:** aspectos teóricos e sequência didática. **SIGNUM**: Estudos da Linguagem. Londrina, n. 15, v. 3 (Especial), p. 223–245, dez. 2012.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAMOS, F. B.; ESPEIORIN, V.M. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russel. **Conjectura: filosofia e educação**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2009, p. 241–247.

ROCHA, L. Falta de vitamina C pode afetar o cérebro, diz estudo. **CNN Brasil**, 5 abr. 2022. Saúde. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/saude/falta-de-vitamina-c-pode-afetar-o-cerebro-diz-estudo. Acesso em: 10 jun. 2023.

SAEST. **Orientações pedagógicas e técnicas voltados para o relacionamento com as pessoas com deficiência visual**. v. 3. Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: https://saest.ufpa.br/documentos/Vol.3.CARTILHA.DEF.VISUAL.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade**: fundamentos. São Paulo: Parábola, 2019

CAPÍTULO

# 6

# CAMINHOS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: RECURSOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Márcia Moreira da Silva
Andreza Vidal Bezerra
Saulo Welington de Lima Feliciano

Por séculos, as pessoas com deficiência visual sofreram com inúmeros entraves para acessar a educação formal. Durante muito tempo, prevaleceu uma concepção excludente e assistencialista, em que esses sujeitos eram vistos sob a ótica da incapacidade e, consequentemente, afastados dos espaços escolares assim como as demais pessoas (Torres; Santos, 2015).

Ao nosso ver, a ausência de materiais didáticos acessíveis, de formação docente específica e de políticas públicas efetivas reforçou um cenário de marginalização e silenciamento dessas vozes dentro do campo educacional. Tal exclusão histórica evidencia o quanto o direito à educação das pessoas com deficiência visual foi negado e postergado ao longo do tempo, refletindo em uma sociedade que, até nos dias atuais, naturaliza as desigualdades e as solidificam em barreiras atitudinais e arquitetônicas nos mais diversos espaços.

Nas últimas décadas, no entanto, o Brasil vem vivenciando um importante processo de transformação no modo como a diferença é compreendida e tratada nas políticas educacionais. O paradigma da inclusão, amparado por um expressivo marco regulatório, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), busca garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições sensoriais, físicas, intelectuais ou sociais. A partir de uma perspectiva inclusiva no âmbito educacional, colabora no reconhecimento da premissa de que cada sujeito aprende de forma singular e que a escola deve se adequar para atender à diversidade, rompendo com modelos homogêneos de ensino que, por séculos, privilegiaram apenas determinados modos de aprender e de ser.

Apesar dos avanços legais e conceituais, é perceptível que o conhecimento da comunidade escolar sobre os processos específicos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual permanece frágil e insuficiente. Muitos professores sentem-se inseguros diante do desafio de alfabetizar uma criança cega ou com baixa visão, especialmente por não disporem de formação adequada ou de materiais acessíveis que favoreçam a construção do conhecimento por meio dos sentidos remanescentes. Essa lacuna formativa reforça a importância de pesquisas que abordem práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas, capazes de orientar o trabalho docente e fortalecer a atuação dos profissionais da educação inclusiva.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo apresentar recursos e estratégias pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, evidenciando práticas que podem ser incorporadas tanto nas salas regulares quanto nas salas de recursos multifuncionais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em um referencial teórico alinhado aos princípios da educação inclusiva e aos estudos sobre a deficiência visual, articulando aspectos conceituais e práticos.

A investigação tem como eixo central os relatos autobiográficos de uma professora cega, cuja trajetória profissional e pessoal oferece uma perspectiva sensível e situada sobre o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

O capítulo está estruturado em quatro seções. Na Metodologia, descrevemos o contexto da pesquisa, os participantes e os procedimentos adotados. Em seguida, no desenvolvimento, apresentamos os fundamentos da alfabetização de crianças com deficiência visual. Na seção de Resultados e Discussões, apresentamos os principais recursos pedagógicos utilizados na alfabetização de pessoas com deficiência visual. Por fim, em Considerações Finais, as autoras sintetizam as reflexões do estudo, reafirmando o direito à educação inclusiva e a importância da formação continuada de professores e do acesso a recursos acessíveis.

## METODOLOGIA

O presente estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas, com base em uma abordagem descritiva e interpretativa (Godoy, 1995), que busca compreender as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual. A opção por uma metodologia qualitativa se justifica pela natureza do fenômeno investigado, que envolve dimensões subjetivas, sociais e pedagógicas, não passíveis de mensuração numérica, mas de compreensão a partir de narrativas, sentidos e vivências. Assim, parte-se da premissa de que o conhecimento produzido na educação inclusiva deve emergir da escuta e da análise das experiências concretas de professores e estudantes, situadas em contextos reais de ensino.

A pesquisa tem como principal fonte de dados os relatos autobiográficos de uma professora cega, cuja trajetória profissional e pessoal constitui-se como eixo central da investigação. Essa docente, atuante na educação básica e na formação de professores e uma das autoras desse capítulo, compartilhou suas experiências com o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, descrevendo os desafios experienciados, as estratégias utilizadas e os recursos pedagógicos que se mostraram mais eficazes no cotidiano escolar.

O uso do relato autobiográfico, nesse contexto, permite compreender a prática educativa a partir da perspectiva de quem vivencia a inclusão de forma direta, tanto como sujeito com deficiência visual quanto como agente formadora, o que enriquece a análise e oferece uma dimensão vivencial e reflexiva ao estudo.

Para a coleta de dados, foram sistematizados registros escritos, reflexões pedagógicas e descrições de práticas de ensino desenvolvidas pela professora ao longo de sua atuação, os quais foram organizados e analisados à luz de um referencial teórico

fundamentado nos princípios da educação inclusiva e nos Estudos da Deficiência que contribuem para problematizar as relações de poder presentes no contexto escolar.

A partir dessa sistematização, foram identificados diversos recursos didáticos e estratégias pedagógicas que se mostraram significativas para o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual. Entre eles, destacam-se o Communicare, o loto leitura, a régua de leitura e escrita, os alfabetos móveis e o Braillex, além de outros materiais que favorecem a leitura e a escrita em Braille. Cada um desses instrumentos foi analisado quanto à sua funcionalidade, aplicabilidade e potencial para promover a aprendizagem, considerando o modo como foram incorporados às práticas escolares e articulados ao currículo regular.

A metodologia também envolveu uma análise interpretativa dessas práticas, observando como os recursos, quando utilizados de forma planejada e intencional, contribuem para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da participação ativa dos estudantes com deficiência visual nas atividades escolares, evidenciando que o uso pedagógico desses instrumentos não deve ocorrer de maneira isolada, mas integrado a um conjunto de ações que envolvem o planejamento coletivo, a mediação docente e o engajamento dos colegas de turma, reforçando a importância da escola como espaço de convivência e cooperação.

## DESENVOLVIMENTO

Pensar o processo de alfabetização de crianças com deficiência visual, sejam elas cegas ou com baixa visão, implica compreender que se trata de uma ação que vai muito além do simples domínio da leitura e da escrita. A alfabetização, nesse contexto, é expressão do direito fundamental à educação, assegurado pela Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Constituição, portanto, institui as bases para uma educação inclusiva e de qualidade, pautada na promoção da dignidade humana e na redução das desigualdades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça esse princípio ao estabelecer, em seus artigos 58 e 59, que a educação especial é uma modalidade de ensino transversal, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio de serviços especializados, recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados, e a formação específica de professores. Essa legislação marca um avanço importante ao reconhecer que o atendimento às pessoas com deficiência não deve ocorrer em espaços segregados, mas em ambientes educacionais comuns, com os apoios necessários para garantir sua plena participação e aprendizagem.

Em continuidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, consolida o compromisso do Estado brasileiro com uma educação inclusiva e equitativa. Essa

política orienta os sistemas de ensino a identificar e eliminar as barreiras que impedem a participação dos estudantes públicos da educação especial, promovendo a acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Ela também enfatiza a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das salas de recursos multifuncionais e da produção de materiais didáticos acessíveis, fundamentais no processo de alfabetização de crianças cegas e com baixa visão.

Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia e fortalece as diretrizes anteriores, ao garantir explicitamente o direito à educação em igualdade de condições para as pessoas com deficiência. Essa lei assegura que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e modalidades, determinando a oferta de adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas que favoreçam o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. A LBI representa, portanto, um marco civilizatório no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos e não como objeto de cuidado ou caridade.

Dessa forma, garantir o direito à alfabetização de crianças com deficiência visual é também afirmar o princípio da equidade educacional, que pressupõe tratar de forma diferenciada aqueles que se encontram em situações desiguais. Esse compromisso requer políticas públicas efetivas, formação docente continuada e infraestrutura escolar acessível, que assegurem uma aprendizagem significativa e a valorização das diversas formas de perceber e construir o conhecimento. Alfabetizar crianças cegas e com baixa visão, nesse sentido, é um ato político e ético, que reafirma o papel da escola pública como espaço de inclusão, justiça social e reconhecimento da diversidade humana.

Mas afinal, o que é cegueira e baixa visão?! A cegueira é ausência total ou quase total de visão, exigindo do professor o uso de recursos pedagógicos táteis e sonoros para a aquisição da leitura e da escrita. A baixa visão, por sua vez, caracteriza-se pela acuidade visual reduzida, permitindo o uso funcional da visão, com o auxílio de recursos ampliados, contrastes e iluminação adequada (Brasil, 2006). Sabendo disso, cabe ao professor utilizar de estratégias pedagógicas diferenciadas, um ambiente inclusivo, materiais acessíveis e uma postura que reconheça as potencialidades de cada estudante, considerando o fato de que a criança com deficiência visual constrói o conhecimento através dos sentidos remanescentes.

De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento da criança com deficiência ocorre através de processos de compensação e reorganização das funções psicológicas, mediadas pela interação social, reforçando a importância de práticas pedagógicas que priorizem experiências concretas antes das simbólicas, possibilitando que o estudante explore, toque e manuseie objetos para, então, compreender conceitos abstratos.

Diante dessa compreensão, o professor deve favorecer o desenvolvimento da percepção tátil, do reconhecimento de formas e da formação de imagens mentais a partir das experiências sensoriais, respeitando o ritmo individual de cada aluno.

O domínio do sistema Braille é um elemento central na alfabetização de crianças cegas. Idealizado por Louis Braille, o sistema é composto por seis pontos em relevo que representam letras, números e sinais de pontuação, permitindo à pessoa com deficiência visual o acesso à leitura e à escrita.

Para tanto, no contexto da alfabetização a partir do sistema Braille, é fundamental o desenvolvimento de habilidades advindas do pré-braille, relacionadas à sensibilização tátil, a coordenação motora fina e ao reconhecimento de formas e símbolos pelo tato. Tais mecanismos preparatórios possibilitam que a criança desenvolva a destreza necessária para o processo de leitura e escrita (Lee; Hock; Hosshan, 2021).

No momento da alfabetização propriamente dita, são utilizados instrumentos como a reglete e punção, a máquina Perkins e os livros impressos em braille, que viabilizam a escrita e a leitura de textos em relevo. Contudo, vale ressaltar que a aprendizagem do braille não deve ser compreendida apenas como uma técnica mecânica, mas como um meio de acesso à cultura por meio da escrita e uma ferramenta essencial para a inclusão social, cultural e acadêmica das pessoas com deficiência visual.

Para as crianças com baixa visão, o processo de alfabetização, na maioria das vezes, requer outros tipos de recursos, tais como: letras ampliadas, sem serifa, contrastes fortes entre o fundo e o texto, iluminação adequada e recursos ópticos, como lupas e ampliadores eletrônicos.

Além disso, o uso de tecnologia assistiva, como softwares de leitura, tablets e computadores com programas de ampliação de fonte, também se mostra fundamental. Nesse contexto, o docente precisa observar de que maneira o aluno utiliza o resíduo visual e tornar o material pedagógico acessível, considerando suas necessidades, garantindo conforto visual e aprendizagem.

Destacamos que para a alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência visual, devemos adotar uma perspectiva multissensorial, em que os sentidos remanescentes sejam mobilizados para a construção do conhecimento. Ou seja, o uso de sons, texturas, objetos, aromas e movimentos ajuda na formação de conceitos e na aquisição de conteúdo. Por exemplo, ao ensinar a palavra “carro”, o professor pode permitir que a criança toque o objeto, sinta sua forma, associando o símbolo linguístico à experiência concreta. Tal abordagem sensorial é essencial para o desenvolvimento cognitivo e simbólico de alunos cegos ou com baixa visão, pois transforma o aprendizado em uma experiência significativa.

Adicionalmente, sinalizamos que se torna importante que as instruções verbais sejam claras e detalhadas, favorecendo a compreensão de situações e objetos que o

aluno não pode visualizar. Além disso, o professor da sala de aula regular pode contar com o apoio e as orientações do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os quais devem atuar em parceria, elaborando estratégias de ensino personalizadas e acompanhando o progresso da criança de forma contínua.

Além dos processos de ensino e aprendizagem, salientamos a necessidade de uma avaliação processual, priorizando as conquistas individuais e a evolução das habilidades, e não apenas o resultado final dos estudantes.

Outro fator decisivo para a inclusão de alunos com deficiência visual é a participação da família e da comunidade escolar, bem como um ambiente escolar acessível, livre de barreiras físicas e atitudinais, garantindo a mobilidade e a segurança das crianças.

Sinalizamos, ainda, a necessidade de investimentos contínuos para que as escolas disponham de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, capazes de garantir não somente o acesso, mas também a permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual. Dentre esses recursos, destacam-se as salas de recursos multifuncionais do tipo 2, os livros em braille, os materiais ampliados, os softwares de leitura e as impressoras e linhas braille, todos fundamentais para a promoção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

Ademais, consideramos que outro fator decisivo no processo de alfabetização de pessoas com deficiência visual é a formação inicial e continuada dos professores, para que estes, ao compreender as especificidades da deficiência visual, planejem suas aulas pautadas em práticas de ensino inclusivas e sensíveis às especificidades desses estudantes.

Finalmente, consideramos que a alfabetização de crianças cegas e com baixa visão deve ser compreendida como uma ação coletiva, a qual envolve políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inclusivas e o compromisso ético de todos os agentes sociais. Somente por meio dessa articulação será possível assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos de uma das autoras deste texto têm início em 2012, quando ela ingressa no serviço público municipal da capital paraibana (João Pessoa), após aprovação em concurso público para o cargo de professora da educação básica. Desde então, sua trajetória profissional tem sido marcada pelo compromisso com a inclusão e com a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. Atuando no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a docente desenvolve práticas pedagógicas voltadas para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e comunicacionais, buscando garantir a participação plena e significativa dos estudantes público-alvo da educação especial no cotidiano escolar.

Sua vivência como pessoa com deficiência visual também atravessa e orienta suas reflexões teóricas e práticas, conferindo um caráter singular e profundamente sensível à sua atuação, não apenas reforçando sua compreensão sobre as múltiplas dimensões da acessibilidade, mas também a impulsionando a construir espaços pedagógicos que valorizem a diversidade humana, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos com deficiência.

Retornando ao contexto escolar, foco desta narrativa, é pertinente ressaltar que a maioria do público atendido na instituição era composta por estudantes com deficiência visual. Cada um trazia consigo marcas históricas e experiências singulares, que, por respeito e ética, não cabem ser detalhadas neste registro. Entretanto, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e de estratégias que favorecessem uma aprendizagem significativa em sala de aula despertava inquietações em uma das autoras. Movida por esse desafio, ela iniciou, quase "às escuras", uma busca autônoma por materiais e recursos acessíveis disponíveis na internet.

Com recursos monetários próprios, adquiriu alguns desses materiais e passou a implementar práticas pedagógicas diferenciadas em diversos espaços educativos. Entre os recursos utilizados, destacam-se o Communicare, o Loto Leitura, a Régua de Leitura e Escrita, os Alfabetos Móveis e o Braillex, os quais se mostraram fundamentais para potencializar o processo de alfabetização de estudantes cegos e com baixa visão.

O Communicare constitui-se como um importante recurso pedagógico desenvolvido especialmente para o ensino inicial do sistema Braille. Composto por peças móveis que representam os seis pontos da célula braille, ele permite que o estudante explore de forma concreta a estrutura e a combinação dos pontos que formam letras, sílabas e palavras. Por meio da manipulação tátil, a criança desenvolve habilidades de discriminação tátil e percepção espacial, fundamentais para a leitura e escrita nesse sistema. Além disso, o uso do *Communicare* estimula o raciocínio lógico, a coordenação motora fina e a autonomia do estudante, podendo ser aplicado tanto em atividades individuais quanto coletivas.

O Loto Leitura é um jogo educativo acessível que busca aliar o caráter lúdico à aprendizagem do sistema braille. Inspirado na dinâmica dos jogos de associação, o recurso possibilita que a criança relacione sons, símbolos e palavras, por meio de cartelas e peças táteis, colaborando para a promoção do reconhecimento tátil dos caracteres e a correspondência entre fonema e grafema, favorecendo o processo de alfabetização de forma prazerosa e interativa. O Loto Leitura, portanto, amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, tornando o ato de aprender a ler e escrever uma experiência envolvente e acessível.

A Régua de Leitura e Escrita é um instrumento fundamental para a organização espacial da escrita em braille, a qual funciona como um guia que orienta o estudante na disposição correta das linhas e células durante o uso da reglete e punção. Tal ferramenta auxilia na manutenção do alinhamento do texto e na estruturação

adequada das palavras, prevenindo erros de espaçamento e sobreposição de sinais. Além disso, contribui para o desenvolvimento da coordenação motora fina e da precisão tátil, elementos indispensáveis para a fluidez na leitura e escrita através do sistema braille.

Os Alfabetos Móveis em Braille também se configuram como recursos didáticos de grande relevância no processo de alfabetização. Compostos por letras táteis destacáveis, possibilitam à criança construir palavras manualmente, explorando a relação entre som e símbolo de forma manipulativa, favorecendo a aprendizagem ativa, a compreensão da estrutura das palavras e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Por fim, o Braillex é um recurso pedagógico tátil elaborado em madeira, destinado ao ensino e à aprendizagem da leitura e escrita em braille. Trata-se de uma prancheta perfurada que apresenta um corte em um dos cantos, o qual serve como referência tátil para identificação do canto superior direito, possibilitando ao usuário posicioná-la corretamente durante o uso. O material mede aproximadamente 40 por 18 centímetros e possui furos agrupados de seis em seis, reproduzindo as celas braille, organizadas em três linhas horizontais, cada uma contendo oito celas. Acompanha uma caixa com 72 pinos metálicos sem ponta, que são inseridos nos furos para representar os pontos em relevo correspondentes às combinações do sistema braille, além de um alfabeto em braille para consulta e apoio no processo de aprendizagem.

A partir da identificação dos recursos pedagógicos mencionados anteriormente e da observação de seus benefícios para a alfabetização de crianças com deficiência visual, a instituição resolveu investir em melhorias no serviço. Nesse cenário, passaram a surgir colaboradores e, hoje, pode-se dizer que uma das autoras dispõe de uma "sala de recursos" em casa, com uma série de recursos que utiliza nas formações de professores na área da deficiência visual.

Dando continuidade à narrativa, cabe ressaltar que não bastou apenas a aquisição de recursos pedagógicos e tecnológicos. Foi necessário investir também na formação docente, de modo a garantir um trabalho pedagógico qualificado e sensível às especificidades da deficiência visual. Nesse sentido, a professora buscou apoio e formação no Instituto Benjamin Constant (IBC), localizado no Rio de Janeiro.

Criado em 1854 pelo Decreto Imperial nº 1.428, o então Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi o primeiro espaço educacional da América Latina voltado ao ensino de pessoas cegas, posteriormente renomeado como Instituto Benjamin Constant. Desde então, o IBC consolidou-se como uma instituição pública de referência, responsável por promover pesquisas, formações e a produção de materiais acessíveis, mantendo-se na vanguarda da educação inclusiva no país.

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant oferece cursos de pós-graduação, especialização e formação continuada, além de cursos livres voltados à capacitação de professores e técnicos da área, nas modalidades presencial e a distância. Também

realiza atendimento educacional especializado, assessoria técnica a redes de ensino e produção de materiais didáticos acessíveis, como livros em Braille, materiais ampliados, mapas táteis, jogos educativos e softwares de leitura, distribuídos gratuitamente a escolas e instituições públicas. Dessa forma, o IBC cumpre um papel essencial na promoção da acessibilidade e no fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

Além do IBC, outras instituições contribuíram significativamente para o avanço dessa área, como a Fundação Dorina Nowill para Cegos, criada em 1946, e a Associação Educacional para Múltipla Deficiência (Laramara), fundada em 1991. Essas entidades ampliam o alcance das ações voltadas à produção de materiais acessíveis, formação de profissionais e inclusão social, fortalecendo a rede de apoio à escolarização da pessoa com deficiência visual no Brasil.

Vale salientar que o mercado dispõe de uma ampla variedade de recursos pedagógicos voltados à deficiência visual. No entanto, observa-se que sua aplicabilidade nem sempre é validada ou plenamente compreendida pelos profissionais da educação. É importante destacar, a partir das formações docentes e dos relatos analisados, bem como da observação dos materiais presentes nas salas de recursos multifuncionais, que muitos professores reconhecem a existência desses instrumentos, mas relatam dificuldades em utilizá-los de forma efetiva. Diante disso, reforça-se a necessidade de atualização e formação continuada, que pode ser realizada inclusive na modalidade a distância por meio das instituições supracitadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, reafirmamos que a inclusão educacional de estudantes com deficiência visual exige muito mais do que a simples disponibilização de recursos materiais. A efetivação do processo de alfabetização desses educandos demanda um compromisso pedagógico pautado na sensibilidade, na escuta e no reconhecimento das singularidades de cada sujeito. Assim, compreende-se que a verdadeira inclusão se concretiza quando o professor assume uma postura reflexiva e transformadora, capaz de romper com práticas tradicionais e promover experiências de aprendizagem significativas e acessíveis a todos.

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho evidenciam que os recursos pedagógicos, como o Communicare, o loto leitura, a régua de leitura e escrita, os alfabetos móveis e o Braillex, têm papel relevante no processo de alfabetização de crianças com deficiência visual. Entretanto, seu uso só alcança efetividade quando integrado ao currículo escolar e sustentado por práticas pedagógicas que valorizam a autonomia e a participação ativa dos estudantes. Dessa forma, a inclusão não se limita à presença física em sala de aula, mas se estende à construção coletiva do conhecimento e ao fortalecimento das relações humanas no ambiente escolar.

Os resultados e reflexões aqui discutidos oferecem subsídios teóricos e metodológicos que podem auxiliar professores da educação básica, tanto das salas regulares quanto das salas de recursos multifuncionais, a repensarem suas práticas e a ampliarem suas possibilidades de atuação. Ao reconhecer o valor das experiências compartilhadas e dos relatos autobiográficos como fonte legítima de produção de conhecimento, este estudo também contribui para o fortalecimento de uma perspectiva inclusiva que valoriza a experiência vivida como campo de saber.

Concluímos, portanto, que promover uma educação inclusiva requer mais do que políticas públicas e normativas: exige uma mudança cultural e pedagógica que reconheça a diferença como elemento constitutivo do ato educativo. Mais do que apresentar recursos, este trabalho buscou reafirmar o compromisso ético e social com uma educação pautada na equidade, na diversidade e na emancipação humana. Assim, a escola se consolida como espaço de convivência, acolhimento e transformação, onde o direito à aprendizagem, garantido por lei, torna-se uma experiência real e acessível a todos os educandos.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Pesquisa (auto)biográfica no Brasil**: da aventura à insubordinação. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 9, n. 24, p. e1153, 2024. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2024.v9.n24.e1153. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/rbpab/article/view/20502. Acesso em: 3 agosto. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006 (Série Educação Inclusiva). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie1.pdf. Acesso em: 02 agt. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LEE, Alya Qasdina Ng Ai; HOCK, Kway Eng; HOSHAN, Hasrul. **Fundamentos das habilidades pré-braille na aprendizagem do braille**: uma revisão da literatura. Jurnal Pendidikan Bitara UPSI, v. 2, p. 76-86, 2021.

MENDES, Francisco Lemos; FERREIRA, Paulo Felicíssimo. Instituto Benjamin Constant: uma história centenária. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, n. 1, set. 1995.

TORRES, Josiane Pereira; SANTOS, Vivian. Conhecendo a deficiência visual em seus aspectos legais, históricos e educacionais. **Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 33-52, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO

7

# INCLUIR PARA NÃO EXCLUIR: OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE ANORI

Adriana Coelho Freitas
Raimundo Neves Ozier
Andreza Corrêa de Araújo
Francisca Lima de Matos

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal, seção I, capítulo III, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, envolvendo o pleno desenvolvimento da pessoa [...]". Diante dessa suposição, compreende-se que a educação é um direito assegurado a todos, sem qualquer tipo de discriminação ou exceção. No entanto, embora tenham sido conquistados avanços importantes, ainda há um longo caminho a percorrer para que esse direito se efetive, de fato, para todas as pessoas.

Nesse contexto, o presente capítulo tem como objetivo identificar de que forma se concretiza a educação inclusiva no ensino fundamental II de duas escolas da rede municipal de Anori, no estado do Amazonas. Historicamente, pessoas com deficiência ou síndromes foram restauradas não apenas na escola, mas também na vida em sociedade, sendo muitas vezes vistas como seres "desprezíveis", sem alma, e, portanto, indignos de participar do convívio social. Em diálogo com esse panorama, Sassaki (1997) e Bayer (2006) apresentam uma trajetória da educação especial, descrevendo quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e inclusão.

Outro aspecto fundamental quando se trata de educação inclusiva é o papel do professor, que, em parceria com a família e o Estado, assume a responsabilidade direta pela educação da criança. Mantoan (2003) contribui de forma significativa ao debatedor, de maneira clara e objetiva, sobre as funções, os desafios e as necessidades formativas desse profissional no contexto da inclusão.

Diante do exposto, o tema em estudo assume relevância ímpar, pois permite verificar em que fase do modelo de educação inclusiva, proposto por Sassaki (1997) – exclusão, segregação, integração ou inclusão –, se encontra a realidade escolar do município de Anori. Foram selecionadas, para este fim, a Escola Municipal Pedro Rienze de Melo Rosas e a Escola Municipal Haidê Miranda Câmara, ambas situadas na sede do município. Nesse viés, os resultados obtidos contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas, fornecendo informações consistentes sobre o ensino inclusivo nas escolas locais.

A partir dessa problemática, algumas questões orientaram o estudo: em que medida as escolas pesquisadas podem ser consideradas inclusivas? Como se dá, na prática, a inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar? Que tipo de apoio especializado, como o de profissionais itinerantes, é disponibilizado para auxiliar o professor regente em sua prática cotidiana?

Na primeira parte, o capítulo apresenta uma breve contextualização histórica da educação inclusiva e de seus desafios, com base, sobretudo, em Sassaki (1997), que analisa o percurso desde a exclusão da pessoa com deficiência até a sua inclusão na escola.

Em seguida, foram discutidos documentos oficiais, nacionais e internacionais, que garantem os direitos das pessoas com deficiência, articulando-os as contribuições de diferentes teóricos da área. Por fim, destaca-se um elemento determinante para o

desenvolvimento do aluno: o professor, detalhado quanto à sua função, seus direitos e as dificuldades enfrentadas durante o ano letivo.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e bibliográfica, contemplando a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições e a aplicação de formulários a duas professoras do ensino fundamental II, uma de cada escola. As questões abordadas desde a formação acadêmica das docentes até a realização de atividades inclusivas nas escolas, forneceram subsídios para a análise da presença ou ausência de práticas efetivamente inclusivas no contexto investigado.

Assim, este capítulo buscou responder em que fase do modelo de educação inclusiva se encontram as escolas demonstradas, de que maneira a inclusão dos alunos com deficiência é efetivada no cotidiano escolar e quais condições são oferecidas para o trabalho docente, especialmente no que se refere ao apoio especializado, contribuindo para o debate sobre a transferência de práticas inclusivas na rede municipal de ensino de Anori.

## MARCO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história das pessoas com deficiência na sociedade enfrentou e ainda enfrenta grandes obstáculos. Com o passar dos séculos, direitos foram adquiridos, no, mas, a prática de fato da inclusão não acontece, seja na escola ou em outros setores da sociedade.

Com base nos preceitos de Sassaki (1997) a educação especial divide-se em quatro fases, Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão, como mostra a figura 01.

**Figura 01:** Fases da Educação Especial apresentada por Sassaki (1997)

Fonte: Google (2025).

Primeira fase, exclusão, está por sua vez via o sujeito deficiente, como um defeito, um ser desprovido de alma que precisaria está longe das pessoas ditas como normais. De acordo com Hort e Hort (2017, p. 12), "[...] era natural pensar em abandono, e até, na morte dos "débeis", pois dessa forma o sujeito deficiente não contaminaria o resto da sociedade".

Nessa perspectiva, os indivíduos eram excluídos do convívio social, isolados, quando não, dependendo da cultura local eram mortos ao nascer, pois na visão da época era uma pessoa com defeito e indigna de estar viva. A segunda fase, a segregação, trata da institucionalização dos deficientes em centros especializados. A partir desse modelo, surgem os primeiros centros direcionados para os portados de deficiência.

De certo modo, esta fase, em nome de um bem, afasta de forma legalizada as pessoas com deficiência do convívio social. No Brasil, um dos primeiros institutos criado foi o Instituto dos Meninos Cegos (1854) por D, Pedro II e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (1856), ambos sediados no Rio de Janeiro. Mas atual tem-se o Instituto Pestalozzi de Canoas, Rio Grande do Sul (1926), APAE - Associação dos Pais e Amigos de Excepcionais (1954), AACD - Associação de Assistência à criança com deficiência (1950).

Por seguinte, a fase da integração consiste na valorização das limitações da criança, no que está inserida no meio escolar, no entanto não participa das atividades, ou seja, encontra-se em grupos separados como mostra a figura 01.

Outro ponto em destaque é que a criança tem que adaptar-se ao meio e deve seguir os modelos propostos pelas instituições de ensino. Podemos entender que a integração é uma forma de exclusão, mesmo os alunos estando na mesma escola, encontram-se separados dos alunos sem deficiência, seja pela estrutura da escola, sem rampas de acesso, seja pelo professor que se sente incapaz de lecionar, ou pela sala de recursos, muitas vezes utilizadas como escapes diante de um aluno deficiente, entre outros.

Já na quarta fase, temos a inclusão. Esta se pauta na participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, principalmente na escola, já que quanto mais cedo à criança é inserida neste ambiente, mais êxito terá. Nesta fase a sociedade é que se prepara para criança, e não o contrário, praticado na fase da segregação. Na escola, os alunos participam totalmente das atividades, pois a sua deficiência não importa, mas sim, trabalha-se na sua capacidade.

Nesse pressuposto, o aluno tem acesso a todos os ambientes da escola, sem exceção. O aluno com deficiência participa das atividades extraclasse, no que realiza as atividades propostas pelo professor da forma que conseguir fazer. Tal participação ativa com os demais contribui também, para a aprendizagem dos alunos sem deficiência.

Diante dessa nova realidade, é assegurado que todas as crianças com deficiência sejam matriculadas em escolas regulares, de acordo com Goffredo (1999, p. 31), "A nova proposta de Educação Inclusiva recomenda que todos os indivíduos portadores de necessidades educativas especiais sejam matriculados em turma regular, o que se baseia no princípio de educação para todos." Podemos assim verificar que a educação inclusiva tem aporte na lei e que assegura os direitos básicos das pessoas com deficiência, tais direitos negligenciados por séculos de exclusão.

Quanto ao termo, educação inclusiva destaca-se a assertiva:

> A Educação Inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam matriculadas na escola regular, baseando-se no princípio de educação para todos. Entretanto, devemos ser cautelosos, no sentido de não admitirmos uma ideia falsa de escola democrática. A escola será tanto mais democrática à medida que acolher, educar e ensinar a todos, ao mesmo tempo que respeite as diferenças individuais, estimulando em especial o desenvolvimento da capacidade do aluno de aprender a aprender (Sassaki, 1997, p. 16).

Concorda-se com o autor, já que a escolar tem o dever de ofertar não somente a matrícula, mas também, fornecer oportunidade a todos sem separação, visando a capacidade do aluno e não, destacando a deficiência.

## DOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE INCLUSÃO

Diante da perspectiva de uma educação inclusiva e a participação ativa da pessoa com deficiência no meio social, documentos internacionais e nacionais garantem e norteiam as políticas de inclusão.

> A formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a integração de pessoas portadoras de deficiência têm sido inspiradas por uma série de documentos contendo declarações, recomendações e normas jurídicas produzidas por organizações internacionais e nacionais envolvidas com a temática da deficiência (Carvalho, 1999, p. 19).

Outrossim, destacaremos alguns documentos, que asseguram a corrente de uma educação sem exclusões. No artigo 26- Direito a Educação, da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, consta a seguinte prerrogativa, "Todos os seres humanos têm direito à educação". Conforme podemos verificar o documento assegura que todos, sem exceção, tem seus direitos garantidos.

O Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência de dezembro de 1982, surge como base para a formulação de políticas públicas a serem iniciados e elaborados por países que adotem a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

Dentre os seus principais alicerces, estão, a prevenção, a reabilitação e a equiparação de oportunidades.

Em março de 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado na Tailândia, foi aprovado a Declaração Mundial sobre Educação para Todas: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em seu conteúdo enumera os obstáculos enfrentados pelas pessoas com deficiência, no qual objetiva conforme Carvalho (1999, p. 23), "[...] objetivo é servir de referência e guia a governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, ONGs e a todos os envolvidos com a meta de Educação para Todos". Podemos assim afirmar que o documento elaborado beneficia não somente uma cidade ou país, ele abrange a todos que compreendem e concebem a igualdade.

Adentrando no âmbito escolar, A Declaração de Salamanca de 1994, incentiva a participação das pessoas com deficiência nas escolas regulares de ensino. De acordo com Carvalho (1999, p. 24) "[...] expressa o princípio da integração e a preocupação com a garantia de escolas para todos [...]". Conforme dito, esse documento expressa e garante e acolhe todas as crianças, seja qual for sua condição física.

No Brasil, o direito à educação foi reafirmado por diversas iniciativas estatais que buscam políticas estruturantes específicas para o público da educação especial. Nessa perspectiva, Hort e Hort (2017, p. 41) esclarecem que o "objetivo principal era centralizar e coordenar as ações de política educacional voltadas para as pessoas com necessidades especiais". Dessa maneira, o foco das políticas passa a se voltar para a inclusão das pessoas com deficiência e para a sua frequência ativa na escola regular, reforçando o compromisso com uma educação para todos.

A partir dessa perspectiva de integração social e principalmente escolar, surgem outros movimentos que fazem florescer políticas que rompem com os paradigmas instituídos na sociedade. Dentre os documentos, destaca-se: Instituto Benjamim Constant (IBC) de 1854; Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) de 1857; Constituição Federal de 1988; Lei Nº 7.853 em 1989; Estatuto da Criança e doa Adolescente (ECA) em 1990; Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998.

Nesta linha, o Decreto Nº 3.298 de 1999; Leis Nº 10.098 e 10.048 ambas de 2000; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2000; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007; II Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com deficiência de 2008; Lei nº 13.146-Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e Nota Técnica sobra a Organização de AEEE na Educação Infantil, ambas de 2015.

Portanto, como se pode averiguar, o Brasil, em matéria de legislação, garante os direitos das pessoas com deficiência e se encontra à frente de muitos países no que se refere ao arcabouço normativo. Contudo, ainda há uma longa caminhada a ser percorrida, pois não basta que a inclusão esteja assegurada nos documentos oficiais: é necessário que tais princípios se concretizem no cotidiano das instituições escolares. A

efetivação dessas leis exige investimento em formação docente, estrutura física adequada e recursos pedagógicos disponíveis.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se como de campo, de natureza qualitativa, com apoio em procedimentos bibliográficos e documentais. A análise dos dados fundamentou-se no exame de documentos escolares, especialmente os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições, bem como em informações obtidas por meio de formulários aplicados às professoras do ensino fundamental II.

Participaram do estudo duas escolas da rede municipal de Anori: a Escola Municipal Pedro Rienze de Mello Rosas e a Escola Municipal Haidê Miranda Câmara, ambas localizadas na sede do município. A escolha dessas instituições cuja representatividade no contexto local e o fato de atenderem alunos do ensino fundamental II, etapa em que se pretende investigar as práticas de educação inclusiva.

Foram sujeitos da pesquisa duas professoras do ensino fundamental II, uma de cada escola, ambas licenciadas em Letras – Língua Portuguesa e com especialização na mesma área, com tempo de atuação entre 1 e 5 anos na educação básica. Os docentes responderam a um formulário composto por 14 questões, objetivas e discursivas, que abordaram aspectos como formação acadêmica, compreensão de educação inclusiva, experiências com alunos com deficiência e práticas pedagógicas envolvidas.

Os dados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, sem qualquer tipo de interferência nos resultados, buscando-se identificar concepções, dificuldades e possibilidades relacionadas à inclusão de alunos com deficiência nas escolas pesquisadas. A observação feita foi do tipo sistemático não participante, uma vez que o pesquisador acompanhou a realidade escolar por meio de documentos e relatos das professoras, sem intervir nas rotinas institucionais.

## RESULTADOS E DISCURSÃO

Mediante o exposto, os resultados obtidos foram essenciais para assim compreender e fornecer dados que poderão ajudar a desenvolver a prática de uma educação inclusiva para todos, sem exceção no município.

Das docentes, ambas lecionam em escolas municipais, porém em instituições distintas. Das escolas participantes, Pedro Rienze de Mello Rosas e Haidê Miranda Câmara, localizadas na sede de Anori. As professoras possuem graduação em Letras Língua Portuguesa e especialização na mesma área, sendo que as duas atuam na área educacional no período de 1 a 5 anos.

Quando inquiridas sobre o seu entendimento sobre inclusão, as respostas foram similares, declararam que a inclusão se trata de: Professora- I, “Quando pessoas com deficiência são inseridas em um ambiente comum a todos”; Professora- II, “Incluir

pessoas com deficiência em um ambiente comum, com pessoas sem deficiência". Podemos ver que a concepção de inclusão está baseada apenas na colocação das pessoas com deficiência no meio "comum a todos", sendo que a relação social entre as pessoas é inexistente.

Quando indagadas sobre possuir conhecimento de Educação Inclusiva, a resposta foi não. Logo, o entendimento por inclusão de pessoas portadoras de deficiência ou síndrome no Ensino Regular foi que não deveria acontecer sob a justificativa da falta de estrutura ou metodologia apropriada, como podemos ver no quadro 01 abaixo.

**Quadro 01:** Inclusão no ensino regular.

| **14) O que você entende por inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Regular?** | |
|---|---|
| **Professora-I** | "A inclusão de pessoas portadoras de deficiência no ensino regular seria ideal se a escola tivesse estrutura suficiente para atender esses alunos [...]" |
| **Professora-II** | "Entendo pouquíssimo, mas penso que a ideia de incluir pessoas com deficiência no ensino regular com várias outras pessoas sem deficiência não é satisfatória, pois eles precisam de uma metodologia especial" |

**Fonte:** Adriana Freitas (2020).

Dessarte que a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, no mais não podemos sobrecarregar os professores como únicos responsáveis por essa tarefa.

> Geralmente ouvimos pessoas envolvidas com a escola afirmarem que é impossível incluir alunos com deficiência na escola regular. De certa, esses profissionais têm razão, pois enquanto a escola não compreender os fundamentos da inclusão e esperar que os alunos se moldem as suas metodologias, não conseguirá ser inclusiva (Hort; Hort, 2017, p. 35).

Hort e Hort (2017) reforçam essa compreensão ao defender que toda a sociedade escolar precisa superar uma postura excludente e avançar para uma perspectiva verdadeiramente inclusiva

Outra questão inquirida as docentes, foi se elas possuíssem em sala de aula algum aluno com deficiência e qual seria a deficiência. Ambas disseram que tinham alunos com deficiência intelectual e que se sentem despreparadas para lecionar: **Professora-I:** "a falta de recursos, falta apoio escolar, a falta de conhecimento por parte da família quanto pela minha, o preconceito"; **Professora- II:** "falta de preparação na área, já que eu teria que me adaptar a melhor forma de ensiná-lo". É evidente que as discentes se sentem de mão atadas diante de tal situação. Mesmo porque, uma escola

inclusiva vai além de rampas de acesso e banheiros adaptado para os alunos deficientes.

O professor precisa de apoio, e esse apoio deve ser oferecido por meio de um bom projeto político pedagógico, sendo também a Escola Regular orientada pela Escolar Especial, fornecendo orientação para os professores e gestores. Contudo, ressalva que a Escola Especial não irá de forma algum substituir a Escola Regular.

Quanto à prática pedagógica realizada em sala de aula, a questão 13 do formulário foi baseada em Mantoan (2003, p. 73), dos qual a autora lista uma série de práticas que devem ser evitadas e revistas, quando se tem como meta a educação inclusiva. O quadro 02 abaixo explicita a questão.

**Quadro 02:** Práticas pedagógicas.

| **13) Das opções abaixo, que tipo de atividades pedagógicas você aplica em sala de aula?** | | |
|---|---|---|
| **Práticas Pedagógicas** | **Professora-I** | **Professora-II** |
| Propor trabalhos coletivos, que nada mais são do que atividades individuais realizadas ao mesmo tempo pela turma; | X | X |
| Ensina com ênfase nos conteúdos programáticos da série; | X | X |
| Incentiva o diálogo, cooperação, criatividade e estimular pensamento crítico; | X | X |
| Considera a prova final como decisiva na avaliação do rendimento escolar dos alunos. | | |
| Elabora objetivo que respeitem o tempo e condições de cada aluno. | X | |

**Fonte:** Próprio autor, jan, 2025.

As questões de azul são práticas tradicionais que nada contribuem para uma educação inclusiva, já a questões de laranja são atividades inclusivas, que foram feitas para todos os alunos com e sem deficiência. É inevitável que nós professores já tenhamos praticado alguns dos critérios acima que devem ser evitados de acordo com Mantoan (2003). De modo que somos seres sociais e compartilhamos de métodos tradicionais que são repassados durante nossa formação como profissional da educação, mas também como ser social de uma sociedade ainda moldada nos paradigmas excludentes.

Nas escolas pesquisadas apesar da educação inclusiva está presente no projeto político pedagógico, não existem atividades ou projetos voltados para a inclusão dos alunos com deficiência dentro e fora da escola. Logo, sem propostas educacionais, a inclusão do aluno com deficiência não acontece. Concebe-se assim, uma escola que se diz inclusiva, praticando a integração.

Desse modo, é inevitável que na questão 14 a resposta das discentes não fosse diferente. Quando questionadas sobre qual lugar ideal para as crianças com deficiência estudarem, a resposta foi que deveriam estudar em outro lugar, pois, dessa forma, seriam mais atendidas e concluídas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em uma educação inclusiva implica romper com conceitos tradicionais que mantêm a inclusão apenas no plano teórico e um pouco, ou quase nada, a concretizar na prática.Apesar de as leis nacionais e internacionais garantirem os direitos das pessoas com deficiência, ainda são poucas as escolas que adotam políticas efetivamente inclusivas, pois não basta apenas matricular a criança no ensino regular.

Neste sentido, é fundamental que ela participe de todas as atividades da escola, na medida de suas possibilidades, considerando sua condição específica, perspectiva que também deve ser assegurada às crianças sem deficiência.

Os docentes da rede regular não podem, em hipótese alguma, negar-se a lecionar para crianças com deficiência, uma vez que, quanto mais cedo o aluno estiver inserido na escola, melhor tender a ser seu desenvolvimento dentro e fora da instituição. Outro paradigma a ser superado na docência diz respeito à ideia de que o professor do ensino regular, por não ter formação específica, não teria condições de ensinar alunos com deficiência.

Tal tarefa é possível, desde que o docente conte com o acompanhamento de equipe especializada, que ofereça auxílio e suporte, sem, contudo, retirar sua autonomia em sala de aula; o professor especialista não substitui o professor do ensino regular.

A escola, por sua vez, tem o dever de garantir não apenas adaptações arquitetônicas, como banheiros acessíveis e rampas de acesso a todas as dependências, mas também atendimento educacional especializado aos professores, por meio de apoio pedagógico e recursos que beneficiam não só os alunos com deficiência, mas os estudantes.

Competir ainda à escola desenvolver atividades, projetos, feiras e outras ações de sensibilização para a inclusão, envolvendo toda a comunidade escolar, e não apenas o professor. Isso porque uma das metas centrais da educação inclusiva é que uma criança com deficiência alcance autonomia em qualquer ambiente social, assim como as demais crianças.

Consta-se que a educação inclusiva, de fato, não se efetiva nas escolas pesquisadas, embora esteja previsto em seus Projetos Político-Pedagógicos. O que se observa são professores que manifestam sentimentos de incapacidade diante do trabalho com alunos com e sem deficiência.

Para tanto, mesmo com os avanços legais e os direitos conquistados ao longo de anos de luta, ainda há um longo caminho a percorrer, sendo fundamental reiterar que a inclusão de pessoas com deficiência em todos os espaços sociais só se fortalecerá por meio da ampliação de estudos e práticas voltadas ao tema da inclusão.

Em resumo, demostra-se por meio deste artigo que a educação inclusiva em Anori ainda se encontra no estágio inicial, restrito, em muitos casos, ao nível da matrícula. As escolas pesquisadas carecem de práticas, recursos e formação docente que garantem participação e autonomia aos alunos com deficiência. Reafirma-se, assim, a urgência de investir em suporte especializado e na revisão dos projetos pedagógicos para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio legal e se torne prática efetiva no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BAYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de aluno com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Princípios, Política em Educação Especial.** 1994. Disponível em: <direitos humanos.usp.br>

GIL, Marta (Coord.). **Educação Inclusiva:** O que os professores têm a ver com isso? São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

GRANEMAN, Jucélia Linhares. **Escolas Inclusivas:** práticas que fazem a diferença. Campo Grande. UCDB, 2005.

HORT, Ana Paula; HORT, Ivan Carlos. **Educação Especial e Inclusão Escolar.** 1.ed. Santa Catarina: IDIAL, 2017.

MANTOAM, Maria Tersa Égler. **O direito à diferença nas escolas-questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiência.** Revista Educação Especial: Santa Maria: UFSM, n. 23, 2004. Disponível em: <www.ufsm.br/ce /revistas> acesso 08 dez de 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria De Educação A Distância. **Salto para o futuro.** Educação Especial: Tendências atuais. GOFFREDO, Vera Lúcia. Cap. - I.

Educação: Direito de todos os brasileiros. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997

CAPÍTULO

# 8

# AS VOZES DA INCLUSÃO NA ESCOLA: FORMAÇÃO DOCENTE E ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Irinaldo Caetano Marques
Vanessa Lima de Farias

A educação inclusiva é um paradigma educacional que busca garantir o direito de todos à educação de qualidade, reconhecendo e valorizando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse contexto, a formação docente e as adaptações pedagógicas assumem um papel central, uma vez que são os professores os principais mediadores das práticas que efetivam ou não a inclusão nas escolas.

O Brasil avançou nas últimas décadas com políticas públicas que asseguram o acesso à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015). No entanto, ainda há lacunas significativas na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas adaptadas.

Este trabalho se insere em um debate necessário e oportuno, o de como construir uma escola que, de fato, seja de todos. Ao discutir a interdependência entre formação docente e adaptações pedagógicas, busca-se não apenas diagnosticar os desafios, mas também apontar caminhos possíveis, fundamentados em autores como Mantoan (2017, 2020), Rodrigues (2006) e Carvalho (2012), Marques e Castro (2025), Marques *et al.* (2024), Barbosa (2025) e dentre outros.

Assim, este estudo tem como objetivo discutir a relação entre a formação docente e as adaptações pedagógicas no contexto da educação inclusiva, destacando seus desafios e possibilidades no cotidiano escolar.

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação docente é um dos principais eixos para a consolidação da educação inclusiva. Segundo Mantoan (2017), a inclusão escolar exige que os professores assumam uma postura ética e pedagógica comprometida com o respeito às diferenças. A formação inicial, no entanto, muitas vezes não contempla de forma suficiente os conhecimentos teóricos e práticos necessários para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Esse déficit formativo tem raízes históricas e estruturais.

Esse modelo formativo, herdado de uma tradição técnica e burocrática, refletia uma visão de educação como mero instrumento de transmissão de saberes universais, desconsiderando as especificidades locais, culturais e subjetivas dos estudantes. Como afirma Libâneo (2013, p. 45), "a formação docente historicamente foi marcada por uma dicotomia entre teoria e prática, com ênfase excessiva nos conteúdos disciplinares e negligência quanto às dimensões éticas, sociais e relacionais do ato de ensinar". Essa herança ainda persiste em muitos cursos de licenciatura, onde a pedagogia da inclusão é tratada como um tema periférico, descolado da prática cotidiana da sala de aula.

Nesse cenário, a diferença era frequentemente vista como desvio ou déficit, e não como uma dimensão constitutiva da experiência humana. Ainda hoje, muitos cursos de licenciatura oferecem apenas uma disciplina isolada sobre educação inclusiva, muitas vezes no final do curso, sem articulação com as demais áreas do conhecimento ou com os estágios supervisionados. Essa fragmentação impede que os futuros professores desenvolvam uma visão integrada e crítica da inclusão como princípio educativo transversal.

Essa abordagem fragmentada contraria as recomendações internacionais. A UNESCO (2009, p. 12), em seu documento Políticas de formação de professores para a educação inclusiva, afirma que "a inclusão deve ser integrada em todos os componentes da formação docente, desde os fundamentos teóricos até as práticas de ensino, e não tratada como um módulo isolado". Quando a inclusão é relegada a uma única disciplina, corre-se o risco de naturalizar a ideia de que ela é responsabilidade de um "especialista", e não de todos os professores. Isso reforça a lógica da exclusão disfarçada, na qual o aluno com deficiência é "encaminhado" para outro profissional, em vez de ser incluído no processo comum de ensino-aprendizagem.

A postura ética e pedagógica exigida por Mantoan (2003, 2017) vai além do domínio de técnicas ou estratégias específicas. Trata-se de uma disposição para escutar, acolher, questionar e transformar. Significa reconhecer que a sala de aula é um espaço heterogêneo por natureza e que a função do professor não é "normalizar" os alunos, mas criar condições para que todos possam aprender, cada um a seu modo e em seu tempo. Isso implica romper com a lógica da comparação constante e da padronização curricular rígida, adotando, em seu lugar, uma abordagem centrada na equidade, ou seja, dar a cada um o que precisa para alcançar o mesmo direito, o direito à aprendizagem significativa.

Essa perspectiva ética está alinhada com o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 32), para quem "ensinar exige reconhecer que a educação é um ato político e que o educador não pode ser neutro diante da desigualdade". Incluir, portanto, não é uma escolha técnica, mas um posicionamento ético diante da diversidade humana. O professor inclusivo é aquele que se recusa a aceitar que "alguns não aprendem" e, em vez disso, pergunta: "o que posso fazer para que este aluno aprenda?".

Nessa perspectiva, a formação inicial precisa ser repensada. Não basta incluir tópicos sobre deficiência ou legislação inclusiva, é necessário que os currículos dos cursos de formação docente sejam atravessados pela diversidade em todas as suas dimensões, étnico-racial, de gênero, socioeconômica, linguística, cultural e neurológica. A Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNCC-Formação) (Brasil, 2019) representa um avanço nesse sentido ao propor que os futuros docentes desenvolvam competências como "reconhecer e valorizar a diversidade", "promover a equidade e a inclusão" e "trabalhar de forma colaborativa em contextos diversos". Contudo, sua implementação depende de políticas concretas de apoio às

instituições formadoras, de atualização dos professores formadores e de avaliação contínua dos cursos de licenciatura.

Apesar do avanço normativo, estudos como o de Oliveira e Almeida (2021) apontam que muitas instituições de ensino superior ainda não incorporaram efetivamente os princípios da BNCC-Formação em seus projetos pedagógicos. Muitos professores formadores, por sua vez, não tiveram formação em educação inclusiva em sua própria trajetória acadêmica, o que dificulta a transposição desses saberes para os futuros docentes. Assim, a reforma curricular proposta pela BNC-Formação exige um processo de formação de formadores, sem o qual corre-se o risco de perpetuar as mesmas lacunas que se pretende superar.

Na perspectiva de Glat e Pletsch (2011) destacam que a formação continuada é uma estratégia essencial para que os professores possam ressignificar suas práticas, compreender as especificidades dos alunos e promover ambientes de aprendizagem acessíveis. Essa formação deve ser crítica, reflexiva e contextualizada, permitindo ao docente ser um agente transformador. A formação continuada, quando bem planejada, atua como um espaço de diálogo entre teoria e prática, entre o individual e o coletivo.

Ela permite que os professores compartilhem dilemas reais do cotidiano escolar, testem novas abordagens, reflitam sobre seus pressupostos e construam, coletivamente, soluções pedagógicas mais inclusivas. Marques e Castro (2025) enfatizam que a eficácia desses processos formativos está diretamente ligada à sua continuidade, à participação ativa dos docentes e à articulação com o projeto político-pedagógico da escola. Formações pontuais, desconectadas da realidade local ou impostas de cima para baixo, raramente geram mudanças duradouras.

Além disso, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019) reforça a importância de competências relacionadas à diversidade e inclusão, o que demonstra um movimento crescente de valorização dessas temáticas nas políticas educacionais. Muitos sistemas de ensino tratam a formação continuada como obrigação burocrática, sem garantir tempo, espaço ou recursos para que ela se torne um processo verdadeiramente formativo. Além disso, há uma cultura persistente de individualismo, que dificulta o trabalho colaborativo e a troca de experiências. Superar esses obstáculos exige não apenas vontade política, mas também a criação de estruturas de apoio, como núcleos de inclusão escolar, grupos de estudos, tutorias pedagógicas e parcerias com universidades e instituições especializadas.

A LDB/1996 já trazia, em seu artigo 58, o reconhecimento do direito à educação de pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, um marco importante na superação do modelo segregador das escolas especiais isoladas. Mais de uma década depois, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) consolidou uma mudança de paradigma ao afirmar que a educação especial não é um sistema paralelo, mas um componente

integrante da própria educação básica, cuja função é garantir os apoios especializados necessários para a participação plena dos estudantes.

Já a Lei Brasileira de Inclusão (2015), alinhada à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), reforçou o caráter de direito humano da inclusão, proibindo qualquer forma de discriminação e exigindo adaptações razoáveis em todos os níveis de ensino. Apesar desses avanços normativos, a realidade cotidiana das escolas brasileiras revela um abismo entre o discurso legal e a prática efetiva. Muitos professores relatam sentir-se inseguros, sobrecarregados e desamparados diante da presença de alunos com necessidades diversas em suas salas de aula.

## ADAPTAÇÕES PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA INCLUSIVA

As adaptações pedagógicas consistem em estratégias e ajustes no currículo, nos métodos, nos recursos e nas formas de avaliação, com o objetivo de garantir o acesso e a participação dos estudantes com deficiência e outras necessidades específicas. Conforme Rodrigues (2006), a adaptação não significa reduzir conteúdos, mas repensar formas de ensinar e avaliar, tornando-as mais acessíveis.

Ribeiro e Lustosa (2023) argumenta que "a adaptação curricular não é um ato de caridade, mas um dever pedagógico e ético". Eles criticam a visão reducionista que associa adaptação à "facilitação" ou à "diminuição da exigência", destacando que o verdadeiro objetivo é manter os objetivos de aprendizagem, alterando apenas os meios para alcançá-los. Isso está em consonância com o princípio da equidade, que não confunde igualdade com justiça.

Mantoan (2020) esclarece que adaptar é, na verdade, ampliar as possibilidades de acesso ao currículo, não o restringir. Trata-se de oferecer diferentes caminhos para que o estudante alcance os mesmos objetivos de aprendizagem, respeitando seu ritmo, suas preferências sensoriais e suas formas de expressão. Uma pessoa com dificuldades com a leitura de textos longos, mas pode demonstrar pleno domínio de um conteúdo histórico por meio de uma apresentação oral, de um mapa conceitual ou de uma produção audiovisual.

Nesse caso, a adaptação não está no conteúdo, mas no modo de acesso e de demonstração da aprendizagem. Ajustes no ritmo e tempo das atividades como utilização de recursos visuais, táteis ou tecnológicos, diversificação de estratégias didáticas, flexibilização das formas de avaliação e organização de atividades colaborativas.

Essas estratégias, embora simples em sua expressão, exigem do professor um alto grau de planejamento, sensibilidade e criatividade. A utilização de recursos visuais não se limita a colocar imagens em um slide; implica pensar em como essas imagens comunicam ideias, quais símbolos são culturalmente significativos, e se são

acessíveis a alunos com baixa visão ou cegueira, nesse caso, complementadas por descrições verbais ou materiais em relevo. Da mesma forma, a organização de atividades colaborativas deve considerar as dinâmicas de grupo, os papéis atribuídos e as formas de comunicação entre os pares, garantindo que todos tenham voz e participação efetiva (Marques, *et al*. 2024).

Nesse sentido, a adaptação pedagógica deve ser intencional, documentada e avaliada continuamente. Não se trata de improvisar soluções momentâneas, mas de planejar intervenções pedagógicas com base em diagnósticos cuidadosos e em diálogo constante com o aluno, sua família e a equipe escolar (Mantoan, 2020).

Essas práticas devem ser orientadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a criação de ambientes de ensino que atendam a todos, desde o planejamento inicial, evitando que a inclusão seja um "remendo" posterior, mas parte estruturante da prática pedagógica. O DUA se baseia em três princípios neurocientificamente fundamentados, múltiplas formas de engajamento, como motivar os alunos, múltiplas formas de representação, como apresentar o conteúdo e múltiplas formas de ação e expressão, como os alunos demonstram o que aprenderam (Marques, *et al*. 2024).

O DUA foi desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2018) e tem se consolidado como um dos referenciais mais robustos para a prática inclusiva. Seus princípios partem do reconhecimento de que não existe um "aluno médio", todos aprendem de formas únicas. Por isso, o currículo deve ser flexível por design. Como afirma Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 12), "o DUA não é sobre adaptar o aluno ao currículo, mas sobre adaptar o currículo ao aluno".

No entendimento de Marques *et al.* (2024) ao adotar essa abordagem, o professor deixa de pensar em "adaptações para um aluno específico" e passa a projetar aulas que, por design, já oferecem opções para todos. Isso não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também aqueles com diferentes estilos cognitivos, origens linguísticas ou contextos socioemocionais. O DUA, portanto, é uma ferramenta poderosa para transformar a inclusão de uma prática reativa em uma prática proativa e preventiva. Não é pretensão apresentar o DUA como a única estratégia, mas como uma possibilidade de avançar na educação inclusiva.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar dos avanços, muitos desafios ainda permeiam a efetivação da inclusão. Entre eles estão: a falta de formação adequada dos professores, carência de recursos pedagógicos, turmas superlotadas, resistências atitudinais e falta de apoio institucional. Segundo Carvalho (2012), a inclusão requer mudanças estruturais, pedagógicas e culturais no ambiente escolar. Ele chama a atenção para o fato de que a inclusão não é um problema técnico, mas um desafio de natureza política e cultural.

Muitas escolas ainda operam com uma lógica de exclusão disfarçada, aceitam matricular o aluno com deficiência, mas não reorganizam seu currículo, seu tempo ou seus espaços para acolhê-lo de fato.

Ribeiro e Lustosa (2023,) denuncia o que chama de "inclusão de fachada": "a escola abre as portas, mas não abre a mente". Nesses casos, o aluno está fisicamente presente, mas social e pedagogicamente excluído. Ele pode estar sentado na sala, mas sem acesso ao conteúdo, sem participação nas atividades, sem voz nas decisões. Essa pseudo-inclusão é mais danosa do que a exclusão explícita, pois mascara a injustiça sob o discurso do "acolhimento".

Além disso, persistem preconceitos e estigmas que associam a deficiência à incapacidade, gerando baixas expectativas em relação ao potencial de aprendizagem desses estudantes. Essas barreiras atitudinais são, muitas vezes, mais difíceis de superar do que as barreiras físicas ou curriculares. Elas estão enraizadas em uma visão medicalizante da deficiência, herdada de modelos antigos de educação especial, que via o aluno como um "caso clínico" a ser corrigido (Mantoan, 2020).

A educação inclusiva, ao contrário, parte de uma perspectiva social da deficiência, segundo a qual as limitações não estão na pessoa, mas nas barreiras impostas pelo ambiente. Nesse sentido, o papel da escola não é "reparar" o aluno, mas remover as barreiras que impedem sua participação plena (Marques e Castro, 2025).

Na concepção de Marques e Castro (2025), a formação docente baseada em práticas colaborativas e na reflexão crítica, aliada a políticas públicas consistentes, pode potencializar uma educação inclusiva de qualidade. Experiências exitosas demonstram que escolas que investem em formação continuada, planejamento coletivo e apoio multiprofissional conseguem promover aprendizagens significativas para todos os estudantes. Essas experiências revelam que a inclusão, quando bem implementada, gera ganhos para toda a comunidade escolar. Os alunos sem deficiência desenvolvem empatia, cooperação e respeito pela diferença. Os professores ampliam seu repertório pedagógico e sua capacidade de responder à diversidade.

Na perspectiva de Mantoan (2003, 2020), incluir é um ato de coragem, pois exige enfrentar o desconhecido, o imprevisível, o diferente. Mas é também um ato de esperança, a esperança de que a escola possa ser, de fato, o lugar onde todos aprendem juntos, uns com os outros, e onde a diversidade é celebrada como fonte de conhecimento e humanização.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo originado de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso, previamente defendido e aprovado no curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos- UNIFIP, no ano de 2025. Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em uma revisão

literatura acadêmica e das políticas públicas relacionadas à educação inclusiva no Brasil.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2019), é um tipo de investigação que se baseia na análise crítica de materiais já publicados, como livros, artigos científicos, documentos oficiais, teses e dissertações, com o objetivo de compreender o estado da arte de um determinado tema. Nesse sentido, esta investigação não busca produzir dados experimentais novos, mas sim dialogar com o conhecimento já construído, identificando encontros, contradições, lacunas e avanços teóricos e práticos acerca da temática da inclusão escolar. Tal abordagem é adequada para estudos que visam fundamentar propostas pedagógicas, analisar políticas públicas ou discutir opiniões teóricas, como é o caso deste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos artigos revelou que, embora as políticas educacionais brasileiras tenham avançado significativamente na promoção da inclusão escolar nas últimas décadas, persiste uma profunda desconexão entre os marcos legais e a realidade vivenciada nas salas de aula. Documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) estabelecem, de forma clara e notável, o direito de todos os estudantes à educação comum, em condições de equidade e com o devido suporte pedagógico. No entanto, a efetivação desses direitos encontra obstáculos de ordem estrutural, cultural e, sobretudo, formativa. Um dos principais fatores responsáveis por essa lacuna é a carência da formação docente, tanto na etapa inicial quanto na continuada.

Conforme aponta Mantoan (2003, 2017), muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula, não por falta de sensibilidade ou compromisso ético, mas pela ausência de conhecimentos específicos, de repertórios pedagógicos adequados e de experiências formativas que articulem teoria e prática inclusiva.

A autora ressalta que a inclusão não se trata apenas de "acolher" o aluno com deficiência, mas de repensar radicalmente o currículo, os métodos de ensino, as formas de avaliação e a própria cultura escolar. Isso exige, necessariamente, uma formação que vá além da transmissão de técnicas isoladas e que promova uma postura crítica, reflexiva e ética diante da diferença. Infelizmente, grande parte dos cursos de licenciatura ainda aborda a educação inclusiva muitas vezes restrita a uma única disciplina optativa ou a conteúdos fragmentados, sem conexão com as demais áreas do conhecimento ou com os desafios reais do cotidiano escolar, sem procurar se aprofundar nos assuntos (Mantoan, 2017).

Nesse contexto, a formação continuada surge como um espaço estratégico para a superação dessas limitações. Marques *et al.* (2025) reforçam que a formação

continuada não deve ser entendida como um mero "curso de atualização" ou uma ação pontual voltada apenas ao cumprimento de horas exigidas por sistemas de avaliação docente. Pelo contrário, deve ser concebida como um processo contínuo, coletivo e investigativo, capaz de promover a transformação das práticas pedagógicas a partir da análise crítica da realidade escolar.

De acordo com Marques *et al.* (2025), quando os professores são convidados a refletir sobre suas próprias práticas, a compartilhar experiências, a experimentar novas estratégias e a dialogar com especialistas, eles desenvolvem maior autonomia e segurança para planejar e implementar adaptações pedagógicas eficazes.

As adaptações pedagógicas, por sua vez, formam um dos pilares centrais da prática inclusiva. Marquee e Castro (2025) destaca que essas adaptações não devem ser vistas como favores ou reduções curriculares, mas como direitos pedagógicos fundamentais para garantir a equidade no ensino. Trata-se de ajustes intencionais e planejados no currículo, nos métodos de ensino, nos recursos didáticos e nas formas de avaliação, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes tenham acesso aos saberes escolares e possam demonstrar suas aprendizagens de maneiras diversas (Marques e Castro, 2025).

Entre as adaptações mais comuns estão a flexibilização do tempo e do ritmo das atividades; o uso de recursos visuais, táteis, sonoros ou tecnológicos; a diversificação das estratégias didáticas, como o trabalho em pequenos grupos, projetos interdisciplinares ou aprendizagem baseada em problemas, e a adoção de instrumentos avaliativos alternativos, como portfólios, autoavaliações e observações sistemáticas.

Um dos marcos teóricos mais promissores para orientar essas adaptações é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Inspirado nos princípios do Desenho Universal advindo da arquitetura, o DUA propõe a criação de ambientes de ensino que, desde o planejamento inicial, consideram a variedade das aprendizagens e ofereçam múltiplas formas de engajamento, representação e expressão (Cast, 2018). Isso significa que, em vez de esperar que um aluno com deficiência chegue à sala de aula para então buscar soluções de emergências, o professor já projeta suas aulas com opções variadas, permitindo que cada estudante escolha ou seja orientado a utilizar os caminhos que melhor atendam às suas necessidades.

Contudo, Marques *et al.* (2024) para que o DUA seja realmente implementado, é essencial que os docentes compreendam seus princípios teóricos e tenham acesso a formação específica, materiais didáticos acessíveis e apoio da instituição. Infelizmente, esses elementos são frequentemente negligenciados nas escolas brasileiras. Muitos professores desconhecem o conceito de DUA ou o confundem com "facilitação" ou "diferenciação simplificada". Além disso, a falta de recursos materiais, a sobrecarga de turmas numerosas e a ausência de profissionais de apoio, como intérpretes de Libras, professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), psicólogos

escolares, entre outros, impossibilitam a aplicação de práticas mais flexíveis e inclusivas.

Como bem observa Barbosa (2025), a inclusão não é um problema individual do professor, mas um desafio institucional que exige reorganização do currículo, do espaço físico, do tempo escolar e das relações pedagógicas. A autora chama a atenção para os desafios culturais e comportamentais que cercam o processo de inclusão. Muitos profissionais ainda mantêm uma visão medicalizante da deficiência, enxergando o aluno com necessidades específicas como um "caso clínico" ou um "problema a ser resolvido", em vez de um sujeito de direitos e potencialidades.

Em uma pesquisa de revisão de literatuda de Tenório e Bastos, (2025) os resultados evidenciaram que muitos professores ainda se sentem despreparados para atender adequadamente alunos com deficiência, seja por lacunas na formação inicial, ausência de formação continuada ou pela falta de recursos materiais e humanos nas instituições.

Segundo Marques e Castro (2025) pesquisas apontam que a formação docente continuada, aliada à implementação de adaptações pedagógicas fundamentadas em princípios como o DUA, é condição necessária, embora não suficiente, para a efetivação da educação inclusiva. É fundamental que as políticas públicas avancem não apenas na expansão do acesso, mas na garantia de condições concretas para a permanência e a aprendizagem de todos. Isso inclui a redução do número de alunos por turma, contratação de profissionais de apoio, investimento em recursos didáticos acessíveis, valorização do trabalho docente e fortalecimento da gestão democrática nas escolas.

Por fim, é preciso reafirmar que a inclusão não é um destino final, mas um processo contínuo de construção coletiva. Como afirma Mantoan (2017), "incluir é um ato político, ético e pedagógico que exige coragem para enfrentar a diferença e a incerteza". Nesse sentido, os professores devem ser reconhecidos não como meros executores de políticas, mas como protagonistas do processo inclusivo, com sabedoria prática e compromisso ético são fundamentais para transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, justo e acolhedor para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente e as adaptações pedagógicas são pilares fundamentais para a consolidação da educação inclusiva no Brasil. É urgente investir em políticas públicas que garantam uma formação sólida e continuada aos professores, bem como condições estruturais adequadas para a implementação de práticas inclusivas. A inclusão não é um favor, uma concessão ou uma política assistencialista; é um princípio democrático que reconhece a dignidade de cada sujeito e afirma que a diferença não é um obstáculo, mas uma condição constitutiva da vida em sociedade.

Nesse sentido, a escola inclusiva não é um tipo de escola para "alguns", mas o modelo de escola que todos merecem, um espaço onde todos aprendem, convivem, se transformam e se reconhecem como parte de uma comunidade diversa e solidária.

Investir em formação docente significa, antes de tudo, reconhecer o professor como um sujeito pensante, crítico e capaz de transformar a realidade.

A formação inicial precisa ser repensada para que, desde os primeiros contatos com a profissão, os futuros docentes compreendam a diversidade não como um desvio a ser corrigido, mas como uma riqueza a ser explorada pedagogicamente. Isso exige que os currículos dos cursos de licenciatura integrem, de forma transversal, temas como equidade, acessibilidade, direitos humanos, neurodiversidade e práticas colaborativas.

Já a formação continuada deve ir além de encontros esporádicos ou cursos online obrigatórios; ela precisa ser contextualizada, coletiva e vinculada ao cotidiano escolar, permitindo que os professores reflitam sobre suas práticas, experimentem novas estratégias e construam, juntos, soluções para os desafios reais que enfrentam.

Além disso, é fundamental que essa formação dialogue com referenciais contemporâneos, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que oferece uma estrutura teórica e prática para planejar aulas acessíveis desde a origem. Quando os professores dominam os princípios do DUA, múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, deixam de pensar em adaptações como "remendos" feitos sob pressão e passam a projetar ambientes de aprendizagem que, por design, já contemplam a variabilidade humana.

Os professores devem ser compreendidos como protagonistas no processo de inclusão escolar, e não apenas executores de políticas. Ao mesmo tempo, a escola precisa se organizar de forma coletiva e sistêmica para responder às necessidades de todos os estudantes.

Considerando a relevância da formação docente e das adaptações pedagógicas para a consolidação da educação inclusiva no Brasil, recomenda-se que pesquisas futuras aprofundem aspectos ainda pouco explorados, capazes de fortalecer a compreensão e a implementação de práticas inclusivas nas escolas. Assim, a inclusão deixará de ser um ideal distante e passará a ser uma prática efetiva e transformadora.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. I. Educação inclusiva e prática docente: barreiras, caminhos e estratégias formativas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 8, ago. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** . Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

CARVALHO, R, E. **Educação inclusiva:** com os pingos nos "é" . 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CAST (Centro de Tecnologia Especial Aplicada). **Diretrizes do Design Universal para Aprendizagem versão 2.2** . 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org . Acesso em: 20 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa . São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** uma pedagogia crítico-social dos conteúdos . 13. ed. São Paulo: Loiola, 2013.

LUSTOSA, F. G, R. V. FIGUEIREDO. **Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças:** Imprensa Universitária, Fortaleza, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Educación especial en la perspectiva inclusiva:** lo que dicen los profesores, directores y el país (Special education in the inclusive perspective: what teachers, directors and the country say). Inclusión y Desarrollo, *[S. l.]*, v. 5, n. 1, p. 7–22, 2017. DOI: 10.26620/uniminuto.inclusion.5.1.2018.7-22. Disponível em: https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1518. Acesso em: 16 nov. 2025.

MANTOAN. M. T. E. **Educação e Inclusão:** Entendimento, proposições e práticas: Edifurb, Blumenau, SC, 2020.

MARQUES, I. C. *et al*. **Desenho universal para a aprendizagem:** benefícios e desafios para a inclusão no Brasil. In: Anais do XIV Fórum Internacional de Pedagogia (2024). Anais.Crato(CE) Universidade Regional do Cariri (URCA), 2024. Disponível em:

https//www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/825492-DESENHO-UNIVERSAL-PARA-A-APRENDIZAGEM--BENEFICIOS-E-DESAFIOS-PARA-A-INCLUSAO-NO-BRASIL. Acesso em: 16/11/2025.

MARQUES, I. C.; CASTRO, P. A. de**. Formação de Professores e Educação Inclusiva:** Um relato de Experiência. **Revista Coopex**., *[S. l.]*, v. 16, n. 02, p. 7.966–7.988, 2025. DOI: 10.61223/coopex.v16i02.6856. Disponível em: https://editora.unifip.edu.br/coopex/article/view/6856. Acesso em: 10 nov. 2025.

MEYER, A; ROSE, D. H.; GORDON, J. **Design Universal para Aprendizagem:** teoria e prática. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

MITTLER, P. **Igualdade e inclusão para todos:** uma perspectiva global sobre educação inclusiva. Londres: Inclusion International, 2003.

OLIVEIRA, M. R. C.; ALMEIDA, P. S. **A implementação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores no Brasil:** desafios e perspectivas. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 3, e108429, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-6236108429.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Políticas de formação de professores para a educação inclusiva:** guia para a ação. Genebra: UNESCO, 2009.

TENÓRIO, M. A.; BASTOS, J. M. Desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva nas escolas públicas. **Revista Acadêmica Online**, *[S. l.]*, v. 11, n. 59, p. e1670, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N59.1670. Disponível em: https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/1670. Acesso em: 16 nov. 2025.

CAPÍTULO

# 9

# INCLUSÃO PARA ALÉM DA NORMA: LINGUAGEM, NARRATIVA E ÉTICA DO RECONHECIMENTO

Joselito Santos
Rosimere Bandeira Diniz
Tatiana Cristina Vasconcelos

Falar de inclusão é, antes de tudo, falar de linguagem. Não apenas da linguagem como instrumento de comunicação, mas como espaço simbólico onde sujeitos são reconhecidos, nomeados ou silenciados. Em contextos educacionais e culturais, a inclusão frequentemente é reduzida a protocolos, adaptações ou dispositivos legais. Embora necessários, esses mecanismos são insuficientes se não interrogarmos o modo como as palavras circulam, quem tem o direito de falar e quais narrativas são legitimadas. A inclusão começa no gesto ético de escutar o outro e de permitir que sua voz encontre lugar no discurso comum.

A linguagem não é neutra. Ela carrega valores, hierarquias e visões de mundo. Ao mesmo tempo em que pode abrir caminhos de reconhecimento, pode também produzir exclusões sutis, cristalizando estigmas e normalizações. Como nos lembra Mikhail Bakhtin (2011), toda palavra é atravessada por outras vozes; todo enunciado é resposta e antecipação de respostas. Pensar a inclusão, portanto, exige compreender a linguagem como território de disputa, diálogo e responsabilidade. Não se trata apenas de incluir corpos ou garantir presença, mas de possibilitar participação simbólica e pertencimento discursivo.

Nesse horizonte, a literatura ocupa um lugar singular. Diferente dos discursos normativos ou instrucionais, a literatura não oferece respostas prontas; ela cria experiências. Ao narrar, desloca o leitor de si mesmo, abrindo espaço para a alteridade. A narrativa literária permite o encontro com o estranho, o marginal, o não reconhecido e, nesse movimento, revela a complexidade da condição humana. Como observa Walter Benjamin (2012), a narrativa é uma forma de transmissão da experiência, capaz de resistir à homogeneização dos sentidos e de preservar a singularidade das histórias.

Pensar a inclusão a partir da literatura implica, portanto, recusar uma pedagogia do enquadramento – que classifica, fixa e normaliza – para apostar numa pedagogia da escuta, da proximidade e da atenção ao outro. A palavra literária não inclui por oferecer retratos completos ou representações exaustivas dos sujeitos, mas porque nos convoca a habitar perspectivas outras, a sustentar a ambiguidade e a reconhecer aquilo que nos desestabiliza, nos inquieta e nos desloca de posições confortáveis. Nesse movimento de abertura e exposição ao diferente, o diálogo deixa de ser um recurso metodológico e passa a constituir o próprio fundamento ético da inclusão.

Neste sentido, este capítulo propõe, portanto, refletir sobre as interlocuções entre inclusão, linguagem e literatura a partir de uma perspectiva ética e relacional. Mais do que apresentar modelos ou prescrições, busca-se problematizar práticas discursivas, evidenciar silêncios e afirmar a literatura como espaço privilegiado de escuta e reconhecimento. Incluir, aqui, não é adaptar o outro a uma norma, mas rever a própria norma à luz das vozes que ela historicamente deixou de ouvir.

## INCLUSÃO PARA ALÉM DA NORMA: UM DESLOCAMENTO NECESSÁRIO

Toda inclusão começa e termina na linguagem. É pela palavra que o sujeito é nomeado, classificado, descrito e reconhecido como parte de uma comunidade. Mas é também pela palavra que ele pode ser reduzido a rótulos, confinado a diagnósticos ou petrificado em identidades fixas que lhe são atribuídas de fora, às vezes, de forma violenta. A linguagem, longe de ser um instrumento transparente ou um veículo neutro de comunicação, opera como um campo de disputas simbólicas, um território onde se travam batalhas fundamentais pelo poder de dizer quem é quem e o que vale, um meio através do qual disputas explícitas e sutis tomam corpo.

Ao nomear, a linguagem descreve um mundo supostamente preexistente e o produz performativamente: institui realidades, delimita sentidos e engendra subjetividades, como demonstram os atos de fala em Austin (1990). Não há, portanto, acesso imediato ao real que prescinda dessa mediação simbólica; toda experiência é atravessada por regimes de significação que organizam o que pode ser dito, pensado e vivido. Neste sentido, pode-se dizer que certas formas de falar estabilizam identidades, encerrando sujeitos em categorias supostamente imutáveis ("o autista", "o disléxico", "o deficiente"), enquanto outras abrem fissuras nesse edifício semântico, permitindo que novas formas de ser e de existir venham à tona.

Nessa perspectiva, pensar a inclusão radical exige uma atenção minuciosa e crítica aos discursos que circulam na escola, nos textos didáticos, nas avaliações psicopedagógicas, nos relatórios, nas reuniões de pais e até nas conversas cotidianas do corredor. Muitas exclusões não se dão por ausência física do corpo na sala de aula, mas por um apagamento discursivo sistemático: a história não contada, a opinião não solicitada, a perspectiva não considerada, a língua não falada, a cultura desmerecida.

A filósofa Judith Butler (2021) oferece ferramentas conceituais decisivas para aprofundar essa reflexão. Ela busca demonstrar que os sujeitos são constituídos por normas discursivas que os antecedem e que delimitam o campo do inteligível, isto é, aquilo que pode ser reconhecido como uma vida possível, digna de reconhecimento. O poder da linguagem, nesse sentido, não é apenas repressivo, mas também produtivo: ele forma o sujeito ao interpelá-lo, ao inscrevê-lo em uma ordem normativa (Butler, 2021)

Contudo, Butler não reduz o sujeito a um efeito passivo da norma. Ao contrário, ela aponta para a possibilidade da agência e da subversão. Se somos constituídos na e pela linguagem, também podemos nos refazer nela. A linguagem que nomeia pode ferir, como Butler analisa em Discurso de ódio, especialmente nos discursos de ódio que reiteram exclusões e violências simbólicas. No entanto, essa mesma vulnerabilidade à ferida é também a condição de possibilidade da resposta, da ressignificação e da reinscrição de sentidos. É na repetição das normas, sempre imperfeita, instável e passível de deslocamento, que podem emergir novas configurações de reconhecimento e, com elas, outras possibilidades de existência.

Como afirma Butler (2003), o sujeito não é rigidamente determinado pelas regras que o produzem, uma vez que a significação não se constitui como um ato fundador, mas como um processo regulado de repetição. Por essa via, a inclusão não depende apenas de políticas públicas bem-intencionadas ou de dispositivos institucionais formais, mas de uma reconfiguração cotidiana e incessante dos modos de falar e, especialmente, dos modos de escutar.

Trata-se de considerar a pluralidade das perspectivas performativas e as diversas formas de realização concreta e subjetiva dos sujeitos e dos coletivos, reconhecendo que é precisamente na repetição nunca idêntica das normas – sempre atravessada por desvios, deslocamentos e reinterpretações – que se abrem fissuras para a emergência de novos modos de reconhecimento, de existência social e de pertencimento.

Essa perspectiva encontra eco na obra do filósofo Jacques Derrida e em sua desconstrução da metafísica da presença. Para Derrida, a linguagem é atravessada pela *différance* – movimento simultâneo de adiamento e diferenciação que impede qualquer significado de ser plenamente idêntico a si mesmo (Derrida, 1991). Se todo sentido se constitui por meio de sua diferença em relação a outros sentidos, então identidades fixas como "normal" e "anormal" revelam-se instáveis, contingentes e dependentes de sistemas de exclusão para se manterem (Derrida, 2011).

Pensar a inclusão a partir da linguagem, com Derrida, implica atenção constante aos modos como nossas palavras carregam o que dizemos e os rastros do que excluímos (Derrida, 2005). Tal perspectiva abre a possibilidade de uma hospitalidade linguística incondicional, que não exige do outro uma tradução perfeita aos nossos próprios termos, mas aceita a alteridade como aquilo que resiste à plena assimilação.

Reconhecer a linguagem como território de poder implica, assim, assumir uma responsabilidade ética radical sobre o que se diz e, de forma igualmente importante, sobre o que se cala, visto que o calar também fala e fere, porque significa ausência, indiferença. O silêncio, muitas vezes travestido de neutralidade ou de prudência, raramente é inocente. O que não é dito, a história que não é contada, a pergunta que não é feita, a língua materna que é silenciada em favor da língua oficial, tudo isso configura formas potentes e dissimuladas de exclusão.

O silêncio institucional diante de uma manifestação de preconceito, por exemplo, não é ausência de discurso; é um discurso eloquente que válida a hierarquia existente e o permite como tônica central. Nesse sentido, uma política de inclusão que se quer para além da norma deve ser também uma política de vocalização e de escuta: um esforço deliberado para criar as condições para que vozes historicamente silenciadas possam falar e ser ouvidas em sua diferença, sem que precisem, para isso, falar a nossa língua ou se adequar aos nossos enquadramentos, aos nossos instrumentos de saber e de poder. Acolher o outro na linguagem é, antes de tudo,

aceitar que podemos não o compreender de imediato, e que essa incompreensão não é uma falha, mas o começo de uma relação ética genuína.

Essa perspectiva encontra eco nas reflexões do educador brasileiro Paulo Freire, para quem o diálogo autêntico é condição fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva. Freire (1987) nos lembra que a constituição do sujeito acontece quando ele pode dizer a sua palavra, agir sobre o mundo e refletir criticamente sobre essa ação, jamais quando é reduzido ao silêncio. Para o autor, a palavra verdadeira é aquela que, ao nomear o mundo, também o transforma. Há, contudo, uma condição ética inegociável: a palavra não pode ser imposta; não pode ser dita sobre o outro ou para o outro sem o outro.

A palavra que inclui é aquela que se constrói com o outro, em um processo genuinamente dialógico no qual todos têm o direito de dizer a sua palavra. Ao denunciar o que denomina "cultura do silêncio", Freire revela um mecanismo histórico de opressão que incide sobre os sujeitos marginalizados, que são aqueles a quem foi sistematicamente negado o direito à expressão e de existir plenamente no mundo (Freire, 1987).

A inclusão, nessa perspectiva, não se efetiva por decretos nem por políticas de tutela, mas pela criação de espaços em que a palavra do outro possa emergir sem a mediação violenta de nossos preconceitos, rótulos e categorias prévias. Não se trata, tampouco, da aplicação de receitas, protocolos interventivos ou normas de enquadramento que capturam a alteridade e reduzem o outro à condição de mero paciente, caso ou sujeito-problema, mas da abertura ética a uma escuta que reconhece o outro em sua singularidade irredutível.

Essa compreensão é aprofundada pelo pensamento do filósofo Emmanuel Levinas, que desloca o centro da reflexão ética do "eu" para o "outro". Para Levinas (1988), a linguagem é um instrumento de comunicação e o próprio lugar do encontro ético. É no rosto do outro, que se manifesta e se anuncia pela palavra, que somos interpelados e convocados a responder. Nessa perspectiva, a linguagem é anterior à liberdade: ela nos constitui como sujeitos responsivos, como aqueles que são chamados a acolher o outro antes mesmo de qualquer decisão voluntária. Trata-se de uma ética que antecede a escolha e que impede a redução do outro aos nossos próprios esquemas de compreensão.

Essa concepção revela-se particularmente fecunda para pensar a inclusão. O outro não é alguém que precisamos compreender plenamente para, só então, acolher; ao contrário, é justamente porque ele permanece irredutivelmente outro, escapando a toda tentativa de apreensão total, que nos convoca a uma relação ética. Como afirma Levinas (1988), a linguagem é hospitalidade: é no acolhimento da palavra do outro que se funda a possibilidade de uma convivência que não se limite à tolerância, mas que se configure como uma abertura efetiva e responsável à diferença.

## A LITERATURA COMO ESPAÇO DE ESCUTA DO OUTRO

É nesse ponto que a literatura emerge como um espaço singular e, poderíamos dizer, radicalmente inclusivo. Diferente dos discursos pedagógicos normativos, que frequentemente operam por adequação, classificação e enquadramento, a literatura opera por deslocamento, estranhamento e abertura. Ela não enquadra o outro em categorias pré-definidas; ela o apresenta em sua complexidade irredutível, em sua resistência a qualquer tentativa de apreensão total. Ao narrar experiências que escapam à linearidade, à lógica causal ou aos códigos linguísticos convencionais, a literatura abre um espaço fecundo para vozes que não encontram lugar nos discursos hegemônicos, sejam eles o discurso científico, jurídico, político, midiático ou pedagógico.

A leitura literária convida, ou melhor, exige que o leitor habite mundos que não são os seus, que sustente ambiguidades sem a ânsia de resolvê-las, que conviva com a incompletude do sentido e com a opacidade do outro. Esse exercício é profundamente inclusivo porque suspende as certezas do sujeito leitor e fragiliza as hierarquias que ele naturalizou. A literatura, nessa perspectiva, não tem a pretensão de ensinar a aceitar o outro como se ele fosse um problema a ser gerido; sua potência ética reside justamente em nos expor ao fato inelutável de que o outro não pode ser totalmente compreendido**,** de que sua alteridade escapa a qualquer tentativa de colonização epistêmica.

O teórico Thomas Docherty oferece uma contribuição fundamental a essa reflexão ao diagnosticar, na crítica moderna, uma tendência recorrente de neutralização da diferença, um verdadeiro medo da alteridade. Para Docherty (1996), a leitura convencional frequentemente se converte em uma luta na qual o crítico reafirma sua própria soberania subjetiva ao se apropriar e dominar o objeto interpretado. Nesse movimento, os outros, em sua alteridade recalcitrante, são simbolicamente aniquilados.

Docherty (1996) denomina esse processo de *altericídio*: a morte do outro pela violência de uma interpretação que tudo deseja compreender e assimilar. O que ele chama de “imperialismo da compreensão” configura, assim, uma verdadeira colonização do espaço da alteridade. Docherty sugere que, em vez de tentar entender tudo sobre o outro (o que muitas vezes acaba sendo uma forma de controle), deveríamos praticar o que ele chama de "atenção incompreensiva". Isso significa acolher o outro sem a necessidade de encaixá-lo em nossas ideias prontas. É aceitar que o outro pode nos surpreender, nos desafiar e até nos deixar sem saber o que fazer ou dizer. Em vez de buscar conforto naquilo que já conhecemos, abrimos espaço para o inesperado.

É justamente esse estado de despreparo que a literatura cultiva e valoriza. Ao dar forma a personagens marginais, narradores não confiáveis, testemunhos

fraturados ou narrativas que resistem à síntese, a literatura desloca o leitor de seus esquemas habituais de compreensão. Em vez de confirmar critérios prévios de normalidade e pertencimento, ela os coloca em suspensão. Como observa Wolfgang Iser, a leitura literária opera por meio de lacunas e indeterminações que exigem do leitor uma participação ativa na construção do sentido, produzindo estranhamento e desestabilização (Iser, 1996). A leitura literária, nesse sentido, não entrega respostas prontas; ela densifica as perguntas, amplia as zonas de incerteza e exige do leitor uma disposição para habitar o que não se resolve facilmente. Por isso, a literatura não deve ser instrumentalizada como ferramenta moralizante a serviço de uma pauta inclusiva previamente definida. Sua força ética e política reside justamente em sua recusa a simplificar, em sua fidelidade à ambiguidade e em sua insistência em preservar a complexidade do real (Adorno, 2003).

Essa potência desestabilizadora da literatura pode ser pensada à luz do que Emmanuel Levinas denomina o encontro com o rosto do outro. Trata-se de um encontro que não se dá no plano do conhecimento, onde o outro seria compreendido, classificado ou assimilado, mas no plano ético, anterior a qualquer tentativa de totalização (Levinas, 1988). A experiência literária aproxima-se desse gesto: ela confronta o leitor com uma alteridade que não se deixa reduzir ao já sabido. A inclusão literária, portanto, não é medida por índices de representatividade nem pela simples presença de personagens diversos em busca de identificação. Ela se realiza de modo mais profundo na experiência da alteridade que a leitura proporciona. Ler é, nessa perspectiva, aceitar não dominar completamente o sentido, exercitar-se na escuta do que resiste, do que escapa, do que perturba as certezas, sendo um exercício ético de acolhimento do outro enquanto outro.

É nesse ponto que a hermenêutica de Paul Ricoeur oferece uma chave decisiva. Ao falar do mundo do texto como uma proposta de habitação provisória, Ricoeur sugere que a leitura exige um certo despojamento do eu: para entrar no mundo que o texto projeta, o leitor precisa suspender, ainda que momentaneamente, suas referências habituais (Ricoeur, 1994). Nesse movimento, novas possibilidades de ser podem emergir. O outro com quem a literatura nos coloca em relação, seja um personagem, uma voz narrativa, uma cultura distante ou mesmo uma dimensão estranha de nós mesmos, não é assimilado, mas acolhido em sua diferença. É assim que a literatura realiza seu trabalho mais profundo de inclusão: não neutralizando o outro, mas permitindo que ele nos transforme. Esse gesto, profundamente ético, é também profundamente político, pois nos ensina a habitar um mundo em que a convivência não exige a anulação da diferença, mas pressupõe sua presença permanente, inquietante e, justamente por isso, enriquecedora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, procurou-se sustentar a ideia de que a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de procedimentos técnicos, adaptações curriculares ou dispositivos legais, ainda que estes sejam importantes. Pensar a inclusão para além da norma implica reconhecer que as exclusões mais persistentes não se produzem apenas no plano material, mas sobretudo no plano simbólico: na linguagem que nomeia, nos discursos que classificam, nas narrativas que legitimam certas vidas enquanto silenciam outras.

A análise desenvolvida mostrou que a norma opera como um regime discursivo que organiza o campo do inteligível, definindo quem pode falar, como pode falar e a partir de quais lugares. Quando a inclusão se limita a integrar o diferente sem questionar esses regimes de visibilidade e de reconhecimento, ela corre o risco de se transformar em mais um mecanismo de normalização. Incluir, nesse caso, não significa acolher a diferença, mas administrá-la, neutralizá-la ou torná-la suportável dentro de parâmetros já dados.

Nesse sentido, a linguagem revela-se parte fundamental de qualquer projeto inclusivo que se pretenda ético. É nela que o sujeito é constituído, reconhecido ou ferido; é por meio dela que se produzem pertencimentos e exclusões. Assumir a linguagem como território de poder implica reconhecer a responsabilidade envolvida em cada palavra dita e em cada silêncio mantido. Não há neutralidade possível quando se trata de nomear o outro. Toda escolha discursiva é também uma escolha ética.

A literatura, por sua vez, emerge como um espaço privilegiado para pensar a inclusão justamente porque resiste à lógica do enquadramento. Ao operar por meio do estranhamento, da ambiguidade e da incompletude, a narrativa literária nos educa para a escuta do que não se deixa assimilar facilmente. Ela não oferece modelos de inclusão nem respostas prontas, mas cria experiências de encontro com a alteridade que desestabilizam certezas e fragilizam hierarquias. Nesse movimento, a literatura não ensina a tolerar o outro, mas a conviver com o fato de que o outro permanece, irredutivelmente, outro.

A ética do reconhecimento que atravessa este capítulo não se funda, portanto, na assimilação ou na compreensão total, mas na hospitalidade. Reconhecer o outro não é traduzi-lo completamente aos nossos próprios termos, mas aceitar o risco da incompreensão, do deslocamento e da transformação que o encontro exige. Trata-se de uma ética que desloca o centro do discurso do "eu" para o "entre", para o espaço relacional onde a linguagem se torna escuta e a inclusão se torna prática viva.

Conclui-se, assim, que pensar a inclusão a partir das interlocuções entre linguagem, narrativa e ética é recusar soluções simplificadoras e afirmar a complexidade do conviver. Incluir não é corrigir o outro nem o ajustar a uma norma preexistente, mas interpelar continuamente essa norma à luz das vozes que ela

historicamente deixou de ouvir. É um processo inacabado, que exige vigilância crítica, abertura ao diálogo e disposição para rever certezas. Mais do que um objetivo a ser alcançado, a inclusão se apresenta, aqui, como um **compromisso ético permanente com a alteridade,** inscrito nas palavras que escolhemos dizer, nas histórias que decidimos contar e, sobretudo, naquelas que finalmente nos dispomos a escutar.

**REFERÊNCIAS**

ADORNO, Theodor W. **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e polític**a: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. São Paulo: Unesp, 2021.

**BUTLER, Judith. Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Lisboa: Edições 70, 1988.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa III: o tempo narrado**. Campinas: Papirus, 1994.

STRAUSS, Danie. **Understanding the Linguistic Turn and the Quest for Meaning:** Historical Perspectives and Systematic Considerations. South African Journal of Philosophy, v. 32, n. 1, p. 90-108, 2013. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02580 136.2013.810419. Acesso em: 10 jan. 2026

CAPÍTULO

# 10

# A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA: O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARTICIPATIVA

Wagner Breganholi

O gestor escolar é o responsável por administrar uma instituição escolar, como o próprio nome já diz. Entretanto, seu papel vai muito além de gerir somente questões financeiras e administrativas escolares; este profissional é responsável por aplicar estratégias que ampliem e melhorem os processos que ocorrem dentro da escola, possibilitando, então, uma melhoria constante e significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Embora a gestão democrática seja um princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB 9.394/96, a sua concretização no cotidiano escolar enfrenta barreiras históricas. Não basta o cumprimento legal da norma; é necessário que o gestor atue como um mediador capaz de romper com modelos autoritários e burocráticos que ainda persistem. Na contemporaneidade, o desafio não é apenas garantir o acesso físico do estudante à escola meta amplamente alcançada nas últimas décadas, mas assegurar a sua permanência com qualidade, o que só é possível através de uma gestão que promova o sentimento de pertencimento em toda a comunidade escolar.

A gestão escolar é muito importante para o desenvolvimento da educação. Um ambiente escolar com uma boa gestão é capaz de melhorar o desempenho dos alunos e fazer com que os funcionários e professores atuem com maior disposição. Porém, por se tratar de uma prática comum no dia a dia escolar, é normal que não seja dada a devida importância, mas um gestor deve, diariamente, estabelecer prioridades, mediar situações pedagógicas, controlar conflitos e atuar em prol de uma educação de qualidade.

Dentro desta breve contextualização, o presente estudo tem por objetivo aprofundar o conhecimento sobre este profissional, destacando os fundamentos da educação e do ambiente escolar e, principalmente, a atuação do gestor dentro do contexto da gestão democrática. Justifica-se por discutir a gestão escolar e a importância da participação democrática dentro do ambiente escolar, focando principalmente no papel do gestor e nas possibilidades que tem ao colaborar para uma educação de qualidade.

Para tal compreensão, o presente estudo foi realizado a partir do método de revisão bibliográfica, utilizando palavras-chave como “gestão escolar”, “gestão escolar democrática” e “educação escolar” para pesquisa em bases de dados como SciELO e Google Acadêmico. O estudo divide-se em três capítulos, organizados de maneira a oferecer uma compreensão clara e possibilitar o desenvolvimento e a compreensão de uma conclusão que envolve todo o referencial teórico.

## O CENÁRIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: FUNÇÕES E DESAFIOS SOCIAIS

A educação é um direito garantido por lei por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96. O aluno deve acessar e permanecer na escola e lá se capacitar para exercer seu papel de cidadão, a fim de se preparar para o trabalho e para a convivência social (Silva; Ferreira, 2014).

Porém, nem sempre foi assim. A evolução histórica das políticas associadas à escola e à educação no Brasil permite compreender a atual orientação curricular para as escolas públicas. Hoje, as políticas oficiais oferecem duas orientações curriculares complementares que são subordinadas à lógica das políticas de contenção de pobreza, oferecendo aos alunos um currículo que busca ensinar conteúdos mínimos e necessários para o trabalho, acrescentando-se o atendimento à diversidade social e a formação de um cidadão solidário (Libâneo, 2016).

De maneira teórica, é possível destacar que a educação se refere ao processo que envolve mais de uma pessoa com conhecimentos em níveis desiguais, a fim de se comunicar e compartilhar tais conhecimentos. Dentro do aspecto escolar, compreende-se que a educação é uma ação em conjunto, a fim de colaborar com a formação social, moral, cognitiva e afetiva de indivíduos em seus respectivos contextos histórico, social e institucional (Gatti, 2013).

A escola no Brasil modificou-se muito nos últimos anos e, cada vez mais, contempla os diferentes desafios da sociedade contemporânea. Desde o final do século XX, 97% das crianças entre 7 e 14 anos passaram a ter acesso ao ensino fundamental (Oliveira; Carvalho, 2018). A escola pública, de acordo com Gelatti (2013), é provavelmente o único veículo que possibilita a inclusão social e oferece meios democráticos para que os alunos adquiram conhecimentos e, com isso, melhorem sua qualidade de vida.

É na escola que as crianças passam a ter relações sociais além das relações tradicionais familiares, convivendo com diferentes pessoas de raça, cor, etnia, religião e cultura. Não se trata somente de um local onde o indivíduo aprende saberes científicos, mas sim de um ambiente para construir e desconstruir diferentes conhecimentos, aprendendo sempre a respeitar e a preparar as crianças para a vida adulta (Silva; Ferreira, 2014).

> Se a escola promover diariamente, em seu ambiente, mecanismos propositivos como o diálogo e participação, possibilitará que as relações sociais construídas dentro deste contexto se tornem a base de apoio para o desenvolvimento psicossocial e humano das crianças" (Kujawa; Martins e Patias, 2020, p. 188).

No Brasil, a escola segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram lançados como sugestões de planejamento de ensino nos anos 1990. O objetivo principal era uniformizar e redirecionar os conteúdos curriculares, de modo que os alunos aprendessem os mesmos conteúdos ao longo do território nacional. Estes parâmetros serviram de base para a construção da atual Base Nacional Comum

Curricular, que tem por objetivo apresentar ao aluno três grupos de competências gerais que se inter-relacionam, visando à formação integral humana (Marsiglia *et al*., 2017).

Porém, não são somente leis e diretrizes que criam um ambiente escolar de qualidade. Na atualidade, a escola precisa se reajustar aos diferentes tipos de alunos que a frequentam, proporcionando a estes a construção de valores adequados aos tempos atuais. Uma boa educação não é construída somente a partir da escola e seus professores, porém, também não é correto afirmar que, quando não se obtém sucesso na educação, a "culpa" seja exclusivamente do aluno e suas questões familiares individuais (Kujawa; Martins; Patias, 2020).

Kujawa, Martins e Patias (2020) ainda complementam que a escola deve sempre cumprir com seus deveres e levar em consideração o contexto do aluno e o respeito às diferenças, promovendo uma relação adequada com a família e com os conteúdos ensinados aos alunos. A escola deve ser a ferramenta utilizada para construir o conhecimento a partir do pensamento reflexivo. Dentro desta contextualização, o presente estudo segue destacando os principais pilares dentro de uma escola, dando ênfase ao gestor escolar e suas atribuições em prol de uma educação de qualidade.

## O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR: PERSPECTIVAS E ATRIBUIÇÕES FUNDAMENTAIS

A gestão democrática manifesta-se em diferentes dimensões que exigem do gestor uma postura de abertura. Na dimensão administrativa e financeira, a democracia se materializa na transparência e na deliberação coletiva sobre as prioridades da escola via Conselho Escolar. Já na dimensão pedagógica, ela se consolida na construção compartilhada do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo esta lógica, o gestor não impõe metas, mas coordena um processo em que professores, funcionários e famílias pactuam os caminhos para o desenvolvimento integral dos alunos. Como destaca Libâneo (2016), essa articulação evita que a escola se torne apenas uma reprodutora de conteúdos, transformando-a em um espaço de vivência democrática real.

Discutir sobre a gestão escolar nos últimos anos tem sido muito importante, pois se trata de um tema com grande relevância dentro do contexto de desenvolvimento educacional. Como descrito no capítulo anterior, a educação é o principal meio de impulsionar uma transformação verdadeira na sociedade (Vieira; Bussolotti, 2018).

O conceito de gestão advém da palavra latina *gestione*, que se refere ao efeito de gerir ou administrar tanto vidas como bens. Trata-se do indivíduo responsável por dirigir uma organização tomar as decisões que considera mais adequadas a partir de um planejamento, organização e controle de recursos em prol de um objetivo maior a ser alcançado (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018).

Tratando-se do ambiente escolar, esta gestão sofre algumas alterações, pois não se trata de gerir uma empresa em prol de melhorar seus lucros, mas sim de tomar decisões que beneficiem um grupo de pessoas, de modo a acrescentar em seu crescimento pessoal. O gestor escolar exerce o princípio de autonomia a partir da relação estreita com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018).

É preciso destacar que a gestão escolar, assim como todo e qualquer cargo de gestão dentro do meio público, está associada a ações políticas, pois trata-se de uma atividade que lida diretamente com relações de poder.

> Na escola, o diretor, dirigente do processo político da gestão escolar e chefe de uma repartição pública, é uma autoridade dominadora. Nesse sentido, é um burocrata que tem funções a desempenhar (Souza, 2012, p. 160).

Trata-se de um procedimento que prioriza a democracia e trabalha baseado nos princípios democráticos, considerando a participação de diferentes segmentos da escola e da comunidade escolar, seguindo a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, que valoriza uma gestão que seja democrática e participativa, tornando a escola um local que caminha a partir de todos os integrantes (Peres, 2020).

Entretanto, nem sempre foi assim. Por muitos anos no Brasil, a direção da escola era centralizada no diretor, que atuava como tutelado aos órgãos centrais, cumprindo as ordens que vinham deles. O trabalho era basicamente repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar a partir das normas estabelecidas. A escola deste período era administrada a partir dos atributos da escola clássica, baseando-se no princípio de racionalidade limitada, linearidade e da influência estabelecida de fora para dentro (Vieira; Bussolotti, 2018).

O conceito de gestão escolar, assim como é conhecido hoje, foi inserido na educação brasileira logo após seu período de redemocratização, na década de 1980. Seu pressuposto teórico e prático vem da prática da administração escolar, mas com mudanças significativas, uma vez que a gestão escolar critica o caráter conservador e autoritário padrão da administração escolar tradicional e defende, principalmente, a democratização e a transformação social da escola (Machado, 2012).

O novo Gestor Escolar tem como principal atribuição mobilizar, orientar e coordenar o trabalho das pessoas, a fim de que elas se motivem e deem o seu melhor na realização de tarefas em prol da melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

> O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas [...] para a efetivação dos objetivos educacionais propostos pela escola (Lück, 2012, p. 20).

Silva, Silva e Santos (2016) defendem que esta nova gestão escolar se baseava na concepção política neoliberal e na prática do Estado mínimo, deixando para a comunidade escolar as responsabilidades associadas à gestão, organização e financiamento da educação. O objetivo é agregar a diferentes segmentos a responsabilidade pela escola, tornando então democrática a tomada de decisões a partir de práticas coesas e consensuais.

Faz parte deste projeto de gestão escolar a direção e a coordenação, tarefas que são diferentes entre si, mas que necessitam de um esforço coletivo para alcançar os objetivos. O diretor tem o papel de dirigir, como o próprio nome sugere; este indivíduo é o dirigente principal, responsável pela integração e articulação de vários setores. O coordenador, por sua vez, tem o papel de viabilizar a integração e articulação do trabalho pedagógico, está diretamente associado aos professores e trabalha em prol da qualidade de ensino (Machado, 2012).

O Gestor escolar, na prática, exerce diferentes papéis fundamentais para o bom funcionamento da escola, como planejamento, gestão administrativa, gestão pedagógica, plano de metas e um bom relacionamento com a comunidade local. Trata-se de uma pessoa que precisa de atributos que corroborem com sua função e esteja disposta a exercer diferentes papéis ao longo do seu exercício administrativo (Passone, 2019).

Cabe considerar que exercer o papel de gestor não é uma característica inata das pessoas. É um exercício constante de influência e requer competências específicas. Lück (2012) destaca em seu livro que um bom gestor precisa de uma capacitação continuada, a fim de exercer seu papel motivando, orientando e coordenando a equipe para trabalharem e aprenderem em prol do coletivo.

Logo, trata-se de uma gestão democrática que faz com que a escola pública seja um local de qualidade e respeito, focada em formar indivíduos capazes de exercer seu papel de cidadania. Na prática, é preciso exercer uma gestão democrática com ações dialógicas que interagem com os anseios e interesses do coletivo. Na sequência do presente estudo, será discutida a prática da gestão democrática e as possibilidades que esta oferece para o processo de gestão escolar.

## A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO PRINCÍPIO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS PARTICIPATIVAS

A gestão escolar democrática foi inserida no contexto escolar brasileiro através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu art. 3º, inciso VIII, que preza por uma gestão que seja eficaz, significativa e executada a partir da prática democrática. Neste princípio, é esperado das instituições de ensino brasileiras que tenham a responsabilidade de elaborar e executar de modo coletivo uma proposta pedagógica, além de administrar recursos humanos e financeiros (Boschetti; Mota; Abreu, 2016).

A gestão da escola não deve seguir parâmetros individuais de seus gestores, mas sim as políticas educacionais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e as condições sociais a qual a escola está inserida. A escola requer uma gestão que esteja articulada com a coletividade, onde cada um exerce uma função individual, porém beneficiando um todo (Alves; Barbosa, 2020).

Para melhor compreensão sobre o Projeto Político Pedagógico, cabe considerar que o mesmo "[...] se constitui historicamente, naquilo que os educadores produzem nas escolas, como expressão de suas escolhas alternativas diante das contradições, dos embates, que se apresentam" (Santos, 2013, p. 18).

Boschetti, Mota e Abreu (2016) destacam que, para ser possível executar este papel de gestão democrática, o Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu metas e estratégias específicas diretamente voltadas para a gestão escolar, como a de número 19.6, que busca estimular a participação e a consulta tanto de profissionais da educação, quanto de familiares e da comunidade escolar na formulação de projetos político-pedagógicos, currículos e planos de gestão.

Além disso, o gestor que atua de modo democrático descentraliza seu poder e cria meios para que outras pessoas participem de sua gestão. Entretanto, para que esta teoria aconteça na prática, é preciso planejamento, monitoramento e avaliação (Santos, 2013). Planejar inclui considerar possíveis variáveis dentro do contexto escolar, como: espaço, tempo e movimento. Santos (2013) destaca em seu estudo que um bom gestor, em seu processo de planejamento, deve estabelecer objetivos e executá-los conforme a realidade da instituição em que atua.

Passador e Salvetti (2013), a partir do estudo de Mendonça (2000), destacam cinco categorias essenciais a serem discutidas acerca da gestão democrática, principalmente no aspecto da educação pública, sendo elas: a participação de diferentes segmentos da comunidade escolar, a forma como são selecionados e mantidos os diretores, a implementação e o funcionamento de colegiados, a descentralização pedagógica, administrativa e financeira e, também, a autonomia escolar.

Os autores destacam que é imprescindível que os interesses da comunidade escolar se sobreponham aos interesses particularistas dos gestores, professores e funcionários, assim como se recomenda a adoção de concurso público для o provimento do cargo. Realizar uma eleição pela comunidade escolar é uma forma de lutar contra o autoritarismo. Além disso, discutir sobre uma gestão escolar democrática não envolve somente um ponto ou outro; é preciso que o gestor democratize as instituições escolares por completo a partir do debate para a tomada de decisões e o desenvolvimento do senso crítico-reflexivo coletivo, através de ações solidárias e responsáveis (Alves; Barbosa, 2020).

Desse modo, cabe considerar que, na prática, a gestão democrática requer um posicionamento em prol do coletivo, focando principalmente em pessoas. É um modelo de gestão onde o gestor está apto a atender diferentes situações pessoais, focando sempre no grupo e buscando atender às necessidades coletivas (Cabral; Sousa; Nascimento, 2015), propondo compromisso e envolvimento de todos os colaboradores da instituição (no caso da escola) em prol de encontrar soluções baseadas na ética, valorização profissional, flexibilidade, compromisso e responsabilidade para a superação de problemas dentro deste espaço (Boschetti; Mota; Abreu, 2016).

Para que a gestão democrática não se limite ao campo das ideias, ela necessita de canais institucionais ativos. O Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil surgem como as principais instâncias de exercício do poder compartilhado. O gestor escolar desempenha um papel fundamental ao fomentar essas estruturas, garantindo que o Conselho não possua apenas um caráter homologador, mas efetivamente consultivo e deliberativo. Ao incentivar o protagonismo estudantil através do Grêmio, a gestão humaniza o ambiente educativo, reconhecendo no estudante um sujeito de direitos capaz de contribuir ativamente para a melhoria da instituição.

## METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa e caráter exploratório. Para a composição desta pesquisa, foram selecionados artigos científicos, livros e documentos normativos que apresentam relevância teórica e atualidade temática, priorizando publicações que discutem a gestão democrática à luz das mudanças educacionais ocorridas na última década. A coleta de dados foi realizada em bases de dados consagradas, como o Google Acadêmico e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando descritores como "Gestão Escolar", "Educação Pública" e "Gestão Democrática". Os critérios de inclusão definidos buscaram produções que analisassem o papel do gestor como articulador de processos participativos, permitindo uma análise reflexiva e fundamentada sobre os desafios contemporâneos da administração escolar no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se aprofundar a compreensão sobre a complexidade da gestão escolar na atualidade. Ficou evidente que o ambiente escolar não pode ser gerido como uma empresa, pois seu objetivo final não é o lucro, mas a formação integral de valores e do pensamento crítico e social dos indivíduos. Nesse contexto, a figura do gestor escolar emerge não apenas como um administrador, mas como um articulador político e pedagógico, cuja principal ferramenta é a gestão democrática.

A pesquisa bibliográfica reforçou que a gestão democrática, mais do que uma exigência legal, é uma condição essencial para que a escola cumpra seu papel social. Isso implica em descentralizar o poder, incentivar a participação de toda a comunidade nas decisões e construir coletivamente os rumos da instituição. O gestor, portanto, deve possuir a competência de liderar, mediar conflitos e engajar a todos em um projeto comum, focado na melhoria contínua do ensino e da aprendizagem.

Conclui-se, assim, que o papel do gestor escolar é indispensável para a construção de uma escola mais justa e eficaz. A sua atuação, pautada no diálogo e no pensamento coletivo, é o que possibilita transformar o ambiente educacional em um espaço verdadeiramente enriquecedor e democrático, capaz de formar cidadãos preparados para os desafios da sociedade.

Em última análise, as evidências bibliográficas reforçam que o papel do gestor na escola democrática é o de um articulador de diálogos. A superação das dificuldades de aprendizagem e a construção de uma escola inclusiva dependem da capacidade deste profissional em descentralizar o poder. Conclui-se que a gestão participativa não é um estado estático, mas uma conquista diária que exige do gestor uma formação contínua e uma postura ética pautada na escuta. Somente assim a escola deixará de ser apenas uma unidade administrativa para se tornar um território de equidade e cidadania.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. Gestão escolar democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e139942985-e139942985, 2020.

BOSCHETTI, Vania Regina; DA MOTA, Assislene Barros; DE FREITAS ABREU, Dayse Lúcide. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016.

CABRAL, Mozanilde Santos Nunes; SOUSA, Mônica Teresa Costa; DO NASCIMENTO, Alberico Francisco. Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. **Revista Signos,** v. 36, n. 2, 2015.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores**:** políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013.

GELATTI, Letícia Degrandi. **Contribuições da Gestão Escolar na qualidade da educação.** Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial

para obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

KUJAWA, Débora Rita; DE QUADROS MARTINS, Amilton Rodrigo; PATIAS, Naiana Dapieve. Evolução Histórica Da Educação e da Escola no Brasil. **Revista Sociais e Humanas**, v. 33, n. 3, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar.** Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2012.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar**:** reflexões sobre usos dos resultados. **Revista@ambienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al*. A Base Nacional Comum Curricular**:** um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate,** v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De; CARVALHO, Cynthia Paes De. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018.

PASSADOR, Cláudia Souza; SALVETTI, Thales Silveira. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 477-492, 2013.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Gestão Escolar e Democracia**:** o que nos ensinam os estudos de Eficácia Escolar. **Laplage em revista,** v. 5, n. 2, p. 142-156, 2019.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

SANTOS, Julia Gabrieli Schmidt. **O Projeto Político Pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática.** Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a

Distância Especialização em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Educação, Três Passos, Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. Concepções de gestão escolar pós–LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016.

SILVA, Luis Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência,** v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo De. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 159-174, 2012.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro Vieira.; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Gestão escolar: um estudo de caso sobre Escolas Técnicas. **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão (Interação),** v. 20, n. 1.

CAPÍTULO

# 11

# É POSSÍVEL O ENSINO COLABORATIVO EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS? UMA REFLEXÃO

Teresa Cristina da Silva Dias

A educação escolar inclusiva consolidou-se, no Brasil, como um dos maiores desafios e compromissos das redes públicas de ensino, principalmente no que se refere à efetivação do direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Esse processo é fortalecido pela prestação de serviços especializados e pela disponibilização de recursos de acessibilidade que buscam eliminar as barreiras e garantir a participação plena desses estudantes (Brasil, 2015). Entretanto, conforme destacam Lanuti e Mantoan (2018, p. 120), incluir não é apenas garantir a matrícula e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, pois essa conotação restrita mantém a lógica excludente que privilegia o perfil ideal do estudante desejado pela instituição escolar

Nas últimas décadas, o debate sobre o direito ao acesso, à permanência, e à participação desses estudantes no ensino regular intensificou-se, impulsionado por marcos legais nacionais e internacionais que reconhecem a diversidade como princípio constitutivo da escola contemporânea. Nesse cenário, a busca por estratégias pedagógicas que superem modelos excludentes e garantam condições reais de aprendizagem torna-se um imperativo ético, social e educacional. Portanto, é preciso, repensar as práticas pedagógicas e investir no planejamento colaborativo e estruturado, envolvendo as diferentes modalidades de ensino, para que a inclusão se efetive como um princípio de equidade e não somente como um cumprimento formal da legislação.

A legislação brasileira, alinhada aos tratados internacionais, tem reescrito o seu compromisso, na inclusão dos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada pela lei brasileira em 2008, através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), prevendo, no artigo 24, a obrigação do Estado em proporcionar condições adequadas ao acesso, à participação e à aprendizagem de todos os alunos. Outros documentos, como a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), reiteram a educação inclusiva como um direito universal, sendo considerada essencial para a promoção da justiça social e o respeito pelas diferenças.

A passagem da Educação Especial para o ensino regular foi um marco na história da inclusão escolar brasileira, entretanto, apesar dos avanços normativos e discursivos, ainda enfrenta limites concretos no cotidiano das instituições. Muitas vezes, ela restringe-se à matrícula formal ou à presença física do estudante em classes regulares, sem que haja transformações estruturais nas práticas de ensino, no planejamento pedagógico e nas relações profissionais. A inclusão deve considerar ações pedagógicas que possibilitem o pleno desenvolvimento de todos os estudantes e a valorização de suas potencialidades. Cabe ainda destacar, o fato de que o Ensino

Colaborativo, defendido como uma potente estratégia para a construção de um ambiente inclusivo, tem sido amplamente associado exclusivamente no contexto da escola regular, envolvendo a ação conjunta do professor da classe regular e do professor da Educação Especial. Diante dessa compreensão, emerge uma questão central: seria o Ensino Colaborativo uma prática possível e relevante também nas instituições especializadas?

De acordo com Capellini, Zanata e Pereira (2008) "O Ensino Colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores." Mas será que não pode haver Ensino Colaborativo dentro de uma escola especializada? Será que o Ensino Colaborativo pode ser resumido apenas como a atuação conjunta de dois profissionais dentro de uma sala de aula? Essa problematização orienta o presente capítulo, que parte da experiência desenvolvida na Escola Municipal Professor Marcos Gil, local onde leciono, no município de Mesquita, no Estado do Rio de Janeiro, instituição reconhecida como Núcleo de Referência em Educação Especial. O contexto dessa escola, que atende majoritariamente estudantes com deficiências múltiplas e graves e TEA nível três de suporte, desafia concepções tradicionais de inclusão e colaboração pedagógica, ao mesmo tempo em que oferece um campo fértil para refletir sobre novas formas de articulação entre profissionais, saberes e práticas educativas.

Dessa forma, este capítulo tem como objetivos: (a) analisar o conceito de ensino colaborativo à luz da educação inclusiva; (b) discutir seus limites e potencialidades quando aplicado a contextos da Educação especializada; e (c) apresentar e problematizar uma experiência concreta de trabalho colaborativo vinculada ao projeto de Transição Escolar, evidenciando suas contribuições para a promoção da acessibilidade curricular e para a construção de processos de inclusão mais humanizados, responsáveis e efetivos. Busca-se ampliar o debate sobre o papel das escolas especializadas na política de inclusão e reafirmar o ensino colaborativo como uma estratégia possível, necessária e transformadora em diferentes realizadas educacionais.

## DESENVOLVIMENTO

Muitos desafios ainda persistem para que os espaços escolares sejam realmente acessíveis a todos. A efetivação da Educação Inclusiva exige que a escola ultrapasse modelos tradicionais de organização pedagógica, historicamente marcados pela fragmentação das práticas e pela responsabilização individual do professor. Como indica Marin e Braun (2013), a mudança necessária deve ir além da estruturação e das adaptações pedagógicas, incluindo transformações atitudinais, sensibilidade e

compromisso ético dos educadores. Nestes termos, a construção de uma escola inclusiva requer repensar práticas, posturas e valores, garantindo que todo estudante encontre oportunidades efetivas de participação e aprendizagem em sua singularidade. Insere-se, nesse contexto, o Ensino Colaborativo, como uma estratégia capaz de ressignificar o trabalho docente, ao promover o compartilhamento de saberes, responsabilidades e decisões pedagógicas em prol da aprendizagem de todos os estudantes.

A literatura especializada tem destacado que o trabalho colaborativo se diferencia de práticas meramente cooperativas, pois implica objetivos negociados coletivamente, liderança compartilhada, corresponsabilidade e relação menos hierarquizada entre os profissionais. Essa prática rompe com modelos individualizados e fragmentados de atuação docente. Damiani (2008, *apud* Parrilla, 1996, p. 2) define grupos colaborativos como aqueles em que "todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses". Nessa perspectiva, a colaboração não se reduz à presença simultânea de dois docentes em sala de aula, mas constitui uma filosofia de trabalho que orienta o planejamento, a intervenção pedagógica e a avaliação dos processos educativos.

Tradicionalmente, o Ensino Colaborativo tem sido associado ao contexto da escola regular, envolvendo a atuação conjunta do professor da classe regular e do professor da Educação especial. Capellini, Zanata e Pereira (2008) definem essa abordagem como uma estratégica didática em que professores da educação comum e da Educação Especial planejam conjuntamente procedimentos de ensino, ajustando práticas para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Todavia, esse modelo tem sido majoritariamente associado ao contexto da escola regular, o que suscita uma reflexão necessária: seria o ensino colaborativo uma prática possível e relevante também nas instituições de Educação Especial?

Será que o Ensino Colaborativo pode ser resumido apenas como a atuação conjunta de dois profissionais dentro de uma sala de aula? O trabalho realizado na Escola Municipal Professor Marcos Gil talvez possa responder essas duas perguntas. A experiência desenvolvida nesta unidade escolar, permite mostrar que essa abordagem não apenas é viável, como se revela fundamental para a promoção da acessibilidade curricular e para a construção de processos inclusivos mais humanizados e responsáveis.

A experiência desenvolvida na Escola Municipal Professor Marcos Gil permite afirmar que o ensino colaborativo não é apenas possível, mas essencial nesse contexto. A referida instituição atende majoritariamente estudantes com deficiências múltiplas e graves e TEA nível três de suporte, muitos deles oriundos de processos de inclusão malsucedidos no ensino regular. Nesse cenário, o ensino colaborativo surge como instrumento de reorganização das práticas pedagógicas e promoção da acessibilidade

curricular, assumindo uma função estruturante, articulando professores de diferentes áreas, como música, educação física, clube da leitura, sala de recursos multifuncionais (SRM) e o ensino regular, em torno de objetivos comuns, centrados no desenvolvimento integral dos estudantes. Essa articulação rompe com a lógica de atuação isolada e possibilita a construção de práticas interdisciplinares, sensíveis às singularidades e potencialidades de cada estudante.

> Estudos sobre inclusão escolar têm demonstrado que os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 140)

O ensino colaborativo é uma prática possível e pode ser aplicado dentro de uma escola especializada, pois atua como um instrumento de inclusão e a promoção da acessibilidade curricular. Essa concepção se materializa, especialmente, por meio do Projeto de Transição Escolar, criado em 2019 pela equipe docente da unidade escolar. O projeto tem como finalidade assegurar uma inclusão gradual, planejada, responsável e humanizada dos estudantes no ensino regular, fundamentada na observação contínua de seu desenvolvimento global e na ação conjunta entre escola, família e rede regular de ensino. Conforme o documento institucional da escola, a transição é compreendida como um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais e pedagógicas, exigindo acompanhamento sistemático e planejamento colaborativo. A proposta contempla uma abordagem com o objetivo de favorecer transições escolares mais significativas e eficazes.

A proposta de Transição Escolar da Escola Municipal professor Marcos Gil estrutura-se em etapas que envolvem: avaliação processual dos estudantes, reuniões com as famílias, rodas de conversas com os estudantes, diálogos com os professores das escolas regulares, visitas acompanhadas às novas instituições, apresentação dos estudantes às equipes pedagógicas receptores e acompanhamento periódicos do processo de inclusão. Essas ações visam minimizar sentimentos de ansiedade, insegurança e medo, frequentemente vivenciados por estudantes e familiares diante da mudança de contexto escolar, garantindo que a inclusão ocorra de forma segura, gradual e respeitosa.

Conforme prescreve a Deliberação nº 46, de 04 de julho de 2024, do município de Mesquita, a matrícula ou transferência dos estudantes para as classes especiais ou substitutivas deve ser feita mediante análise conjunta da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da equipe técnico-pedagógica da Escola Municipal Professor Marcos Gil, podendo resultar em deferimento ou indeferimento, fundamentada em avaliações, no Plano Educacional Individualizado (PEI), em relatórios bimestrais e na participação da família. O retorno do estudante à

classe regular inclusiva segue os mesmos critérios e processos avaliativos, momento em que se destaca a importância do Projeto de Transição, voltado a assegurar a continuidade e a efetividade do processo inclusivo. De acordo com Vilaronga (2014) "a parceria entre profissionais da Educação comum e especial pode ser um dos caminhos, senão o principal deles, para construir salas de aula verdadeiramente inclusivas."

Foi nesse contexto que, no âmbito da disciplina Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional, cursada no segundo semestre de 2025, do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), se consolidaram reflexões teóricas e práticas que fundamentaram as discussões aqui apresentadas. Como aplicar os conteúdos, diálogos em aula e referências literárias na minha Unidade escolar? Para que fosse possível a realização das atividades, pude contar com a colaboração de uma professora e duas mediadoras. Apesar das especificidades de cada estudante, foi possível realizarmos três aulas integradas entre duas turmas. O planejamento coletivo tomou como eixo pequenos textos através do projeto a Arca de Noé, de Vinicius de Moraes, articulando leitura, escrita, música e atividades sensoriais. Nessa dinâmica, eu atuava como professora especializada, acompanhando especificamente a estudante Luiza Dias[6], de 10 anos, diagnosticada TEA e integrante do Projeto de Transição para inclusão em 2026.

Luiza ingressou na unidade escolar juntamente com sua irmã, apresentando desafios significativos nas áreas social, comportamental, psicomotora e de autorregulação, além de atrasos significativos no desenvolvimento pedagógico. A estudante era não verbal e apresentava grande dificuldade em lidar com situações de frustração ou negativas a seus desejos, manifestando frequentes episódios de irritação, choro intenso e comportamento de autoagressão. Ao longo de sua trajetória na instituição, a estudante apresentou avanços expressivos: desenvolveu a oralidade, ampliou suas interações sociais, construiu vínculos afetivos e encontra-se em processo de alfabetização. Essas conquistas fundamentaram sua indicação para o processo de inclusão no ensino regular.

O projeto Arca de Noé, foi uma proposta da professora verônica Neves, que na atuação com as turmas assumiu o papel de professora regente. Durante o trabalho coletivo contamos com o auxílio de duas mediadoras. Eu como professora especialista fiquei responsável pela estudante Luiza. Durante a realização das tarefas realizamos na turma a metodologia ativa conhecida como Rotação por Estação, que consiste em uma aprendizagem onde os estudantes passam por um circuito e o principal objetivo é diversificar as atividades, permitindo que todos aprendam por diferentes meios e ritmos. De acordo com Trocmé-Fabre (2004, *apud* Yanaze e Corregio, 2022, p. 48) "na aprendizagem ativa o professor tem papel fundamental no processo de construção do

[6] Para assegurar o anonimato e a confidencialidade dos participantes, em conformidade com os princípios éticos, os nomes utilizados ao longo deste trabalho são fictícios.

ensino-aprendizagem, pois tem a possibilidade de caminhar lado a lado com os estudantes realizando troca de diferentes saberes entre todos os agentes envolvidos no processo."

Durante a intervenção pedagógica, foram formados três grupos, onde o mesmo conteúdo era apresentado de diferentes maneiras, respeitando as especificidades de cada estudante. Por se tratar de um projeto que integrou música, ilustrações, tecnologias e atividades sensoriais, a aluna Luiza demonstrou um excelente progresso, participando ativamente das propostas e compreendendo de forma significativa a estrutura organizada para a realização do projeto. A estudante apresentou ótimos resultados nas áreas da atenção, comunicação e autonomia.

Durante realização das ações, a prática colaborativa entre profissionais da unidade escolar mostrou-se fundamental para o desenvolvimento da estudante. Entre as estratégias utilizadas, destaque para o uso de materiais concretos, recursos visuais e tecnológicos, adaptação de tempo e metodologias, respeitando o tempo de aprendizagem de cada estudante. A ação conjunta de professores, mediadores e equipe técnica garantiu o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e comunicativas, demonstrando que o ensino colaborativo pode ser aplicado com sucesso também em contextos especializados. Neste processo, a observação e o acompanhamento individualizado da estudante Luiza Sales, constituíram a referência prática da eficácia desse modelo pedagógico, com destacando seu avanço, na socialização, na linguagem, autonomia e na autoconfiança.

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo foram orientadas por princípios de colaboração e corresponsabilidade, buscando romper com modelos fragmentados e excludentes de ensino. O Ensino Colaborativo foi aplicado de forma interdisciplinar, integrando profissionais de diferentes áreas, como música, artes, educação física e sala de recursos multifuncionais. Essa integração possibilitou a construção de planejamentos compartilhados, o uso de recursos acessíveis e a adaptação de estratégias de ensino que respeitaram o ritmo e as potencialidades individuais da estudante. As atividades foram elaboradas de maneira contextualizada, priorizando experiências significativas que estimulassem o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor.

Durante os momentos de planejamento dos professores extraclasse, a professora regente, tem a liberdade de propor atividades que, a partir da observação e compreensão das necessidades dos estudantes, possam favorecê-los nos aspectos social, emocional e pedagógico. Dessa forma, os planejamentos são, em muitos casos, elaborados de maneira colaborativa, o que tem gerado excelentes resultados, especialmente no desenvolvimento psicomotor dos estudantes. Esse trabalho também é realizado em parceria com as professoras da Sala de Recursos, com quem, de forma coletiva, planejamos atividades que atendam às necessidades específicas de cada

estudante em determinado momento do seu desenvolvimento. Conforme ilustrado nas Figura 1 e 2 é possível observar o planejamento alinhado colaborativamente.

Figura 1: planejamento projeto Arca de Noé

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Professor Marcos Gil
**Lei Municipal 363/2007- INEP 33157111**

PLANO DE ATIVIDADES QUINZENAIS
4º Ano - 2º turno - Classe Especial D2
Professora: Verônica Neves e Teresa Cristina
Período: 01 a 31 de outubro de 2025

| OBJETIVOS | CONTEÚDOS | ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES | AVALIAÇÃO |
|---|---|---|---|
| **EF15LP09 visa desenvolver a clareza e a adequação da fala em contextos comunicativos diversos, promovendo a eficiência na comunicação oral.**<br><br>**EF01MA02 consiste em: Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.**<br><br>**EI02CG05: Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.** | • Língua Portuguesa – Vocabulário oral – ampliação<br><br>• Matemática – Classificação e quantificação – numeração | Através de algumas poesias cantadas de Vinícius de Moraes – coletânea A Arca de Noé, desenvolver os conteúdos listados de forma lúdica e interdisciplinar.<br>Canções: O Leão, A Foca, As Abelhas, O Pato, O Peru, O Pinguim, O Pintinho, e o Gato.<br>Estratégias – desenho e criação, dobraduras, ficha com nome dos animais, quantidade de letras, oficina com argila para confecção dos animais, exploração das canções para ampliar a fala, confecção de livro coletivo, classificação dos animais pela cobertura do corpo, painel com os direitos dos animais, quantidades de pés/patas, contação de histórias com os animais, consciência fonológica – exploração da sonoridade da língua, percepção visual e auditiva, coordenação motora fina, recortes, colagens e pinturas.<br>Semana das crianças e adolescentes: atividades recreativas e lúdicas.<br>Vídeos das canções que serão trabalhadas:<br>O GATO<br>https://youtu.be/YYxPYCHKd2Y?si=vYNfPagJ2Ufk_gF7 | Avaliação contínua, durante todo o desenvolvimento da aprendizagem, considerando o interesse e a participação individual de cada um. |

Estrada Feliciano Sodré, nº2315 – Centro, Mesquita /RJ
Tel.:(21) 2696-2219 e 2696-3578 -empmarcosgil@mesquita.rj.gov.br
www.mesquita.rj.gov.br – Ouvidoria 0800 282 9260

Fonte: elaboração própria (2025).

Figura 2: Continuação projeto Arca de Noé

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal Professor Marcos Gil
**Lei Municipal 363/2007- INEP 33157111**

| | | | |
|---|---|---|---|
| **EF01GE09: Elaborar e utilizar mapas simples para localizar elementos do local de vivência, considerando referenciais espaciais (frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora) e tendo o corpo como referência.**<br><br>**EF02CI04: Identificar o modo de vida dos animais comuns EF03CI04: Comparar e agrupar animais por características externas.**<br><br>**EF03ER03: Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições.** | • Geografia – Localização/noções espaciais.<br><br>• História – Direito das crianças e adolescentes.<br>Direito dos animais<br><br>• Ciências – Animais - classificação<br><br>• Ensino Religioso – Datas celebrativas familiares – Respeito/amizade/cooperação. | O LEÃO<br>https://youtu.be/hb-JSVK6L3Q?si=f-kCVik0RLGEeFjH<br><br>O PINGUIM<br>https://youtu.be/7-w3Dlm5OUM?si=15gYWTak2uFCBAvc<br><br>O PERU<br>https://youtu.be/pCVW__nopIY?si=cfeS5AcMvbuqbCz9<br><br>O PINTINHO<br>https://youtu.be/2mQY5AKVjzo?si=jdHcyVvf0Q-64lKy<br><br>AS ABELHAS<br>https://youtu.be/LcCw7MRdoPY?si=pcA4-QOXcngpjhZu<br><br>O PATO<br>**https://youtu.be/CmEjwZMR1E4?si=MVRq3asdvISzW_di**<br><br>A FOCA<br>**https://youtu.be/d5oPuLs-yIo?si=ZrmFvyxPXCQIKpnZ** | Avaliação contínua, durante todo o desenvolvimento da aprendizagem, considerando o interesse e a participação individual de cada um. |

Estrada Feliciano Sodré, nº2315 – Centro, Mesquita /RJ
Tel.:(21) 2696-2219 e 2696-3578 -empmarcosgil@mesquita.rj.gov.br
www.mesquita.rj.gov.br – Ouvidoria 0800 282 9260

Fonte: elaboração própria (2025).

Assim, o trabalho realizado na Escola Municipal Professor Marcos Gil demonstra que a inclusão efetiva requer mais do que adaptações estruturais ou curriculares: exige uma mudança de postura pedagógica, pautada na cooperação, na escuta e no reconhecimento das diferenças como potencial educativo. O Ensino Colaborativo, nesse sentido, consolidou-se como um instrumento fundamental para o fortalecimento da acessibilidade curricular, para o compartilhamento de responsabilidades entre os profissionais da educação e para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. Essa experiência reafirma o compromisso da instituição com uma educação de qualidade para todos, na qual o respeito às singularidades se traduz em oportunidades reais de aprendizagem e participação.

## RESULTADOS E CONCLUSÃO

A experiência desenvolvida na escola Municipal Professor Marcos Gil mostrou que o Ensino Colaborativo, quando compreendido como princípio orientador do trabalho e não somente com a presença simultânea de dois profissionais em sala da aula, constitui-se em poderosa estratégia para a promoção da acessibilidade curricular e para a construção de práticas pedagógicas inclusivas também em um contexto especializados. Os resultados obtidos a partir da intervenção realizada no âmbito da disciplina Ensino Colaborativo no Apoio à Inclusão Educacional demonstram avanços significativos tanto no desenvolvimento dos estudantes quanto na organização do trabalho pedagógico da equipe.

A implementação de aulas integradas entre duas turmas, envolvendo professora regente, professora especialista e mediadoras, permitiu a construção de um planejamento coletivo orientado por objetivos comuns, respeitando as especificidades de cada estudante. O projeto Arca de Noé, inspirado na obra de Vinícius de Moraes, articulou leitura, música, atividades sensoriais e recursos visuais, possibilitando que os conteúdos fossem apresentados por múltiplas e diferentes linguagens. A adoção da metodologia ativa de Rotação por estações favoreceu a diversificação das experiências de aprendizagem, garantindo maior interesse dos estudantes e ampliando as possibilidades de acesso ao currículo.

No caso da estudante Luiza, que faz parte do projeto de Transição escolar, os resultados foram bastante expressivos. Ao longo das atividades, observou-se aumento significativo em sua atenção sustentada, ampliação das interações sociais, maior iniciativa comunicativa, avanços da autonomia durante a realização das tarefas e no processo de alfabetização. A estudante circulou com segurança pelos espaços, aguardou sua vez, seguiu os combinados e participou ativamente das propostas, demonstrando compreensão as rotinas e das dinâmicas estabelecidas. Tais avanços indicam não apenas progresso pedagógico, mas também fortalecimento de

competências socioemocionais fundamentais para sua futura inserção no ensino regular.

Esses resultados não se restringiram à trajetória individual de Luiza. O trabalho colaborativo repercutiu na organização pedagógica das turmas, promovendo maior articulação entre os profissionais, troca de saberes e corresponsabilização pelos processos de ensino e aprendizagem. O planejamento conjunto favoreceu a construção de atividades mais flexíveis, sensíveis às singularidades dos estudantes e alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Observou-se, ainda, que a atuação integrada contribuiu para reduzir práticas fragmentadas, substituindo-as por intervenções mais coerentes e intencionais.

A experiência revelou que o Ensino Colaborativo, no contexto da escola especializada assume uma função estruturante: organiza o trabalho pedagógico, fortalece a cultura de cooperação entre os profissionais e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Ao integrar áreas como música, artes, educação física e sala de recursos multifuncionais, a escola passou a operar em uma lógica interdisciplinar, em que os saberes se articulam em torno do desenvolvimento integral do estudante. Essa dinâmica favoreceu a construção de um ambiente mais acolhedor, responsivo e comprometido com a aprendizagem de todos.

Outro resultado relevante refere-se à ressignificação do papel dos profissionais. A experiência possibilitou que professores e mediadores se percebessem como parte de um coletivo, rompendo com a lógica de atuação isolada. A prática colaborativa fortaleceu vínculos, ampliou o diálogo pedagógico e promoveu maior segurança na tomada de decisões, especialmente diante de situações desafiadoras. O compartilhamento de responsabilidades reduziu a sobrecarga individual e favoreceu a construção de respostas pedagógicas mais consistentes e contextualizadas.

No âmbito institucional, os resultados apontam para o fortalecimento do Projeto de Transição Escolar como estratégia central para a inclusão responsável e humanizada. A experiência vivenciada reafirma que a transição para o ensino regular não deve ser compreendida como um ato pontual, mas como um processo contínuo, que exige planejamento, acompanhamento e articulação entre diferentes atores. O ensino Colaborativo mostrou-se fundamental nesse percurso, ao possibilitar a construção de práticas que preparam o estudante não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também emocional, social e comunicativo.

Assim, os resultados do trabalho indicam que o Ensino Colaborativo é não apenas possível, mas necessário em escolas especializadas. Ele amplia as condições de acesso ao currículo, potencializa o desenvolvimento dos estudantes e contribui para a construção de uma cultura escolar pautada na cooperação, na escuta e no reconhecimento das diferenças como valor pedagógico. A experiência desenvolvida demonstra que a inclusão efetiva se constrói no cotidiano, por meio de práticas

intencionais, compartilhadas e eticamente comprometidas com o direito de aprender de todos os estudantes.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. **Práticas educativas:** ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

LANUTI, Jose Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da filosofia da diferença. **Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018. Disponível em: https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/24. Acesso em: 06 nov. 2025.

MARIN, M. V.; BRAUN, P. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 46, p. 739-754, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17120. Acesso em: 30 jul. 2025

MESQUITA. **Deliberação CEMM nº 46, de 04 de julho de 2024.** Estabelece normas para o atendimento ao aluno público da educação especial na rede municipal de ensino. Diário Oficial do Município de Mesquita, edição nº 02004, 05 nov. 2025.

STOPA, Paula Cristina ... [*et al*.]. **Ensino e consultoria colaborativa:** da teoria à prática / -- Documento eletrônico -- São Carlos: EDESP-UFSCar. Disponível em: https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/ensino-e-consultoria-colaborativa.pdf. Acesso em: 04 nov. 2025

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino/ Carla Ariela Rios Vilaronga. - São Carlos: UFSCar, 2014. 216 f (tese). Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=full. Acesso em: 10 nov. 2025

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo

para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online),** Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 de jan. 2026

YANAZE, L. K. H.; CORREGIO, S (Org.). **Metodologias Ativas:** gamificação. 1. ed. Diadema: V&V Editora, 2022. 185p. Disponível em: https://www.vveditora.com/educacao/978-65-88471-63-0. Acesso em: 13 jan. 2026

CAPÍTULO

# 12

# TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aline Cordeiro da Rocha Silva
Clayton Tôrres Felizardo
Ingrid Carla Aldicéia Oliveira do Nascimento

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental representa um dos maiores desafios enfrentados pela educação contemporânea. O TEA é uma condição de desenvolvimento neurológico que se manifesta, principalmente, por dificuldades na comunicação, na interação social e por comportamentos repetitivos e restritivos (APA, 2013). A natureza heterogênea do transtorno faz com que os indivíduos diagnosticados apresentem uma grande diversidade de habilidades e necessidades, o que exige das escolas brasileiras um esforço contínuo de adaptação e personalização das práticas pedagógicas.

No Brasil, a educação inclusiva é garantida pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei n.º 13.146/2015) (Brasil, 2015), que estabelece que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, mentais ou intelectuais, têm o direito de acessar a educação em um ambiente regular de ensino. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) reforça a necessidade de assegurar o atendimento educacional especializado (AEE) e de promover a participação plena dos estudantes público da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de ensino.

No entanto, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas para a inclusão, o cenário educacional ainda apresenta lacunas significativas. A falta de formação específica para os professores, a carência de recursos materiais adaptados e a inadequação da infraestrutura escolar são apenas algumas das barreiras enfrentadas pelas escolas na efetivação da inclusão de alunos com TEA.

Uma análise mais aprofundada da realidade das escolas revela que a inclusão de alunos com autismo muitas vezes ocorre de maneira superficial, limitada à matrícula do aluno no ensino regular. Na prática, muitos desses alunos não recebem o apoio necessário para participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Mantoan (2017), a inclusão se concretiza quando são oferecidas aos estudantes condições necessárias que garantam seu acesso e participação ativa nas atividades pedagógicas e sociais. O que exige mudanças substanciais nas práticas educativas e no modo como a escola está estruturada.

Muitos são os desafios para garantir a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE). Conhecimentos estereotipados por parte de muitos professores, a demanda por cursos de formação continuada, e a dificuldade sobre como lidar com as especificidades do transtorno gera situações de frustração, tanto para os estudantes quanto para os educadores. Os estudantes com TEA, por exemplo, muitas vezes são rotulados como "problemáticos" ou "difíceis", o que contribui para o seu isolamento social reforçando a exclusão dentro do lócus escolar, que deveria ser inclusivo (Schmidt; Bosa, 2003).

A formação continuada dos professores surge, então, como uma das principais estratégias para superar os desafios da inclusão de alunos com autismo. Segundo Oliveira (2020), a capacitação dos docentes não deve se limitar a treinamentos teóricos,

mas deve envolver a prática diária, com suporte de professores especialistas em autismo e o uso de metodologias baseadas em evidências, por exemplo. Entre as metodologias, destaca-se o ensino estruturado, que organiza o ambiente escolar de forma clara e previsível, ajudando os alunos com TEA a se sentirem mais seguros e a entenderem as rotinas e as expectativas em sala de aula.

A inclusão escolar de alunos com TEA é mais do que uma questão de cumprimento legal; trata-se de um compromisso ético, social e educacional com o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos, independentemente de suas condições. A LBI (Brasil, 2015) e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), garantem o direito à educação inclusiva em escolas regulares. No entanto, a implementação dessas políticas ainda encontra desafios significativos em termos de estrutura, formação docente e metodologias de ensino.

Este estudo teve como objetivo investigar as barreiras que ainda persistem na inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e apresentar estratégias pedagógicas que podem ser adotadas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão de literatura a fim de compreender as percepções e dificuldades enfrentadas na prática cotidiana docente para o ensino-aprendizagem de alunos com TEA, na educação básica, no segmento do Ensino Fundamental 1.

Do ponto de vista educacional, a justificativa para o presente estudo baseia-se na necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as políticas institucionais para atender às especificidades dos alunos com TEA. O processo de inclusão, quando bem planejado, não beneficia apenas o aluno com TEA, mas também promove uma cultura da diversidade e aceitação entre todos os estudantes, enriquecendo o ambiente de aprendizagem.

## PARA REFLETIRMOS UM POUCO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA...

A inclusão educacional é um reflexo direto do conceito de equidade, que, segundo Freire (1999), deve ser um dos pilares da prática educativa. A educação deve ser uma ferramenta de libertação e transformação social, proporcionando a todos os indivíduos as condições necessárias para seu crescimento acadêmico, social e emocional, perspectivando uma formação integral. A ausência de práticas pedagógicas inclusivas compromete não apenas o desenvolvimento das crianças com TEA, mas também reforça a segregação e a exclusão dentro do próprio sistema educacional.

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares não é apenas um desafio educacional, mas também uma questão de inclusão social. Segundo Mantoan (2017), a escola é um microcosmo da sociedade, e as práticas de exclusão que ocorrem no

ambiente escolar refletem e reforçam as práticas de exclusão social. Garantir que os alunos com TEA tenham acesso ao ensino regular e que participem de forma ativa e significativa em todas as atividades escolares é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e pautada na equidade.

## METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem bibliográfica, baseada na análise sistemática de publicações acadêmicas, legislações e estudos anteriores relacionados aos desafios e perspectivas da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental 1. A revisão de literatura buscou construir uma base teórica sólida, permitindo identificar barreiras e estratégias pedagógicas descritas por especialistas na área. Essa abordagem é adequada para estudos de cunho teórico e exploratório, pois possibilita compreender conceitos, práticas e políticas educacionais de forma ampla e fundamentada (Gil, 2019).

A revisão bibliográfica foi realizada por meio de consultas às bases de dados *Scielo*, Periódicos CAPES, Google Acadêmico e ERIC, assegurando o acesso a fontes confiáveis e atualizadas. Foram incluídos trabalhos publicados no período de 2015 a 2024, priorizando artigos, livros, teses, dissertações e monografias que abordassem a inclusão escolar, com ênfase em aspectos pedagógicos, estruturais e políticos.

A estratégia adotada permitiu mapear de forma abrangente o panorama teórico sobre a inclusão de alunos com TEA, considerando a diversidade de contextos escolares e metodologias de ensino. Os dados coletados proporcionaram suporte metodológico sólido para a análise crítica das informações, garantindo relevância, atualidade e fundamentação científica aos argumentos apresentados no estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de estudantes com TEA exige não apenas o cumprimento de uma legislação, mas a adoção de práticas pedagógicas que atendam suas necessidades específicas. De acordo com Ribeiro e Sousa (2024), a diversidade no desenvolvimento dos estudantes com autismo requer a personalização das estratégias de ensino. Alunos com TEA podem apresentar uma ampla gama de características, como dificuldades na comunicação, na interação social e na regulação emocional, o que exige métodos de ensino diferenciados.

O uso de tecnologia assistiva (TA) tem ganhado destaque como uma ferramenta poderosa para facilitar a inclusão de alunos com TEA. Oliveira (2020) destaca que aplicativos de comunicação alternativa (CA) e softwares de apoio à organização do tempo e das tarefas são cada vez mais utilizados para ajudar esses alunos a interagirem e participar das atividades escolares. Esses recursos são particularmente úteis para

alunos que apresentam dificuldades na comunicação verbal, ajudando-os a expressar suas necessidades e pensamentos de maneira mais eficaz.

A formação docente é um dos principais fatores que influenciam a qualidade da inclusão de alunos com TEA. Segundo Macedo (2019), a maioria dos professores da rede regular de ensino não recebe uma formação adequada para trabalhar com alunos com NEE, incluindo aqueles com TEA. A falta de formação continuada leva muitos educadores a se sentirem inseguros ou despreparados para lidar com as demandas específicas desses alunos, o que compromete a eficácia das práticas inclusivas. Macedo (2018) argumenta que a formação docente deve ir além de treinamentos pontuais, envolvendo o acompanhamento contínuo de especialistas e a oportunidade de implementar as estratégias aprendidas em sala de aula com o apoio necessário.

Outro ponto recorrente na literatura sobre inclusão de alunos com TEA é a inadequação da infraestrutura escolar. Muitas escolas, especialmente da rede pública, não estão preparadas para receber alunos com NEE tanto no que se refere ao espaço físico quanto aos recursos pedagógicos disponíveis, como elementos que compõem a TA, por exemplo (Ribeiro; Silva; Costa, 2017).

A TA refere-se a produtos, equipamentos, dispositivos ou sistemas tecnológicos utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência. No contexto educacional, a TA desempenha um papel crucial na promoção da inclusão escolar, permitindo que alunos com TEA participem ativamente das atividades pedagógicas (Bersch, 2017). Ferramentas como aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa (CAA), softwares de organização de rotina e dispositivos de apoio à escrita são exemplos de TA que facilitam a aprendizagem e a interação desses alunos. Segundo Oliveira (2020), o uso de *tablets* com aplicativos especializados tem se mostrado eficaz, proporcionando aos estudantes com TEA uma forma mais dinâmica e interativa de se engajar nas atividades escolares. Além disso, estudos recentes destacam que a implementação de TA contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, comunicação e habilidades sociais dos alunos com TEA, promovendo uma educação inclusiva e equitativa (Almeida, 2024; Grossi, 2025).

A implementação de estratégias como a CAA, e o uso de ambientes sensoriais controlados e o apoio de tecnologia assistiva pode ter um impacto significativo no desempenho acadêmico e no bem-estar emocional dos alunos (Silva; Serra, 2023).

Estudos indicam que entre 40% e 80% das crianças com TEA apresentam alterações no processamento sensorial, manifestadas pela dificuldade em responder adequadamente a estímulos ambientais, o que pode resultar em comportamentos desafiadores e dificuldades de aprendizagem (Baptista; Figueiredo, 2021). O uso de áreas sensoriais específicas pode reduzir a ansiedade e melhorar a concentração de estudantes com TEA para realizar atividades pedagógicas (Santos, 2021). A criação de salas sensoriais, que oferecem ambientes controlados e adaptados para alunos com

hipersensibilidade, é uma prática que ainda não foi amplamente adotada no Brasil, mas que tem mostrado resultados positivos em escolas de outros países (Schuch, 2021).

A falta de materiais pedagógicos adaptados, como pranchas de CAA e ferramentas de apoio para atividades sensoriais, também é uma barreira significativa. Conforme apontado por Oliveira (2020), os recursos visuais são essenciais para a compreensão das atividades escolares por alunos com TEA, que frequentemente têm dificuldade em interpretar informações abstratas. A escassez desses materiais limita o acesso ao currículo e dificulta a participação ativa dos alunos com autismo no processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro; Silva; Costa, 2017).

O uso de CAA, tem se mostrado eficaz no desenvolvimento da comunicação de alunos com TEA que apresentam dificuldades na linguagem verbal (Schuch, 2021). Estudos indicam que o uso de pranchas de comunicação visual facilita a interação desses alunos com seus professores e colegas, promovendo maior autonomia e participação nas atividades escolares.

O uso de CAA proporciona ganhos acadêmicos e emocionais comprovados em estudos empíricos. O trabalho de Proença e Foltran (2024) evidenciou que o uso de pranchas de comunicação, dispositivos vocais e recursos visuais favorecem significativamente a participação e a expressão dos alunos com TEA na sala de aula regular. De forma semelhante, um estudo de caso longitudinal divulgado na Revista CEFAC (2022) demonstrou que o emprego de sistemas robustos de CAA promoveu avanços notáveis nas habilidades comunicativas e comportamentais dos estudantes. Pesquisas disponíveis no Repositório Institucional da UFERSA (Morais *et al*., 2023) e em E-Publicações UERJ apontam ainda que o uso de tecnologia assistiva — como *softwares* educativos e aplicativos interativos — contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para o aumento do engajamento, da autoestima e da interação social.

Um estudo longitudinal conduzido por Ferreira *et al*., (2022) observou uma diminuição expressiva nos comportamentos não adaptativos após a aplicação do *Picture Exchange Communication System* (PECS), associada ao aumento do vocabulário expressivo e auditivo das crianças participantes. Esses resultados reforçam a eficácia do PECS não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como um meio de promover o desenvolvimento comportamental e emocional dos alunos com TEA.

A revisão da literatura também destacou a importância de políticas públicas robustas para garantir a inclusão de alunos com TEA. Segundo Santos (2020), embora a legislação brasileira seja clara em relação aos direitos dos alunos com NEE, a implementação dessas leis depende de um maior investimento em recursos pelo poder público para as escolas e no investimento da formação dos profissionais da educação. Além disso, Ribeiro, Silva e Costa (2017) defendem que as políticas públicas devem

promover a criação de programas de acompanhamento e suporte contínuo para os alunos e suas famílias.

A formação continuada dos professores é essencial para o sucesso da inclusão de alunos com TEA. Diversos estudos apontam que muitos docentes não recebem formação específica para trabalhar com alunos com autismo, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A formação contínua e prática, com suporte de especialistas, é destacada como uma das soluções mais eficazes para superar essas dificuldades (Macedo, 2018). Araújo (2022) investigou os atuais modelos de formação e identificou os conhecimentos relativos ao TEA que fazem parte do repertório de aprendizagem dos professores, evidenciando lacunas e a necessidade de aprimoramento na formação docente. Além disso, uma pesquisa de Amorim (2023) analisou dissertações na área da educação, destacando desafios e impactos da formação continuada na prática pedagógica voltada para crianças com TEA, evidenciando a importância de estratégias específicas e contextualizadas.

A inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental 1 exige uma mudança de perspectivas na forma como as escolas estão organizadas e na formação dos profissionais envolvidos. Embora a legislação brasileira garanta o direito à educação inclusiva, a realidade prática ainda está distante de ser ideal. O preconceito, a falta de recursos e a formação insuficiente dos professores são algumas das barreiras que precisam ser superadas (Camargo, 2020).

Freire (1999) argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, que reconhece e valoriza a diversidade. A inclusão de alunos com TEA exige uma revisão dos modelos pedagógicos tradicionais, que muitas vezes são inflexíveis e não consideram as necessidades específicas de cada aluno. A revisão da literatura também destacou a importância de práticas pedagógicas baseadas em evidências, como o ensino estruturado e o uso de TA para os estudantes que dela precisarem.

As implicações práticas deste estudo sugerem que as escolas precisam investir em programas de formação docente contínuos e em adaptações curriculares para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, é necessário que políticas institucionais sejam implementadas para apoiar as escolas na criação de ambientes inclusivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão da literatura revelou que a inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental 1 é um tema que envolve múltiplas dimensões: pedagógica, institucional e política. Embora haja avanços significativos nas legislações e nas diretrizes que orientam a educação inclusiva brasileira. Ainda existem lacunas importantes a serem preenchidas na prática diária das escolas. A formação docente continuada, o uso de TA e a adaptação dos ambientes escolares são estratégias que podem facilitar a

inclusão, mas sua implementação depende de um maior compromisso por parte das instituições de ensino e do Estado. A revisão da literatura apontou para a necessidade de uma abordagem mais integrada e colaborativa, que envolva todos os atores da comunidade escolar, para que a inclusão de alunos com TEA se torne uma realidade concreta e eficaz.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental 1 é um desafio multifacetado que exige não apenas esforços isolados das escolas, mas uma abordagem integrada envolvendo famílias, professores, gestores escolares e o Estado. Essa perspectiva é respaldada por estudos que indicam que a efetividade da inclusão depende de uma ação colaborativa e estruturada, indo além da matrícula em classes regulares (Camargo, 2020; Silva; Serra, 2023). Garantir a educação inclusiva de qualidade para esses alunos não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acolhedora para todos.

Os desafios enfrentados pelas escolas são amplos e incluem a falta de formação docente específica, a inadequação de recursos pedagógicos e tecnológicos, bem como a ausência de infraestrutura apropriada para atender às necessidades dos alunos com TEA. A literatura evidencia que essas barreiras comprometem a qualidade da inclusão e que mudanças profundas no ambiente escolar devem ser planejadas e implementadas de forma colaborativa (Macedo, 2019; Ribeiro; Silva; Costa, 2017).

Um dos pilares para a superação dessas barreiras é a formação continuada dos professores, que precisa ser pautada em metodologias baseadas em evidências e aplicadas de maneira prática e contextualizada com as realidades das respectivas instituições de ensino. Modelos como o ensino estruturado, que organiza o ambiente de aprendizagem de maneira previsível e clara, e o uso de tecnologia assistiva têm se mostrado eficazes na promoção do engajamento e do desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais de alunos com TEA (Silva; Serra, 2023). Além disso, a utilização de recursos visuais e materiais adaptados desempenha papel fundamental na facilitação do aprendizado, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades na comunicação verbal ou na interpretação de informações abstratas.

Outro aspecto crucial abordado é o papel das políticas públicas, que devem assegurar não apenas o acesso à escola, mas também o suporte necessário para que as instituições de ensino se tornem inclusivas. Investir em infraestrutura, recursos pedagógicos e apoio técnico especializado é essencial para transformar a inclusão em uma realidade prática, e não apenas em um ideal legal.

Este estudo também destacou que a inclusão não beneficia apenas os alunos com TEA, mas toda a comunidade escolar. Quando práticas inclusivas são adotadas, os alunos neurotípicos aprendem a valorizar e respeitar as diferenças, promovendo um ambiente mais colaborativo e empático. Dessa forma, a inclusão escolar torna-se

um reflexo de uma sociedade que reconhece a diversidade como valor essencial e busca a equidade como princípio inegociável.

Por fim, a implementação de uma educação inclusiva exige o engajamento contínuo de todos os atores escolares envolvidos, com uma visão que transcenda obstáculos e reconheça as potencialidades de cada aluno. O fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a diversidade, invista na capacitação dos profissionais e adote práticas pedagógicas inovadoras e baseadas em evidências é determinante para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso ao pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e humana, pautada nos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. de. A função das tecnologias assistivas na educação especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 4553, out. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/15270/8009/33976. Acesso em: 03 out. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AMORIM, L. M. **A formação continuada de professores da Educação Infantil para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em dissertações na área da Educação**. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7868. Acesso em: 15 out. 2025.

ARAÚJO, B. C. **Formação de professores e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista:** análise dos atuais modelos de formação. 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23998. Acesso em: 15 out. 2025.

BAPTISTA, A.; FIGUEIREDO, A. Alterações do processamento sensorial em crianças com Transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional,** São Carlos, v. 29, n. 2, p. 425–437, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YYzhwdfbfxjQCPvhNVtnCyk/. Acesso em: 15 out. 2025.

BONDÍA, J. **Bioética, educação e inclusão:** uma perspectiva ética para a educação de alunos com necessidades especiais. Madrid: Editorial Trotta, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 11 de novembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5685-resolucao-cne-ceb-04-09-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 out. 2025.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: Assistiva, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

CAMARGO, S. P. H. **Desafios no processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista:** uma análise das dificuldades enfrentadas pelos professores na educação básica. Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt. Acesso em: 24 set. 2025.

ERIC. **Education Resources Information Center.** Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2025. Disponível em: https://eric.ed.gov/. Acesso em: 03 out. 2025.

FERREIRA, R. de A. *et al*. Compreendendo as alterações sensoriais em crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 12, p. 694–705, 2024. Disponível em:

https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/download/4663/4642/10168. Acesso em: 15 out. 2025.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GROSSI, M. G. **Acessibilidade e tecnologia assistiva no contexto da educação profissional e tecnológica.** Revista UEMG de Ciências da Educação, [S.l.], 2025. Disponível em: https://revista.uemg.br/sciasedcomtec/article/view/9546. Acesso em: 03 out. 2025.

JORNAL DO COMMERCIO. **Tecnologia em sala de aula garante maior aprendizado, mas ainda é desafio.** Recife: JC Online, 26 mar. 2024. Disponível em: https://jc.uol.com.br/opiniao/artigo/2024/03/26/tecnologia-em-sala-de-aula-garante-maior-aprendizado-mas-ainda-e-desafio.html. Acesso em: 03 out. 2025.

MACEDO, E. C. de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/c30843e2-6e1f-4cb8-9b08-efb1748d9b04. Acesso em: 24 set. 2025.

MACEDO, J. L. Formação continuada de professores para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 45–62, 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? Petrópolis: Vozes, 2017.

MESIBOV, G.; SCHOPLER, E. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders.** New York: Springer, 1995.

OLIVEIRA, M. T. **Diagnóstico e planejamento de tecnologias assistivas.** Revista Formação Docente, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 79–93, 2020.

PROENÇA, A. L.; FOLTRAN, A. Comunicação Aumentativa e Alternativa no apoio à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista de Educação Inclusiva – REIN**, Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, v. 4, n. 1, p. 1–15, 2024. Disponível em: https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/3757. Acesso em: 15 out. 2025.

RIBEIRO, A. P.; SILVA, A. L.; COSTA, M. R. Desafios institucionais e a infraestrutura escolar na inclusão de alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 123–135, 2017.

RIBEIRO, M. C. F.; SOUSA, C. N. O. Desafios institucionais e a infraestrutura escolar na inclusão de alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 17, n. 2, p. 123–135, 2024. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/download/1593/1677/6372. Acesso em: 03 out. 2025.

RIBEIRO, T. F. A formação de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e estratégias. **Humanidades & Tecnologia (FINOM),** v. 10, n. 1, p. 1–10, 2024. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5083. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, C. **Políticas públicas e inclusão.** Brasília: Editora da UnB, 2020.

SANTOS, C. A.; LOPES, M. C. **Uso de um sistema robusto de comunicação alternativa em Transtorno do Espectro Autista:** estudo de caso longitudinal. Revista CEFAC, São Paulo, v. 24, n. 2, e11421, 2022. DOI: 10.1590/1982-0216/202224211421. Disponível em: https://revistacefac.org.br/article/doi/10.1590/1982-0216/202224211421. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, M. C. *et al*. O papel das Tecnologias Assistivas no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Cuadernos de Educación**, v. 18, p. 1–10, 2025. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7793. Acesso em: 15 out. 2025.

SANTOS, M. H. Formação continuada e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 84, p. 329–345, 2021.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. 1, p. 11–18, jan./jun. 2003.
SCHUCH, L. Ensino estruturado e autonomia no contexto escolar. Porto Alegre: Editora Educação Especial, 2021.

SILVA, F.; SERRA, A. R. C. Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com

autismo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18610. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, M. C. L. O uso do Picture Exchange Communication System (PECS) no apoio à comunicação de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Multidisciplinaridade e Sustentabilidade**, São Gabriel do Oeste, v. 5, n. 1, p. 1–10, 2021. Disponível em: https://revistas.ifmsabrazil.org/bms/article/view/193. Acesso em: 15 out. 2025.

VELSO, J. S. S. **Formação de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** 2024. Disponível em: https://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/7385/1/MONOGRAFIA_Forma%C3%A7%C3%A3oProfessoresInclus%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

CAPÍTULO

# 13

# RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA UMA ALUNA COM TEA NÍVEL 3

Allana Lima de Castro
Gênison Borges Gomes

Este artigo apresenta um relato de experiência vivenciado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. O foco do estudo é o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa de uma adolescente de 15 anos, diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 3 de suporte, não verbal. A intervenção pedagógica foi conduzida em parceria entre o professor regente (Língua Portuguesa) e a mediadora escolar (graduanda em Letras), utilizando estratégias adaptadas.

A experiência ora proposta fundamenta-se na teoria da Equivalência de Estímulos (Camila Gomes) e na legislação vigente, analisando três atividades práticas de leitura, compreensão auditiva e escrita. Os resultados apontam para a eficácia do pareamento de estímulos visuais e a necessidade de instrução explícita para a aquisição de repertórios de leitura em casos de autismo severo, em experiência de ensino/aprendizagem em Língua Portuguesa de aluna neurodivergente no contexto de inclusão em sala de aula comum. O cenário educacional brasileiro contemporâneo, impulsionado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), desafia as instituições de ensino a reestruturarem suas práticas para acolher a neurodiversidade.

Este relato de experiência descreve a prática pedagógica desenvolvida no componente curricular de Língua Portuguesa com a aluna "A" (codinome), uma adolescente de 15 anos matriculada no 9º ano do Ensino Fundamental. A estudante apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) Nível 3 de suporte, sendo não verbal e necessitando de apoio substancial para as atividades de vida diária e escolar.

A relevância deste relato reside na importância sobre um olhar pedagógico mais cuidadoso na busca pela inclusão de alunos com grau severo de autismo nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente em ambientes com rigidez estrutural educacional. O objetivo é demonstrar, através da análise de atividades adaptadas, como a mediação pedagógica e o uso de recursos visuais podem viabilizar o desenvolvimento desses alunos num efetivo processo de ensino aprendizagem que respeita as especificidades cognitivas de cada um desses discentes.

O trabalho é estruturado a fim de fomentar a discussão da temática abordada, relacionando a reflexão e a prática pedagógica frente ao ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva de uma educação inclusiva. Dessa forma, na introdução perpassa-se pela apresentação e objetivos para esta pesquisa. Após isso, evidencia-se o aporte teórico que fundamentou este artigo, dando subsídio para o aprofundamento de questões associadas à aprendizagem e inclusão, seguido da metodologia, que delimita o método científico adotado. Nas seções seguintes, expõe-se e analisa-se os dados obtidos correlacionando os preceitos teóricos à sua efetividade no ensino. Por fim, as considerações finais que conectam os principais aspectos e harmonizam com os resultados, logo após as referências, exibe-se as obras que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica que permitiu o desdobramento do estudo acerca dos tópicos avaliados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para embasar as intervenções pedagógicas, recorremos à Teoria da Equivalência de Estímulos, amplamente difundida no Brasil por pesquisadoras como Camila Graciella Santos Gomes. Essa abordagem é fundamental para o ensino de leitura e escrita para pessoas com TEA, pois propõe que aprender a ler envolve formar uma rede de relações entre estímulos (palavra ditada, palavra escrita e objeto/figura).

Segundo Gomes (2008; 2016), o ensino eficaz para alunos com TEA deve decompor habilidades complexas em passos menores, garantindo que o aluno estabeleça relações de *matching-to-sample* (emparelhamento com o modelo). No caso de alunos não verbais, como a estudante "A", a construção da leitura não ocorre primariamente pela via fonológica tradicional, mas pela associação visual e de significado (equivalência entre a figura e a palavra escrita). Além disso, o suporte legal é garantido pela Política Nacional de Educação Especial, que preconiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a adaptação curricular, não como empobrecimento do conteúdo, mas como estratégia de acesso.

Na seção seguinte, é feita a introdução à metodologia do trabalho, mostrando a abordagem escolhida e explicando como o objeto de análise foi explorado.

## METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência. As observações foram realizadas durante o ano letivo 2025, em sala de aula regular, mediante a colaboração entre o professor da disciplina de Língua Portuguesa e a estagiária mediadora.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram análise documental do laudo e sondagem inicial; observação participante durante a aplicação de atividades adaptadas e registros fotográficos e transcrições das produções da aluna (atividades de escrita, colagem e compreensão oral).

Logo após, discute-se as etapas tomadas para a elaboração da pesquisa, partilhando pontos importantes para o andamento do trabalho.

## RELATO DA EXPERIÊNCIA

Esta seção destinada ao relato de experiência é dividida em dois aspectos essenciais para o artigo, a descrição da aluna assistida e as atividades realizadas por ela com suporte da mediadora escolar, na qual dispõe-se da transcrição das observações feitas pela aplicadora nesse processo de intermediação, sendo os achados da pesquisa.

Para um maior entendimento dessas questões, passa-se para a seção seguinte que apresenta a aluna, a fim de conhecê-la e entendê-la como interage e aprende no espaço de ensino, depois das atividades propostas e analisadas.

## PERFIL DA ESTUDANTE E CONTEXTO DE SALA DE AULA

A aluna "A" possui 15 anos de idade, matriculada no 9° ano e apresenta TEA Nível 3. É não verbal, comunicando-se prioritariamente por meio da instrumentalização do outro (levar a mão do adulto até o objeto desejado) ou apontamentos. Apresenta ecolalia, emissão de sons orais (assobios, estalos) e estereotipias motoras (movimentos de mãos e cabeça) e vocais (repetições de sons, sílabas ou frases sem funcionalidade comunicativa).

No aspecto cognitivo, encontra-se em nível pré-silábico de escrita (Ferreiro & Zen, 2022). Reconhece letras e grafias, mas ainda não as utiliza funcionalmente para construção autônoma de palavras. Entretanto, demonstra habilidades preservadas importantes: boa coordenação motora fina, interesse por pintura e excelente discriminação visual (percebe detalhes e semelhanças).

Apresenta também prejuízos na compreensão oral, haja vista que ela mostra alterações na linguagem. Na aprendizagem, precisa de acompanhamento integral, pois não lê e não escreve, necessitando de direcionamentos e apontamentos para começar e concluir quaisquer atividades escolares que sejam.

Em síntese, a estudante "A" tem uma boa percepção das coisas que a circundam e entende orientações ao longo de suas tarefas. É preciso reforçar com ela sempre o que é preciso fazer inicialmente, e dependendo do nível de complexidade, consegue compreender e realizar sozinha nas próximas etapas. No entanto, é de extrema necessidade um acompanhante ao seu lado para o seu desenvolvimento pleno, uma vez que depende totalmente dele. Sendo assim, a mediação escolar é fundamental para um ensino-aprendizagem significativo, dando o suporte necessário ao aluno acompanhado.

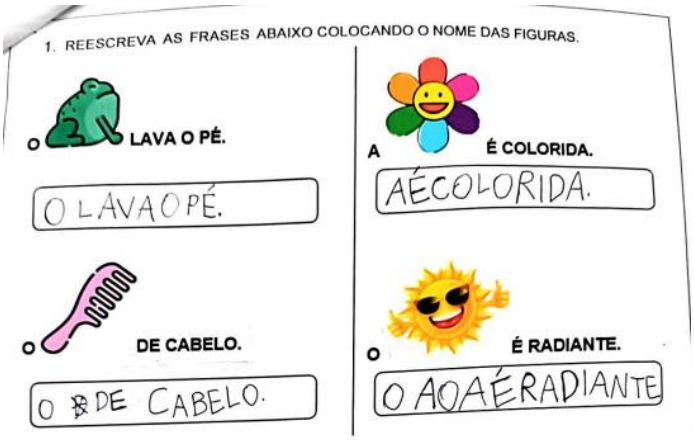
## INTERVENÇÕES PRÁTICAS E ANÁLISE DE ATIVIDADES

A seguir, relatamos três situações de aprendizagem propostas à aluna, analisadas sob a ótica da resposta comportamental e da apropriação do sistema de escrita.

**Atividade 1: Associação Símbolo-Escrita (Nomeação)**

Foi proposta uma atividade de reescrita de frases associadas a figuras (Sapo, Flor, Pente, Sol).

Figura 1 - Atividade de escrita




Observações do aplicador sobre o desempenho da aluna:

A aluna identificou os elementos simbólicos (flor, sapo, pente e sol) expressando oralmente; mesmo reconhecendo e indicando os nomes, não incluiu na produção escrita, somente copiou o que estava escrito, sem associar o ser/objeto mencionado, de forma visual na frase. Por isso, não escreveu, de maneira autônoma, os nomes. Além disso, a discente não produz frases e forma palavras sozinha, apoiou-se no que já estava escrito e não conseguiu encaixar o que produziu oralmente para o texto escrito. Entre as opções, a última frase (O sol é radiante) foi o mais próximo em termos de produção escrita, visto que ela tentou escrever "sol", sendo representado por "aoa". Assim, a aluna ~~tentou~~ silabou a palavra repetindo a quantidade de letras dela, mas não chegou a ser fiel ao "sol", compondo esse vocábulo exclusivamente por vogais. Por fim, apresentou dificuldades em leitura de enunciados, sendo necessária a intervenção para fazê-la entender os comandos.

Fonte: acervo próprio, 2025

**TRANSCRIÇÃO 1**

**Observações do aplicador sobre o desempenho da aluna:**

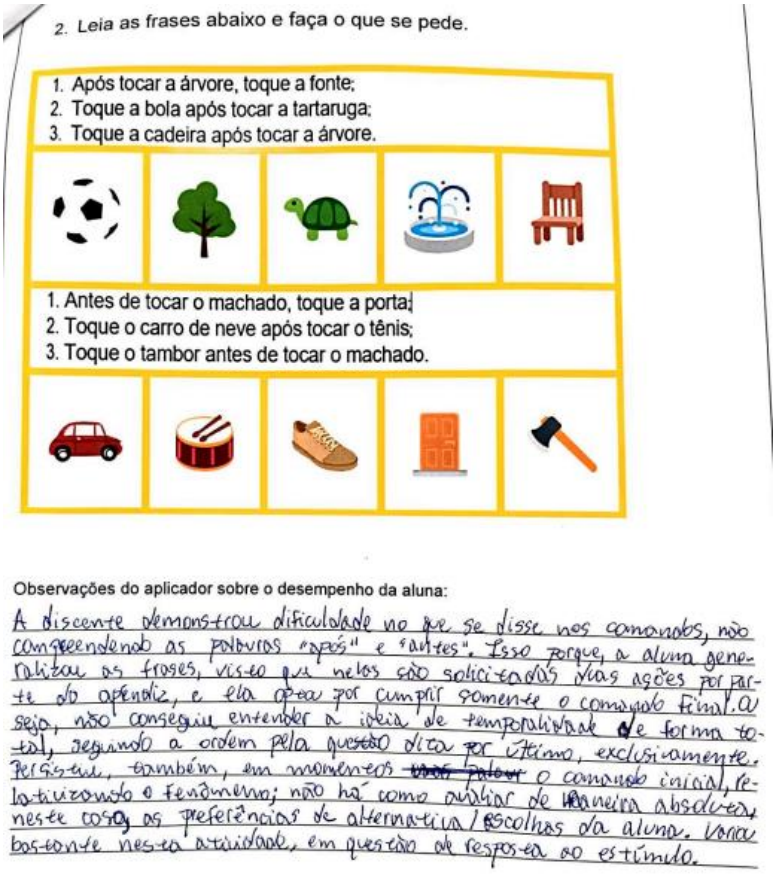
A aluna identificou os elementos simbólicos (flor, sapo, pente e sol) expressando oralmente; mesmo reconhecendo e indicando os nomes, não incluiu na produção escrita, somente copiou o que estava escrito, sem associar o ser/objeto mencionado, de forma visual na frase.

Por isso, não escreveu, de maneira autônoma, os nomes. Além disso, a discente não produz frases e palavras sozinhas, logo apoiou-se no que já estava escrito e não conseguiu o que produziu oralmente para o texto escrito. Entre as opções, a última parte (o sol é radiante) foi o mais próximo em termos de produção escrita, visto que ela tentou escrever "sol", sendo representado por "AOA". Assim, a aluna reproduziu a palavra repetindo a quantidade de letras dela, mas não chegou a ser fiel a [palavra] "sol", compondo esse vocábulo exclusivamente por vogais. Por fim, apresenta dificuldades em leitura de enunciados, sendo necessária a intervenção para fazê-la entender os comandos.

**Atividade 2: Compreensão Oral e Temporalidade**

Realizou-se uma atividade de comandos auditivos envolvendo noções temporais ("Após tocar a árvore, toque a fonte"; "Toque o tambor antes de tocar o machado").

Figura 2 - Atividade de compreensão oral




Fonte: acervo próprio, 2025

**TRANSCRIÇÃO 2**

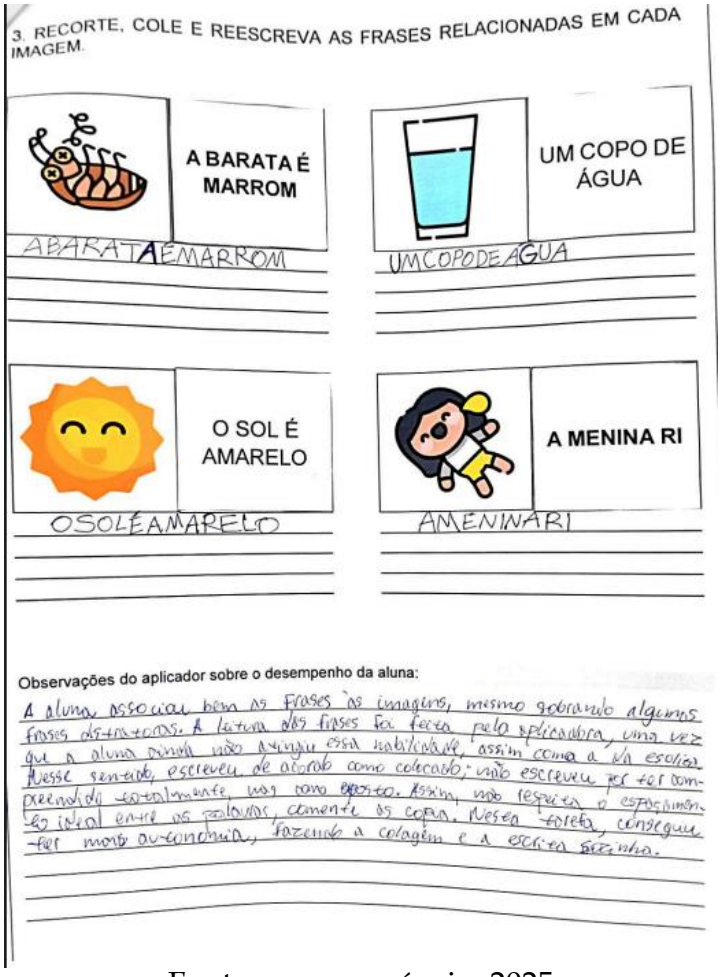
**Observações do aplicador sobre o desempenho da aluna:**

A discente demonstrou dificuldade no que se disse nos comandos, não compreendendo as palavras “após” e “antes”. Isso porque, a aluna generalizou as frases, visto que nelas são solicitadas duas ações por parte do aprendiz, e ela optou por cumprir somente o comando final. Ou seja, não conseguiu entender a ideia de temporalidade de forma total, seguindo a ordem pela questão dita por último, exclusivamente. Persistiu, também, em momentos o comando inicial, relativizando o fenômeno; não há como avaliar de maneira absoluta neste caso as preferências de alternativa/escolhas da aluna. Variou bastante nesta atividade, em questão de resposta ao estímulo.”

**Atividade 3: Pareamento, Recorte e Colagem**

Nesta proposta, a aluna deveria recortar frases ("A barata é marrom", "Um copo de água") e colá-las ao lado da figura correspondente, seguido de cópia.

Figura 3 - Atividade de recorte e colagem, pareamento e escrita




Fonte: acervo próprio, 2025

**TRANSCRIÇÃO 3**

**Observações do aplicador sobre o desempenho da aluna:**

A aluna associou bem as frases às imagens, mesmo sobrando algumas frases distratoras (o sapo ri, o sapato é vermelho, a menina canta). A leitura das frases foi feita pela aplicadora, uma vez que a aluna ainda não atingiu essa habilidade, assim como a de escrita.

Nesse sentido, escreveu de acordo como colocado; não escreveu por ter compreendido totalmente, mas como exposto. Assim, não respeita o espaçamento ideal entre as palavras, somente as cópias. Nesta tarefa, conseguiu ter mais autonomia, fazendo a colagem e a escrita sozinha.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das atividades revela que a aluna "A" responde positivamente a estímulos visuais estruturados e concretos. As dificuldades de compreensão textual e oral (Atividade 2) contrastam com sua habilidade de pareamento e discriminação visual (Atividade 3).

A mediação da estagiária foi crucial. Observou-se que a aplicação exigiu "leituras, orientações e direcionamentos", mas respeitando as "tentativas autênticas" da aluna. O erro não foi punido ou corrigido imediatamente de forma aversiva, mas utilizado como dado de avaliação. Assim, os resultados adquiridos nas tarefas são reflexos de produções naturais da própria estudante, os quais só puderam ser obtidos com base no suporte oferecido à ela.

Conforme aponta a literatura sobre autismo, a inclusão no 9º ano, onde o conteúdo é altamente abstrato, exige flexibilização curricular drástica. Não se tratou de ensinar orações subordinadas, mas de garantir a funcionalidade da comunicação e o reconhecimento de vocabulário básico através da associação imagem-palavra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de inclusão da aluna "A" em uma dinâmica pedagógica convencional demonstra que, mesmo em estruturas rígidas, a prática didática pode ser flexível e acolhedora. Conclui-se que a metodologia de Pareamento com Modelo (*matching-to-sample*) e as teorias de Camila Gomes são essenciais para o avanço de alunos nível 3, devendo ser priorizadas em detrimento de métodos puramente fônicos ou expositivos. A presença do mediador é indispensável para a regulação comportamental e suporte nas atividades.

A avaliação deve focar nos pequenos ganhos de autonomia (como recortar e colar sozinha) e na intenção comunicativa, mais do que na produção escrita formal normativa. Além disso, este relato reforça a necessidade de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) que contemple as habilidades visuais da aluna como alavanca

para a aprendizagem da leitura e escrita, como forma de garantir a permanência e ensino de qualidade a alunos que precisam de suporte para atividades pedagógicas e sociais no ambiente escolar.

**REFERÊNCIAS**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR:** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

FERREIRO, E.; ZEN, M. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Penso, 2022.

GOMES, C. G. S. *et al*. Ensino de leitura para pessoas com autismo: análise de procedimentos e resultados. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, v. 12, n. 1, 2016.

GOMES, C. G. S.; SOUZA, D. G. Ensino de sílabas simples e leitura recombinativa via emparelhamento com o modelo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 24, n. 1, 2008.

MATTOS, L. **O neurodesenvolvimento e a aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2019.

CAPÍTULO

# 14

# LEITURA LITERÁRIA E LUDICIDADE COMO PRÁTICAS DE INCLUSÃO E HUMANIZAÇÃO DE IDOSOS INSTITUCIONALIZADOS

Hirlã Silva Rodrigues
Ivonete Rodrigues Lopes da Silva

O presente artigo surgiu através das atividades vivenciadas na instituição de longa permanência do idoso, Solar do Outono, localizado em São Luís – MA, culminada por meio do Programa de Extensão (PIBEX), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). As atividades relacionadas focalizavam principalmente na leitura de gêneros literários diversos, principalmente fabulas, pequenos contos, poemas (cordel) para idosos que vivem no Solar do Outono.

Mas, junto a isso, deve-se pensar: como está o acesso desses idosos aos seus direitos básicos como cidadãos *sêniores*?

Segundo o que está escrito no Estatuto da Pessoa Idosa, especificamente no:

> Art. 2º A pessoa idosa goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, para preservação de sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Brasil, 2008).

Desse modo, vê-se se que apesar das garantias legais que asseguram os direitos da pessoa idosa, essa realidade ainda não se concretiza plenamente no Brasil. O rápido crescimento dessa população, apontado pelo IBGE (2018), que prevê que em 2060 um quarto dos brasileiros será idoso, amplia a demanda por políticas e cuidados adequados. Esse envelhecimento acelerado traz preocupações sobretudo com a saúde, frequentemente fragilizada, e com as responsabilidades sociais envolvidas, que incluem aspectos socioeconômicos, emocionais e culturais dessa etapa da vida.

A pesquisa[7] adotou uma abordagem qualiquantitativa de caráter exploratório, combinando observação participante, aplicação de questionários diagnósticos e registros em diário de campo. As ações ocorreram entre novembro de 2023 e julho de 2024, totalizando dez encontros mensais. Em cada encontro, foram trabalhados diferentes gêneros textuais — fábulas, crônicas e cordéis, pinturas, entre outros — selecionados por seu potencial lúdico e humanizador, capazes de despertar lembranças, afetos e reflexões sobre a vida. As leituras foram realizadas de forma mediada, com intervenções orais e recursos expressivos, transformando o momento em uma experiência literária compartilhada e significativa para o público idoso.

Os resultados mostraram que a leitura literária, associada ao lúdico, é uma ferramenta eficaz de vivificação, capaz de estimular memória, raciocínio e afetividade, promovendo prazer e pertencimento. Mesmo com limitações físicas e cognitivas, as atividades favoreceram a interação social, o engajamento emocional e a autoestima dos idosos. Assim, a leitura planejada de forma acessível e lúdica revela-se um meio

[7] Artigo derivado do projeto de extensão "*A Leitura e a Vivificação do Idoso*", vinculado ao Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX/UEMA.

humanizador e terapêutico, reafirmando seu papel na promoção da dignidade e da integração social na velhice.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa baseia-se diretamente com os resultados observados durante o projeto extensionista da Universidade Estadual do Maranhão, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória de natureza qualiquantitativa, cujo objetivo foi compreender como a leitura literária pode atuar como instrumento de vivificação cognitiva e afetiva de idosos institucionalizados. A abordagem exploratória possibilitou a formulação de reflexões e hipóteses sobre o impacto das práticas de leitura na qualidade de vida dos sujeitos, sem a pretensão de esgotar o tema.

A abordagem qualitativa permitiu analisar as percepções e reações dos idosos diante das atividades de leitura, enquanto a quantitativa auxiliou no registro de dados como frequência e engajamento. O estudo foi realizado na Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI) Solar do Outono, em São Luís – MA, com a participação de idosos com condições físicas e cognitivas adequadas às ações propostas.

Para a coleta e análise dos dados, foram utilizados instrumentos mistos, envolvendo procedimentos qualitativos e quantitativos. As técnicas adotadas foram:

i. Observação participante: realizada durante todas as atividades, permitindo registrar comportamentos, reações e interações dos idosos no decorrer das leituras.

ii. Rodas de conversa e relatos orais: realizadas após as leituras, como forma de avaliar as percepções dos participantes e o impacto emocional das atividades.

Dialogando com os objetivos propostos como:

a) Alegrar os idosos por meio da leitura-lúdica;

b) Melhorar a interação dos idosos por meio das atividades lúdicas;

c) Motivar e construir laços afetivos com os idosos.

Essas técnicas foram escolhidas por permitirem compreender a vivência dos idosos de forma ampla, combinando o olhar empírico do pesquisador com o relato subjetivo dos sujeitos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos no ato de ler, necessariamente quando a leitura é dirigida para outros sujeitos, imaginamos que esse movimento não tem ou não terá nenhuma relevância na vida daqueles os quais estamos referenciando a leitura. Ler é comum, e faz parte de nosso cotidiano seja do mais letrado ou do menos letrado. Porém, queremos pautar aqui quando essa leitura está relacionada para pessoas da terceira idade, ora, pessoas da terceira idade também leem principalmente escritos religiosos,

mas, são todos os idosos que conseguem manter o ato de ler? Até mesmo os institucionalizados? Esses questionamentos poderão ser respondidos ao decorrer deste trabalho.

Antes de entender a leitura e sua capitação com os idosos, devemos lembrar que, o envelhecimento rápido é carregado de diversas preocupações, mas uma das principais é relacionada à saúde deles, que, por vezes, é extremamente fragilizada. Além desse aspecto, também, há a responsabilidade social, ou seja, entender as relações socioeconômicas, socioemocionais, socioculturais etc. que lhes acarretam nesse período da vida.

Sabemos que o processo de envelhecimento não é tão fácil quanto imaginamos que é, o ambiente onde eles estão inseridos e as interações praticadas por eles também são de suma importância para um envelhecimento saudável, longe de estresses.

E o processo de envelhecimento pode ocorrer em diversos estágios, dado que:

> O avanço da idade traz, além dos déficits no desempenho de atividades fisiológicas, uma perda na capacidade de tomar decisões e realizar certas ações. Nesse sentido, se faz necessário que seja estimulada a independência e o autocuidado com o idoso no exercício das atividades diárias, como tomar banho, vestir-se, alimentar-se, além dos fatores relacionados à cognição (Neto *et al*., 2017, p. 754).

Desse modo, observa-se que, com o avanço da idade, muitos idosos tornam-se dependentes de cuidados externos, frequentemente prestados por instituições públicas, privadas ou filantrópicas, já que nem sempre contam com o apoio familiar. Além das limitações físicas, destaca-se a decadência cognitiva, que compromete atividades antes simples, tornando o cotidiano desses indivíduos mais desafiador e exigindo maior atenção e acompanhamento.

Quando tratamos da leitura para pessoas idosas com determinadas necessidades, muitas vezes, não há suporte adequado para esse ato tão comum que é ler, e esses idosos são aqueles que normalmente vivem em instituições de cuidados, sejam elas governamentais ou não – os famosos asilos. Assim, a leitura, é um dos modos de inserir esses sujeitos no mundo literário – mesmo que razamente – a leitura carrega consigo alguns artificios sentimentais, que, comprovadamente ajudam as pessoas institucionalizados a se sentirem melhor e entender que ainda há uma luz de esperança.

Desse modo, as práticas de leitura mostram-se como humanizadores diante desses idosos que pouco recebem acalento cultural da sociedade. Por esse motivo, o acesso à cultural, neste caso, a literatura, deve ser presente na vida desses sujeitos, como um ato de direito humano vital, como menciona Cândido (1988), "quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra.".

## AS ILPI E SUA IMPORTÂNCIA

As ILPI[8] mantém um papel extremamente importante no que diz respeito ao acolhimento de idosos que vão viver nessas instituições por algum motivo.

A ILPI tem como princípio ser o pilar número um para os idosos, promovendo um envelhecimento mais assistido, com cuidados ideiais as suas necessidades específicas. Sabemos que os lares acolhedores abrigam idosos com comodidades que requerem muita atenção médica, em relação a promoção de atividades recreativas feitas por essas instituições são quase zero, e das que normalmente ocorrem nesses lugares são de sujeitos que não estão ligados diretamente com a ILPI.

Segundo Silva e Vasquez-Garnica (2008), a entrada de um sujeito em um asilo significa entrar em um instituição totalitária, sendo um espaço de perda e uma ameaça a perda de identidade do idoso". Neste apontamento podemos afirmar que, quando o idoso entra em uma ILPI não demanda ou não tem autonomia sobre si e suas respectivas opiniões ou decisões, quem toma partido é a direção. Entretanto, a ILPI é a peça chave na revitalização desses idosos, pois é a instituição que busca maneiras de manter os idosos em uma determinada visão ativos perante sua estadia; produzindo recursos de vivificação, não só produzindo como aceitando reprodutores que fazem a diferença na vivência deles na instituição.

Portanto, as ILPI são, na verdade, as maiores aliadas do idoso no processo de envelhecimento, pois busca fazer com que ele se sinta bem consigo mesmo e consiga sentir-se satisfeito com o trabalho desempenhado por estas Instituições de permanência, haja vista que, todo o processo é focado somente no idoso e jamais diferente disso.

## VIVIFICAR POR MEIO DA LEITURA

Agora, concetramo-nos a compreender como a leitura pode vivificar o sujeito da terceira idade, como o "simples" ato de ler um determinado gênero textual (como fábula, crônica e cordel) carrega consigo muita afetividade e êxtase em continuar a ter qualidade de vida socioemocional melhor.

A função da literatura está ligada à sua natureza humanizadora[9], podendo ser distinguida em algumas faces, por exemplo, ela como força de manifestação de emoções e a visão do mundo dos indivíduos e do dos grupos, ou seja, a literatura (a leitura dela) têm várias maneiras de atuar na vida das pessoas, principalmente

[8] As ILPI são Instituições de Longa Permanência do Idoso, são lares governamentais ou não, que acolhem idosos que por algum motivo não conseguem viver sozinhos e/ou que a família não tem condições de manter financeiramente e emocionalmente.

[9] O conceito de humanização o processo que reafirma no ser humano a capacidade de refletir, sentir, compreender o outro e reconhecer a beleza, cultivar empatia pelo outro e a complexidade da vida. A literatura cumpre esse papel ao ampliar nossa sensibilidade e tornar-nos mais abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante.

naquelas mais carecidas como a população idosa institucionalizada, as faces dela podem ser: emocionais, que despertam sentimentos, a que consola; cognitiva: estimula a imaginação, a criatividade, e, nesse caso dos idosos, opera como agente revitalizador da qualidade de vida (Cândido, 1988, p. 20).

Quando há um movimento da leitura na vida dos idosos (neste caso em questão), dar-se-á uma etapa de mais qualidade de vida no processo de envelhecimento, a atuação de ler age como estímulo cognitivo e emocional mesmo o idoso não sendo o agente ativo na atividade, ainda assim, ela cumpre seu papel como agente humanizador.

Segundo Aguiar (2012, p. 141), "como processo de interação humana, a leitura é um ato social marcado historicamente [...]". Porém, é necessário lembrar que essas atividades de leitura podem encontrar alguns percalços. Por exemplo, ao longo das atividades que deriva da ação extensionista desenvolvida pelo programa de extensão da Universidade Estadual do Maranhão, mostraram alguns aspectos que impediam de desenvolver um trabalho de vivificação ideal e adequados para os idosos, como as comorbidades, declínio físico e cognitivo que eles apresentavam.

A reanimação da população da terceira idade carente de cuidados é um trabalho árduo, observamos que as características marcantes dos idosos (no caso, as comorbidades e declínio físico e cognitivo) impacta diretamente e fortemente com as atividades literárias propostas. Infelizmente, somente o fenômeno de chegar e ler para esses idosos não é suficiente para de fato vivificá-los completamente, é preciso construir métodos que facilitem esse fenômeno. Vamos lá, idosos que tem como comorbidade uma baixa visão e audição: como eles serão acalentados pelas atividades literárias? Eles, certamente, enfrentariam dificuldade para acompanhar, daí, observamos que vivificar o idoso através da leitura – somente – não seria adequado. Por isso, é de suma importância entendermos que a leitura vem com outras características auxiliadoras (que serão mencionadas no próximo tópico).

A leitura revela-se uma poderosa ferramenta de vivificação para a população idosa, especialmente em contextos de institucionalização, ao atuar como estímulo cognitivo, emocional e social. Por meio de gêneros como fábulas, crônicas e cordéis, os idosos podem experimentar afetividade, prazer e engajamento, promovendo uma melhor qualidade de vida.

No entanto, a efetividade desse processo depende de uma compreensão aprofundada das limitações individuais da terceira idade, como comorbidades, declínio físico e cognitivo, bem como dificuldades sensoriais, como baixa visão e audição. O simples ato de ler, embora significativo, não é suficiente para garantir a vivificação completa; é necessário desenvolver estratégias e metodologias adaptadas, capazes de tornar a leitura acessível e estimulante para todos os participantes.

Portanto, a leitura, quando acompanhada de práticas auxiliares e inclusivas, cumpre seu papel humanizador e revitalizador, confirmando seu valor como instrumento de promoção da saúde emocional e cognitiva no envelhecimento.

## O LÚDICO E A LEITURA

Huizinga afirmava que o lúdico — o jogo — é um elemento essencial da cultura humana, e não apenas uma forma de entretenimento. Segundo ele, a cultura nasce e se desenvolve a partir do jogo, porque o ser humano é, por natureza, um ser que joga Huizinga (1971).

O lúdico está diretamente ligado ao uso de jogos e brincadeiras. Toda a atividade que usa do lúdico como instrumento metodológico para uma determinada aplicação, que, foca na concretização de algum conteúdo; o jogo, a brincadeira são instrumentos que fazem parte do processo de aprendizagem. E, o lúdico é normalmente ligada a atividades escolares principalmente na escolarização infantil. No entanto, o lúdico dentro deste trabalho tomou outra forma, *corpus* e propósito.

Como já foi dito em tópicos anteriores, a leitura faz parte do cotidiano do ser humano, nesse caso, a leitura para idosos deve ser observada de outra maneira, ora, se esses idosos têm comorbidades que os impedem de fazer uma leitura autônoma o que poderia ser feito? Temos como atividade lúdica a contação de história, ela é um formato de ludismo. Aqui, a leitura literária, de certo modo, é contação de história, claro que, ela é direcionada para um determinado público com propósitos mais que recreativos. Observamos que esse uso do lúdico nas atividades leitoras é fundamental para que os idosos consigam se sentir acolhidos no momento. Luckesi argumenta que:

> [...] tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a 'plenitude da experiência'. [...] O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. [...] Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar essa experiência (Luckesi, 1998, p. 27).

Dessa forma, argumentamos que a importância do lúdico nas atividades feitas com idosos institucionalizados, não é apenas "apresentar a leitura de algum ato literário", ela carrega consigo a ideia de construção da experiência que esses idosos estão vivendo, e como isso influencia em suas carências cognitivas e em especial as suas carências emocionais e afetivas.

Claro que, a leitura literária para esses sujeitos é reformulada com base nas diretrizes da ludicidade, não basta chegar e ler, há, previamente, um estudo de como aquela leitura pode ser feita, quais as necessidades visuais ela precisa (digo necessidades visuais pois em sua maioria idosos têm dificuldade em enxergar, no caso vivido pelo projeto, esta é uma verdade). Se esquecermos de transforma a fábula, a

crônica, o cordel em um ápice lúdico ela perde toda a sua contribuição para vivificar essas pessoas.

Conclui-se, portanto, que o lúdico, quando integrado às práticas de leitura com idosos institucionalizados, revela-se uma ferramenta significativa de humanização e vivificação. Por meio dele, a leitura deixa de ser um simples ato de decodificação e passa a se tornar uma experiência sensível, prazerosa e afetiva, capaz de despertar emoções, memórias e vínculos sociais.

No entanto, é preciso reconhecer que essa abordagem exige sensibilidade, planejamento e adaptação, considerando as limitações físicas, cognitivas e emocionais dos idosos. O lúdico deve ser entendido como um meio de promover a plenitude da experiência, e não apenas como entretenimento, pois é no encontro entre o prazer, a escuta e o afeto que a leitura cumpre seu papel humanizador. Assim, a ludicidade, aplicada de forma consciente e respeitosa, torna-se um caminho potente para ressignificar a relação dos idosos com a literatura e com a própria vida.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de envelhecimento ainda é visto como algo utópico, ou seja, que todas as pessoas da terceira idade envelhecem da mesma forma: próximas a suas famílias, sem muitas comorbidades e lúcidas. Porém, essa é uma ideia que não leva em conta todas as camadas sociais em que os idosos estão inseridos cotidianamente. Procurou-se, neste projeto, compreender como acolher essas pessoas idosas de maneira mais humanizada, criando um ambiente afetivo e acolhedor por meio de atividades lúdicas. Conforme Huizinga (1971), o jogo e as práticas lúdicas são expressões universais da cultura, capazes de despertar o prazer e a interação humana, independentemente da idade.

Os resultados obtidos dialogam com os objetivos pré-estabelecidos, são:

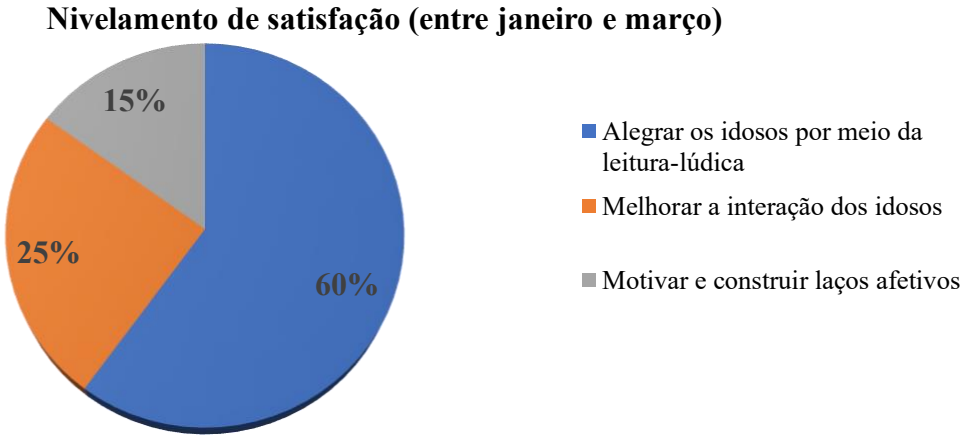
a) Alegrar os idosos por meio da leitura-lúdica;
b) Melhorar a interação dos idosos por meio das atividades-lúdicas;
c) Motivar e construir laços afetivos com os idosos.

Esse formato de objetivo é contemplado pelo método qualitativo, pois, nos ajudou a identificar e entender como os materiais escolhidos para cada aplicação influenciaram nesses sujeitos, portanto ao longo dos subitens serão identificados em que proporções esses objetivos foram alcançados ou se não foram.

A primeira fase do projeto mostrou-se desafiadora tanto para os voluntários quanto para os idosos, pois muitos apresentavam comorbidades cognitivas e motoras que dificultavam a participação nas atividades propostas. Um dos principais entraves foi estimular a interação dos participantes, já que alguns demonstravam dificuldade em acompanhar as leituras e certa resistência em se aproximar das ações. Diante disso, as primeiras atividades não alcançaram plenamente os resultados esperados.

Para superar essas limitações, buscou-se reformular as práticas, transformando as leituras — em sua maioria contos e fábulas — em pequenas encenações teatrais, com o intuito de despertar o interesse e envolver os idosos de forma mais dinâmica. Essa adaptação apresentou resultados iniciais promissores, promovendo maior envolvimento e expressões de alegria.

**Gráfico 1. Nivelamento de satisfação**

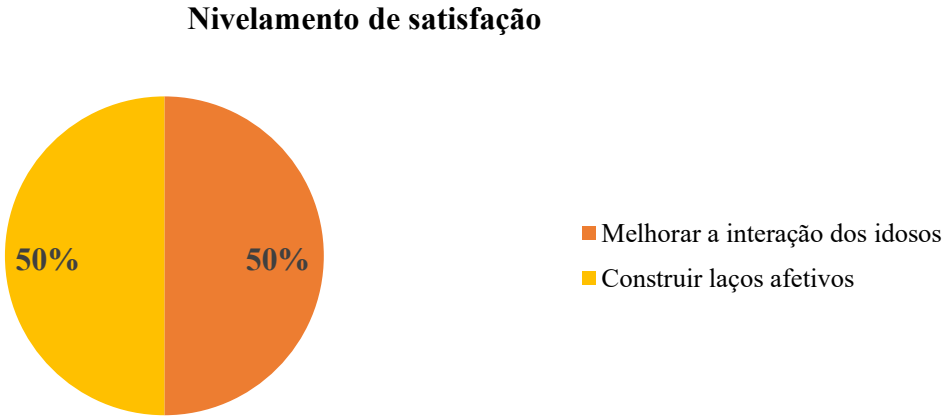



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Fizemos um levantamento no intervalo de três meses (janeiro, fevereiro e março) para identificar o nivelamento dos objetivos, se foram alcançados com sucesso ou não. De acordo com o gráfico, gráfico esse que foi construído por meio da conversação com os idosos para compreender o que eles estavam achando das atividades realizadas naquele período, interpretamos suas respostas e construímos o gráfico 1. 60% dos idosos sentiram que as últimas atividades deram um *up* no astral, eles costumavam comentar que *"ainda bem que vocês veem ver a gente, nem todo mundo aqui recebe visita de alguém"*. E, esta foi uma fala dita por uma das idosas da instituição.

Já o que diz respeito à tentativa de melhorar a interação entre eles, os resultados apontam para 25%, essa visualização pode ser explicada por causa das atividades que se limitam muito ao ato do individualismo. Contudo, isso não quer dizer que eles não interagiam com os voluntários, pelo contrário, eles sempre dão um jeito de interagir, nesse momento, a interação se dá pela necessidade materiais para uma determinada. Os 15% relacionados a construir laços afetivos foi um processo demorado e ampliado a cada ação, assim, conquistou-se suas afeições gradativamente.

**Gráfico 2. Nivelamento de satisfação (fase final)**




Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Na etapa final do projeto, foi possível afirmar que sim os idosos alcançaram um nível de satisfação esperado, ideal para suas condições, adaptado ao seu ambiente. Apesar de não considerar 100% pois houve alguns outrora participavam e outrora não. Mas, o objetivo principal do projeto foi alcançado com sucesso e altamente satisfatório

**Gráfico 3. Nivelamento de satisfação geral**

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

No *quesito melhorar a interação dos idosos* seja com seus colegas, funcionários ou voluntários, deu-se de forma mista, apesar de alguns, de fato, interagirem, entretanto, não eram atos consecutivos, havia lacunas de ações para ações, em um momento parecia estar bem servido de alheios para fomentar uma conversação, outrora já não gostaria nem mesmo de participar da atividade. Mas, do outro lado da moeda, tem-se um índice satisfatório em relação a *Construir laços afetivos*, alguns dos idosos, não todos, lembram das faces dos voluntários, apesar de não lembrarem seus nomes eles sempre os reconheciam, indagando-os, falando sobre última visita ou de uma possível demora para visitá-los.

Inspirados em Huizinga (1971), compreendemos que o jogo é uma atividade livre, criadora de laços e significados culturais. Atividades como a pintura com pincéis adaptados, a releitura de fábulas e o bingo despertaram alegria, estimularam a cognição e promoveram interação.

Conclui-se, portanto, que o lúdico, ao ser integrado às práticas de leitura com idosos institucionalizados, constitui uma ferramenta eficaz de humanização e vivificação. Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa o simples ato de decodificação e transforma-se em uma experiência sensível e afetiva, capaz de despertar emoções, memórias e vínculos sociais. Contudo, tal abordagem requer planejamento e sensibilidade, respeitando as limitações físicas e cognitivas dos participantes. O lúdico deve ser compreendido não como mero entretenimento, mas como um meio de promover experiências significativas e humanizadoras, que ressignificam a relação dos idosos com a literatura e com a própria vida.

Os resultados indicam que as atividades lúdicas, quando planejadas de forma ética e afetiva, contribuem para o desenvolvimento integral do idoso. Como afirma Huizinga (1971), o jogo é capaz de criar uma ordem própria e fundar comunidades humanas unidas pelo espírito do brincar. Essa constatação foi evidenciada nas interações entre idosos, voluntários e profissionais da ILPI, onde o lúdico serviu como mediador de vínculos afetivos e sociais.

Em síntese, o projeto demonstrou que o ludismo, aliado à escuta sensível e à adaptação das práticas, é capaz de promover não apenas alegria e entretenimento, mas também dignidade, pertencimento e bem-estar entre pessoas idosas institucionalizadas. As atividades realizadas reforçam a importância de compreender o envelhecimento como um processo plural e ativo, sustentado pela afetividade, pela criatividade e pelo diálogo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto permitiu compreender que o envelhecimento não é um processo homogêneo, mas marcado por experiências e condições diversas que influenciam diretamente a forma como o idoso se relaciona com o mundo e com o outro. A partir das ações desenvolvidas, observou-se que as atividades lúdicas — especialmente as leituras, encenações, pinturas e jogos — constituíram estratégias eficazes de acolhimento e humanização, contribuindo para a expressão de afetos, lembranças e emoções. Conforme Huizinga (1971), o jogo é uma manifestação universal da cultura e um espaço simbólico de liberdade e criação, no qual se fortalecem os laços sociais e a alegria de viver.

Os resultados evidenciaram que o lúdico, quando aplicado de forma sensível e adaptada às condições cognitivas e motoras dos idosos, promoveu maior engajamento e bem-estar. Verificou-se que 60% dos participantes relataram aumento da alegria e

disposição, 25% apresentaram melhorias na interação social e 15% demonstraram fortalecimento dos vínculos afetivos. Esses dados, aliados às observações qualitativas, indicam que o brincar atua como mediador das relações humanas e do sentimento de pertencimento, tornando o ambiente institucional mais acolhedor e participativo. Observou-se, ainda, que o êxito das ações esteve relacionado à escuta atenta e à empatia dos voluntários, que reconheceram os idosos como protagonistas das experiências. Assim, o projeto reforça a relevância do cuidado humanizado e da afetividade como fundamentos essenciais nas práticas direcionadas à terceira idade.

Em síntese, conclui-se que a ludicidade é uma via potente para promover o envelhecimento ativo e digno, estimulando a memória, a expressão e os vínculos sociais. O lúdico, ao ser compreendido como um instrumento de inclusão e de sentido, vai além do entretenimento: torna-se um caminho de reconexão com a vida, com o afeto e com a própria identidade. As experiências vivenciadas na ILPI mostraram que o brincar pode ser uma forma de resistência e de esperança, reafirmando a velhice como etapa plena, criativa e profundamente humana.

**REFERÊNCIAS**

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura literária:** da teoria à prática social. In: LIMA, Aldo de (org.). O direito à literatura. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 141-158.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 out. 2003. Atualizada até 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários Escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Projeção da população (revisão 2018). Rio de Janeiro, 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.** Cadernos de Pesquisa do Núcleo de FACED/UFBA, v. 2, n. 21, p. 9-25, 1998.

NETO, Alcides Viana de Lima *et al*. Estimulação em idosos institucionalizados: efeitos da prática de atividades cognitivas. **Revista Fund Care Online**, Rio de Janeiro. DOI: https://doi.org/10.9789/2175-5361.2017.v9i3.753-759. Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, L. R.; VÁSQUEZ-GARNICA, E. K. El cuidado a los ancianos: las valoraciones en torno al cuidado no familiar. **Revista Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, 2008.

CAPÍTULO

15

# ECOLINGUÍSTICA, SOCIOLINGUÍSTICA E DIVERSIDADE: POR UM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA DIGNIFICANTE

Mayara Caroline Sousa de Abreu
Maria da Guia Taveiro Silva

As ciências da linguagem, em sua abrangência, dispõem de um leque teórico diversificado, com algumas áreas endereçadas à análise das formas e estruturas, e outras, como a Ecolinguística e a Sociolinguística Educacional, ocupadas em compreender a língua em seus ambientes e contextos reais de uso. Assim, pensando a sala de aula como *lócus* de pluralidade que abunda em variedades linguísticas, há que se destacar propostas de ensino de língua materna que tenham a diversidade como recurso pedagógico para a formação humanística e integrada ao meio ambiente, afinal, diversidade linguística só existe se houver diversidade biocultural. Portanto, refletir sobre como nos relacionamos com a natureza por meio da linguagem é, fundamentalmente, refletir sobre nossa própria condição enquanto parte integrante do meio ambiente.

Tendo isso em vista, o objetivo central do presente capítulo é discutir as proximidades epistemológicas e didáticas entre a Ecolinguística e a Sociolinguística Educacional, e como elas se configuram como alternativas pedagógicas eficazes para um ensino de língua materna que priorize a valorização da vida e a diversidade linguístico-cultural dos estudantes. Assim, o foco dessa discussão recai sobre a articulação entre o conceito de diversidade linguística (Bortoni-Ricardo, 2004), pilar dos estudos sociolinguísticos no âmbito da educação, e a Visão Ecológica de Mundo (VEM), defendida pela Ecolinguística.

A fundamentação teórica é composta por obras e artigos centrais para a compreensão dos conceitos em análise. As obras basilares englobam a Ecolinguística, com ênfase nos estudos de Couto (2007, 2012, 2022) e Matos (1996, 2004, 2005, 2014), e a Sociolinguística Educacional, de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014, 2022).

No contexto do ensino de língua materna, sob a perspectiva da Visão Ecológica de Mundo (VEM), o respeito às diferenças é vital para a promoção e manutenção da diversidade linguística, pois é a justaposição cultural que nos apresenta, via linguagem, novas formas de ver o mundo e possibilidades de ressignificar as relações. Deste modo, a importância da diversidade linguística sobrepõe o apreço estético pela variação, constituindo-se como um imperativo para um ensino de língua que almeja fornecer alternativas de acesso a experiências comunicacionais mais criativas. Assim, partimos do pressuposto de que um ensino de língua materna pensado a partir da articulação desses conceitos pode incorporar alternativas que levam a práticas comunicativas dignificantes, priorizando a harmonia das relações humanas em convívio com a natureza.

A relevância deste estudo justifica-se pela urgência de propostas educativas que forneçam subsídios para enfrentar a violência simbólica e usos da linguagem desfavoráveis à vida, utilizando o ensino de língua materna alinhado ao paradigma ecológico como ponto vital na formação de sujeitos mais críticos e eticamente engajados.

## LINGUAGEM, DIVERSIDADE E VALORIZAÇÃO DA VIDA

Os modos de representar, designar e simbolizar o mundo se constituem e se transformam no *lócus social*, por meio dos atos de interação comunicativa. Encarar a linguagem como complexa teia de interações que perpassa os aspectos identitários, sócio-históricos, ontológicos e culturais de seus falantes requer um olhar holístico para a língua, como a Ecolinguística propõe. Sua designação, precedida pelo prefixo *eco*, se justifica por dois aspectos fundamentais, começando pela noção de ecologia linguística.

De acordo com Couto (2007) este campo teórico, assim como a ecologia biológica, dedica-se ao estudo das interações que ocorrem em ambientes determinados e como as interações modificam o meio ambiente ao ponto que também são influenciadas por ele. No caso da Ecolinguística, o foco recai nas interações verbais que os seres humanos estabelecem em contextos ambientalmente situados, argumentando que a língua é influenciada materialmente pelo contexto linguístico no qual convivem seus falantes.

O segundo aspecto é a visão holística da língua. O princípio do holismo, pilar central desta perspectiva ecológica da linguagem, exige que o pesquisador adote uma visão abrangente do fenômeno linguístico, reconhecendo sua natureza biopsicossocial. Nesse processo, a percepção do mundo inicia-se no sistema sensorial, que capta estímulos do meio ambiente para serem processados mentalmente. Uma vez concebidas como abstrações via linguagem, essas percepções são compartilhadas e validadas pela comunidade, consolidando-se em signos linguísticos. Esse fluxo contínuo ilustra de forma integrada os processos de lexicalização e referenciação.

Diferente de correntes que encaram a língua sob uma ótica estritamente formal, social ou mentalista, a Ecolinguística fundamenta-se em sua natureza biopsicossocial. Ao buscar a integração dessas esferas, o paradigma ecológico redefine o objeto de estudo: a língua deixa de ser vista como um simples instrumento interativo, uma ferramenta estática, para ser compreendida como um processo vivo de interação comunicativa (Couto, 2022). A língua não é uma coisa, é o "modo tradicional de os membros de uma comunidade interagir verbalmente"[10], como exemplifica Couto (2022, p. 98, grifo do autor).

Cientificamente, a Ecolinguística atua na integração das dimensões teóricas da linguagem sob uma perspectiva holística. Nesse sentido, sua natureza multidisciplinar implica que nada na linguagem lhe é indiferente. Sobre essa multidimensionalidade, Fill (2019) elenca como objetos de análise o contato, o conflito, a morte e o crescimento de línguas, bem como o planejamento e as interferências linguísticas. O autor define a disciplina, ainda, como o estudo das inter-relações entre línguas e questões ecológicas,

[10] A junção da silaba inicial de cada palavra da sentença forma a sigla **motraive,** acronímia criada por Couto (2022) como abreviação do conceito de língua materializado na citação.

como diversidade e problemas ambientais, priorizando sempre a "manutenção da *linguodiversidade*" (Fill, 1993, p. 31 *apud* Couto, 2012, grifo do original).

A fundamentação ontológica da Ecolinguística incorpora os princípios filosóficos da Ecologia Profunda e Visão Ecológica de Mundo (VEM)[11]. Essa postura requer que seus praticantes partam de uma "defesa intransigente da vida" (Matos *et al*., 2014, p. 217), da percepção de que é necessário protegê-la em todas as instâncias, amenizar as violências dentro do possível. No nível de análise, a Ecolinguística propõe a tentativa de utilização dos princípios ecológicos para, de alguma maneira, conscientizar e produzir conhecimento sobre a interação comunicativa, mostrando como as dinâmicas da linguagem possibilitam ou não a defesa e manutenção da vida.

Fernandes e Silva (2023) observam que propostas voltas à ecoformação também estão contidas no que a Ecolinguística propõe. Isso pode ser constatado quando se examina os princípios da plataforma da Ecologia Profunda, no qual o oitavo ponto prescreve que quem aderir aos princípios da VEM deverá predispor-se à tentativa de promover mudanças reais no meio em que vive (Sessions; Naess, 1986). Dessa maneira, o ecolinguista deve posicionar-se criticamente perante a linguagem, refletindo acerca de usos linguísticos que dignifiquem os seres vivos e promovam a harmonia relacional e a paz comunicativa (Matos, 2014).

Um linguista brasileiro que adotou a perspectiva holística e se ocupou em mobilizar conceitos ecológicos em seus estudos é Franscisco Gomes de Matos, também conhecido como linguista da paz (Fernandes; Silva, 2023). Suas ideias ecolinguísticas, intimamente atreladas aos princípios da VEM, giram em torno de temas como a paz comunicativa e linguística, linguagem dignificadora e ecologicamente correta, conservação da diversidade das línguas e direitos linguísticos, educação ambiental, pedagogia da positividade e outros temas voltados ao ensino humanístico e biocêntrico, em que a valorização e florescimento da vida figuram-se como o cerne do processo de ensino e aprendizagem.

No intuito de promover o biocentrismo e a harmonia comunicacional à baila da educação linguística, Matos (2014, p. 16) delineia a noção de Linguística da Paz. A designação aparece por escrito, pela primeira vez, no posfácio do *Dicionário de Linguística e Gramática*, de Mattoso Câmara Jr (1977)[12]. Na descrição do verbete são introduzidos questionamentos fundamentais: "Com que intenções as pessoas se comunicam? Com que eficácia? De que modo podem os falantes humanizar-se ainda mais, linguisticamente?" Tais questões demonstram que a Linguística da Paz assume

[11] Proposta por Arne Naess (1973), a Ecologia Profunda rompe com o reducionismo que limita o campo ecológico ao ativismo ambientalista, propondo uma análise profunda das mazelas pós-modernas. Sua ecosofia (filosofia ecológica) sugere um novo paradigma que reformula a percepção social, superando a visão utilitarista da natureza e a concepção do ser humano como entidade isolada do ambiente. Os preceitos fundamentais dessa plataforma de princípios foram sistematizados posteriormente por Naess e Sessions (1986).

[12] Utilizamos citações contidas na 17ª edição da obra, de 1996.

uma preocupação com o estabelecimento da comunhão nas interações comunicativas, explorando o caráter ecolinguístico das relações humanas.

Quanto ao ensino, Matos (1996, p. 258) questiona: "Como podemos satisfazer as necessidades e os interesses linguísticos dos aprendizes? De que modo professores, alunos e métodos de ensino podem ser mais humanizados?". A resposta reside na paz como um novo universal da educação linguística, visando à formação de falantes pacíficos e práticas que impulsionem a dignidade e a harmonia entre os seres e o ambiente. Para tanto, é essencial cultivar a empatia comunicativa e valorizar a diversidade e o multiculturalismo como pilares de um desenvolvimento biopsicossocial equitativo. Tal perspectiva alinha-se à Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), ao promover um quadro de organização política pautado no respeito e no benefício recíprocos entre as culturas.

Uma comunicação dignificante pressupõe interações ecossistêmicas com início e fim na comunhão, no entanto, interações desarmônicas também são passíveis de ocorrer, como as competições e antagonismos entre interagentes. Conforme Matos (2012), essa desarmonia comunicativa expõe a outra face das situações reais de interação, que são os usos desumanizantes da linguagem. Na cosmovisão taoísta[13], a dicotomia yin-yang[14] revela que a dualidade é inerente à natureza, essa dicotomia também encena o drama da linguagem nas manifestações verbais em prol ou contra a vida, Matos as denominou de linguagem positiva e a negativa.

A vertente negativa da linguagem é aquela que abunda em práticas desumanizantes e pode ser efetivada por interesses diversos, principalmente aqueles voltados aos ideais antropocêntricos, à bifurcação da natureza e ao vilipêndio do tecido social. Esse antropocentrismo da linguagem "se refere ao fato de que a língua é um elemento na evolução humana a serviço da supremacia e crescimento de tudo que tenha a ver com o humano, opondo-se aos "direitos" de outros seres animados e da natureza inanimada" (Fill, 2019, p. 20).

Alguns exemplos de linguagem negativa são mostrados em Couto (2007), dentre eles estão o etnocentrismo (racismo), o androcentrismo (machismo, sexismo), o grandismo, o classismo e o cultismo, nomes de animais usados com sentido pejorativo, como bicho, animalesco, bestial, selvagem, burro, porco, cavalo, vaca. No caso da relação dos humanos com os animais, o autor acrescenta que a linguagem antropocêntrica ainda procura termos para denotar um distanciamento, usando palavras diferentes para nós e para eles, como pé e pata.

---

[13] O taoísmo refere-se a uma antiga tradição filosófica e espiritual chinesa, atribuída a Lao Tzu, que preconiza a vida em harmonia com o Tao, o princípio fundamental e inefável que rege o fluxo natural do universo. Sua ética baseia-se na espontaneidade, na não resistência e no equilíbrio entre forças cósmicas complementares.

[14] No taoísmo, Yin-Yang são as forças opostas, porém complementares e interdependentes, que constituem a realidade. O Yin (o princípio passivo, frio e obscuro) e o Yang (o princípio ativo, quente e luminoso) não são vistos como opostos excludentes, mas como polaridades cujo equilíbrio cíclico mantém a harmonia do universo, da sociedade e até mesmo da linguagem.

Na missão de articular formas criativas para introduzir a linguagem dignificadora e ecolinguística, Matos (2014) apresenta sua vertente da linguagem positiva, ele a denominou de "português positivo". A proposta parte da premissa de que "comunicar bem em português é comunicar-se para o bem", como manda a linguística da paz e a VEM. O autor, ao elaborar os princípios promotores da paz comunicativa, enfatiza que o ponto vital é pensar sempre no bem-estar do seu "próximo linguístico" (Matos, 2004, p. 190). O léxico da positividade seria composto por palavras como:

> alegria, aliança, amizade, amor, caridade, concórdia, consciência, esperança, honra, humildade, justiça, liberdade, obediência, perseverança, por um lado, mas também aceitação, bondade, compreensão, confiança, cooperação, dignidade, fidelidade, generosidade, honestidade, sabedoria, santidade, sensatez, ternura, união, verdade e virtude, por outro lado (Matos *et al.*, 2014, p. 19).

Pautando-se na premissa de que a natureza da língua é biopsicossocial e protagoniza uma das principais faculdades humanas, torna-se necessário "admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo" (Krenak, 2019, p. 69). Diante desse enquadre conceitual, enxergar o mundo pelas lentes da VEM significa concebê-lo como um sistema complexo regido por interconexões, no qual os organismos e suas interações transformam continuamente a realidade. Tal perspectiva reforça a tese de que "somos seres ecológicos e também ecolinguísticos" (Matos, 2002, p. 65).

A compreensão de língua como um fenômeno biopsicossocial e interativo estabelece uma ponte fundamental com os pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004), especialmente no que se refere à valorização da identidade do estudante de língua materna. O ecossistema linguístico do português brasileiro é um amálgama biodiverso e pluridialetal, estudar a nossa língua mátria é mergulhar nas águas da pluralidade cultural e identitária expressas nos falares e dizeres das comunidades. Ao dar enfoque ao ecossistema social, pensando a língua como uma teia complexa e heterogênea em que as forças sociais atuam sobre, abre-se uma janela para olhar o modo como as interações comunicativas são imanentemente condicionadas pelos seus contextos de produção e pelo posicionamento social dos falantes. Esse é o cerne dos estudos sociolinguísticos: relacionar a língua que falamos com a sociedade em que vivemos.

A Sociolinguística concebe o sistema linguístico e a estrutura social como domínios organizados, diversificados, que se correlacionam e se determinam. O sistema é regido por regularidades que ocorrem sempre da mesma maneira e por aquelas que se relacionam de diferentes formas, quando o falante utiliza mais de uma das opções disponíveis no sistema para expressar a mesma ideia, com o mesmo valor de verdade, sempre condicionadas pelo contexto social em que a comunicação ocorre.

Em termos de diversidade linguística, Bortoni-Ricardo (2014) nos mostra que a Sociolinguística adota como princípio o relativismo cultural, associado aos estudos antropológicos de Franz Boas (1928). O princípio tece a ideia sociolinguística de que o meio ambiente sociocultural de dada comunidade é determinante para a emergência das várias formas de expressão, por isso é necessário que elas sejam compreendidas em relação ao pano de fundo contextual em que ocorrem, contribuindo assim para uma não hierarquização das culturas. Admitindo a linguodiversidade e o pluricentrismo, "o pesquisador passa a encarar as línguas de maneira multifacetada e consciente da existência de diferentes centros e normas" (Albuquerque, 2020, p. 27).

Na antropologia, Bruno Latour (1994) desenvolve a teoria Ator-Rede. De acordo com Latour (1994, p. 12), "as redes são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso, coletivas como a sociedade". Assim, nos atos de interação comunicativa, podemos nos enxergar como atores em redes, porque somos agenciados linguisticamente pelas representações que carregam as características da personalidade que nos identificamos e, em sequência, projetamos verbalmente os traços dessa idealização ao utilizarmos filtros sociolinguísticos para modular um comportamento específico em redes de interações específicas.

Cabe ressaltar que comportamentos linguísticos equivalem/precedem à variação e são mediados por agencias padronizadoras. Por exemplo, a monitoração estilística em um ambiente de interação acadêmica em que há relações assimétricas, como de professor e aluno, e uso da linguagem estatal para manter ou desafiar o *status quo.* Dominar as regras variáveis significa justamente desempenhar a capacidade de utilização desses filtros sociolinguísticos. A variação serve para ampliar a eficácia comunicativa em uma conversa, engajar valores de verdade em um discurso e também, como demarcação de identidade social, um falar rebuscado/pomposo para denotar intelectualidade, por exemplo (Bortoni-Ricardo, 2004).

Variar é diversificar, é contemplar a heterogeneidade inerente à língua nas várias formas de uso. A diversidade das línguas e sua organização autopoiética acompanha o próprio movimento da vida e está presente nas variedades linguísticas das mais peculiares culturas que se tem conhecimento. Essa diversidade linguística, a nível lexical, é muito notável no regionalismo brasileiro, que abunda em variações diatópicas. Um exemplo muito conhecido que ocorre no eixo Rio-São Paulo é o embate biscoito *vs* bolacha, duas palavras usadas para designar a mesma coisa, há também a variação regional do fitônimo "mandioca", que no Nordeste é "macaxeira" e no Sul é "aipim", a abrangente extensão geográfica do Brasil possibilita a regularidade dessas essas e de outras variações, como as diafásicas ou diastráticas, ocorrendo nos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico ou pragmático (Ilari; Basso, 2006, p. 155).

É no devir da coletividade que esse universal humano mostra seu enigmático poder de confluir e preservar memórias e conhecimentos ancestrais. O Inventário

Nacional da Diversidade Linguística (INDL) estima que o Brasil possui mais de 250 línguas em uso, dentre línguas indígenas, de imigração, de sinais, ciganas, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades lexicais, morfossintáticas, fonético-fonológicas e pragmáticas, formando um amálgama biodiverso e multilíngue. No entanto, essa riqueza é obscurecida no território nacional, a parcela majoritária da população brasileira desconhece essa diversidade e entende o Brasil como um país monolíngue. Nesse cenário, a Sociolinguística Educacional assume um papel vital no ensino de língua materna, atuando na desconstrução da noção de monolinguismo, reconectando a prática pedagógica à realidade da nossa diversa ecologia linguística.

A Sociolinguística Educacional contribui para o reconhecimento das regularidades socio-interativas partilhadas pelos estudantes, estimulando a capacidade de produção de sentidos ao focalizar os usos reais da língua, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2022), a Sociolinguística considera a coexistência entre a forma e a função. O objetivo central é conscientizar os estudantes sobre as inter-relações entre estrutura e uso, desenvolvendo as competências de falar, ouvir, ler e escrever (Ferrarezi Jr., 2014) com harmonia e suavidade. Dessa forma, a Sociolinguística Educacional consolida-se como uma prática de promoção da competência linguística e comunicativa, especialmente para sujeitos que não foram expostos às variedades de prestígio no seio familiar e dependem da escola para esse acesso.

A Sociolinguística Educacional difunde a ideia de ensino emancipador com ênfase na diversidade, algo que se condiz com os preceitos da VEM. Deste modo, inferimos que a Sociolinguística geral incorpora o paradigma ecológico em seu escopo, mesmo que timidamente. O próprio pai da ecolinguística, Einar Haugen, foi primeiramente um sociolinguista. De acordo com Albert Bastardas-Boada (2017), o paradigma ecológico na Sociolinguística surge como algo necessário, tanto em relação à ruptura com o modelo cartesiano-mecanicista das ciências, como também da emergência geopolítica mundial, isso inclui "a globalização, a destruição do meio ambiente, a preocupação com a biodiversidade, os avanços significativos da Ecologia, alguns impasses ou limitações que certas teorias científicas alcançaram" (Albuquerque, 2020, p. 11). A Sociolinguística, enquanto vertente teórica e educacional, se enquadrada nos princípios que a VEM defende.

## METODOLOGIA

A pesquisa adota o paradigma qualitativo como marco metodológico e se configura como um estudo de abordagem bibliográfica e perspectiva reflexiva. A abordagem bibliográfica se sustenta na análise e na sistematização do conhecimento já produzido nas áreas de interesse. O *corpus* de fundamentação é composto por obras e artigos centrais para a compreensão das teorias em análise. As obras basilares

englobam a Ecolinguística, com ênfase nos estudos de Couto (2007, 2012, 2022) e Matos (1996, 2004, 2005, 2014), e a Sociolinguística Educacional, de Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014, 2022).

A abordagem reflexiva caracteriza-se pelo esforço consciente de interpretação aliada ao processo teórico-prático. No âmbito desta pesquisa, a perspectiva reflexiva serve como instrumento metodológico interpretativo na assunção de promover um diálogo crítico entre os referenciais teóricos e os conceitos, identificando pontos de confluência, a fim de promover uma discussão sobre como a integração desses campos do saber, sob a ótica da VEM, podem subsidiar práticas pedagógicas de ensino de língua materna que primem pela formação humanística integrada ao meio ambiente, como discutido na seção anterior.

Nesse contexto, apresentamos, na seção de discussão, três propostas de abordagem pedagógica oriundas dos referenciais teóricos e seus pontos de confluência, a saber: 1) a crítica ao modelo estatal e a defesa da diversidade linguística (Bortoni-Ricardo, 2004; 2005); 2) O tao da linguagem[15] como estratégia para harmonização das relações (Couto, 2012); 3) o uso do português positivo para um ensino de língua dignificante (Matos, 2005).

## DISCUSSÃO: CONFLUÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS PARA UM ENSINO DE LÍNGUA MATERNA DIGNIFICANTE

A análise da matriz sociolinguística do português brasileiro revela que a heterogeneidade da nossa língua, com suas origens profundamente ligadas aos processos de vilipêndio da colonização, está diretamente relacionada ao acesso desigual que os grupos sociais possuem à cultura letrada, hegemonicamente cultivada pelas elites urbanas. Deste modo, não é possível implementar uma política educacional de paz comunicativa e usos dignificantes da linguagem sem levar em conta as variações sociolinguísticas presentes na sala de aula.

Com vistas ao posicionamento ecológico aqui acatado, e diante das discussões feitas ao longo desse capítulo, surge o seguinte questionamento: Que estratégias de ensino de língua materna podemos utilizar para valorizar a vida e promover a beleza da diversidade?

Conforme a Sociolinguística Educacional, o ensino de língua materna deve romper com a idealização da língua homogênea, que serve de base ao modelo estatal. Bortoni-Ricardo (2004, p. 35) é enfática ao afirmar que "Não podemos mais considerar

[15] Couto (2012), ao transpor os princípios do Tao para a interação comunicativa, propõe uma visão taoísta da linguagem, compreendendo-a como caminho suave. Aplicar o Tao à linguagem, nesta concepção, significa reconhecer que a língua nasce dos atos de interação comunicativa e flui organicamente. Assim, o ato de interação eficaz não resultaria do cumprimento rigoroso de normas gramaticais, mas da sintonia entre os falantes junto a ordem natural da comunicação, que, assim como a natureza, deve seguir seu ciclo em harmonia.

legítimo ou natural que se continue a tratar as variedades populares do português como erradas ou defeituosas". Reconhecer a diversidade linguística como um patrimônio cultural e um direito social deve ser um princípio orientador das políticas públicas e das práticas pedagógicas. A postura humanizadora da Sociolinguística, ao considerar o falante em sua inteireza e ao promover o trabalho com a variação em sala de aula, assume, implicitamente, uma postura alinhada ao paradigma ecológico.

Bortoni-Ricardo (2005) defende a ideia de que ensinar língua materna na contemporaneidade significa formar falantes competentes da língua portuguesa que saibam operar as regras variáveis e dominar recursos comunicativos. A Sociolinguística Educacional, como concebe Bortoni-Ricardo (2004), propõe um ensino de língua materna que rompa com a ideia de língua homogênea na qual se baseia o ensino estatal. Neste sentido, trabalhar a variação linguística na sala de aula é favorecer a diversidade.

A linguagem estatal é difundida como modelo de prestígio, desconsiderando as diversidades linguísticas, elegendo-as como erros e desvios, fomentando preconceitos e visões distorcidas sobre as múltiplas manifestações da linguagem. Vale observar que essa estatização da linguagem não figura como variedade, pois ela é uma idealização projetada para servir ao modelo padrão cultista, uma forma de linguagem antagônica à Visão Ecológica de Mundo. O modelo estatal desfavorece o desenvolvimento da competência linguística pois desconsidera a língua em sua natureza real de uso, o grau de conhecimento linguístico dos falantes e as diferentes situações discursivo-comunicativas, todos esses aspectos vão contra a ideia de paz comunicativa, autorrealização e manutenção da vida.

Diante da necessidade de promover a beleza da diversidade e valorizar a vida no processo de ensino-aprendizagem, a Ecolinguística oferece alternativas que visam à harmonia com o nosso "próximo linguístico" (Matos, 2004, p. 190). Para isso, Couto (2012) apresenta os princípios do taoísmo aplicados à linguagem, com a publicação da obra *O tao da linguagem: um caminho suave para a redação*. Couto (2012) parte da conceituação de tao como "caminho", esse caminho pressupõe uma via de mão dupla, assim como o ir e vir cíclico da vida. "No caso da linguagem, sugere que sua essência está na interlocução, na ecologia da interação comunicativa que é um ir e vir de mensagens entre falante e ouvinte" (Couto, 2012, p. 69). O autor conclui que a ideia de linguagem como caminho compreende o dinamismo e a constante transformação da língua. O caminho, assim como a língua, não é algo estático.

Desse modo, o tao pode ser entendido como a linguagem harmoniosa e vista como caminho suave, o que inclui: "valorizar mais o conteúdo do que a forma, falar apenas o necessário, ouvir mais do que falar, não querer dominar a palavra, respeitar o direito do interlocutor à palavra, comunicar-se harmoniosamente e expressar-se suavemente". O tao da linguagem, conforme Couto (2012), também implica um caminhante (a relação do eu com o próximo), o ato de caminhar (o eu com o mundo) e

até o modo de caminhar (o eu consigo mesmo). Entre as palavras que correspondem respectivamente a essas relações e comporiam o vocabulário taoísta, estão: "perdão, paz, fraternidade, tolerância, amor, compaixão, harmonia, flexibilidade, adaptabilidade, receptividade, serenidade, moderação, simplicidade, saúde, sabedoria (não erudição), tranquilidade, humildade, suficiência, moderação" (Matos *et al.* 2014, p. 220-221).

Em confluência com o tao da linguagem, Matos (2004) propõe o conceito de português positivo para a formação de falantes promotores da paz linguística. O linguista sugere práticas pedagógicas que visam maximizar a positividade na comunicação, dentre elas: 1) aprender a realizar atos de fala positivos: saber agradecer, elogiar e aprovar iniciativas; 2) identificar o léxico da positividade; pesquisar o léxico construtivo e o potencialmente perturbador, a fim de conscientizar sobre o impacto da escolha lexical; 3) percepção positiva de conflito: transformar problemas comunicacionais cotidianos em experiências humanizadoras (Matos, 2004, p. 181).

Outra ideia de Matos que está no escopo do português positivo e da VEM é buscar, na relação de linguagem e meio ambiente, inspirações para alternativas de palavras maximizadoras ao propor o uso da criatividade ecolinguística inspirada em fenômenos da natureza. Ao invés de usar expressões padronizadas, o autor incentiva a criação de metáforas mais vívidas e ligadas ao meio ambiente

> [...] Ao exercer a criatividade linguística, que tal integrar a dimensão ecolinguística e manifestar ideias enluaradamente, ao invés de simplesmente dizer iluminadamente? [...] Um desafio ecolinguístico consistiria em traduzir uma expressão do informal usual para o informal ecolinguisticamente inusitado. Exemplo: sua sugestão está muito além das disponibilidades financeiras por sua sugestão está financeiramente montanhosa (Matos *et al*., 2014, p. 219)

Olhar a interação comunicativa pelas lentes da VEM é compreender que a busca por esses usos dignificantes contribui diretamente para a união, harmonia, respeito, cuidado mútuo, e, sobretudo, a valorização da diversidade linguística. Partindo do princípio fundamental da comunhão, Couto (2012) ressalta que ela é pré-requisito para iniciar e manter diálogos cooperativos, intuindo para interações positivas e eficazes. Na perspectiva ecolinguística, os códigos da língua que utilizamos para nos comunicar representam apenas um tipo de interação. Na verdade, a comunhão é que é o modo prototípico e mais usual de interagir. Estar em comunhão significa "aceitar a convivência e satisfazer-se com o ato de estar junto. Quando isso ocorre, isto é, quando há comunhão, se houver alguma coisa para comunicar, é muito bem-vindo. Se não houver nada a dizer, pouco importa" (Couto, 2012, p. 80). Com isso, o ímpeto solidário e a predisposição para a convivência são tão ou mais importantes do que as trocas linguísticas propriamente ditas. No entanto, enquanto seres situados na linguagem, estamos sujeitos a utilização dos códigos das línguas nas interações

cotidianas. Dessa forma, ao analisar a interação comunicativa criticamente com o foco na mudança que essas ações podem causar no meio ambiente, devemos observar a positividade ou negatividade dos atos de interação, reconhecendo o léxico potencialmente perturbador e destrutivo do bem-estar físico, mental e espiritual humano, por exemplo, identificando as possíveis consequências advindas dessas interações, além de sugerir alternativas para reestabelecer o equilíbrio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da concepção de língua como um instrumento estático para a sua compreensão como interação comunicativa e fenômeno biopsicossocial é uma revolução no fazer pedagógico. Ao reconhecer que o ato de interagir comunicativamente envolve a integridade biológica do estudante, seus processos mentais e seu contexto social, o ensino de língua materna deixa de ser um exercício de correção mecânica para tornar-se uma prática de harmonização das relações.

Essa postura, quando amparada pela ética da paz comunicativa ao adotar o tao da linguagem e o português positivo, permite que o estudante atue como um mediador da harmonia, transformando o ambiente escolar em um ecossistema de cooperação e respeito mútuo. A Visão Ecológica de Mundo, ao pautar-se na diversidade como imperativo para o funcionamento satisfatório do ecossistema, compreende que o equilíbrio e a qualidade das interações são condições codependentes. Olhando para a sala de aula com isso mente, o ideal é que os processos de ensino e aprendizagem de língua sejam pautados pelos usos dignificantes da linguagem, transformando o espaço escolar em um ecossistema educacional de comunhão e cooperação mútua.

Portanto, um ensino de língua materna que preze pela dignidade não deve se limitar à transmissão de normas, mas focalizar a formação de falantes conscientes de sua interconexão com os outros seres e com o meio, transformando a comunicação em um ato de preservação da delicada teia da vida. Onde há imposição silenciadora da diversidade linguística a paz não impera, pois a verdadeira harmonia surge da convivência respeitosa entre as diferenças.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. B. A perspectiva da interação e do pluricentrismo na teoria ecolinguística. **Revista Versalete**, Curitiba, v. 8, n. 14, 2020. Disponível em: http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol8-14/Revista-Versalete-n.14.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. Sociolinguística educacional: uma entrevista com Stella Maris Bortoni-Ricardo. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 219-231, jan./abr. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemu na escola, e agora?** sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

COUTO. H. H. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO. H. H. **O tao da linguagem: um caminho suave para a redação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

COUTO. H. H. A língua não é uma coisa, é motraive**.** Ecolinguística: **Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 08, n. 01, p. 91-106, 2022.

FERNANDES, E. R.; SILVA, C. S. O ser ecológico e a ecolinguística. Ecolinguística: **Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ERBEL),** v. 9, n. 1, p. 52-73, 2023. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/47130. Acesso em: 15 ago. 2024.

FERRAREZI JR, C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FILL, A. A ecolinguística como ideia europeia. Ecolinguística: **Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ERBEL),** v. 5, n. 2, p. 18-24, 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/27659. Acesso em: 15 ago. 2024.

ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente**: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

MATOS, F. G. Linguística humana. In: CÂMARA JUNIOR, J. M. **Dicionário de filologia e gramática**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MATOS, F. G. COUTO, E. K. N. N. COUTO, H. H. **Ecolinguagem.** In: COUTO, E. K. N. N. *et al*. Antropologia do imaginário, ecolinguística e metáfora. Brasília: Thesaurus, 2014. p. 215-224.

MATOS, F. G. Linguística da paz para professores de línguas. **DELTA**: **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 415-424, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/21577. Acesso em: 15 ago. 2024.

MATOS, F. G. **Comunicar para o bem**. São Paulo: Ave-Maria, 2002.

MATOS, F. G. **Linguística da paz:** uma experiência brasileira. Glosas Didácticas, [Murcia], n. 11, p. 187-191, 2004.

NAESS, A. The shallow and the deep, long-range ecology movement: a summary. Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy, **Oslo**, v. 16, n. 1, p. 95-100, 1973.

CAPÍTULO

16

# A DOCÊNCIA E SEUS DESAFIOS: UMA ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR DE PROFESSORES DA ZONA RURAL

Francisca Lima de Matos
Raimundo Neves Ozier
Andreza Corrêa Araújo
Adriana Coelho Freitas

A docência, enquanto prática social, política e pedagógica, assume papel central na formação de sujeitos críticos e na garantia do direito à educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas, como a zona rural amazônica. No município de Anori/AM, os professores que atuam nas escolas do campo enfrentam desafios que vão desde a formação inicial e continuada até as precárias condições de infraestrutura, transporte e recursos didáticos, o que impacta diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos educadores.

Diante desse cenário, surge a necessidade de compreender como esses profissionais vivem e o significado de seu cotidiano de trabalho, bem como de que modo as políticas educacionais e as condições concretas da escola rural interferem em sua prática.

Nesse contexto, o presente artigo toma como tema a docência na zona rural de Anori/AM e tem como problema de pesquisa a seguinte questão: quais são os principais desafios vivenciados pelos professores da Escola Municipal Bom Jardim em seu cotidiano escolar? Em resposta a essa problematização, o objetivo do estudo é analisar os desafios enfrentados por esses docentes, considerando suas práticas pedagógicas, condições de trabalho e percepções sobre a profissão, à luz do debate sobre formação docente e educação do campo.

O artigo está organizado em fundamentos que articulam fundamentos teóricos, contexto local e análise empírica sobre a docência na zona rural. Na Introdução, apresenta-se o tema, a problematização e os objetivos do estudo, situando a importância de discutir o trabalho docente no campo. Em seguida, a seção A docência, formação docente e educação do campo discute aportes teóricos que relacionam profissão docente, políticas públicas e especificidades da educação do campo, com ênfase na realidade amazônica.

Na subseção Docência e formação docente, aprofunda-se o debate sobre formação inicial, continuada e valorização profissional, com base em autores como Libâneo, Farias, Fazenda, Gauthier e Saviani. A seção Educação do campo e políticas públicas aborda as condições históricas, as desigualdades e os limites das políticas educacionais externas às escolas rurais, dialogando com Arroyo, Caldart e outros estudiosos.

Em Metodologia, descreve-se uma abordagem qualitativa adotada, o campo empírico (Escola Municipal Bom Jardim – Cuiuanã), os participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados.

Na seção Resultados e discussão, apresentam-se o contexto do município de Anori e da comunidade Cuiuanã, caracterizam-se a escola pesquisada e são detalhados os principais desafios da docência na zona rural, à luz do referencial teórico.

Por fim, em Considerações finais, sintetizam-se os achados do estudo e são indicadas implicações para políticas públicas e para a valorização docente, seguidas das Referências, que reúnem as obras que fundamentam a pesquisa.

## A DOCÊNCIA, FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A compreensão da docência no contexto da educação do campo envolve uma abordagem que articula a formação docente, as políticas públicas e as condições concretas de trabalho vivenciadas pelos professores, especialmente em realidades marcadas por vulnerabilidades sociais e geográficas como a da zona rural amazônica.

Nessa perspectiva, entendia-se a profissão docente não apenas como um conjunto de práticas pedagógicas, mas como uma atividade social, política e histórica, atravessada por disputas, contradições e pela necessidade permanente de reconhecimento e valorização.

Essa compreensão tornou-se ainda mais relevante quando se consideraram as especificidades do campo, em que os educadores lidavam com longas distâncias, infraestrutura limitada, deficiência de recursos didáticos e políticas públicas nem sempre sensíveis às particularidades das comunidades rurais.

Diante disso, a revisão de literatura fundamentou-se em autores que discutiram a docência, a formação profissional e a educação do campo, buscando evidenciar que o trabalho do professor se constrói na relação entre saberes pedagógicos, condições materiais de exercício da profissão e contextos socioterritoriais concretos.

Ao reunir contribuições teóricas sobre docência, formação docente, educação do campo e políticas educacionais, pretendemos construir um referencial que dialogasse diretamente com os desafios enfrentados pelos professores da Escola Municipal Bom Jardim, em Anori/AM, iluminando aspectos como a precarização do trabalho, a luta por valorização e as estratégias de resistência e reinvenção presentes no cotidiano escolar.

Desse modo, o estudo buscou articular teoria e realidade empírica, de forma a compreender a docência rural como prática situada, profundamente condicionada pelas desigualdades estruturais que atravessavam a educação do campo amazônico.

## DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo o Dicionário Aurélio, à docência corresponde à "qualidade de docente" ou ao "exercício do magistério", ressaltando o vínculo direto entre o professor e a ação de ensinar (Ferreira, 2001). Para Libâneo (2013, p. 69), o professor é "um profissional cuja atividade é o ensino", de modo que o ato de ensinar constitui a essência do trabalho docente, articulando saberes específicos, pedagógicos e éticos.

Nessa perspectiva, a docência deixa de ser entendida apenas como execução de tarefas escolares e passa a ser compreendida como prática intencional, orientada pela formação de sujeitos e pela mediação crítica entre conhecimento e realidade social.

A formação do professor, nesse contexto, configura-se como um dos pilares fundamentais da profissão. Farias *et al.* (2011, p. 67) compreendem a formação como um processo de socialização profissional que permite ao docente refletir-se como

sujeito de sua prática, construindo uma identidade que se forja na relação com o saber, com os alunos, com a instituição e com as políticas educacionais.

Fazenda (2001) acrescenta que essa formação é contínua, inacabada e permanentemente renovada pelas transformações sociais, o que implica compreender o professor como alguém em constante processo de aprendizagem, revisão e ressignificação de suas práticas.

Desse modo, a formação docente abrange, de forma articulada, dois momentos fundamentais: a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial é responsável por fornecer as bases teórico-metodológicas para o exercício do magistério, oferecendo instrumentos para que o futuro professor compreenda o ato de ensinar, o currículo, a avaliação e a gestão da sala de aula (Libâneo, 2013). Já a formação continuada possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da carreira, por meio da participação ativa na vida escolar, em cursos, grupos de estudo, projetos coletivos e processos reflexivos sobre a própria prática, constituindo-se como espaço de atualização e reinvenção da docência diante de novos desafios.

Conforme ressalta Gauthier (1998, p. 6), "ensinar exige o domínio do conteúdo a ser transmitido", o que evidencia que não basta ao professor dominar técnicas pedagógicas; é fundamental que conheça profundamente os saberes que ensinam, articulando-os à realidade dos estudantes.

Essa exigência recoloca em evidência a importância de políticas públicas que garantam uma formação inicial sólida, programas consistentes de formação continuada e condições de trabalho que permitam ao docente estudar, planejado e reflexivo sobre seu fazer pedagógico. Ensinar, portanto, supõe tanta competência científica quanto às condições materiais e institucionais para que o professor possa realizar seu trabalho com qualidade.

Nesse cenário, a valorização docente aparece como elemento central para a superação dos desafios históricos que marcam a profissão. Saviani (2009) enfatiza que não há melhoria da educação sem investimento consistente na formação e nas condições de trabalho do professor, o que inclui investimentos justos, carreira estruturada, tempo para estudo e planejamento, infraestrutura adequada e participação nas decisões pedagógicas.

Portanto, a articulação entre formação, valorização e políticas públicas torna-se, assim, condição indispensável para que a docência cumpra seu papel social, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação da realidade.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS PÚBLICAS

A educação do campo no Brasil, em especial na região amazônica, sempre foi marcada por profundas desigualdades estruturais, fragilidade das políticas públicas e

descontinuidade de ações governamentais, o que historicamente comprometeu o direito à educação das populações que vivem fora dos centros urbanos.

Nas escolas do município de Anori/AM, esses desafios foram ainda mais evidentes na razão das grandes distâncias geográficas, das limitações de acesso e da deficiência de investimentos direcionados às comunidades ribeirinhas e rurais, realidade que impactou diretamente o cotidiano das comunidades e o trabalho docente.

Nesse cenário, a educação do campo não poderia ser entendida como extensão marginal da educação urbana, mas como um campo específico, marcado por identidades, modos de vida e saberes próprios, que fornecem políticas e práticas pedagógicas sensíveis às particularidades amazônicas.

Arroyo (2012) ressaltou que a educação do campo deveria ser focada como um direito social que respeitasse as identidades, os modos de vida e os saberes das populações camponesas, superando uma visão inovadora e Urbano cêntrica de currículo e escola.

No entanto, o que se inspirou na prática foi a adoção de modelos educacionais padronizados, muitas vezes desconectados da realidade local, que desconsideravam as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais amazônicas e reproduziam a lógica de invisibilização desses assuntos.

A ausência de políticas públicas consistentes voltadas à valorização da docência no campo contribuiu diretamente para a precarização do trabalho docente, reforçando a ideia de que a escola rural ocuparia um lugar secundário nas prioridades educacionais do país.

Esse quadro se expressou em condições concretas que afetaram a permanência e a motivação dos professores: dificuldades de transporte, instabilidade profissional, inexistência de incentivos para atuação em áreas de difícil acesso e carência de permanentes de formação continuada adequada ao contexto rural.

Saviani (2009) enfatizou que a qualidade da educação está diretamente relacionada à valorização dos profissionais que nela atuam, evidenciando ser indispensável garantir condições materiais e simbólicas adequadas para o exercício da docência, o que inclui infraestrutura, trabalhadores, carreira e participação nas decisões.

No caso da Escola Municipal Bom Jardim, os desafios relatados pelos professores mostraram que as políticas educacionais ainda não conseguiram responder de forma eficaz às necessidades da educação do campo, revelando um distanciamento entre o discurso oficial e a realidade vívida no cotidiano escolar.

As limitações estruturais, a escassez de recursos didáticos, o isolamento geográfico e a atuação docente fora da área de formação evidenciaram uma rede de contradições que extrapolava o espaço escolar e remetia a problemas históricos de financiamento e planejamento da educação do campo.

Caldart (2004) destacou que uma política de educação do campo comprometida com a transformação social deveria partir do reconhecimento das condições concretas de vida das comunidades e da participação ativa dos sujeitos do campo na construção dos projetos educativos, rompendo com práticas centralizadoras e modelos importados das cidades. Isso implicava formular ações que considerassem os tempos, os espaços e os conhecimentos próprios das populações rurais, liberando a escola do campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e não apenas como destinatária de propostas prontas.

Dessa forma, a superação dos desafios da docência na zona rural amazônica ocorreu mais do que iniciativas pontuais ou projetos temporários: exigem políticas públicas estruturadas, contínuas e articuladas, que garantissem a valorização do professor, a melhoria das condições de trabalho e o fortalecimento das escolas do campo como espaços de formação, cidadania e transformação social.

Nesse horizonte, à docência rural passou a ser detalhada como prática estratégica para a consolidação do direito à educação nas comunidades amazônicas, vinculando a luta por melhores condições de trabalho à defesa de uma escola que dialoga com a realidade, as culturas e os projetos de vida dos sujeitos do campo.

## METODOLOGIA

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois buscou compreender a realidade educacional a partir das experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. A opção por essa abordagem justificou-se pelo interesse em analisar reflexões sociais em seu contexto natural, valorizando a interpretação dos dados e a compreensão aprofundada da realidade investigada.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Bom Jardim – Cuiuanã, situada na zona rural do município de Anori/AM, instituição que atende alunos da educação infantil ao ensino médio e desempenha papel fundamental na formação educacional da comunidade local. O estudo foi realizado ao longo do ano letivo de 2024, período em que foi possível acompanhar de forma sistemática o cotidiano escolar, observando práticas pedagógicas, condições estruturais e as relações decorrentes entre professores, alunos e comunidade.

Os participantes da pesquisa foram professores que atuaram na referida escola, com diferentes tempos de experiência profissional e formação acadêmica. A escolha desses participantes ocorreu de forma intencional, considerando a sua disponibilidade e o envolvimento direto com o processo de ensino-aprendizagem no contexto investigado. A identidade dos docentes foi preservada, garantindo-se o sigilo das informações e o respeito aos princípios éticos da pesquisa educacional.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações diretas ao ambiente escolar e de conversas informais com os professores, realizadas ao longo das atividades cotidianas da escola. Essas interações possibilitaram compreender, de maneira mais próxima, os desafios enfrentados pelos docentes, suas estratégias de trabalho e suas percepções sobre a realidade educacional da zona rural. Além disso, foram desenvolvidos documentos institucionais da escola, como registros pedagógicos e planejamentos, que foram desenvolvidos para a contextualização dos dados obtidos.

A análise das informações foi conduzida de forma descritiva e interpretativa, inspirada nos pressupostos da análise de conteúdo, buscando identificar categorias relacionadas às condições de trabalho docente, à formação profissional, às dificuldades pedagógicas e às perspectivas de valorização da profissão. Esse procedimento permitiu organizar os dados de maneira sistemática, relacionando-os ao referencial teórico que fundamentou o estudo.

Portanto, reconhecemos que, como limitações da pesquisa, o fato do estudo estar concentrado em uma única instituição escolar, o que não permitiu generalizações para outras realidades. Entretanto, a investigação contribuiu de forma significativa para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores da zona rural amazônica, oferecendo subsídios para reflexões e proposições de políticas educacionais mais sensíveis às especificidades desse contexto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de Anori está localizado no estado do Amazonas, com área de 5.795,28 km² e população estimada em 20.002 habitantes (IBGE, 2016). Situado às margens do rio Solimões, possui economia baseada na agricultura, pesca, pecuária e extrativismo vegetal.

As principais atividades econômicas incluem o cultivo de mandioca, banana e açaí, além da criação de bovinos e da exploração de madeira.

Culturalmente, Anori mantém tradições religiosas e festivas, como o carnaval local e os festejos dos padroeiros. As manifestações culturais e esportivas reforçam o sentimento de pertencimento da população.

Figura 2 -Bandeira do Município

Fonte: Arquivo pessoal, jul, 2025.

Figura 2 – Praça de Anori

Fonte: Arquivo pessoal, jul, 2025.

## A COMUNIDADE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA – CUIUANÃ COMUNIDADE

A comunidade está situada à margem do Paraná do Cuiuanã, no rio Purus, e possui cerca de 680 habitantes. Sua economia baseia-se na agricultura de subsistência, pesca e extrativismo vegetal. A educação é ofertada pela Escola Municipal Bom Jardim, que atende da educação infantil ao ensino médio. Apesar dos esforços da prefeitura, a infraestrutura e os serviços públicos ainda são limitados.

Figura 3 – Comunidade Cuianã período de seca

Fonte: Arquivo pessoal, jul, 2025.

Figura 4 – Comunidade Cuianã período de cheia do rio

Fonte: Arquivo pessoal, jul, 2025.

## A ESCOLA MUNICIPAL BOM JARDIM

Construída em 1993, a Escola Municipal Bom Jardim atende alunos da comunidade e de regiões próximas. Apesar de sua importância social, apresenta estrutura precária, caracterizada por salas pequenas, ventilação insuficiente,

mobiliário danificado e presença de morcegos, fatores que comprometem a saúde de professores e alunos.

Os docentes enfrentam longas viagens fluviais, que podem chegar a 12 horas, para alcançar a sede do município, sem apoio institucional para transporte ou moradia. Além disso, muitos lecionam disciplinas fora de sua área de formação e lidam com a escassez de materiais pedagógicos, o que impacta diretamente a qualidade do ensino.

Figura 4 – Escola Bom Jesus tempo de seca

Fonte: Arquivo pessoal, jul, 2025.

Figura 5 – Escola Bom Jesus tempo de Cheia do rio

Fonte: Arquivo pessoal, jul, 2025.

Os desafios da docência na zona rural manifestaram-se de forma recorrente na Escola Municipal Bom Jardim, articulando dimensões formativas, estruturais e socioculturais. Entre os principais problemas, destacam-se a falta de formação específica, visto que muitos docentes atuavam em áreas distintas de sua formação acadêmica, e as condições precárias de trabalho, marcadas por infraestruturas específicas, ausência de apoio logístico e carência de recursos didáticos.

Somaram-se a isso o baixo envolvimento familiar no processo educativo, que fragilizava especialmente os processos de alfabetização, e a distância geográfica, que gerava isolamento, dificuldades de locomoção e intensificava o sentimento de desvalorização profissional.

Tais condições criaram para o desgaste emocional dos professores e evidenciaram uma contradição entre a centralidade social da docência e o tratamento conferido à profissão pelas políticas públicas, conforme problematizado por Libâneo (2013).

Assim, a realidade observada na Escola Municipal Bom Jardim revela que os desafios da docência na zona rural não são apenas de ordem pedagógica, mas profundamente estruturais e políticos.

O fortalecimento da educação do campo exige políticas públicas que reconheçam o professor como sujeito central do processo educativo e garantam condições dignas para o exercício de sua profissão, respeitando as particularidades culturais, geográficas e sociais das comunidades rurais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência, entendida como o ato de ensinar e formar cidadãos críticos, proporciona formação sólida, compromisso profissional e sensibilidade social. Entretanto, a realidade vivenciada pelos professores da zona rural de Anori/AM revelou um cenário marcado por adversidades estruturais, ausência de políticas efetivas de valorização e múltiplos desafios pedagógicos, que impactaram diretamente o desenvolvimento do processo educativo.

Apesar dessas limitações, os educadores da Escola Municipal Bom Jardim demonstraram resistência, dedicação e compromisso com a transformação da educação, mantendo viva a esperança de mudanças por meio de sua prática cotidiana. Esse compromisso evidenciava que, mesmo diante de condições adversárias, a ação docente permanente é elemento fundamental na construção de trajetórias educacionais mais justas e significativas para os estudantes da zona rural.

Os resultados desse estudo foram desenvolvidos para ampliar o debate sobre a docência no contexto da educação do campo, ao evidenciar que a superação dos desafios enfrentados pelos professores não depende apenas do esforço individual, mas da implementação de políticas públicas estruturadas, contínuas e sensíveis às especificidades das comunidades rurais amazônicas. Investimentos em formação continuada, melhoria das condições de trabalho, políticas de permanência docente e fortalecimento da infraestrutura escolar mostraram-se medidas indispensáveis para a consolidação de uma educação de qualidade no campo.

Além disso, esse trabalho foi indicado para a necessidade de maior articulação entre as esferas governamentais e a comunidade escolar, de modo que as decisões

educacionais foram construídas a partir do diálogo com os sujeitos diretamente envolvidos no processo educativo. Essa articulação mostrou-se essencial para que a escola rural deixasse de ser incluída como espaço periférico nas políticas educacionais e passasse a ser reconhecida como ambiente estratégico para o desenvolvimento social, cultural e humano das populações do campo.

Concluiu-se, portanto, que o fortalecimento da docência na zona rural irá incluir compromisso político, investimento público e reconhecimento social do papel do professor. Somente a partir dessas condições seria possível promover uma educação mais equitativa, democrática e comprometida com a transformação da realidade das comunidades amazônicas, garantindo o direito à educação de qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al*. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o fazer docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org.). **Leitura e escrita:** como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização:** um processo em construção. São Paulo: Saraiva, 2012.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CAPÍTULO

# 17

# O ENSINO DE LITERATURA AMAZONENSE NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO: PERSPECTIVAS DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Adriany Fontes de Araújo
Thays Coelho de Araújo
Raimundo Neves Ozier
Andreza Corrêa Araújo

O ensino de literatura em contextos de privação de liberdade constitui um dos grandes desafios contemporâneos no campo da educação de jovens e adultos, especialmente no que se refere à garantia do direito à leitura literária como forma de humanização, crítica social e instalação de projetos de vida.

No estado do Amazonas, esta discussão assume contornos singulares quando se considera a potência simbólica e formativa da Literatura Amazonense, capaz de memória articular, identidade e território em diálogo com as trajetórias dos sujeitos aprisionados.

Nesse cenário, este capítulo tem como tema o ensino de Literatura Amazonense no sistema prisional do estado, tomando como eixo de análise o Plano Estadual de Educação Prisional (PEEP) e suas perspectivas para a inserção da produção literária regional no contexto das unidades penais.

Diante desse recorte, o estudo tem como objetivo geral analisar de que maneira o ensino de Literatura Amazonense é contemplado (ou silenciado) no PEEP, identificando limites e possibilidades para sua inserção nas práticas educativas das prisões amazonenses.

Como objetivos específicos, busca: a) mapear as referências à leitura e à literatura no documento; b) problematizar as concepções de educação e ressocialização presentes no plano, à luz das relações de poder, ideologia e discurso; e c) debater caminhos para a valorização da Literatura Amazonense como componente formativo na educação prisional.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como corpus principal as versões de 2012 e 2015 do Plano Estadual de Educação Prisional, complementadas por obras teóricas sobre políticas linguísticas, análise de discurso, educação prisional e literatura.

A opção por esse percurso metodológico justifica-se pelo interesse em interpretar, em profundidade, os sentidos produzidos nos textos normativos e as marcas ideológicas presentes em suas formulações sobre educação, leitura e formação de pessoas privadas de liberdade.

O capítulo organiza-se em frascos articulados entre si. Após esta introdução, em que se apresenta tema, problematização, objetivos e percurso metodológico, a seção Políticas linguísticas discute a relação entre decisões de Estado, língua e ordenamento escolar, situando o lugar das políticas de linguagem e de leitura no campo prisional.

Em seguida, a seção Análise de discurso apresenta os aportes teóricos da Análise de Discurso francês utilizados para compreender os efeitos de sentido e as relações de poder presentes no PEEP. Na sequência, a seção O ensino de literatura na prisão trata de experiências e fundamentos do uso da leitura literária em contextos de encarceramento, com ênfase na remição de pena pela leitura.

A seção Plano Estadual de Educação Prisional concentra a análise documental do PEEP, evidenciando avanços, contradições e silenciamentos quanto à Literatura

Amazonense. Em Metodologia, detalhamos o tipo de pesquisa, o corpus, os procedimentos de análise bibliográfica e documental; e, por fim, em Resultados e discussão e Considerações finais, apresentam-se os principais achados e suas implicações para a educação prisional e para a inserção da Literatura Amazonense nas unidades penais do Amazonas.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O campo de estudo das Políticas Linguísticas trata da relação de poder que o governo possui ao tomar decisões que dizem respeito à linguagem e suas concepções; se falamos a Língua Portuguesa hoje é porque, no início da história do país, houve intercessões políticas que determinaram esse lugar de hegemonia. Essas decisões não se limitam à escolha de uma língua oficial, mas abrangem também a forma como ela será ensinada, padronizada e legitimada na escola, nos meios de comunicação e nas instituições públicas, definindo quais variedades são reconhecidas como legítimas e quais são estigmatizadas.

Nesse sentido, pensar políticas linguísticas implica compreender que o ensino de língua e literatura, inclusive em contextos específicos como o sistema prisional, é atravessado por disputas ideológicas que podem tanto produzir desigualdades quanto abrir possibilidades de reconhecimento e valorização de identidades, como é o caso da Literatura Amazonense.

Sabe-se que, em todo o mundo, as decisões referentes às línguas só se concretizam com a aprovação do Estado, como afirma Calvet (2007):

> Desse ponto de vista, o indivíduo quase não tem relevância, a não ser aquela que lhe é dada por sua autoridade pessoal ou científica. Em contrapartida o governo controla o sistema escolar, as mídias; e para ele a melhor estratégia consiste em introduzir a reforma linguística escolhida por meio da escola (Calvet, 2007, p. 24).

Os falantes da língua são as pessoas, mas, elas por si só não podem tomar as decisões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Elas só serão colocadas em prática se o governo decidir que assim aconteça. Pois, na sociedade em que vivemos, há uma hierarquia de poder, e são aqueles que nós elegemos como nossos representantes, que tomam as decisões e regem o ensino da língua que todos os cidadãos falam no país.

E a maneira mais utilizada para impor as decisões é por meio do ordenamento jurídico escolar, pois é lá desde a base, na educação infantil que se é ensinado a língua materna, e esse aprendizado é pré-elaborado pelos documentos oficiais como Diretrizes e Bases da Educação, Projeto Político Pedagógico, entre outros, são eles que mostram as margens em que a educação deve percorrer, e é nesse sentido que essas afirmações contribuem com a presente pesquisa, pois buscamos compreender como o ensino, especialmente de Literatura Amazonense, está sendo oferecido nas prisões,

que é um território totalmente diferente da educação regular, mas que também é passível e necessitado de educação.

Considerando que o cenário já vem sendo amplamente problematizado na legislação e na produção acadêmica sobre educação prisional, é possível afirmar que o problema está, em grande medida, divulgado, como assinalado Pereira (2018):

> [...] a Lei 12.433/2011, que alterou a Lei de Execução Penal 7.210/1984, foi decisiva quando normatizou a remição da pena por estudos, assegurando que o condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena, sendo o quantitativo de tempo pedagógico, a contar para efeito da remição (Pereira, 2018, p. 237)

Em resumo, a partir desse diagnóstico, o foco passa a ser compreender de que modo esse direito à educação vem sendo efetivamente oferecido no interior das prisões e em que medida a Literatura Amazonense integra esse planejamento educativo, ou, ainda, de que forma poderia ser incorporada, com base em diretrizes e dispositivos previstos no PEEP.

## ANÁLISE DE DISCURSO

A Análise de Discurso, mas especificamente a vertente da AD Francesa por tratar dos conceitos de discurso, formação discursiva e ideologia. Pêcheux, o percussor dessa vertente, afirma que entre a fala e a língua, dicotomia de Saussure, há o discurso, que não é social, nem individual, mas que mostra outro nível de fala aquele relacionado às classes sociais e as suas ideologias. Pêcheux (1995) explica que:

> [...] a oposição concreto/abstrato não poderia se superpor a oposição discurso/língua: a discursividade não é a fala (*parole*), isto é, uma maneira individual "concreta" de habitar a "abstração" da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função (Pêcheux, 1995 p. 91).

O autor explica que discurso e língua são o inverso, ou seja, o discurso é o concreto e a língua em pleno uso na sua abstração, é a função de expressar a ideologia presente nas classes em que o sujeito do discurso pertence afinal o discurso manifesta-se por meio da língua e assim a ideologia é anunciada por meio dela.

Pêcheux (1995, p. 92) afirma ainda: "que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes". Como por exemplo, o discurso de um político é refletido pelos pensamentos e a ideologia do seu partido, por isso, o autor afirma que todo processo discursivo deriva de uma ideologia de classes.

Contribuindo com essas afirmações Orlandi (2012, p. 22), precursora da AD francesa no Brasil, diz que a linguagem para a AD não é apenas um instrumento de comunicação, não passa só pelo social ou psíquico, mas também pelo domínio da

ideologia. O concreto da língua que é o discurso deriva de uma formação ideológica afirma a autora.

Outro conceito que pertence a essa discussão é o de ideologia, pois, para que os governantes optem por determinadas leis e regimentos, há por base todo um processo ideológico. Para elucidar tal afirmação, Terry Eagleton (1997, p. 36) diz que: "[...] a ideologia não é uma ilusão infundada, mas uma sólida realidade, uma força material ativa que deve ter, pelo menos, suficiente conteúdo cognitivo para ajudar a organizar a vida prática dos seres humanos".

Para Pêcheux (1995) seus argumentos traduzem que:

> [...] não há "discurso da ciência" (nem mesmo a rigor, "discurso de uma ciência") porque todo discurso é discurso de um sujeito – não, obviamente, no sentido behaviorista de "comportamento discursivo de um indivíduo concreto", mas entendendo que todo discurso funciona com relação à forma-sujeito, ao passo que o processo de conhecimento é um processo é um processo sem sujeito (Pêcheux, 1995, p. 198).

Tal afirmação do teórico só confirma nossa concepção de que os discursos das ciências como a política não existem por si só, mas, por trás há um sujeito, com suas crenças e ideologias que faz do seu discurso o discurso da ciência na qual ele está à frente. A análise do discurso vem nos apoiar a embasar nossas hipóteses. A qual, se a literatura não está sendo oferecido nas cadeias do Estado do Amazonas, há um discurso predominante que não permite, ou não faz parte de suas concepções que essa interferência educacional seja colocada em prática, para que assim a leitura se torne rotina nos presídios e os detentos tenham ao menos a oportunidade de uma vida longe do crime.

## O ENSINO DE LITERATURA NA PRISÃO: ALGUMAS ASSERÇÕES

Desde o início da história das prisões e punições as sentenças aplicadas às pessoas que cometiam crimes eram cruéis e maltratavam severamente o corpo. Os condenados eram torturados até a morte. Somente a partir do século XIX, as punições se tornaram menos severas, e as sentenças que eram aplicadas em público já se tornaram repugnantes.

Foucault (1999, p. 13) em sua obra que narra à trajetória das prisões e punições nós faz refletir, dizendo que a punição social só serve para acender a fornalha da violência: "A execução pública é vista então como uma fornalha em que se acende a violência", depois de uma história de execução e maus tratos, os governos se deram conta de que a forma que puniam os condenados servia de exemplos para a sociedade, mas não de forma positiva, mas negativamente, incitando a violência, com isso, tentaram mudar a maneira de punir, para que a violência não ficasse tão explícita.

Desde a década de 80, a educação vem sendo implantada nas prisões, e atinge avanços significativos, a introdução da Literatura como forma de remição de pena é um deles. Pois, dá a possibilidade de o preso reduzir sua pena através da leitura, esse projeto é oferecido nas cadeias que possuem estruturas suficientes para que possa ser praticada essa ação que transforma vidas, afinal, ler liberta. Com isso, buscamos identificar se a Literatura amazonense é valorizada nesse contexto, assim constatamos que já existem projetos nas prisões amazonenses, direcionados a remição de pena com leitura como o provimento nº 272-CGJ/AM que instituiu o projeto "Encontro com a leitura-Ler Liberta" (Amazonas, 2016, p. 39).

Acreditamos que a leitura é uma das ferramentas importantes que contribuem para a recuperação do sujeito preso, afinal:

> A leitura não é mera apreensão de sentidos escritos, mas processo determinado por elementos, ora mais técnico (paragrafação, concisão, teor argumentativo etc.), quando se trata de textos dissertativos; ora mais estilísticos (criatividade, figuras de linguagem, teor poético etc.), quando os textos são literários (Tinoco, 2015, p. 307).

Como afirma o autor, a leitura desperta vários processos na mente do leitor, entre eles a reflexão, ela não é uma mera apreensão de sentido, mas, é capaz de despertar no leitor novas concepções que podem o fazer refletir sobre suas ações. E com isso reconstruir sua subjetividade adquirindo conceitos anti criminais e humanizadas, podendo assim contribuir com o desenvolvimento da sociedade.

Com o incentivo à leitura o sujeito preso pode refletir, sobre seus atos, e esse é só um dos inúmeros benefícios que a prática de leitura traz. Além do mais:

> Sob o aspecto literário, ele se liberta, mesmo quando encarcerado e, passa – produtivamente – por um consciente processo de afastamento de sua realidade, e de seus companheiros (de cela, de prisão), podendo permanecer longe daquela realidade por alguns instantes – ainda que seja o delimitado instante da leitura (Tinoco, 2015, p. 318).

A literatura transforma e faz com que seu leitor viaje sem sair do lugar, com isso, ela pode libertar o sujeito privo da sua realidade, mesmo que por alguns instantes, como afirma o autor. E pelos aspectos mencionados nessa seção, acreditamos que a literatura e o incentivo são fundamentais no processo de recuperação do aprisionado, para que ele possa voltar a conviver harmoniosamente em sociedade, aprendendo a refletir sobre seus atos e medir suas ações.

## PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PRISIONAL

O PEEP (Plano Estadual de Educação Prisional) tem o objetivo de: "subsidiar o processo educativo nas Unidades Prisionais, contribuindo como um referencial no

planejamento nas ações voltadas para esse segmento" (PEEP 2012, p. 8). Este documento foi criado para gerenciar o ensino dentro das prisões, descrevendo o melhor meio para que o sistema presidiário consiga recuperar os detentos por meio da educação. O PEEP, foi uma ação conjunta dos órgãos: SEDUC (Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino), juntamente com SEJUS (Secretária de Estado de Justiça e Direitos Humanos) e outros órgãos. A primeira versão do documento oficial que busca reger a educação prisional no Amazonas foi em 2012, que valeria pelos próximos 3 anos, com isso, hoje está em vigor à versão atualizada do PEEP, revisada no ano de 2015.

Outro objetivo no qual o PEEP/AM foi escrito, para obtenção de apoio financeiro, com recursos do Plano de ações Articuladas e/ou do fundo penitenciário nacional. Sendo que o recurso já tinha sido liberado para outros estados, com o intuito de oferecer uma educação de qualidade e mudar a realidade das penitenciárias amazonenses o documento analisou e mapeou o estudo oferecido nas penitenciarias do estado.

No Amazonas**,** em 2009**,** foi firmado o convênio N° 65 876/2009 - PAR Prisional entre a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC e Ministério da Educação – MEC, com as ações: - Gestão Educacional; - Formação de Profissionais de Educação de Jovens e Adultos das Unidades Prisionais; - Infraestrutura física e Recursos pedagógicos (PEEP 2015). Com isso, os planos de ação propostos pelos documentos oficiais buscam adquirir essas ações e oferecer uma melhor educação ao sujeito preso.

Ao final das análises descritas no PEEP, apresentam-se os planos de ações que serão desenvolvidos, estabelecendo metas a serem alcançadas. O que é de suma importância para que o leitor possa perceber se esses planos estão indo ao encontro do problema e se as exigências estão amplas ou detalhadas e principalmente ajuda a perceber se determinados assuntos como a Literatura Amazonense está sendo oferecida nas prisões ou ao menos pensada. Tal informação, que não por acaso é o foco desta pesquisa, afinal como afirma Onofre (2012 p. 56) "Tal situação não impede, porém, de se buscarem formas de resgatar a dignidade, a liberdade psicológica e o bem-estar do aprisionado. A escola é um espaço que não precisa funcionar pelo avesso, podendo desempenhar um papel importante no resgate do *status* de cidadão".

## METODOLOGIA

Os métodos de pesquisa específicos são a base para alcançar os objetivos do estudo; por essa razão, desenvolveu-se o método dedutivo, que parte do geral para o particular. Nesse sentido, o PEEP foi definido como corpus da pesquisa, a partir do qual se buscou identificar de que forma a Literatura Amazonense está sendo (ou pode ser) oferecida no contexto prisional. Quanto aos procedimentos técnicos, a

investigação caracteriza-se como bibliográfica e documental, uma vez que, conforme Prodanov (2013), a pesquisa bibliográfica se estabelece a partir da análise de materiais já publicados, como livros, artigos, documentos oficiais e outros registros escritos pertinentes ao objeto de estudo, pois,

> [...] quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa (Prodanov, 2013, p. 54).

Por analisar documentos oficiais, como o PEEP, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, uma vez que se apoia em materiais já publicados e em registros institucionais que tratam da educação prisional. Prodanov (2013, p. 70) destaca que, na abordagem qualitativa, a pesquisa tende a ser descritiva, com análise indutiva dos dados, privilegiando o processo e o significado em vez da quantificação, o que reforça o foco na qualidade das interpretações produzidas. Nesse sentido, o estudo não se orienta pela quantidade de ocorrências, mas pela profundidade da compreensão das informações presentes nos documentos analisados.

Na delimitação do corpus, constatou-se que a história do PEEP no Amazonas é recente, com apenas duas versões: a de 2012, a primeira edição com essa nomenclatura e modalidade, e a versão revisada e mais atual, de 2015, ainda vigente.

Diante disso, optou-se por não realizar uma comparação longitudinal entre versões, uma vez que a trajetória documental ainda é curta; privilegiou-se, assim, a análise dedutiva técnicas no documento mais recente. Nessa perspectiva, a pesquisa assume caráter documental, bibliográfico e exploratório, na linha do que Motta-Roth (2010) entende como investigação que levanta bibliografia e documentos pertinentes ao problema, oferecendo base para estudos futuros mais aprofundados.

Dessa forma, a análise do documento oficial PEEP, à luz da metodologia bibliográfica, documental e qualitativa exigida, permitiu verificar em que medida a Literatura Amazonense é contemplada nas ações educativas destinadas às pessoas privadas de liberdade. A partir desse procedimento, tornou-se possível avaliar se a oferta desse componente literário ocorre de maneira garantida aos presidiários ou se permanecem restritas a menções genéricas à leitura, evidenciando lacunas e possibilidades de fortalecimento da literatura regional no âmbito da educação prisional.

## RESULTADOS E DISCURSÃO

A análise do PEEP evidenciou, em primeiro lugar, a ausência de qualquer cláusula ou plano de ação que tratasse explicitamente da Literatura Amazonense, tanto

na versão de 2012 quanto na de 2015, embora o documento apresentasse brechas e possibilidades para que esse gênero literário fosse futuramente incorporado à proposta curricular destinada às pessoas privadas de liberdade.

A aproximação com a teoria da "Desconstrução e Reconstrução do Conhecimento", de Jacques Derrida, indicava uma intenção de trabalhar com saberes filosóficos, literários e históricos em perspectiva crítica; no entanto, tal intenção esbarrava na realidade de que muitos detentos sequer tinham acesso regular à escolarização, o que produzia um descompasso entre o discurso teórico e a prática efetiva nas unidades prisionais.

Do ponto de vista da análise de discurso, esse descompasso revelou que o PEEP operava em uma formação discursiva marcada por fortes expectativas de transformação, mas com baixa materialização concreta, já que as instruções de conhecimentos pressupunham condições de acesso à escola, à leitura e à mediação pedagógica que, na prática, não estavam garantidas de maneira sistemática.

A reflexão a partir de Calvet (2007), Orlandi (2009; 2012) e Pêcheux (1995) reforçava que não se desconstrói e reconstrói facilmente um saber constituído por toda uma trajetória sócio-histórica e subjetiva, o que tornava ainda mais problemática a distância entre o enunciado normativo e as condições reais de oferta educativa no cárcere.

Ao analisar as ações previstas pelo convênio PAR/SEDUC/MEC, especialmente a formação de diretores, gestores, professores, agentes penitenciários e mediadores de leitura, observou-se um movimento importante de valorização da leitura como prática educativa, com potencial para incluir obras amazônicas e dar visibilidade a contextos culturais próximos da experiência dos detentos.

Entretanto, relatos como os de Onofre (2012; 2014) evidenciaram que as condições materiais e simbólicas das escolas prisionais – espaços depredados, ausência de bibliotecas estruturadas, falta de recursos – inviabilizavam a concretização de muitas das metas traçadas, transformando parte do discurso do PEEP em um conjunto de "efeitos imaginários" mais do que em políticas cumpridas.

Os dispositivos legais que previam bibliotecas, acervos literários e contratados de bibliotecários sinalizavam um compromisso formal com o direito à leitura, mas a própria análise do plano mostrava que as ações mais apresentadas e prioritárias se concentravam na capacitação profissional dos detentos, e não na sua formação de leitora crítica e literária. Nessa perspectiva, a educação prisional tendia a ser orientada pela lógica da praticidade econômica dos sujeitos, reforçando a visão de que era mais urgente formar mão de obra dos leitores críticos, o que contribuía para manter a Literatura Amazonense em um lugar marginal dentro da política educacional prisional.

**Quadro 1 – Síntese dos resultados sobre Literatura Amazonense no PEEP**

| **Aspecto analisado** | **Situação identificada no PEEP (2012/2015)** | **Implicações para a Literatura Amazonense** |
|---|---|---|
| Menção explícita à Literatura Amazonense | Inexistente: não há cláusula, meta ou ação específica para Literatura Amazonense. | Gênero permanece invisível como conteúdo próprio da educação prisional. |
| Referências à leitura/literatura em geral | Presentes, sobretudo ligadas à remição de pena, formação geral e "desconstrução/reconstrução do conhecimento". | Abrem brechas para incluir obras amazônicas, mas sem diretriz clara para isso. |
| Base teórica (Derrida, "desconstrução") | Evocada como princípio para trabalhar discursos filosóficos, literários e históricos. | Fala em literatura de forma abstrata, sem especificar repertório regional. |
| Formação de mediadores de leitura | Prevista em convênios (PAR/SEDUC/MEC) e planos de ação. | Potencial para trabalhar Literatura Amazonense, dependendo da escolha de acervo. |
| Infraestrutura (bibliotecas/acervos) | Prevista em decretos (bibliotecas, acervos, bibliotecários), mas muitas vezes não concretizada. | Sem biblioteca real e acervo organizado, é improvável garantir acesso à produção local. |
| Foco principal do PEEP | Capacitação profissional e inserção no trabalho aparecem com maior detalhamento e prioridade. | Formação leitora crítica e literatura regional ficam em segundo plano. |
| Relações de poder e ideologia | Predomínio da lógica de utilidade econômica e controle social (Foucault, 1999). | Educação literária tende a ser vista como acessória, não como eixo de libertação. |
| Situação geral da Literatura Amazonense | Não ofertada de forma satisfatória; aparece apenas como possibilidade indireta. | Confirma a hipótese de invisibilidade da literatura regional no plano prisional. |

Em resumo, os resultados e a discussão convergiam para a confirmação da hipótese de que a Literatura Amazonense não era oferecida de forma garantida nos presídios do estado, embora existissem dispositivos e ações que pudessem sustentar sua inclusão curricular caso fossem reinterpretados e eficazmente implementados.

As relações de poder e a ideologia da classe dominante, como sugere Foucault (1999), atravessavam o desenho do PEEP, fazendo com que a educação prisional privilegiasse a adaptação funcional do preso à "grande máquina social", em detrimento dos processos de liberação intelectual e simbólica que a literatura – especialmente a literatura produzida na própria região – poderia potencializar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que a leitura e a literatura vêm sendo utilizadas como instrumentos de reabilitação social e cultural de pessoas privadas de liberdade, sobretudo por meio de projetos de remição de pena pela leitura; entretanto, a Literatura Amazonense não aparece mencionada de forma explícita no documento oficial comprovado (PEEP), permanecendo invisibilizada enquanto componente curricular próprio.

Nesse cenário, o que se encontra são ações mais gerais, como propostas de capacitação de professores, contratação de bibliotecários e implantação de bibliotecas, que poderiam abrigar esse gênero literário, mas cuja efetiva inclusão dependerá das escolhas de cada unidade prisional, de seus gestores e docentes.

Ficou evidente que o plano estadual de educação prisional é fortemente orientado por uma ideologia que associa o sujeito detento à ideia de utilidade produtiva, priorizando a capacitação profissional em detrimento da formação leitora crítica; com isso, a posição de poder tende a valorizar mais a preparação para o trabalho do desenvolvimento de assuntos críticos, o que contribui para a escassez de propostas específicas à Literatura Amazonense.

Ao confrontar o discurso normativo com a realidade das prisões, percebe-se ainda um hiato significativo: muitas das ações previstas permanecem no plano da teoria, distantes das condições concretas de funcionamento do sistema prisional, o que limita o potencial transformador da educação e da leitura no cotidiano dos detentos.

Diante desse quadro, reforça-se a necessidade de que futuras políticas e revisões do PEEP considerem a Literatura Amazonense não apenas como possibilidade marginal, mas como eixo estruturante de práticas de leitura que dialogam com a identidade, a história e o território dos sujeitos presos, fortalecendo a dimensão humanizadora e libertadora da educação.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. **Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino/Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos.** Plano Estadual de Educação nas Prisões. Manaus, AM. 2015. Disponível em:

http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/peep_4_versaoreformulando20151am.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf . Acesso em: 28 mar. 2019.

CALVET, Louis Jean. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial 2007.
EAGLETON, Terry. Ideologia: uma introdução. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
FOUCALT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

IRELAND, D. Timothy. **Educação em prisões no Brasil:** direito, contradições e desafios. Em Aberto, Brasília, n. 86, nov. 2011. Disponível em https://scholar.google.com/scholar?cluster=1593161867820&sciodt=0,5#d=gs_qabs&u=%23%3D7CV0A0cMHBYJ Acesso em: 06 abr.2019.

LIMA, Araújo. **Só a educação transforma os povos**. 3 ed. Manaus, editora Valer, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na prisão**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ORLANDI, Eni Purcielli. **Análise de Discurso:** princípios & procedimentos. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

PÊCHEX, Michel. **Semântica e Discurso:** Uma crítica a afirmação óbvio. 2ª edição. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1995.

PEREIRA, Antônio. A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões? **Revista Tempos e Espaços em educação**, Sergipe n. 24, jan/mar 2018. Disponível em http://dx.dol.org/10.20952/revtee.v11i24.6657. Acesso em: 10 mar. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

TINOCO, Robson Coelho. Educação em presídios e leitura literária: uma nova articulação sociodialógica. **Contexto**, Vitória n. 27, 2015/1. Disponível em http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/10425. Acesso em: 11 abr. 2019.

CAPÍTULO

# 18

# O ENSINO DE LITERATURA AMAZONENSE NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NO MUNICÍPIO DE ANORI

Andreza Corrêa Araújo
Raimundo Neves Ozier
Adriana Coelho Freitas
Francisca Lima de Matos

A literatura configura-se como uma aliada importante na formação do leitor e na sistematização da sociedade, pois a leitura literária favoreceu a empatia, a solidariedade e uma interpretação mais sensível do mundo a partir da percepção de cada sujeito. Nesse contexto, o estudo desenvolveu-se com o objetivo de compreender como ocorreu a construção de leitores literários no município de Anori, tomando como referência a Literatura Amazonense no âmbito do Ensino Médio. Assim, delineou-se como tema central a oferta e a condução do ensino de Literatura Amazonense na Escola Estadual Presidente Costa e Silva, situada nesse município.

A partir desse recorte, distribuiu-se a seguinte problematização: como ocorreu a oferta do ensino de Literatura Amazonense no Ensino Médio do município de Anori? Tendo em vista tal questionamento, o objetivo do estudo consiste em identificar de que maneira se deu a condução do ensino de Literatura Amazonense no Ensino Médio anoriense, por meio da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco professores de Literatura atuantes na escola mencionada.

Para fundamentar a investigação, tomaram-se como fontes os documentos oficiais do Ministério da Educação, destacando-se as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que orientaram as políticas e práticas do ensino de literatura no país.

Partiu-se da compreensão de que a convivência com textos literários permitiu não apenas conhecer a vida pela experiência do outro, mas também vivenciá-la simbolicamente, ampliando o repertório cultural e crítico do leitor. Nessa perspectiva, Colomer (2003), na obra A formação do leitor literário, ressaltou a importância da leitura literária para a formação do leitor e apresentou caminhos metodológicos para a inserção da literatura na escola, envolvendo professores, estudantes e a própria instituição.

À luz desse referencial, o estudo justificou-se pela necessidade de identificar desafios presentes no ensino de Literatura Amazonense e, a partir deles, apontou possibilidades para a formação de leitores críticos e proficientes, capazes de se envolver com o "mundo fantástico" aberto pela leitura literária, que mobilizou diferentes mecanismos de compreensão e pôde suscitar múltiplas emoções a cada leitura ou releitura do texto.

O estudo está organizado em princípios que buscam fundamentos teóricos articulados, contexto regional e análise empírica sobre o ensino de Literatura Amazonense no Ensino Médio anoriense. Na Introdução, apresenta-se o tema, a problematização e os objetivos do estudo, situando a relevância da literatura na formação de leitores. Em seguida, a seção afinal, o que é literatura? discutir concepções de literatura e sua função social e formativa no contexto escolar contemporâneo.

Já em A Literatura Amazonense, abordamos aspectos históricos, estéticos e culturais da produção literária do Amazonas, com destaque para autores e obras representativas. Na sequência, a seção A Literatura Amazonense no espaço escolar analisa como essa produção é ou foi inserida no currículo e nas práticas pedagógicas da escola pesquisada.

A seção Metodologia descreve o percurso metodológico adotado na pesquisa, com ênfase nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Literatura. Em Resultados e divulgação, apresentam-se e interpretam-se os dados obtidos, relacionando-os ao referencial teórico e aos documentos oficiais.

Por fim, em Considerações finais, sintetizam-se os principais achados e apontam-se possibilidades para o fortalecimento da formação de leitores literários, seguidos das Referências, que reúnem as obras e documentos consultados ao longo do estudo.

## AFINAL, O QUE É LITERATURA?

Desde a Antiguidade já existia o questionamento sobre o conceito de literatura. Embora a pergunta possa parecer simples, trata-se de uma dúvida antiga de filósofos, críticos e historiadores, de modo que qualquer tentativa de responder de forma genérica pode ser incorreta. Quando se fala em literatura, não há consenso, no entanto, estudiosos sabem delimitar apenas um conceito de trabalho, evitando a armadilha de uma definição rígida e exaustiva. Etimologicamente, literatura originada do latim litera, que significa "arte de escrever" e, inicialmente, foi utilizada para designar o uso das primeiras letras e da escrita.

Nesse pressuposto, Cosson (2006, p. 17) argumenta que:

> "[...] A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos, e isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade [...]" (Cosson, 2006, p. 17).

Percebe-se que os textos literários vão além de uma leitura meramente ficcional, pois abrem possibilidades para uma reflexão crítica sem que o leitor perca a sua identidade. Em consonância com o objetivo deste estudo, o texto se organiza da seguinte forma: na parte, apresenta uma abordagem primeira acerca da literatura, pautada nas concepções de filósofos como Aristóteles e de autores como Candido (1995) e Cosson (2006), entre outros que se perdem para a compreensão da literatura.

Ao escrever a Poética, Aristóteles (2011) afirma que "a arte literária é mimese da realidade", indicando que ela se constitui como expressão dos conteúdos da imaginação do autor, que ora se aproxima da realidade, ora se afasta dela, resultando em uma combinação de elementos reais e imaginários. É importante lembrar que o

conceito aristotélico se refere sobretudo à poesia, uma vez que a prosa literária, tal como se conhece hoje (conto, romance, novela e crônica), ainda não era cultivada à época.

Em perspectiva complementar, Eagleton (2006, p. 1) assinala que muitas têm sido as tentativas de definir literatura, frequentemente associando-a à escrita imaginativa, no sentido de ficção, mas pondera que tal definição não é suficiente diante da diversidade de textos que costumam ser considerados literários.

Somente a partir do século XX ganhou força a noção de ficção como característica central da literatura, por meio de estudos de autores como IA Richards, R. Ingarden, Günther Müller, W. Kayser, R. Wellek e Manfred Kridl, cujas reflexões desenvolvidas para a construção desse entendimento.

As origens do conceito de literatura como ficção remontam, entretanto, a pensadores como Lessing e Goethe, o que permite afirmar que a literatura pode ser compreendida como ficção, desde que se entendam seus conteúdos como compostos de imagens deformadas e transfiguradas do mundo real. Desta forma, admite-se a equivalência entre imaginação e ficção no âmbito literário.

Segundo Candido (1995, p. 186), "a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade humana, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza".

Através da literatura, o ser humano se torna um sujeito pensante, capaz de formular suas próprias opiniões em relação aos acontecimentos do cotidiano, desenvolvendo a capacidade de se reinventar continuamente. Ao favorecer que o leitor se coloque no lugar do outro, a literatura potencializa uma dimensão ética e sensível da experiência humana; por isso, o ensino de literatura precisa manter um lugar prioritário na escola, pois não apenas transmite conhecimento, mas contribui para libertar o indivíduo de seus conflitos internos.

A leitura literária capacita o leitor a produzir inferências e a ler o que está nas entrelinhas, nos intervalos entre as palavras, naquilo que não está explicitamente escrito. Dessa forma, traz para o universo do leitor novas possibilidades de sentido, problematizando suas verdades, desestabilizando certezas e levando-o a reestruturar-se, num movimento contínuo de formação e transformação.

## A LITERATURA AMAZONENSE

De acordo com Moriz e Costa (2019), "Não podemos afirmar que houve uma literatura especificamente amazonense. Podemos concluir esse fato na Síntese de uma Literatura Cabocla Amazonense de Afonso Araújo de Souza que fala não ter existido nenhuma literatura unicamente amazonense, e sim uma literatura no Amazonas".

Doravante, assim como aconteceu com a História do Brasil, aconteceu com o Amazonas, o que se pode afirmar é que houve uma literatura na região amazônica. Segundo Jorge Tufic, em Existe uma Literatura Amazonense, a própria história do Amazonas tem sido apenas:

> Uma transcrição de fatos políticos, administrativos e econômicos carente, portanto, de uma análise fundamentada capaz de possibilitar uma visão que substitua a cronologia pura e simples pelo estudo das causas e dos efeitos que determinaram os ciclos produtivos da região, e de como estes influíram no desenvolvimento das letras e das artes (Tufic, 1982, p. 11, *apud* Moriz e Costa 2019).

Como se pode observar, a Literatura Amazonense surgiu vinculada a uma temática fortemente regional, relacionada aos ciclos econômicos do Amazonas. Dentre esses ciclos, destaca-se a proteção de produtos naturais, mundialmente conhecidos como "drogas do sertão", como o cacau, a canela e outras especiarias. Outro período importante foi o ciclo da borracha, que atraiu inúmeras pessoas para a região amazônica em busca de riquezas, como quais, ao chegarem aqui, se deparavam-se com uma realidade bastante distinta das expectativas.

Com base em Moriz e Costa (2019), a iniciação literária amazônica deu-se por meio do épico *A Murhaida* ou *Muraida* , publicada em 1819, de autoria de Henrique João Wilkens, que se centra no conflito entre indígenas da etnia mura e seus conquistadores. O manuscrito *A Murhaida* estabelece também uma intertextualidade com a obra *Os Lusíadas* , de Camões, ainda que alguns historiadores discordem dessa aproximação, para identificarem mais divergências do que convergências entre as duas produções.

Após a publicação de *A Murhaida*, surgiram outros grandes autores que, embora inicialmente a Literatura Amazonense não ocupasse um espaço privilegiado, produziram obras de cunho regional, enfatizando a vida do caboclo e do ribeirinho amazonense, com temas de denúncia sobre os maus-tratos sofridos durante o ciclo da borracha, principalmente pela população nordestina.

Por retratar essas questões, a Literatura Amazônica sofreu, durante muito tempo, preconceitos, principalmente de ordem temática. Considerava-se que os autores se limitavam a representar o universo do homem interiorano, a sobrevivência do caboclo e do indígena. Outro tema recorrente foi a trajetória dos nordestinos que vieram para a Amazônia em busca de uma vida melhor, atraídos por falsas promessas de riqueza no período do ciclo da borracha, o que, muitas vezes, não despertava interesse imediato da parte do público leitor.

Em conformidade com Telles (2014, p. 25), [...]

> A literatura que se produz no Amazonas reflete os impasses e dilemas vividos por uma cultura periférica, limitada pela mentalidade

> provinciana dominante, pelo descompasso em relação às transformações sociais e artísticas que ocorrem nos grandes centros culturais, pelo caráter compulsório e flutuante de seu processo histórico (Telles, 2014, p. 25).

Através do movimento modernista, os escritores amazonenses trabalharam com muito esforço, para que houvesse um rompimento dos padrões estéticos do passado. Tal movimento ocasionou o surgimento de novos poetas prosadores com espírito crítico, estimulando a renovação cultural.

## A LITERATURA AMAZONENSE NO ESPAÇO ESCOLAR

Aos poucos, a literatura amazonense foi conquistando maior espaço, especialmente quando algumas instituições passaram a incluir, em suas séries curriculares, disciplinas externas à literatura, na tentativa de valorizar escritores representantes de diversos estados do Brasil. Em 2001, com a implantação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o curso de Licenciatura em Letras passou a contemplar, em sua matriz curricular, as disciplinas de Literatura Brasileira I, II, III e IV, além de Literatura Amazonense, esta última ofertada como disciplina optativa, bem como a disciplina Cultura Amazônica que, após algumas reformulações, passou a denominar-se Literatura Pan-Amazônica.

De acordo com Moriz (2013, p. 2), "os professores de Literatura do CEST/UEA, que compõem o Colegiado de Letras, acreditam que, através do ensino de Literatura, proporcionam-se nas escolas um espaço para a verbalização da representação sociocultural e história". Essa compreensão encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que enfatizam a importância de garantir espaço para a expressão das representações culturais e sociais, de modo a favorecer a construção e a sistematização da identidade de grupos historicamente deslegitimados e a aprendizagem da convivência com as diferenças.

Nesse sentido, torna-se fundamental trabalhar com a leitura de obras da literatura amazonense, uma vez que a leitura literária provoca e exige diversos mecanismos de compreensão por parte do leitor. Pergunte-se, então: por que não inserir de forma mais consistente a literatura amazonense nas salas de aula do estado, considerando que se trata de uma produção riquíssima, que muitas vezes permanece desconhecido dos próprios estudantes?

Ao se trabalhar a Literatura Amazonense no âmbito escolar, abre-se identidade para o resgate da regional e para a valorização da cultura amazônica, possibilitando que os alunos conheçam autores cujos nomes, em muitos casos, jamais ouviram, embora sejam seus próprios conterrâneos. Dessa forma, o ensino dessa literatura contribui para fortalecer vínculos com o local de origem e ampliar o senso de pertencimento sociocultural dos estudantes.

## METODOLOGIA

Com o objetivo de verificar a condução do ensino da literatura amazonense no ensino médio no município de Anori, para a realização da pesquisa foram elaborados dois questionários semiestruturados, direcionados para cinco docentes da Escola Estadual Presidente Costa e Silva, localizado na Praça Capitão Pedro Silva, nº126 - Centro da cidade, em Anori. O primeiro questionário é constituído por sete questões voltadas para o professor, contendo itens como, por exemplo: formação acadêmica, tempo de trabalho na instituição e cursos relacionados para a área de literatura e/ou áreas afins.

Quanto ao segundo, o questionário investigativo, é constituído por nove questões, voltadas em verificar a relação e atuação do professor com o ensino da literatura amazonense na sala de aula. Para as análises, os nomes professores foram preservados, e estes se apresentam identificados por números, como, por exemplo: professor 1.

Por conceber a literatura como um instrumento poderoso de instrução e educação, este estudo é pautado nas concepções de que a escola deve promover novas estratégias para alcançar novos leitores, e que estes, se motivem a prática da leitura tanto no contexto escolar como fora dele, (Leão; Ribeiro, 2015).

Partindo do mesmo pensamento, Oliveira (2013), entende que a educação literária deve ser adaptada à realidade do aluno, propondo a inserção da literatura por meio de escritores mais contemporâneos e assim despertar o interesse dos discentes.

Nessa perspectiva, para a condução do estudo, utilizou-se a pesquisa de campo com a abordagem qualitativa. A escolha da abordagem qualitativa deve-se por se tratar de uma abordagem com perguntas abertas, permitindo aos informantes a liberdade de descrever e justificar o uso ou não da literatura amazonense nas suas aulas.

Para a elaboração das perguntas, considerou- se os professores que atuam na área de Literatura, e qual a relação que estes mantêm com os documentos oficiais do MEC, como os, (OCEM, PCN+, PCNS, LDB).

No que compreende as orientações curriculares para o ensino médio, o ensino da literatura ainda acontece de forma periférica, sendo a sua aplicação vinculada à Língua Portuguesa. Esse tratamento secundário dado à literatura conduz para um entendimento superficial, no que o aluno não assimila a literatura na sua completude.

Conforme Silva (2017, p. 96), "Essa estrutura curricular influencia o tratamento dado ao texto literário, muitas vezes analisado de forma descontextualizada, sem levar o aluno a perceber as conexões dialógicas entre autor-obra-leitor [...]." Concordamos com o autor quando se refere ao ensino da literatura nas escolas, dado que a forma que está se apresenta, limita a sua compreensão e faz com que sua importância seja restringida tanto para o professor, quanto para o aluno.

## RESULTADOS E DISCURSÕES

Ao analisar a forma como se aplica o ensino da Literatura Amazonense aos alunos do ensino médio, em Anori, foram propostos dois questionários semiestruturados, direcionados para os docentes, já que eles são os principais influenciadores na formação de leitores literários.

Para Colomer, (2003) compreende que a inserção da leitura literária deve ser feita nas séries iniciais, pois a compressão das obras vai depender da experiência que o leitor teve anteriormente na sua vida. Concorda-se com a autora, quanto à premissa de, quanto mais cedo o aluno tiver contato com os textos, maior será sua competência literária.

Os primeiros resultados obtidos atestam para o perfil dos professores do ensino médio, que estão dispostos da seguinte forma. Cinco (5) docentes, 2 mulheres e 3 homens, com idades entre 27 e 50 anos, todos lecionam na sua área de formação, Língua Portuguesa, 4 possuem cursos relacionados à Língua Portuguesa e Literatura. Quanto à situação no quadro de professores, 1 é efetivo e 4 são temporários. O quadro 1 abaixo, mostra a disposição e informações dos docentes da Escola Presidente Costa e Silva:

**Quadro 1.** Questionário de Perfil dos Professores

| PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA-LITERATURA | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Professores | Possui Formação acadêmica? | Ministra aula, na sua área de formação? | Qualificação na área? | Tempo de trabalho na instituição. | Situação no quadro de professores |
| Professor 1 | Sim | Sim | Sim | 6 anos e 11 meses | Efetivo/Temporário |
| Professor 2 | Concluindo | Sim | Concluindo | 8 meses | Temporário |
| Professor 3 | Sim | Sim | Sim | 5 anos | Temporário |
| Professor 4 | Sim | Sim | Sim | 3 anos | Temporário |
| Professor 5 | Concluindo | Sim | Não | 8 meses | Temporário |

**Fonte:** Adaptada pela autora, julho, 2025.

Como podemos verificar, dos cinco professores selecionados para o estudo, 03 possuem graduação na área de Língua Portuguesa e Literatura, e apenas 02 estão no processo de conclusão. Outro ponto de destaque é quanto à qualificação na área, no que, somente 01 não possui especialização.

Quando indagados quanto ao tempo de serviço que ministram na instituição de ensino, os professores 1, 3 e 4, estão com mais tempo na escola.

Já os professores 2 e 5, encontram-se há 08 meses lecionando. Observa-se que todos os professores formados e os em formação estão capacitados para o ensino da Literatura, no entanto, as capacitações não se aplicam exclusivamente para a Literatura Amazonense.

Silva (2017, p. 95) chama atenção para os desafios que os professores enfrentam em sala de aula, "Os professores também encontram dificuldades no trabalho com a leitura literária, devido à escassez de discussões metodológicas capazes de subsidiar a prática pedagógica em sala de aula".

Assim, a falta de capacitação na área influencia diretamente na interação do aluno com o texto, não havendo produtividade no ensino. Posto que, a capacitação na área, auxilia na seleção dos livros e obras, tornando a interação dos alunos com as obras literárias mais claras.

Afastando dessa maneira, a tradicional concepção de textos de difícil entendimento, que são vistos pelos alunos como enfadonhos.

O segundo aspecto analisado no estudo é quanto à verificação da relação e atuação do professor com o ensino da literatura amazonense na sala de aula. O segundo questionário, o investigativo, compreendeu 9 perguntas livres a partir das quais os professores puderam discorrer sobre suas concepções acerca da literatura e metodologias aplicadas nas salas de aulas.

Quando inquiridos sobre o sentido da literatura na formação do leitor, todos os docentes foram unânimes nas suas respostas, atribuindo à literatura importante papel na formação intelectual do aluno.

O quadro 2 abaixo mostra os sentidos que a literatura oferece e sua função na vida dos alunos, de acordo com as respostas dos professores:

**Quadro 2.** Contribuições da literatura para a formação de leitores

| **FORMAÇÃO DO LEITOR** | |
|---|---|
| **Sentido da literatura na formação do leitor** | **Função exercida pela Literatura** |
| • Ampliação do repertório dos alunos<br>• A integração entre os discentes<br>• Diversidade e ampliação da linguagem<br>• Conhecimento sobre as escolas literárias<br>• Compreensão do espaço social<br>• Reflexão sobre assuntos do cotidiano<br>• Novas perspectivas sobre a vida<br>• Conhecimentos sobre a cultura de um povo<br>• O interesse por outras leituras literárias | • Interpretativa<br>• Transformação na linguagem e expressões<br>• Intertextualidade<br>• Cognição<br>• Estética<br>• Política<br>• Social<br>• Comprometimento<br>• Cultural<br>• Intelectual |

**Fonte:** Adaptada pela autora, julho, 2025.

Como se observa, os professores reconhecem que a Literatura é de suma importância para a formação dos leitores. E que, a sua prática é de grande valia para os alunos do ensino médio, dado que esses alunos passarão a realizar provas para ingressar em uma faculdade, e nas avaliações é exigido o conhecimento de cânones literários e habilidades interpretativas.

Adentrando a prática do ensino da Literatura Amazonense, na sala de aula, todos os professores relatam que não trabalham com essa literatura no contexto escolar. Os docentes justificam não trabalhar com a disciplina, pois a mesma, não faz parte da grade curricular da escola, no entanto, buscam formas, a depender do assunto, de introduzir a literatura para os alunos.

Como podemos verificar nas palavras do professor 2, "[...] busco sempre mostrar aos alunos que elas existem, e que são riquíssimas de história da nossa região[...]". No mesmo sentido, o professor 4 relata que, "Infelizmente, encontramos pouquíssimos ou quase nada da literatura amazonense na grade cultural do ensino desta instituição, mas procuramos fazer este resgate cultural sempre que temos oportunidade". Nota-se que os professores até consideram a possibilidade de aplicar a literatura, mas encontram dificuldades ao introduzir os preceitos literários.

E por mais que os professores consigam fazer essa relação, a Literatura Amazonense vem sempre implantada em outros assuntos, sendo a sua abordagem feita de forma superficial. Conforme Silva (2017, p. 96), "Os PCN propõem que o estudo de língua portuguesa, assim como o de literatura devem manter uma interação, a fim de que o aluno perceba o diálogo entre as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, análise linguística e literatura)". Percebe-se que no ensino médio essa interação não acontece de forma efetiva, e o que o aluno absorve é apenas uma parte da totalidade literária.

Quando indagados sobre os recursos didáticos utilizados nas aulas de Literatura, os professores relatam fazer uso, do livro didático, revistas, slides e filmes. E trabalham esses recursos por meio de aulas expositivas, rodas de conversas, palestras, debates, sempre contextualizando com a vida do próprio aluno, para que assim ele compreenda a obra em estudo.

No que confere ao auxílio para a elaboração das aulas, todos os cincos professores, dizem ter acesso aos Parâmetros Curriculares e sempre que precisam podem consultá-lo. Quando questionados se a escola considera suas propostas para o planejamento das aulas, os professores mostraram-se divididos, sendo que o professor 2 relata que a escola aceita as suas indicações, os professores 1 e 3, com suas próprias palavras, dizem, "em parte" e "as vezes". Já os professores 4 e 5 narram que há reuniões bimestrais e que os professores são consultados, no entanto não afirmam se suas ideias são consideradas ou não.

A última questão feita para os professores da escola pedia para que os mesmos dessem suas considerações sobre a importância da Literatura na vida do aluno e para

a sua formação como leitor literário. Para essa amostragem será colocado apenas um trecho de cada professor, conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 3.** A importância da literatura com base nas respostas dos professores.

| IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DOS ALUNOS | |
|---|---|
| **Professor 1** | Pela importância de revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra estudada. |
| **Professor 2** | Pois a qualquer momento eles podem se deparar com algum texto literário, assim se eles obtiverem conhecimento, saberão reconhecer a que particularidade da literatura esse pertence. |
| **Professor 3** | É importante para a vida como um todo. A Literatura deve ser a base para uma sociedade... |
| **Professor 4** | O discente será um transmissor e facilitador desses conhecimentos literários para seus futuros alunos. |
| **Professor 5** | É importante, não só para prestar o vestibular, e sim para adquirir conhecimento acerca da origem do seu povo... |

**Fonte:** Adaptada pela autora, julho, 2025.

De certo que o ensino da Literatura Amazonense na sala de aula só vem favorecer o aluno. Mas o que se vê é que sua prática ainda não acontece inteiramente. Sua aplicação ainda vem ancorada em outras disciplinas, fazendo com que seu acesso seja restrito para os alunos. Os professores, por sua vez, reconhecem a Literatura como contribuidora para a formação do leitor, no entanto estão limitados ao que é proposto pelos Parâmetros Curriculares e pela sua instituição de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo por meio de pesquisa de campo buscou identificar de que forma o ensino de Literatura Amazonense era oferecido aos alunos do Ensino Médio de Anori, permitindo compreender as vantagens que essa literatura proporcionava ao discente ao acréscimo de conhecimentos sobre a história do estado e sobre os autores e obras que compõem o cenário regional. Em consonância com os objetivos traçados, constatou-se que o ensino de Literatura Amazonense no Ensino Médio da Escola Estadual Presidente Costa e Silva não se realizou de forma tão produtiva quanto o esperado, o que levou o aluno a perceber como uma leitura de pouca importância.

Por sua vez, a característica literária permitiu ao aluno expressar-se e falar de maneira mais contundente sobre suas percepções de mundo, razão pela qual a Literatura Amazonense tinha e precisava manter um lugar especial nas escolas. Para que a literatura cumprisse seu papel humanizador, observou-se a necessidade de redirecionar os rumores de sua escolarização, tornando o trabalho com o texto literário mais significativo e contextualizado.

Durante o estudo, observamos que os docentes reconheciam a importância da Literatura Amazonense para a formação do leitor, ao mesmo tempo em que apontavam dificuldades para sua aplicação em sala de aula, tais como a extensa jornada de trabalho e o fato de a literatura regional, muitas vezes, não integrar de forma sistemática a série curricular da instituição. Ainda assim, as condições para que os professores, sempre que possível, elaborassem aulas expositivas utilizando obras literárias, embora com maior ênfase na literatura nacional e de modo mais restrito.

Como proposição, sugeriu-se que educadores e estudantes, em especial os anorienses, buscassem se familiarizar-se cada vez mais com a leitura, sobretudo a literária, uma vez que ela conduzia a descobertas surpreendentes e à formação de verdadeiros leitores. Esses leitores, por sua vez, poderiam tornar-se pensadores críticos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, participativa e justa.

**REFERÊNCIAS**

ARISTÓTELES. **Poética**, trad. Edson Bini. São Paulo: Edipo, 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas cidades, 1995.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atua. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura:** uma introdução. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LEÃO, Rubia Ribeiro; RIBEIRO, Letícia Érica Gonçalves. **A leitura literária:** um olhar sobre as estratégias de incentivo à leitura da literatura nas escolas públicas de ensino fundamental de São Sebastião. Instituto Federal Catarinense, 2015.

MORIZ, Núbia Litaiff. **Literatura Amazonense:** reflexões no processo de ensino e aprendizagem do Ensino Médio nas Escolas Estaduais do Município de Tefé/AM. Dissertação de Mestrado. Universidad San Carlos (USC). Asunción/PY, 2012. Disponível no acervo bibliotecário do CEST/UEA: Tefé/AM, 2012.

MORIZ, Núbia Litaiff; Costa, Veronica Prudente. **Literatura Pan – Amazônica.** UEA Edições Manaus 2019.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:** tensões e influências. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Prof.ª Dª. Ivanda Maria Martins. **Literatura no Ensino Médio:** conexões com orientações curriculares. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRP) - Guarulhos, 2017.

TELLES, Tenório. **Clube da Madrugada – Presença Modernista no Amazonas.** Manaus: Valer, 2014.

CAPÍTULO

# 19

# IDENTIDADE E DIVERSIDADE LINGUÍSTICAS E SOCIAIS NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA ANÁLISE DE TODO CANTO TEM SEU CANTO, DE TAMILIS OLIVEIRA

Davla Emylly Fernandes de Almeida
Maria Rayssa da Conceição Pereira
Quéren Emanuely Conceição de Araújo
Rebeca Hevely Rodrigues Lima

Considerando o contexto sociocultural presente no Brasil, diante das multifaces da língua portuguesa, regionalismos e variações linguísticas, observa-se a necessidade de explorar e discutir acerca das diferenças da língua portuguesa a fim de promover a inclusão dos falantes da língua, formando leitores a começar pelo âmbito escolar. Nesse sentido, buscamos analisar como o livro *Todo canto tem seu canto* de Tamilis Oliveira, livro direcionado ao público infantojuvenil, pode contribuir para a relação social e para a construção de significados por meio da linguagem, elementos visuais e inclusão no contexto escolar, em vista que o livro apresenta uma realidade vivenciada por uma parte dos falantes da língua que sofrem preconceito linguístico devido à variações presentes na língua, considerando o contexto regional que se vê presente no falante. Seguindo essa perspectiva, esse estudo busca analisar os aspectos sociais presentes na obra *Todo canto tem seu canto*, associando-os às práticas dentro da sala de aula.

Oliveira retrata em seu livro essa realidade e discorre de forma lúdica, usando recursos ilustrativos e da escrita para tornar a leitura atrativa para o público infantil, com a finalidade de retratar as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo para cultivar, a partir da leitura, o respeito às diferenças, promovendo a reflexão nos pequenos diante das diversas faces da língua portuguesa, retratando a beleza que cada canto, o falar, possui. Por isso, o título *Todo canto tem seu canto* reflete a beleza de cada uma das diferenças da língua portuguesa e promove nas crianças consciência sobre essas variações.

O foco da pesquisa qualitativa é a análise interpretativa e não a quantificação dos dados. Desse modo, destaca-se pelo processo e não unicamente pelo resultado, isto é, procura-se uma compreensão contextualizada (Zanette, 2017). Portanto, neste trabalho, analisamos a obra a partir de uma pesquisa qualitativa, visando compreender a relação subjetiva e contextualizada entre o sujeito e o tema abordado, ademais propondo associá-lo a práticas em sala de aula.

## A OBRA E A REPRESENTATIVIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE TODO CANTO TEM SEU CANTO, DE TAMIRES OLIVEIRA

Em um Brasil multifacetado, onde as vozes regionais se entrelaçam como um mosaico cultural rico e diverso, a literatura infantil surge como um portal para compreender e celebrar as diferenças. *Todo canto tem seu canto*, escrito por Tamilis Oliveira e ilustrado por Gabriela Souza, publicado pela Leiturinha, exemplifica essa potência transformadora. A narrativa acompanha Guto, um menino tagarela que, ao mudar de cidade, enfrenta xenofobia linguística por causa de seu sotaque nordestino marcado por expressões como "oxe" e "minha gente". A jornada ao lado da passarinha Sá revela que cada "canto", entendido tanto como som quanto como identidade, possui valor próprio. Assim, a obra conduz o leitor a reflexões sobre identidade, inclusão e respeito. Mais do que uma história leve, apresenta-se como um

posicionamento sensível contra o preconceito linguístico, dialogando com debates atuais sobre variação linguística na educação.

A representatividade social é construída com atenção aos detalhes, destacando diversidade cultural, identitária e espacial como elementos centrais. Guto simboliza crianças vindas de regiões frequentemente alvo de estigmas, como o Nordeste, cujos modos de falar são ridicularizados em diferentes contextos. Um momento marcante ocorreu quando ele se apresenta na nova escola e parte da turma reage com risos, evidenciando o preconceito dialetal presente nas relações escolares. A intervenção da passarinha Sá amplia a narrativa ao apresentar diferentes "cantos" do país, comparando sotaques humanos aos sons de pássaros característicos de várias regiões. Essa metáfora transforma o Brasil em um mosaico sonoro no qual cada regionalismo contribui para a construção da identidade nacional. As ilustrações reforçam essa proposta ao incluir diversidade étnica, tons de pele variados e uma professora negra em sala de aula, gesto que contribui para a construção de um espaço plural e acolhedor.

**Figura 1 –** Ilustração da cena da apresentação de Guto na escola.

Fonte: OLIVEIRA, Tamilis. *Todo canto tem seu canto*. Poços de Caldas: Leiturinha, 2023. p. 4.

O respeito às diferenças se faz presente tanto no texto quanto nas ilustrações, promovendo inclusão de forma natural. A jornada de Guto e Sá, iniciada após a queda de uma árvore representada em uma ilustração expressiva, simboliza a descoberta do novo a partir do encontro com o desconhecido. Inicialmente silenciado pela xenofobia linguística, Guto reencontra sua voz ao compreender que seu modo de falar não é errado, apenas diferente. Ao retornar à escola, compartilha suas descobertas com confiança, demonstrando fortalecimento identitário. As ilustrações vibrantes dialogam com essa construção ao sugerir que particularidades culturais representam potência e não falha. Esse ponto encontra respaldo em pesquisas sobre ensino de variação

linguística, que defendem a valorização dos sotaques regionais como estratégia de combate ao preconceito e promoção do respeito mútuo.

**Figura 2** – Momento da queda da árvore, marcando o início da jornada.

Fonte: OLIVEIRA, Tamilis. *Todo canto tem seu canto.* Poços de Caldas: Leiturinha, 2023. p. 8.

As contribuições do livro para a formação de valores inclusivos são significativas. A trajetória de Guto permite ao leitor reconhecer que a empatia se desenvolve a partir da consciência das próprias vulnerabilidades. Quando o menino se vê confuso diante da reação dos colegas, a história convida a criança a imaginar como se sentiria na mesma situação. A parceria entre Guto e Sá, representada enquanto atravessam diferentes paisagens, estimula a cooperação e reforça a ideia de que a união entre diferentes amplia experiências coletivas. Essa perspectiva dialoga com práticas pedagógicas centradas na educação socioemocional e contribui para reflexões sobre regionalismos, identidade e cidadania. Autores como Barrera e Maluf (2004) destacam a relevância da abordagem sociolinguística no processo de alfabetização como forma de reduzir desigualdades e evitar exclusões.

As mensagens sociais transmitidas, solidariedade, igualdade, empatia e convivência plural, aparecem integradas de modo poético à narrativa. A solidariedade surge na relação entre Sá e Guto, quando a personagem ajuda o menino a compreender os diferentes "cantos" do país e a reconhecer o valor do seu próprio. A igualdade se faz evidente na ideia central da obra: todos os "cantos" têm importância, independentemente da região. Isso se expressa na frase "Cada canto tem o seu cantar" (p. 7). A convivência aparece como metáfora de orquestra, onde sons e ritmos diversos formam harmonia quando se encontram. Assim, acolher o outro, com suas singularidades, torna-se caminho para diminuir desigualdades e fortalecer a

comunidade.

**Figura 3** – Guto e a passarinha Sá explorando diferentes 'cantos'.

Fonte: OLIVEIRA, Tamilis. *Todo canto tem seu canto*. Poços de Caldas: Leiturinha, 2023. p. 7.

No cenário da literatura infantil contemporânea, *Todo canto tem seu canto* se integra a obras que valorizam narrativas representativas, ao lado de autores que exploram identidades brasileiras para combater exclusões, como Emicida. A obra de Tamilis Oliveira se destaca ao elevar a autoestima de pessoas de diferentes regiões, mostrando que suas formas de falar são legítimas e valiosas. Em um contexto marcado por migrações internas e crescente diversidade cultural nas escolas, esse tipo de narrativa é essencial para ensinar as novas gerações a conviver com o diferente. Além disso, contribui para a preservação do patrimônio linguístico-cultural brasileiro, conforme apontam pesquisas recentes sobre diversidade regional na educação.

Em síntese, *Todo canto tem seu canto* vai além do caráter lúdico e oferece uma reflexão profunda sobre representatividade social. Ao abordar a diversidade linguística e cultural de forma sensível e criativa, Tamilis Oliveira celebra a multiplicidade brasileira e educa para uma cidadania mais justa e acolhedora. A mensagem final "Agora ele sabe que todo canto tem seu cantar" reafirma a beleza e a legitimidade das muitas vozes que compõem o Brasil.

## LINGUAGEM E NARRATIVA

Na obra *Todo canto tem seu canto* a linguagem se apresenta como ferramenta principal e recurso fundamental de sentido. Durante todo o livro é possível perceber uma linguagem poética e afetiva. O título do livro, de forma bastante sugestiva, já

imprime o valor de metáfora em que "canto", ao passo que significa um lugar, também dá margem para significar o ato de "cantar", recurso que permeia todo o livro.

Com uma estrutura de texto escrita em versos, o livro é repleto de rimas e ritmos provocando musicalidade, oralidade e sonoridade. Reafirmando a ideia da metáfora do "canto", a estrutura textual fomenta a ideia de pertencimento de cada indivíduo, em que todos possuem um canto próprio.

Para além de uma linguagem descritiva, o livro aborda uma linguagem que integra sensações, som e movimentos dos personagens. Com uma abordagem emotiva, o canto deixa de ser apenas um lugar físico e ganha um sentido emocional de identidade, a linguagem utilizada pela autora transforma os lugares que antes pareciam comuns. Desse modo, guiamos a análise a partir dos levantamentos de Rosa Maria Cuba Riche (1999, p. 130), que defende uma linguagem integrada de significantes e significados: "Quanto às peculiaridades formais, há uma preocupação maior com a linguagem, num trabalho tanto no nível do significante quanto do significado".

A narrativa de *Todo canto tem seu canto* é construída a partir de pequenas cenas em que é narrado as atitudes e reflexões do personagem, sem seguir uma linearidade tradicional comumente com um começo, meio e fim. Cada página do livro vai retratar o momento vivenciado pelo personagem em que passa por diferentes cantos, sendo cada um deles um "canto" particular, que possui uma história única e é carregado por reflexões e novas perspectivas de aprendizado a respeito do canto. Com uma narrativa mais subjetiva, o foco deixa de ser o enredo do livro e o ponto central se torna o real sentimento que o personagem sente quando passa em cada lugar.

Possuindo uma estrutura fragmentada, o livro é escrito em poemas, em que cada poema conta a história do canto específico. O que vai guiar a leitura do livro não é a mesma que, muitas vezes, guiam outras narrativas, mas sim uma pergunta sobre como vai ser o próximo canto e o que ele vai provocar. Segundo o conceito de literatura infantil cunhado por Coelho (2000, p. 27): "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte; fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra".

Nesse sentido, ao passo que destina cada história de um canto para uma página do livro, a autora reforça a compreensão de que cada pequena história está ali para reforçar um todo maior, a narrativa não só descreve os cantos, mas serve para que o leitor compreenda o sentido real do texto e enxergue-os como parte de uma intenção maior de pertencimento e afetividade. Assumindo um papel que vai além das ilustrações, os elementos visuais da obra possuem um papel muito importante durante toda a narrativa, as ilustrações acompanham o diálogo e versos do livro, à medida que Guto, o personagem principal, exprime suas falas, as imagens dialogam com ela. Desse modo, os elementos visuais que constituem a obra servem não apenas como decoração, mas possuem um papel de sentido na metáfora do livro. Conforme os

apontamentos de Cademartori (2010), crianças se tornam leitores de imagem, antes de serem leitores de palavras, sendo esse um papel fundamental que as imagens exercem na obra ao

acompanhar o texto.

Cada canto que é vivenciado durante a narrativa, além de possuir uma história própria ganha ainda uma identidade visual só sua, baseado no que é narrado, em que contém cores e elementos visuais únicos, o que difunde ainda mais a ideia central da narrativa sobre aceitação e pluralidade dos lugares e das pessoas.

Ademais, as imagens presentes no livro concretizam o "canto" como lugar físico. Isso acontece a partir das ilustrações que são representadas no livro em que ilustram os lugares, ou seja, mostram um espaço geográfico. Nesse sentido, de forma paralela existe a ideia de capturar o "canto" como uma expressão sonora, como uma representação da voz e da fala.

## A OBRA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO

A leitura literária é de suma importância para a formação crítica e reflexiva da pessoa que lê. Isso porque através da escrita literária é possível denunciar inúmeras problemáticas presentes na sociedade. Dessa forma, ao ler a história, o leitor entra em contato com outros contextos, épocas e culturas, podendo repensar seus próprios pensamentos, atitudes e crenças. Assim, o livro literário proporciona o enriquecimento da visão de mundo e senso crítico- reflexivo (Carvalho, 2015).

Nesse sentido, a escola tem a função de formar um cidadão analítico e consciente, conforme afirmado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas competências gerais da Educação Básica: "Explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2018, p. 9). Percebemos que o documento defende a ideia de que o aluno é participante da sociedade e que deve ter cautela em suas atitudes, uma vez que elas afetam a sociedade como um todo. O avanço escolar e as competências da BNCC desenvolvem o pensamento crítico e a cidadania. Sob esse viés, afirmamos que a obra *Todo canto tem seu canto* pode ser explorada em sala de aula. A obra pode ser trabalhada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, uma vez que trata sobre a diversidade cultural, a xenofobia, valorização e inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Pelos mesmos motivos, ela pode ser abordada no Ensino Fundamental – Anos Finais por professores de diferentes áreas, pois são temáticas que perpassam várias disciplinas. À vista disso, apresentaremos, de maneira sucinta, uma proposta didática alinhada à

BNCC (Brasil, 2018) para professores de Língua Portuguesa, posto que o livro trata sobre diversidade e valorização linguísticas. Convém destacar que a proposta apresentada é apenas uma sugestão, visto que pode ser adaptada em virtude de cada turma ter seu perfil e cada aluno possuir suas especificidades. Além disso, a depender

da série, o docente pode utilizar diferentes metodologias, objetivando ascender à complexidade.

No livro *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2019) institui certas etapas que o professor necessita seguir com a finalidade de desenvolver o letramento literário, como também fomentar o gosto literário do discente, sendo esta a sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação. Desse modo, estruturamos nossa proposta didática. Quanto à motivação, o educador precisa estimular a curiosidade, isto é, criar um ambiente adequado para a leitura. Nesse momento, ele pode pedir que os alunos formem um círculo, colocar uma música conectada com o tema da obra, perguntar o que eles pensam acerca do título e capa do livro, tal como realizar uma roda de conversa sobre vivências relacionadas ao tema, entre outros.

Na introdução, cabe ao docente contextualizar a obra, por exemplo, apresentar o autor e o contexto em que foi escrita. Em seguida, ocorre a leitura coletiva, que pode ser realizada através de livros físicos ou por meio do projetor, *Chromebooks* e outros, basta adaptar ao contexto da escola. Após esse momento, inicia-se a discussão acerca do livro em que o professor, mediante perguntas guiadas, instiga reflexões e interpretações, buscando que os educandos expressem suas ideias a partir do texto literário.

Nessa perspectiva, o educador pode questionar se os alunos gostaram da obra, sobre o que ela se trata, quais temas foram abordados e como. Ademais, o professor pode discutir, por meio de indagações, sobre a linguagem e elementos visuais e como isso contribui para a construção de sentido do texto, isto é, unindo o Eixo Leitura ao Eixo Análise Linguística/Semiótica (Brasil, 2018) a fim de que os educandos desenvolvam a sensibilidade estética e o pensamento crítico.

Posteriormente, o docente divide a turma em três grupos com o objetivo de utilizar a metodologia ativa Rotação por Estação[16]. Dessa maneira, o primeiro grupo explora a diversidade linguística, que envolve também o preconceito e a variação linguística. Já o segundo investiga a xenofobia e a diversidade cultural e o terceiro grupo se debruça a pesquisar sobre inclusão e acessibilidade nas Libras. Em seguida, deve haver a rotação dos grupos. Por fim, o professor faz perguntas norteadoras para debater acerca do que foi encontrado. O objetivo é que eles aprofundem seus conhecimentos em cada um dos temas.

Para concluir, o docente pode propor a seguinte atividade: os alunos escolhem entre criar uma história com as mesmas temáticas do livro ou criar a continuação da história. Vale salientar que eles podem executar a atividade através de uma história com elementos verbo- visuais, assim como o livro contém. Nesse sentido, a atividade pode ser realizada em trios. A finalidade é que o aluno desenvolva a criatividade, autoria e colaboração.

[16] Rotação por Estação é uma metodologia ativa na qual são divididas estações (atividades distintas) e a turma é dividida em grupos que rotacionam entre as estações.

Diante do exposto, é notório que em nenhum momento o professor transfere conhecimento, ele é um educador-facilitador, enquanto que o discente opera sua própria aprendizagem, aprofundando-se em variados temas, além de se tornar um sujeito crítico- reflexivo. Ou seja, ocorre uma troca de conhecimentos e diálogo entre o professor e o aluno (Matias, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Tamilis Oliveira, direcionada ao público infantojuvenil com o propósito de despertar nas crianças uma reflexão acerca das diferenças linguísticas que se fazem presentes dentro do Brasil, propõe uma leitura lúdica, interativa, representativa, poética e repleta de elementos visuais que atraem a atenção dos leitores e provoca neles, durante a leitura, o sentimento de empatia pelo menino Guto, fazendo com que tenha consciência das diferenças linguísticas e, para além disso, saiba que não existe um "falar correto" ou homogêneo, mas sim variações de uma mesma língua e que é necessário que exista respeito acerca de cada canto, como é posto na obra de Oliveira.

Portanto, observamos, neste estudo, a importância da obra *Todo canto tem seu canto* diante do contexto educacional a fim de provocar no leitor o senso crítico e reflexivo acerca das diferenças linguísticas, encaminhando o sujeito no período de sua formação escolar, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a conhecer, respeitar e valorizar o cantar de cada pessoa, respeitando suas diferenças linguísticas e formando uma sociedade que valoriza a própria língua portuguesa e seus falantes.

## REFERÊNCIAS

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional,** v. 8, n. 1,
p. 53-67, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 7 nov. 2025.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. **Entreletras**, Araguaína, v. 6, n. 1, p. 6-21, jun. 2015. Disponível em:

https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/1484/8650. Acesso em: 7 nov. 2025.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, prática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MATIAS, Eriglécia de Lima *et al*. A Contribuição da Teoria Humanista para a Formação Integral do Aluno. **Revista Semiárido de Visu**, [S.L.], v. 7, n. 2, p. 242-251, 31 ago. 2019.

Revista Semiarido De Visu. Disponível em: https://semiaridodevisu.ifsertaope.edu.br/index.php/rsdv/article/view/96/130. Acesso em: 7 nov. 2025.

OLIVEIRA, Tamilis. **Todo canto tem seu canto**. Poços de Caldas: Leiturinha, 2023.

RICHE, Rosa Maria Cuba. **Literatura infanto-juvenil contemporânea:** texto/contexto- caminhos/descaminhos. Florianópolis: Perspectiva, 1999.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=html&lang=pt. Acesso em: 21 nov. 2025.

CAPÍTULO

# 20

# QUANDO A VOZ É GESTO: LITERATURA, LINGUAGEM E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS NA OBRA LOVE ASL BUTTERFLY, DE NANCY ROURKE

Ana Eliza Silva Barbosa

As discussões contemporâneas sobre inclusão, diversidade e linguagem têm exigido da escola e da produção acadêmica um alargamento do conceito de "voz" e uma revisão das concepções tradicionais de comunicação, cultura e produção de conhecimento no campo educacional e social. Tradicionalmente associada à oralidade, a voz, em contextos inclusivos, precisa ser compreendida como expressão simbólica que pode se manifestar por múltiplas linguagens, entre elas, o gesto, o corpo, a imagem e a visualidade. Em contextos marcados pela hegemonia da oralidade e por padrões normalizadores de linguagem, as experiências de grupos historicamente marginalizados, como a comunidade surda, permanecem frequentemente invisibilizadas ou interpretadas a partir de perspectivas deficitárias. Nesse cenário, torna-se fundamental ampliar a noção de "voz", compreendendo-a não apenas como som, mas como expressão simbólica que se manifesta por meio do gesto, do corpo, da imagem e da visualidade. Nesse sentido, a experiência da comunidade surda ocupa lugar central nesse debate, pois desafia a hegemonia da língua oral e convoca novas formas de escuta e reconhecimento.

A partir da compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, e não como ausência ou limitação, a língua de sinais, nesse paradigma, assume centralidade enquanto sistema simbólico que estrutura a constituição subjetiva, social e cultural do sujeito surdo (Turetta; Lacerda, 2019). Paralelamente, autores como Rezende Junior e Pinto (2007) defendem a existência de uma intelectualidade surda específica, produzida a partir das experiências e resistências que marcam historicamente o ser surdo. Trata-se de uma produção de saber que não busca impor verdades únicas, mas tensionar conceitos cristalizados e abrir espaço para novas formas de pensar a linguagem, a educação e a cultura.

É nesse horizonte teórico que a arte surda emerge como potente espaço de enunciação. Mais do que expressão estética, a produção artística de sujeitos surdos configura-se como narrativa cultural, política e epistemológica, capaz de traduzir experiências que nem sempre encontram lugar nas formas hegemônicas de linguagem. Conforme aponta Strobel (2009), a experiência visual constitui o eixo estruturante da cultura surda, influenciando modos de comunicação, de sociabilidade e de produção artística. Assim, a arte visual surda amplia as possibilidades de leitura e interpretação da realidade, desafiando a centralidade da palavra falada e da escuta auditiva.

A arte e a literatura produzidas por sujeitos surdos constituem importantes espaços de afirmação cultural e política. Mais do que expressões estéticas, essas produções funcionam como narrativas que traduzem vivências, lutas e identidades. A obra LOVE ASL Butterfly (2012), da artista surda Nancy Rourke, insere-se nesse contexto ao articular elementos visuais, linguísticos e simbólicos que representam a experiência surda a partir de uma perspectiva cultural e afirmativa.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo analisar a obra LOVE ASL Butterfly a partir das intersecções entre inclusão, linguagem e literatura visual,

discutindo de que modo a arte surda contribui para a construção e o fortalecimento da identidade surda e para a ampliação das concepções de voz, linguagem e intelectualidade. Busca-se, ainda, refletir sobre as implicações pedagógicas dessa produção artística no contexto da educação inclusiva, defendendo a inserção da arte e da literatura surda como práticas fundamentais para a valorização da diversidade linguística e cultural.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma análise qualitativa e interpretativa, fundamentada na leitura crítica da obra de Rourke (2012) e no diálogo com referenciais teóricos dos Estudos Surdos, da educação inclusiva e da teoria cultural. Ao articular arte, língua e identidade, o artigo propõe contribuir para o debate acadêmico e educacional, reafirmando a surdez como presença cultural e a linguagem visual como forma legítima de produção de sentidos e conhecimento.

## SURDEZ, LINGUAGEM E IDENTIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A partir da década de 1990, como aponta Lacerda (2006), a defesa de políticas educacionais inclusivas ganhou força no Brasil, sustentada por discursos que enfatizavam o respeito à diversidade e a socialização efetiva de sujeitos com necessidades educacionais especiais, incluindo a comunidade surda. Esse movimento, embora representasse um avanço no campo dos direitos, foi acompanhado por um processo de desvalorização das propostas específicas da educação especial e por um incentivo maciço à inserção de alunos surdos em escolas regulares de ouvintes. Tal deslocamento político-pedagógico, contudo, nem sempre considerou as particularidades linguísticas, culturais e identitárias que atravessam a experiência surda, resultando, em muitos casos, em processos de inclusão marcados mais pela presença física do aluno do que pela efetiva participação e aprendizagem.

Nesse sentido, a autora destaca que as formas de realização da inclusão têm sido diversas, mas que a maioria dos alunos surdos vivenciou uma escolarização "pouco responsável" (Lacerda, 2006, p. 164). Essa constatação revela uma contradição central: ao mesmo tempo em que se ampliou o acesso à escola regular, não se garantiram as condições linguísticas necessárias para o desenvolvimento pleno do sujeito surdo. A ausência da língua de sinais como língua de instrução, a precariedade da atuação de intérpretes e a insuficiente formação docente comprometem não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também a construção da identidade surda enquanto pertencimento cultural e linguístico.

As dificuldades relacionadas à linguagem ocupam, portanto, um lugar central nesse debate. Conforme assinala Lacerda (2006), muitas crianças surdas encontram-se defasadas em relação à escolarização esperada para sua idade, apresentando desenvolvimento aquém do esperado justamente pela falta de acesso a uma língua plenamente adquirida nos primeiros anos de vida. Essa realidade evidencia que o

fracasso escolar frequentemente atribuído aos alunos surdos não decorre da surdez em si, mas das condições educacionais oferecidas. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento estruturante do pensamento, da subjetividade e da identidade.

Dessa forma, torna-se imprescindível a elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades específicas dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades cognitivas, sociais e culturais (Lacerda, 2006). Essa necessidade ultrapassa a simples adaptação de materiais ou a presença de recursos pontuais, exigindo uma reorganização profunda das práticas pedagógicas, do currículo e das concepções de linguagem que orientam a escola. A inclusão, nesse sentido, não pode ser compreendida como mera inserção em um espaço já constituído, mas como um processo que demanda transformação institucional e reconhecimento das línguas e culturas minoritárias.

Para Strobel (2009, p. 16), o nascimento de uma criança surda é frequentemente interpretado pela comunidade ouvinte como uma catástrofe, justamente porque essa comunidade está presa a um padrão normalizador e desconhece o mundo surdo. Em contrapartida, para a comunidade surda, a chegada de uma criança surda pode ser celebrada como uma dádiva, pois representa a continuidade de uma cultura, de uma língua e de uma forma própria de estar no mundo. Essa diferença de percepção evidencia que a surdez é vivida de maneiras radicalmente distintas a depender do referencial cultural adotado.

Lacerda (2006) também problematiza o fato de que, embora a inclusão se apresente como uma proposta bem aceita pela comunidade escolar, nem sempre ela se mostra satisfatória para aqueles que necessitam de condições específicas para aprender. Essa tensão evidencia que o discurso inclusivo, muitas vezes, não se concretiza em práticas que assegurem o direito à educação de qualidade. A escola mostra-se aberta ao contato com as diferenças, mas ainda carece de estrutura, formação e compromisso político para sustentar uma inclusão que respeite a singularidade linguística e cultural dos alunos surdos.

As fragilidades das propostas inclusivas tornam-se ainda mais evidentes quando se consideram as condições concretas do sistema educacional brasileiro. Classes superlotadas, instalações inadequadas e formação docente insuficiente colocam em xeque a própria ideia de inclusão enquanto política que se limita a inserir alunos em contextos escolares preexistentes (Lacerda, 2006). Nesse cenário, a identidade surda corre o risco de ser silenciada, uma vez que a escola tende a reproduzir padrões ouvintistas de ensino, linguagem e interação, invisibilizando outras formas legítimas de estar e significar o mundo.

No campo político, Strobel (2009, p. 63) aponta que um dos principais objetivos das associações de surdos é a luta por direitos e cidadania, por meio da organização coletiva e da atuação política. Essa luta também se manifesta no plano simbólico e

cultural, como evidenciado na arte surda contemporânea. Rourke, ao transformar suas pinturas em instrumentos de denúncia e afirmação, atua como uma intelectual surda específica, nos termos de Rezende Junior e Pinto (2007), contribuindo para a circulação de novos conceitos e novas formas de compreender a surdez na sociedade.

Essa atuação conecta-se ainda ao ideal da pedagogia surda, descrita por Strobel (2009, p. 65) como uma educação sonhada pelo povo surdo, voltada para a constituição da subjetividade "ao jeito surdo de ser". A presença da arte surda no espaço escolar, portanto, não é apenas um recurso didático, mas um gesto político-pedagógico que confronta a superioridade historicamente atribuída aos sujeitos ouvintes e às metodologias pensadas a partir de referenciais ouvintistas (Strobel, 2009, p. 81).

Trata-se de uma discussão complexa, ainda não resolvida nas esferas política, econômica, religiosa e educacional, que exige da sociedade o enfrentamento de suas próprias hierarquias culturais e linguísticas. No caso da comunidade surda, essa reflexão implica reconhecer a língua de sinais, a experiência visual e as produções culturais, a arte e a literatura surda, como dimensões fundamentais para a construção de práticas inclusivas que não apaguem, mas fortaleçam identidades.

Nancy Rourke, artista surda nascida em San Diego, Califórnia, encontrou desde cedo na pintura uma potente forma de expressão e comunicação. Sua trajetória artística revela que a arte, para além de um recurso estético, constitui-se como linguagem e espaço de enunciação. Ao longo de sua carreira, a artista desenvolveu uma produção visual marcada por cores intensas, símbolos recorrentes e referências diretas à língua de sinais, transformando suas obras em narrativas visuais que expressam vivências, lutas e resistências da comunidade surda.

Embora seja uma artista norte-americana e produza suas obras a partir da Língua de Sinais Americana (ASL), as reflexões suscitadas por sua produção artística ultrapassam fronteiras linguísticas e nacionais, permitindo um diálogo efetivo a partir da observação da realidade vivenciada pela comunidade surda brasileira e com a Libras. Isso ocorre porque, as línguas de sinais compartilham fundamentos visuais, gestuais e culturais comuns, ancorados na experiência visual e na luta histórica pelo reconhecimento linguístico. O impacto simbólico e político da obra de Rourke mantém-se potente, possibilitando a aplicação de suas reflexões às interações em Libras e às discussões sobre inclusão, identidade e resistência no contexto brasileiro.

A surdez precisa ser compreendida como experiência visual e socialmente construída, cuja base está na língua de sinais e na cultura surda. Assim, destaca-se as contribuições de Strobel (2009), doutora em educação e pedagoga surda, quando reforça que a identidade surda se constitui a partir do pertencimento a uma comunidade linguística que compartilha valores, práticas e modos próprios de significar o mundo. A literatura visual, os poemas sinalizados e as produções artísticas surdas configuram-se como formas legítimas de enunciação, nas quais o gesto e a imagem assumem centralidade.

## LOVE ASL Butterfly: ARTE, SÍMBOLO E NARRATIVA VISUAL

A obra LOVE ASL Butterfly provoca, desde o primeiro contato, uma experiência sensível e emocional intensa. Ao permitir-se experienciar as emoções evocadas pela imagem, percebe-se que a borboleta representada por Rourke (2012) vai muito além de um símbolo estético de beleza. Ela se apresenta como metáfora da liberdade, do renascimento e da transformação.

A borboleta, tradicionalmente associada ao processo de metamorfose, remete a um percurso marcado por desafios e mudanças profundas. Assim como a lagarta atravessa o casulo em um processo lento e complexo até atingir sua forma plena, a pessoa surda também percorre um caminho de afirmação, resistência e luta em busca de reconhecimento, pertencimento e liberdade. Nesse sentido, a imagem sintetiza visualmente o processo de construção da identidade surda, especialmente quando mediado pelo encontro com a língua de sinais.

**Figura 01 – LOVE ASL Butterfly**

Fonte: Rourke (2012)

Nas asas da borboleta, observam-se mãos em posição de sinais, remetendo à Língua de Sinais Americana (ASL). Esses sinais formam uma mensagem visual que se dirige ao mundo ouvinte, afirmando que a comunicação visual é parte constitutiva da

identidade surda. As mãos simbolizam que a linguagem não se restringe à fala, mas se manifesta no corpo, no gesto, no olhar e na expressão visual. Trata-se de uma afirmação política da legitimidade da língua de sinais como língua plena.

As cores vibrantes: vermelho, azul e amarelo ocupam papel central na composição. Longe de serem escolhas aleatórias, essas cores simbolizam força, diversidade e visibilidade. Elas "gritam" visualmente em um mundo que, historicamente, silenciou e invisibilizou a cultura surda. A paleta cromática intensifica o caráter afirmativo da obra e reforça sua dimensão política.

Na parte superior da borboleta, onde tradicionalmente estaria sua cabeça, observa-se a figura de um sujeito com os braços erguidos. Esse gesto pode ser interpretado como um clamor: "estou aqui, me veja, me reconheça". No entanto, não se trata apenas de um pedido de atenção, mas de uma convocação a uma escuta que ultrapassa a dimensão auditiva, exigindo uma escuta sensível, visual e ética.

Essa figura representa o sujeito surdo que, historicamente marginalizado, passa a ocupar o centro da imagem. Ao erguer os braços, ele assume seu lugar de fala ou, mais precisamente, seu lugar de gesto e reivindica o reconhecimento de sua forma de existência. O gesto torna-se símbolo de afirmação, resistência e pertencimento.

A elevação dos braços pode ainda ser compreendida como uma antena simbólica, que capta e transmite mensagens. Nessa leitura, Rourke (2012) convida o observador a rever concepções sobre surdez, deslocando o olhar da deficiência para a identidade cultural. O gesto rompe com o silêncio imposto socialmente e transforma a ausência historicamente construída em presença política, artística e humana. A inscrição da palavra "LOVE" reforça esse movimento. O amor, aqui, não é apenas sentimento individual, mas expressão de orgulho, respeito e valorização da própria língua e cultura. Amar a língua de sinais é amar a própria identidade.

## A CENTRALIDADE DO GESTO: VOZ, PRESENÇA E RESISTÊNCIA

Após contemplação da obra LOVE ASL Butterfly e das reflexões teóricas desenvolvidas por Turetta e Lacerda (2019), torna-se possível compreender a concepção da língua de sinais como elemento estruturante da constituição humana e identitária da pessoa surda, de forma que a experiência surda não pode ser compreendida a partir da ausência da oralidade, mas sim pela centralidade visual e dos sistemas simbólicos que organizam a vida social da comunidade surda.

Esse caráter narrativo e simbólico presente na obra interpretada aproxima-se diretamente das discussões propostas por Turetta e Lacerda (2019), quando as autoras afirmam que o desenvolvimento humano se constrói por meio da internalização de significados produzidos nas relações sociais. Conforme destacam:

> O desenvolvimento humano se baseia na conversão das relações sociais em capacidades especificamente humanas, como percepção,

> memória, pensamento, imaginação, entre outras. Esse processo de internalização está estreitamente relacionado com a noção de significação, afinal, não internalizamos as relações em si, mas sim os significados que elas tiveram para nós (Turetta; Lacerda, 2019, p. 6).

Nessa perspectiva, a língua de sinais não é apenas um instrumento de comunicação funcional, mas um sistema simbólico que organiza a percepção, a imaginação e a construção do pensamento do sujeito surdo. Da mesma forma, a arte visual, ao operar como um sistema de signos, possibilita a construção e a ressignificação de experiências, ampliando a consciência do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo.

Na obra LOVE ASL Butterfly, essa dimensão simbólica manifesta-se de forma particularmente potente por meio da paleta de cores utilizada pela artista. Diferentemente dos significados atribuídos pelo senso comum, as cores em suas obras são ressignificadas a partir da experiência surda. O vermelho, tradicionalmente associado à paixão ou ao perigo, simboliza o empoderamento, a força e a resistência da comunidade surda. O amarelo representa esperança, futuro e possibilidades, enquanto o azul escuro é associado à opressão e às barreiras impostas por uma sociedade majoritariamente ouvinte. Já o azul claro emerge como marca identitária, representando o pertencimento à comunidade surda.

Essa escolha cromática revela que a obra de Rourke (2012) não se limita ao campo estético, mas carrega uma dimensão política e pedagógica. As cores tornam-se linguagem, capazes de comunicar sentimentos, denunciar opressões e afirmar identidades. Nesse sentido, a pintura permite que o interlocutor "sinta" a opressão ou o empoderamento, muitas vezes de forma mais intensa do que por meio de uma explicação verbal, corroborando a ideia de que diferentes sistemas simbólicos produzem diferentes modos de significação.

Turetta e Lacerda (2019) ressaltam que o modo como cada indivíduo se apropria das funções psicológicas superiores depende das possibilidades criadas pelo grupo social e do espaço que a língua ocupa nesse processo. Assim, em uma sociedade que privilegia a oralidade, a gestualidade e a visualidade tendem a ser secundarizadas, o que resulta em uma forma de opressão linguística vivenciada cotidianamente pela comunidade surda. Essa realidade é amplamente tematizada nas obras da artista, que traduz visualmente essa desigualdade por meio de contrastes simbólicos, especialmente no uso das cores azul e azul claro.

A obra em análise explicita essa tensão ao evidenciar que nascer surdo não garante, por si só, a aquisição da língua de sinais. Como afirmam Turetta e Lacerda (2019, p. 9), "nascer com surdez, profunda ou parcial, não garante a aquisição da língua de sinais". Essa aquisição ocorre, sobretudo, no contato com membros mais experientes da comunidade surda, em espaços de interação social que muitas vezes são negados ou dificultados pelo contexto educacional e familiar. A borboleta de

Rourke (2012), nesse sentido, simboliza não apenas a identidade surda, mas o processo de metamorfose que se dá quando o sujeito finalmente acessa sua língua natural e, com ela, sua cultura.

Ao mesmo tempo, a produção artística abordada dialoga com a mudança de paradigmas observada nas últimas décadas, em que o reconhecimento da importância das línguas de sinais tem mobilizado diferentes sujeitos a se engajarem em sua aprendizagem e valorização. Conforme destacam Turetta e Lacerda (2019, p. 9), "o reconhecimento da importância das línguas de sinais na constituição dos sujeitos surdos tem feito diferentes pessoas se engajarem na aprendizagem e no estudo dessas línguas". O vermelho presente na obra, enquanto símbolo de empoderamento, representa justamente essa resistência histórica e a luta por reconhecimento linguístico e cultural.

Contudo, tanto as autoras quanto a própria artista evidenciam que essa luta ainda não se encerrou. O reconhecimento legal das línguas de sinais, embora represente um avanço significativo, não foi suficiente para eliminar preconceitos e práticas excludentes. Como apontam Turetta e Lacerda (2019), as repercussões mais desejadas desse reconhecimento ainda estão por vir, uma vez que a Libras e outras línguas de sinais continuam sendo, muitas vezes, consideradas inferiores às línguas orais. Essa desvalorização impacta diretamente o acesso da pessoa surda a direitos fundamentais, como educação de qualidade, comunicação plena e participação social.

No contexto brasileiro, a centralidade do gesto como voz, presença e resistência encontra respaldo jurídico a partir da promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas. Esse marco legal representa um avanço significativo ao romper, ao menos no plano normativo, com a hegemonia da oralidade enquanto único parâmetro legítimo de linguagem.

Entretanto, como problematizam Turetta e Lacerda (2019), o reconhecimento legal da língua de sinais, embora essencial, não garante por si só a transformação das práticas sociais, educacionais e culturais. Assim, o gesto permanece como espaço de disputa: ao mesmo tempo em que é legitimado juridicamente, continua sendo desafiado no cotidiano escolar e social. É justamente nesse tensionamento que o gesto assume caráter de resistência, funcionando como um ato de afirmação identitária e de contestação às práticas ouvintistas

A compreensão da surdez como experiência cultural e linguística exige o reconhecimento das especificidades do ser surdo como construções históricas e sociais, e não como invenções ou fantasias. Rezende Junior e Pinto (2007) afirmam que as especificidades da surdez são frutos de experiências concretas, marcadas por lutas e resistências que atravessam a história da comunidade surda. Nesse sentido, ser surdo implica uma forma singular de existência, construída a partir de marcas culturais que se consolidam ao longo do percurso de constituição identitária. Essa perspectiva

dialoga diretamente com a obra analisada, que transforma em linguagem visual as experiências coletivas da comunidade surda, reafirmando que a surdez não é ausência, mas presença histórica e cultural.

A borboleta, símbolo de metamorfose, carrega em seu corpo sinais, cores e gestos que narram uma história de resistência. Tal representação converge com a afirmação de Rezende Junior e Pinto (2007), segundo a qual as especificidades do ser surdo decorrem das lutas e resistências que atravessam sua história, constituindo-se como expressão legítima de uma intelectualidade própria, enraizada na experiência visual e linguística.

Essa intelectualidade específica não se constrói pela imposição de verdades únicas ou pela negação de outras formas de saber. Conforme destacam Rezende Junior e Pinto (2007), os surdos intelectuais específicos não buscam impor sua vontade política ou epistemológica, mas analisar seus espaços, acontecimentos e práticas, provocando deslocamentos, tensionando conceitos cristalizados e abrindo caminhos para novas formas de pensar e fazer. A apreciada insere-se nesse movimento ao não oferecer respostas fechadas, mas ao provocar o olhar do interlocutor, convidando-o a rever concepções naturalizadas sobre linguagem, comunicação e normalidade.

Dessa forma, as obras da artista funcionam como um grito visual contra essa opressão persistente. Sua arte denuncia, mas também anuncia possibilidades: convoca o olhar ouvinte a reconhecer a surdez como presença cultural, e não como ausência. Ao articular língua, arte e identidade, Rourke (2012) reafirma que a surdez é uma forma legítima de existência humana, marcada por história, cultura e resistência. Tal perspectiva reforça a ideia de que a centralidade do gesto não se restringe ao campo da linguagem, mas se constitui como expressão de luta histórica, de pertencimento cultural e de reivindicação do direito de existir e significar o mundo a partir da experiência visual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de Rourke (2012) é uma ferramenta de empoderamento, resistência e conscientização e materializa o sonho coletivo descrito por Strobel (2009): o de ambientes culturais e sociais que fortaleçam as heranças surdas e consolidem a identidade a partir da experiência visual e convida o público ouvinte a refletir sobre a complexidade e a beleza da experiência surda. No contexto educacional, essa obra pode ser compreendida como um recurso pedagógico para práticas inclusivas. Ao trabalhar com narrativas visuais e arte surda, a escola amplia suas concepções de linguagem e leitura, favorecendo abordagens bilíngues e acessíveis. Práticas como análise visual crítica, produção de narrativas visuais e diálogo com a cultura surda contribuem para a construção de uma educação mais democrática. LOVE ASL

Butterfly evidencia que a inclusão verdadeira não ocorre quando se tenta apagar a diferença, mas quando ela é reconhecida, valorizada e celebrada.

A borboleta colorida, vibrante e expansiva rompe com a narrativa da falta e constrói uma estética do orgulho surdo. Tal estética encontra fundamento na experiência visual, que, segundo Strobel (2009), constitui a base da cultura surda, uma vez que a visão se torna o principal meio de comunicação e de relação com o mundo. Dessa experiência visual emergem modos próprios de expressão artística, científica e acadêmica, reafirmando a legitimidade da produção cultural surda.

Portanto, é possível destacar que a arte surda se constitui como uma narrativa estética e política profundamente articulada à construção da identidade surda e se afirma como produção intelectual e cultural, capaz de desafiar paradigmas normalizadores e contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. A inserção da arte e da literatura surda nos espaços escolares é, sobretudo, fundamental para a construção de práticas inclusivas que reconheçam a diversidade linguística e cultural como riqueza, e não como obstáculo.

**REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm Acesso em: 15 dez. 2025.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A Inclusão Escolar De Alunos Surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 dez. 2025.

REZENDE JUNIOR, Franklin Ferreira; PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. **Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica.** In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROURKE, Nancy (2012). **LOVE ASL Butterfly.** Disponível em: < https://www.nancyrourke.com/loveaslbutterfly.htm> Acesso em: 01 dez. 2025.

STROBEL, Karin Lilian (2009). **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Disponível em;< https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/06/Tesis_Strobel_20082.pdf> Acesso em: 12 dez. 2025.

TURETTA, Beatriz Aparecida dos Reis; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Língua de sinais como língua das comunidades surdas.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). Libras: aspectos fundamentais. Curitiba: InterSaberes, 2019

CAPÍTULO

# 21

# POÉTICAS FEMININAS NEGRAS NA CONTEMPORANEIDADE: ARTE, PERFORMANCE E CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS INSURGENTES

Anna Caroline de Jesus Araujo

As práticas performáticas contemporâneas têm se constituído como um campo expressivo privilegiado para a elaboração de experiências, memórias e subjetividades que desafiam estruturas hegemônicas de poder. No âmbito dessas poéticas, a presença de mulheres negras evidencia um movimento crítico que articula raça, gênero e corpo como dimensões inseparáveis de uma historicidade marcada pela colonialidade. O que leva uma artista negra a performar senão a necessidade de tornar visível uma inquietude que o mundo social frequentemente silencia? É a partir dessa indagação que se delineia o presente estudo, cujo interesse recai sobre a performance como dispositivo político, estético e epistemológico de reexistência.

A escrita desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, buscando compreender como artistas negras contemporâneas mobilizam a performance como linguagem de resistência e reinscrição simbólica de seus corpos. A análise das obras fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem colonialidade, corporeidade, subjetividade e performatividade, especialmente autores como Quijano (2019), Mignolo (2017), Martins (1995; 2021), Le Breton (2007), Butler (2018), Paulino (2013) e Kilomba (2008; 2019). Esses aportes oferecem as categorias conceituais que orientam a interpretação, permitindo articular gesto, corpo, memória e política como dimensões inseparáveis das práticas performáticas analisadas.

A performance, por sua natureza híbrida e processual, tenciona fronteiras entre arte e vida, tornando o corpo não apenas suporte, mas enunciação. Nesse contexto, pensar a atuação de mulheres negras na performance é compreender como elas criam brechas epistemológicas capazes de confrontar lógicas coloniais e produzir novas formas de imaginar o corpo e o mundo. O objetivo geral da escrita consiste em analisar como artistas negras contemporâneas mobilizam a performance como linguagem de resistência, denúncia e reconstrução simbólica de suas corporalidades. Para tanto, tomam-se como referência as produções de Grada Kilomba, Priscila Rezende e Renata Felinto, cujas obras manifestam de modo contundente processos de reinscrição do corpo negro no espaço público e artístico. A partir de um diálogo entre estudos decoloniais, teorias da performance e discussões sobre subjetividade e corpo, busca-se compreender como tais artistas elaboram gestos críticos que articulam memória, ancestralidade, política e estética.

## DESENVOLVIMENTO

A escrita adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, fundamentada nos estudos decoloniais, nas teorias da performance e nas epistemologias do corpo. Parte-se do pressuposto de que a produção artística realizada por mulheres negras não pode ser analisada apenas como um objeto estético isolado, pois constitui um conjunto de práticas corporais, discursivas e políticas que exigem

um método capaz de articular gesto, memória e contexto histórico. Assim, a metodologia visa compreender como essas artistas mobilizam o corpo como dispositivo de resistência e reinscrição simbólica na contemporaneidade.

O estudo desenvolve-se inicialmente por meio de uma revisão bibliográfica interdisciplinar, reunindo autores que discutem colonialidade, subjetividade negra, performatividade e corporeidade, tais como Quijano, Mignolo, Paulino, Kilomba, Le Breton, Butler, Martins e Lugones. Esses referenciais oferecem as categorias analíticas que norteiam o percurso interpretativo, especialmente os conceitos de corpo, memória, subjetividade, colonialidade e reexistência.

A seleção das artistas: Grada Kilomba, Priscila Rezende e Renata Felinto, foi orientada pela relevância de suas produções no campo da arte contemporânea e pela centralidade com que abordam questões de raça, gênero e corpo. A análise das obras segue um percurso interpretativo que integra descrição formal, contextualização histórica e leitura performática, considerando elementos como gestos, posturas, espacialidade, materialidades e ações corporais. Em seguida, esses elementos são articulados aos referenciais teóricos mobilizados, buscando compreender como cada obra convoca memórias, historicidades e experiências afro-diaspóricas para construir discursos de resistência, denúncia e reinscrição subjetiva e coletiva.

Para garantir consistência e profundidade analítica, realizou-se uma triangulação entre os referenciais teóricos utilizados, os registros das obras, como vídeos, fotografias, entrevistas e catálogos e os contextos históricos, sociais e políticos nos quais essas produções se inscrevem. A triangulação permite observar não apenas a dimensão estética das performances, mas também os modos pelos quais elas reconfiguram narrativas e disputam regimes de visibilidade. As obras selecionadas constituem um recorte representativo que possibilita compreender dinâmicas e tensões essenciais, ainda que não abarque toda a pluralidade existente.

Em seus estudos sobre Colonialismo do Poder, Quijano (2019) fala sobre as identidades sociais historicamente marcadas: indígenas, negros e mestiços. A raça e a identidade foram os principais instrumentos de classificadores sociais básicos da população na colonização. "A cor de um indivíduo nunca é exatamente uma cor, mas um enunciado repleto de conotações e interpretações articuladas socialmente, com um valor de verdade que estabelece marcas de poder, definindo lugares, funções e falas" (Martins, 1995, p. 35). Com o intuito de explorar os conceitos que atravessam a linguagem performática produzida por mulheres negras, pesquisadores e artistas, selecionei três autoras cuja atuação se inscreve de maneira expressiva nas discussões sobre gênero e raça. Tal escolha visa aprofundar os entendimentos teóricos e estéticos envolvidos nas práticas performativas no campo das artes visuais contemporâneas.

Ao performar, a artista negra reescreve sua própria presença no mundo, desestabilizando regimes de visibilidade e criando brechas para novas epistemologias sensíveis. Sua ação desloca, provoca e questiona não apenas a cena artística, mas

também os modos como a sociedade produz sentidos sobre corpo, identidade e pertencimento. Enquanto prática híbrida, a performance rompe fronteiras rígidas entre arte e vida, entre o estético e o político, transformando o corpo em um lugar de enunciação e disputa. Assim, o gesto performático não apenas representa, mas instaura realidades, mobilizando quem o cria e quem o presencia.

> Penso que estas pessoas (negras e negros) tiveram que se refazer ao chegar a um mundo totalmente desconhecido de seu local de origem. Imagine, um dia, estar cercado de seus familiares, amigos e em outro estar em um navio negreiro, totalmente insalubre, com gente de variadas etnias e que não falam a sua língua. Ao desembarcar em terras estranhas, há ainda o trauma da escravização. Estas pessoas tiveram que se refazer, mas este "refazimento" nunca é completo! Sobram as marcas deste processo de adaptação, marcas estas que, muitas vezes, foram também transmitidas aos seus descendentes (Paulino, 2013 p. 3).

Ao enfatizar o deslocamento abrupto de indivíduos de seus territórios de origem para contextos totalmente estranhos, Rosana Paulino (2013) mobiliza uma perspectiva que articula memória histórica, trauma colonial e recomposição identitária. A noção de "refazimento", embora necessária à sobrevivência dos sujeitos escravizados, revela-se marcada pela incompletude, pois as violências físicas, simbólicas e afetivas da escravização produziram rupturas difíceis de sanar. E nas artes corporais essas experiências são ressignificadas. O suporte artístico mais utilizados nas performances são os corpos, partindo desse princípio, o corpo da mulher negra, socialmente foi e ainda é alvo de violências sociais. A inquietação parte daí. Ao querer compreender a subjetividade que esse corpo carrega consigo, sendo elas agenciadoras sociais, menciono Le Breton (2007) para contribuir como entendimento da tríade entre corpo, subjetividade e performance:

> [...] pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência; transformando-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem,de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (Le Breton, 2007, p. 08).

A corporeidade das performers negras é uma forma de resistir à colonização e de desconstruir padrões, confrontando a norma. Os corpos de pessoas negras são corpos marcados socialmente, e a função da arte contemporânea na linguagem da performance é fazer desses corpos, corpos em protestos.

> O corpo do pesquisador não é todavia, uma tábua rasa sobre a qual vai se inscrever uma nova memória, nem pode evocar, como nos alertou a

> antropóloga Brenda Farnel (1994), uma conceituação universal do corpo, do movimento e do significado (Jill Buckland, 2013, p. 149).

Na linguagem artística, a performance abarca conjunturas sociais, mas também propostas sociais que partem da subjetividade das artistas. Se tratando de artistas performers negras, esse corpo utilizado no estado da arte, tendo sua subjetividade como elemento impulsionador de uma ação na contemporaneidade, o produto artístico deixa de ser uma arte de fins estéticos apreciáveis e passa a ser uma manifestação de cunho político e social. A descolonização de corpos diaspóricos no âmbito da arte, faz com que o público, relacione o passado e presente, questionando as estruturas sociais em que vivemos. A acadêmia costuma deslegitimar escritas, trabalhos, projetos e artes acerca da subjetividade, Grada Kilomba teve sua escrita subjugada por ter caráter subjetivo como elemento central.

> Como acadêmica, por exemplo, é comum dizerem que meu trabalho acerca do racismo cotidiano é muito interessante, porém não muito científico. Tal observação ilustra a ordem colonial na qual intelectuais negras/os residem: "Você tem uma perspectiva demasiado subjetiva", "muito pessoal"; "muito emocional"; "muito específica"; "Esses são fatos objetivos?". Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes assim que falamos (Kilomba, 2019, p. 51).

A máscara que Kilomba (2019) menciona é simbólica, se trata das inúmeras ações dos episódios de racismo estrutural. Ser um corpo negro, portador de voz, de posicionamento político e de criação de arte, é uma grande ruptura de todo esse silenciamento colonizador. A colonialidade foi um processo doloroso, onde um determinado povo exerceu domínio político sobre outros povos, um processo escravagista favorecendo o sistema capitalista (Mignolo, 2017). No campo artístico, a colonialidade também se manifesta na invisibilização de narrativas negras, na marginalização das estéticas afrodiaspóricas e na imposição de padrões eurocêntricos como medida universal de qualidade e legitimidade. É justamente nessa fissura que emergem práticas contracoloniais, sobretudo por meio de artistas negras que transformam a performance em uma ferramenta de ruptura.

Ao elaborar gestos, corporalidades e discursos que escapam ao controle colonial, essas artistas desestabilizam a ordem hegemônica, devolvendo ao corpo negro seu caráter político, criativo e insurgente. Butler (2018) fala sobre os corpos manifestantes em esferas de políticas sociais e sobre as aparições corpóreas em espaços públicos. Afirma que o corpo é um objeto de manifestação.

> Um corpo historicamente conotado, que personaliza as vozes que denunciam e nomeiam o itinerário de violência de nossa rotina cotidiana, mas que, sem tréguas, escavam vias alternas para uma outra existência, mais plena e cidadã. Um corpo/voz inventário que limpa,

> restabelece, restitui, reivindica, respira e inspira, em perene processo de cura, escavando vias alternas de outros deriveis possíveis, sempre desejoso de transformações do *corpus* social (Martins, 2021, p. 162).

Martins (2021) apresenta uma elaboração conceitual e densa acerca do corpo enquanto categoria analítica e política. Ao qualificá-lo como "historicamente conotado", ela destaca que o corpo não é uma entidade neutra, mas um suporte material e simbólico atravessado por relações de poder, violências estruturais e marcas coloniais. Nesse sentido, o corpo emerge como um arquivo vivo, um "corpo/voz-inventário", capaz de enunciar, denunciar e registrar trajetórias históricas de opressão. Se manter vivo sim! Corpos de mulheres artistas negras não são invisíveis.

Avivamente, Martins (2021) nos convoca para uma compreensão ampliada do corpo como espaço político e epistemológico, capaz de produzir deslocamentos significativos no imaginário social e nos modos de habitar o mundo. E é esse mesmo corpo que se torna o "corpo tela", que performa, explora e externaliza objeções. Os estudos de Butler (2018) são primordiais para poder pensar a performance coletiva e pensar a rua como um palco, ou seja, várias pessoas reunidas como assembleia, exercendo direitos, um direito plural e performativo.

Essas artistas/pesquisadoras têm autonomia e vivência nos conceitos apresentados, sempre levando em consideração a exposição de seus corpos perante o sistema social e patriarcal. Essas mulheres são histórias, são gente, e gente é matéria, é corpo. A performance se acentua como uma verificação da negritude em suas identidades e sua construção é amplamente discursiva em diversos contextos sociais. Se por um lado podemos articular memória e arte como potências de criação, por outro lado é preciso reconhecer que essa articulação é permeada de dor e trauma.

## ANÁLISE DAS OBRAS: GRADA KILOMBA "O BARCO" (2021), "MEMÓRIAS DA PLANTAÇÃO: EPISÓDIOS DE RACISMO COTIDIANO" (2008).

Grada Kilomba é artista interdisciplinar, escritora e Doutora em filosofia, formada em psicanálise, nasceu em plena ditadura de Salazar na Lisboa de 1968. Seus avós eram de colônias portuguesas como Angola e São Tomé e Príncipe. Em seu livro "Memórias da Plantação" Kilomba (2008) faz um compilado de episódios de racismo cotidiano, reencarnando um passado colonial, expondo essa realidade traumática que até nos dias de hoje, ainda é uma ferida para nós. Sua obra literária "Memórias da Plantação: Episódios de racismo cotidiano", publicada inicialmente em inglês em 2008, a obra somente ganhou edição brasileira em 2019, pela editora Cobogó, com tradução de Jess Oliveira. Nesse livro, Kilomba propõe uma reflexão aprofundada sobre o racismo e os legados da colonialidade, examinando distintas perspectivas que evidenciam como essas questões atravessam a experiência do sujeito negro. A autora também incorpora um conjunto de entrevistas que tornam visíveis narrativas de

traumas e de violências cotidianas, relatadas por ela mesma e por outras mulheres negras entrevistadas.

É interessante como Kilomba se coloca na sua escrita, deixa sua subjetividade como princípio e, paralelo a isso, trabalha também a subjetividade de outras mulheres negras, mulheres essas que são ouvidas pela própria autora. Devido ao racismo, pessoas negras experienciam uma realidade diferente das brancas e, portanto, questionamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente (Kilomba, 2008). Nesse sentido, a autora evidencia que a produção de conhecimento não é neutra, tampouco dissociada das vivências corporais, emocionais e históricas de quem escreve. Ao reconhecer a centralidade da experiência negra como um lugar legítimo de fala e reflexão, Kilomba desestabiliza a lógica epistemológica eurocêntrica, que tradicionalmente silencia ou deslegitima saberes oriundos de sujeitos racializados.

Assim, sua escrita não apenas denuncia estruturas de opressão, mas reivindica a potência política da memória, da dor e da resistência como formas de reconfigurar os modos de narrar, interpretar e compreender o mundo.“Uma história de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar,tampouco permanecer para falar com nossas vozes.” (Kilomba, 2019, p. 27).

Com sua formação acadêmica em psicanálise, a autora compreende que um conhecimento desvinculado da dimensão sensível não se constitui como conhecimento pleno. Por essa razão, passa a explorar distintas modalidades de apresentação de suas reflexões, incorporando recursos como música, performance, vídeo, leituras encenadas e interpretações. Tal abordagem, que denomina de “conhecimento vívido”, busca integrar experiência e elaboração intelectual, produzindo efeitos transformadores tanto no âmbito emocional quanto no cognitivo de seu público, de maneira profunda e duradoura, “[…] nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito branco não quer se parecer” (Kilomba, 2019, p. 38).

A obra artística intitulada como “O Barco” da artista Grada Kilomba produzida em 2021 em Lisboa é uma instalação a céu aberto de grandes blocos de madeira carbonizada de cor negra, que estendem-se ao longo de 32 metros, organizados de modo a remeter à estrutura interna das embarcações que atravessavam o oceano transportando milhões de corpos africanos escravizados. Essa disposição espacial evoca, de forma contundente, a arquitetura dos porões dos navios negreiros, convocando o observador a confrontar a materialidade da violência que marcou a travessia atlântica.

A artista afirma que o projeto possui profundo significado, pois funciona como uma metáfora dos cinco séculos de história da escravização, período em que a política, a filosofia e as artes não apenas legitimaram essa prática, como também contribuíram para o apagamento da existência e das narrativas das pessoas escravizadas.

Na praça, em Lisboa, os elementos escultóricos organizam-se de modo a reproduzir com precisão a estrutura de um navio negreiro. São 140 blocos de madeira carbonizada distribuídos ao longo de mais de 30 metros, configurando uma homenagem às vidas perdidas no mar e às vítimas do sistema escravagista, um empreendimento de alcance global que, como destaca Grada Kilomba, teve início com a atuação portuguesa a partir de 1444, mantendo-se por cerca de sete décadas antes de ser ampliado pela participação de outras nações europeias. Essa disposição espacial evoca a violência histórica do tráfico transatlântico e convoca a memória coletiva para refletir sobre as implicações políticas, econômicas e humanas desse processo.

Essa ação reverbera na instalação de Kilomba, seus trabalhos de viés político são também ferramentas discursivas contra o sistema opressor. E estão em avaliação por outros sujeitos na sociedade o tempo todo. Em nossos corpos, corpos de cor, haverá sempre um olhar do outro sobre nós. E muitas vezes, ou quase sempre, esse olhar é de manifesto da colonialidade. Dialogando com a instalação de Grada Kilomba, menciono a performance de Priscila Rezende intitulada por "Nau Frágil", 2019.

## ANÁLISE DA OBRA: PRISCILA REZENDE "NAU FRÁGIL" (2019)

Priscila Rezende é uma artista visual belo-horizontina que permanece atuando em sua cidade natal. Formou-se em Artes Plásticas pela Escola Guignard/UEMG em 2011 e concluiu o Mestrado em Artes pela UFMG em 2024. Sua produção transita por diferentes linguagens, mas encontra na performance o território mais contundente de experimentação. Rezende frequentemente convoca sentimentos de raiva e experiências de violência para transformá-los em gesto estético, elaborando críticas incisivas ao racismo, ao machismo e à misoginia. Sua poética se caracteriza pela força visceral, que busca interpelar o público de modo direto e impactante. A artista tem participado de exposições em várias regiões do país como Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará, Pernambuco, Amapá e Rio Grande do Sul, e também em circuitos internacionais, incluindo Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, Espanha, Holanda e Polônia.

Rezende é conhecida por performances que abordam racismo ostensivo na sociedade, violência simbólica e precarização dos corpos negros. Em "Nau Frágil", a artista senta-se em uma pequena embarcação improvisada, flutuando em águas rasas enquanto seu corpo permanece imóvel, silencioso e vulnerável. A obra estabelece paralelo direto com as travessias atlânticas, evocando a fragilidade física e emocional dos corpos transportados à força dos seus territórios de origem.

O silêncio é elemento central: a ausência de fala evidencia que, historicamente, as vozes negras foram interrompidas. O público testemunha não uma encenação, mas a materialidade do cansaço, da espera e da resistência. Durante a performance, ainda que envolta em silêncio, Rezende tece uma interação sutil com o público. Estende a

mão como quem abre um pequeno rasgo no tempo e oferece uma rosa vermelha, gesto frágil e, ao mesmo tempo, incisivo. Alguns espectadores acolhem a flor, entrando no circuito afetivo que a artista propõe; outros permanecem à margem, observando de longe, desviando o olhar ou recusando o convite silencioso que a performance lhes dirige.

O gesto de Priscila Rezende ao oferecer uma rosa vermelha, em absoluto silêncio, constitui um dispositivo simbólico de grande densidade. A cor vermelha intensifica essa dualidade: remete ao amor, mas também ao sangue, à memória das violações históricas e à persistência das dores que marcam a experiência do corpo negro, sobretudo o corpo feminino.

Ao estender a rosa ao público, Rezende convoca cada espectador a se posicionar diante desse campo simbólico. A aceitação da flor pode ser lida como abertura para o diálogo e para o reconhecimento da humanidade e da experiência da artista; já a recusa, o desvio de olhar ou a indiferença revelam outras camadas de leitura, desde o desconforto frente à vulnerabilidade exposta até a reprodução, consciente ou não, de dinâmicas de apagamento e distanciamento racial. Assim, o gesto simples de oferecer uma rosa transforma-se em um teste ético-sensível, no qual o público é confrontado com sua própria postura diante da alteridade.

A performance, portanto, desloca o símbolo da rosa do campo romântico para um território crítico: ela se torna um catalisador de afetos, capaz de expor tensões, revelar comportamentos e iluminar as estruturas de relação entre artista e público. É justamente na resposta, ou na ausência dela, que a obra se completa, evidenciando como o simbólico opera não apenas no objeto, mas no encontro que ele instaura. As rosas que o público se recusa a tocar deslizam dos dedos da artista e repousam, mudas, sobre o chão. Cada queda desenha um silêncio profundo, como se a flor, ao abandonar o gesto, revelasse uma ferida antiga. Não é apenas a rosa que é negada: Rezende lê, nesse instante, a recusa de uma história inteira, a recusa de corpos negros que, arrancados de suas terras, viram na morte o único gesto possível de liberdade.

As rosas no chão tornam-se assim sombras desses corpos submersos, memória viva de quem preferiu o abismo à degradação.Nesse cenário, o silêncio ganha peso. Cada rosa caída é um eco de histórias caladas, um lembrete de que a negação de hoje conversa com a violência de ontem. A performance, então, tece uma paisagem de luto e resistência, onde o gesto que ignora também denuncia, e onde aquilo que se deixa cair continua, ainda, a pulsar.

## ANÁLISE DA OBRA: RENATA FELINTO "AXEXÊ DA NEGRA OU O DESCANSO DAS MULHERES QUE MERECIAM SEREM AMADAS" (2017)

Renata Aparecida Felinto dos Santos, artisticamente conhecida como Renata Felinto é artista visual, docente e pesquisadora cujas práticas se inscrevem na experiência afro-diaspórica. Nasceu em 1978, na capital paulista, e hoje distribui sua

vida e atuação entre São Paulo e a cidade do Crato, no Ceará. Sua formação acadêmica foi desenvolvida integralmente no Instituto de Artes da UNESP, onde concluiu o bacharelado, o mestrado e o doutorado em Artes Visuais. Também possui especialização em Curadoria e Educação em Museus de Arte pelo MAC/USP. Em 2023, integrou o programa Spring Residency do Center for Africana Studies da University of Pennsylvania (EUA), realizando estágio de pós-doutorado como artista residente.

Enquanto artista, Felinto mobiliza a performance, a fotografia, a instalação e a pesquisa como linguagens que dialogam diretamente com a experiência de ser uma mulher negra em uma sociedade marcada por hierarquias raciais. Seu trabalho se inscreve no terreno da insurgência estética, deslocando imaginários hegemônicos e propondo reconfigurações simbólicas que desafiam formas históricas de representação e de poder. Em sua obra performática "Axexê da Negra ou o descanso das mulheres que mereciam serem amadas" (2017), Felinto nos coloca diante de um gesto que, à primeira vista, pertence ao cotidiano: o ato de enterrar um corpo. No entanto, na lógica da performance, esse gesto é deslocado e ressignificadoAo enterrar essa imagem, a artista transforma um ritual comum em um gesto crítico, sepultando não apenas um objeto, mas toda uma estrutura simbólica que historicamente produziu violência, apropriação e silêncio.

A obra tem ligação direta com o candomblé e sua ritualística, o que Renata une nessa performance é muito mais que uma crítica social, é a exposição das religiões de matriz africana em cena, algo que nos dias de hoje ainda é alvo de discriminação. No universo ritual do candomblé nagô, o axexê corresponde ao processo que conduz a passagem espiritual de uma pessoa iniciada após sua morte, desfazendo vínculos terrenos para que sua força retorne ao âmbito dos ancestrais. Na obra analisada, contudo, esse termo é deslocado do contexto litúrgico e adotado como conceito, funcionando como chave simbólica para pensar um gesto de despedida coletiva. Em vez de remeter à cerimônia tradicional, o axexê é reinterpretado como um movimento de sepultamento metafórico das lembranças e das energias das mulheres negras que, durante a escravidão, foram submetidas à função de amas de leite. Esse ritual simbólico se materializa através de reproduções impressas, que servem como indícios visuais das vidas marcadas pela violência e que, na performance, são conduzidas a um novo destino simbólico.

A obra de arte que Felinto sepulta é a "A Negra" (1923), obra cuja modelo foi a ama de leite da própria Tarsila do Amaral. Ao incluir essa imagem no ato de sepultamento, a artista evidencia o papel que o modernismo brasileiro atribuiu aos corpos negros: celebrados como inspiração visual, porém privados de voz e de humanidade. Assim, o gesto ritual não se limita a enterrar uma representação; ele insurge contra a tradição modernista que, desde suas origens, foi sustentada por perspectivas raciais alinhadas aos interesses das elites escravocratas. Questionar

também o corpo da mulher negra paralelo a colonialidade de poder, é tentar entender que, além da violência racial, esses corpos também são atravessados pela violência de gênero. A categoria "mulher" não era afirmada para as mulheres negras, os corpos negros "femininos" eram nomeados de fêmeas, uma relação entre o negro e o animal (Lugones, 2014).

A reflexão sobre o corpo da mulher negra em relação à colonialidade do poder revela um dos aspectos mais profundos da estrutura colonial: a produção de uma hierarquia que integra raça e gênero como dispositivos simultâneos de desumanização. A colonialidade instaurou uma lógica em que a humanidade feminina era reservada às mulheres brancas, enquanto mulheres negras eram posicionadas em um lugar híbrido, nem plenamente humanas, nem reconhecidas como portadoras de gênero nos termos do patriarcado europeu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das performances e dos gestos simbólicos aqui discutidos evidência como as artistas negras, ao revisitar a história colonial e suas reverberações no presente, constroem dispositivos estéticos capazes de desestabilizar narrativas hegemônicas. Ao problematizar a negação histórica dos corpos negros, seja por meio da recusa silenciosa de uma rosa, do sepultamento simbólico de imagens modernistas ou da reinterpretação do axexê como gesto político, essas obras revelam que a violência colonial não é apenas um acontecimento do passado, mas um regime de sentido que continua a organizar percepções, afetos e estruturas sociais. As artistas mobilizam o corpo, a memória e a ancestralidade para denunciar a continuidade das práticas de desumanização, especialmente no que diz respeito às mulheres negras, cujos corpos foram racializados e animalizados pela lógica colonial. Nesse processo, suas produções não apenas tensionam as genealogias artísticas tradicionais, mas reconfiguram o espaço da arte como campo de disputa e reexistência. Ao reinscrever experiências silenciadas e propor novas leituras para símbolos, rituais e imagens, elas instauram outras formas de olhar, imaginar e narrar.

Analisar essa construção artística evidencia não apenas como a colonialidade moldou percepções sobre gênero, mas também como legou profundas desigualdades que ainda reverberam nas formas de representação, nas políticas de reconhecimento e no modo como corpos negros femininos continuam sendo lidos e disciplinados na sociedade contemporânea.

Assim, conclui-se que essas práticas não operam apenas uma crítica ao passado; elas acionam, no presente, possibilidades de cura, resistência e reconstrução, convocando o público a repensar seu próprio lugar diante das continuidades coloniais. A arte, nesse contexto, torna-se um território de enfrentamento e de criação de futuros,

onde corpos outrora negados emergem como agentes centrais de pensamento, memória e transformação.

**REFERÊNCIAS**

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas:** notas para uma teoria performativa de
assembleia / Judith Butler; tradução Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

JILL BUCKLAND, Theresa, **Mudanças de perspectivas na etnografia da dança.** In CAMARGO, Giselle Giselle Guilhon Antunes (org.) Antropologia da dança I. Traduções: Giselle Guilhon Antunes Camargo, Leonardo Pires Rosse, Maria Acselrad. Florianópolis: Insular 2013.

INSTITUTO ITAÚ CULTURAL. **Nau frágil.** Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/123511-nau-fragil>. Acesso em: 6 dez. 2025.

KILOMBA, Grada, 1968 - **Memórias da plantação -Episódios de racismo cotidiano/ Grada Kilomba**; tradução Jess Oliveira. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Cobogó, 2019.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Tradução de Sônia M. S. Fhurmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUSA. **"O Barco" de Grada Kilomba é uma metáfora para "produzir nova memória da escravatura".** Disponível em <https://rr.pt/noticia/vida/2021/09/03/o-barco-de-grada-kilomba-e-uma-metafora-para-produzir-nova-memoria-da-escravatura/251866/>. Acesso em: 6 dez. 2025.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial.** Rev. Estud. Fem.,Florianópolis ,v. 22, n. 3, p. 935-952,Dec.2014 . Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2014000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06.Dec.2025.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **A Cena em Sombras.** São Paulo, Perspectiva, 1995.

MIGNOLO, Walter D. **COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE.** Rev. bras. Ci. Soc.,São Paulo ,v. 32, n. 94,e329402,2017 . Available fro<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso>. access on23Feb.2021.Epub dec, 06, 2025.https://doi.org/10.17666/329402/201.

OLIVEIRA, L.Grada Kilomba: **"O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles".** El País, Brasil. 11 set. 2019. Disponível em: EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL, Rio Branco – Acre, v. 6, n.3, p. 193-204, set-dez. 2023. 204: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html. Acesso em: 1, dez. 2025.

PAULINO, Rosana. **Encarte Educativo Assentamento.** Museu de Arte Contemporânea de Americana. Americana - SP, 2013.

PATRICIALEMGRUBER. Priscila Rezende. Disponível em: <https://www.panoramafestival.com/priscila-rezende/>. Acesso em: 6 dez. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html. Acesso em: 08.out.2019.

RENATA FELINTO. Disponível em: <https://renatafelinto.art/>. Acesso em: 6 dez. 2025.

CAPÍTULO

# 22

# A RESSURREIÇÃO ATRAVÉS DOS SABERES POPULARES: DIFERENTES PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO FILME O AUTO DA COMPADECIDA 2

Leandro Augusto Neves Lins

O presente escrito nasce das discussões realizadas na disciplina Políticas de Letramento do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus II - Alagoinhas, tendo como enfoque central, um estudo entrelaçando os referenciais teóricos discutidos e a obra fílmica *O Auto da Compadecida 2*[17]. Intenciona-se refletir como as experiências dos personagens Chicó e João Grilo, ao longo do filme, servem para discutir e ampliar o que entendemos por Letramento, dentro de um viés crítico-cultural e transgressor de padrões e marcas sociais impostas.

Hodiernamente, inseridos em um contexto histórico marcado pela heterogeneidade de experiências e vivências nas mais diversas esferas das relações humanas, cada sujeito, além de se relacionar consigo mesmo, estabelece conexões com os outros e com os diferentes espaços que ocupam. Nessa teia de interações, constrói seu lugar no mundo, ou seja, interpreta a si próprio e elabora narrativas de suas experiências históricas, por meio da qual se insere no mundo, ao mesmo tempo que transforma e é transformado pelos outros e por si mesmo.

Partindo desse pressuposto, a reflexão do lugar que ocupamos no mundo e como as pessoas e coisas "desaguam" em nós, aqui se faz necessário pensar como nos letramos em "mundo desaguado em palavras". O poeta do pantanal Manoel de Barros, em seu poema "*O menino que carregava água na peneira*" oferece uma compreensão de como as palavras perfazem os sujeitos em seus diferentes sentidos do plano físico/material, mas que ousamos levar aqui também para o plano intelectual e cinematográfico.

Seguindo tal lógica e traçando um diálogo com o autor e seu poema, nós desde criança aprendemos a usar as palavras e fazemos com elas várias peraltagens, dando cor, sabor e cheiro a cada uma delas. Mas, em algum momento, talvez sejamos julgados por querer carregar "água na peneira", como tentando dar um significado limitado às palavras ou aquilo que elas podem nos significar. Desta forma, a palavra deixaria seu estado de natureza e seríamos estimulados a consumir apenas os fazeres "limitados" das palavras.

Ao passo que as letras e as palavras não andam sozinhas com seus significados e significantes, para falar de Letramento seria necessário falar dos outros e suas experiências com as palavras que atravessam e atravessaram a peneira e seus furos. É nesse sentido, que o presente trabalho busca tecer um entrelace entre o filme *O Auto da Compadecida 2* e o conceito de Letramento a partir das trajetórias dos personagens principais Chicó e João Grilo como já mencionado anteriormente.

[17] ARRAES, G (Direção). **O Auto da Compadecida 2** [Filme]. Brasil: Globo Filmes, 2024.

## DO FILME AO LETRAMENTO: TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS E SABERES

A película *O Auto da Compadecida 2* foi lançada em dezembro de 2024 e busca "retomar" o sucesso conquistado pelo primeiro filme em todo o Brasil, tendo como foco de sucesso seus personagens marcantes João Grilo e Chicó. Embora muitos espectadores esperassem que a ironia e as peripécias dos personagens se mantivessem intactas, os próprios atores alertaram antes do lançamento, que o segundo filme não seria uma continuação, mas "uma celebração" ao sucesso promovido pelo primeiro filme.

É importante ressaltar que o filme nasceu de uma peça teatral do mesmo nome, escrita pelo nordestino Ariano Suassuna em 1955, a qual além de virar filme, também foi transmutada em outros diferentes formatos, como por exemplo, em minissérie. Destarte, sua arte tenha feito muito sucesso, o criador da peça alertava que para ele, Arte não seria um "mercado", mas uma "missão, vocação e festa". Esse significado proposto pelo autor, pode ser um ponto de partida para pensarmos diversas questões, mas em especial a visão da Arte não apenas como um elemento festivo, mas de contestação sobre diversas questões, pois ele que conclui que "a arte não é um enfeite: é resistência, é raiz".[18]

Nesse cerne, os diretores do filme (Guel Arraes e Flávia Lacerda) e roteiristas (Guel Arraes, João Falcão, Adriana Falcão e Jorge Furtado) acabaram por nos ofertar uma leitura de um Brasil que ainda permanece muitas vezes intacto em relação às mazelas e estruturas sociais. Em várias cenas podemos desnaturalizar questões como desigualdade social, exploração econômica, corrupção, violência das autoridades, entre tantas outras. Ao retratar um Brasil "intacto" em suas mazelas, o filme nos convida a refletir: até quando essas estruturas permanecerão invisíveis no cotidiano?

Entretanto, as astúcias/contestações/resistências de João Grilo e Chicó, lida por muitos espectadores como desprovidas de qualquer inteligência, ou apenas marcada pela esperteza, são relatos potentes de realidades vistas sempre a partir do ponto de vista da inferioridade e do controle ingênuo. Os personagens tratados como simples "tiradores de vantagem" apresentam-se também como modeladores dos espaços que ocupavam. Mas daí surge uma pergunta, seriam os personagens em questão letrados ou iletrados para transitar entre esferas de poder sacramentadas?

Para responder ao questionamento anterior, vale realizar algumas incursões no que entendemos por Letramento e diferenciá-lo do conceito de Alfabetização. De acordo com Ângela Kleiman[19], a Alfabetização seria a capacidade de aprender a

---

[18] SUASSUNA, Ariano. **Aula-espetáculo com Ariano Suassuna na TV Senado 01/08/2013.** 2014. 1 vídeo (1h39min24s). Publicado pelo canal **Acervo Ariano Suassuna**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QahBKz9Jz5Y. Acesso em: 05 jun. 2025.

[19] KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento**? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

decodificar o código escrito, enquanto o Letramento seria a potencialidade de usar a leitura e a escrita em contextos sociais reais. Ela discorre que enquanto a alfabetização é um processo inicial, o letramento é contínuo e está ligado às práticas culturais e sociais. Desta maneira, o Letramento seria uma prática social, a qual está permeada em diversas experiências diárias dos sujeitos, assim como aquelas vivenciadas por Chicó e João Grilo, seja em Taperoá ou na "cidade grande".

Quando observamos as diferentes passagens do filme, fica possível perceber como o Letramento é uma prática social, a partir das experiências dos personagens anteriormente citados. Chicó contanto suas histórias e causos guardados nas memórias e mais tarde materializados na Literatura de Cordel, os quais são vendidos na frente da Igreja para os turistas e conseguiam fazer muito sucesso. Mas ao analisarmos tendo como guia condutor a concepção de Letramento, as memórias e "versos metrificados" de Chicó seriam usados para a esperteza ou como uma forma de letramento, em um ambiente marcado pela seca, coronelismo, exploração e violência de diferentes esferas?

Ao contar suas histórias, o personagem em questão não apenas lança mão de um passado que parece ser esquecido. Ele se apresenta na cena e afirma sua autoridade sobre um determinado saber que somente ele possui, o qual foge de uma imposição de poder/colonial. Conforme Street aponta em seus estudos, lançando uma crítica ao modelo autônomo de letramento, houve uma forte desqualificação dos saberes locais nos estudos sobre Letramento, sendo importante alertar o quanto seria pertinente observar a "complexidade das práticas letradas e orais"[20].

Em várias passagens do filme Chicó contra casos e histórias que parecem não possuir qualquer fundamento, se confundido com anedotas. Quando questionado, a resposta é sempre a sua máxima "só sei que foi assim" - que talvez o aproxime do pensamento socrático "só sei que nada sei" (embora também se negue a autoria por parte de Sócrates) – o qual revela não uma mera ignorância, mas o domínio de estratégias de letramento para construir das suas narrativas. Dessa forma, tal postura, longe de representar simples ignorância, evidencia uma consciência aguda dos limites do próprio saber, ao mesmo tempo em demonstra como o mesmo mobilizou diversos saberes construídos por meio de seu letramento social.

Em suma, essa reflexão talvez dialogue com o pensamento de Brian Street ao explorar as diversas perspectivas interculturais sobre o letramento, argumentando que esta não é uma habilidade única e neutra, mas sim um conjunto de práticas sociais e culturais complexas. Chicó ao assumir os limites das suas anedotas não estaria sendo neutro, mas acionando o letramento que está intrinsecamente ligado à sua identidade, as estruturas de poder e as ideologias presentes no espaço ocupado por ele no mundo de Taperoá.

---

[20] STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2015. p. 90

No caso de João Grilo, as vivências após a saída de Taperoá nos levam a refletir sobre diversas questões pertinentes. Enquanto ele esteve na "cidade grande", os letramentos que ele possuía foram importantes para um "novo sobreviver". No filme, diante da ação policial e da falta de espaço que os retirantes enfrentam nas grandes capitais do país, o personagem lançou mão de variados saberes. Aqui não foi a alfabetização formal, mas os múltiplos letramentos, os quais ele possuía que foram importantes. Seu letramento social (a capacidade de 'ler' pessoas e suas intenções), seu letramento de sobrevivência (saber negociar e se adaptar) e seu letramento narrativo (a arte de contar histórias para vender ou se safar) foram suas principais ferramentas. Mas daqui ainda urge uma pergunta, as experiências de João Grilo na cidade grande também são apenas espertezas ou letramentos?

Analogamente, traçando um paralelo com a pesquisa de Áurea Pereira e Elaine Carneiro, podemos encontrar alguns elos entre as histórias dos personagens e de Dona Sônia, moradora do Saquinho, no município de Inhambupe – Bahia. Guardadas suas diferentes proporções, visto que a trajetória de D. Sônia é marcada além das questões regionais, por motes misóginos, machistas, racistas e desiguais, seria possível estabelecer elos significativos entre ela e João Grilo para pensar como a Educação e o Letramento privatizam e marginalizam diversos sujeitos.[21]

Dona Sônia, na entrevista, é questionada como: "as experiências que a senhora adquiriu lá em São Paulo contribuíram e influenciaram sua relação com a comunidade de Saquinho?". Segunda ela, "o que eu trouxe de lá foi uma experiência muito boa, boa mesmo, porque o que eu conhecia aqui não ia contribuir"[22]. É possível notar que a entrevistada valoriza aquilo que teria aprendido em São Paulo, mas entende também que outros saberes ela adquiriu na comunidade, na qual ela viveu a maior parte da sua vida e que ainda atua de maneira efetiva.

Outrossim, a história de D. Sônia lembra em certa medida a de João Grilo no filme em questão, o qual parte para a "cidade grande" e busca diversas estratégias de sobrevivência. Embora não tenha a mesma experiência de trabalhar na casa de pessoas, João conta suas histórias e compartilha saberes válidos e formas que encontrou para lidar com as adversidades nas ruas. Suas experiências demonstram que embora não tivesse frequentado a Escola, ele conseguia encontrar caminhos para vender seus produtos e fugir da truculência policial.

Apossado de letramentos culturais, os personagens em questão demonstram como o letramento não só capacita para a comunicação, mas também transforma a estrutura de pensamento dos sujeitos, conforme a perspectiva de Ângela Kleiman[23]. João Grilo em suas andanças fora de Taperoá encontrou dentro das suas práticas

---

[21] CARNEIRO, E. de A.; PEREIRA, A. da S. Mulheres de Saquinho, município de Inhambupe-BA: Entrevista com Sônia Maria da Conceição Barbosa. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 6, n. 2, p. 205–215, 2017.
[22] *Ibid*. p. 209.
[23] KLEIMAN, Angela B. Op. cit.

culturais uma forma de enfrentar não somente a vida e suas dificuldades, mas demonstra como ele dominava diferentes formas de letramento. Ou seja, essa interpretação, somada com a leitura da trajetória de D. Sônia seriam registros potentes dos saberes guardados nas vivências de ambos.

Em suma, os personagens até aqui postos em suas experiências, transitam em diferentes tipos de Letramento que são fortalecidos pela sabedoria construída por eles. Longe de ser um processo ingênuo ou de simples imposição o Letramento estabelecido pelos personagens ou por agentes de letramento é reflexo de seus contextos sociais, culturais e políticos específicos. Ao operar diuturnamente as estratégias de sobrevivência, tanto João Grilo como Chicó se apegam a um dos elementos mais marcantes da obra, a Fé, mas também um forte constructo de saberes e letramentos sociais.

## PELA FÉ CONSTRÓI-SE SABERES E LETRAMENTOS

A devoção aos santos permanece como um pilar central do catolicismo no Brasil, sustentando um vínculo profundo entre a fé e os fiéis, que atravessa diferentes realidades sociais do país. Em Mateus 17:20 e Lucas 17:6, existe a parábola contada por Jesus na qual diz que a fé é como um grão de mostarda, que embora pequena é capaz de crescer de tal modo a virar algo forte e grande, "tornando o impossível possível". Essa passagem possui também uma forte ligação com as histórias de João Grilo e Chicó, pois eles estão inseridos em um contexto social fortemente marcado pela força da religião, conforme representado pelo filme.[24]

A noção de fé presente na película nos permite elaborar reflexões no que concerne ao papel e força da religião e da Igreja Católica como importantes construtores de letramento. Em várias passagens do filme, a Igreja e as questões de cunho religioso emergem, seja na venda de objetos sagrados por Chicó, a morte e ressurreição de João, seja pelo tão famoso julgamento de João Grilo, pelas romarias, entre outras passagens marcantes e de forte capital simbólico.

As rezas, romarias e festividades religiosas no filme são exemplos de como a religião é fundamental não apenas para a dominação das mentalidades ou para reforçar estruturas impostas. Ao analisarmos a história do Brasil fica evidente o papel desempenhado pela religião, em especial o realizado pela Igreja Católica, no processo de colonização não apenas geopolítica, mas também de conquista, posse e de "domesticação das almas".

Dotados de uma justificativa ideológica, os jesuítas começaram a "plantar uma semente", a qual se tornou forte e poderosa, porém feita de forma a violentar todas as sementes que aqui já existiam e também daquelas, as quais foram trazidas a força para

[24] BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990. Disponível em: https://www.paulus.com.br/biblia-pastoral/. Acesso em: 10 jun. 2025.

esse território. Esse processo é fruto de interesses variados, como o de "aquisição" de novos fiéis, "salvar" os povos que aqui viviam, mas não inocentemente também de ter acesso às riquezas que aqui existiam em abundância e que somente os povos originários poderiam fornecer o acesso.

Conforme aponta Fabricio Lyrio (2013), o projeto instituído pela Igreja possuía vários fins, os quais se encontravam ou destoavam com os interesses de outros grupos participes do processo de colonização. Segundo o autor supracitado, o objetivo principal dos aldeamentos era a catequese, mas sua existência prática dependia do trabalho indígena, que era cobiçado tanto pelos colonos para suas lavouras quanto pelo governo para serviços públicos e militares, gerando constantes conflitos de interesse.[25]

Não obstante as questões sinalizadas acima, devemos retornar o foco para a Igreja como agente de letramento e a religião enquanto elemento norteador na vida dos moradores de Taperoá. João e Chico remetem à força de Nossa Senhora a todo momento, seja para fugir das enrascadas, mas também para agradecer as pequenas coisas que vivem. É nesse sentido que a fé se ergue como construtor de saberes e letramentos dos personagens, pois entendemos que existe uma "linguagem simbólica específica do campo religioso, a qual inclui leitura e escrita de textos, gestos, rituais, imagens, orações, entre outros"[26].

A fé como força transformadora se estabelece não como um movimento apenas de manipulação, mas de ressignificação daquilo que foi imposto através da força. Em diálogo com Brian Street, é de suma importância compreender que apesar da dimensão política dos usos do letramento nos cultos, não podemos nos perder na ideia que existiria uma "deficiência cognitiva da mente nativa". Dessa maneira, as missas e romarias como momentos de letramentos coletivos não neutros, precisam ser lidos como reprodutores de uma lógica colonialista, mas também como fruto de um conjunto de operações mentais dos povos que tinham suas histórias e culturas violentadas.[27]

Destarte, se avaliarmos a reza enquanto uma experiência fruto do letramento, poderíamos lançar outras inquietações relacionadas com o pensamento de Brian Street. Mais do que um processo simples de memorização, a reza resguarda outros elementos importantes do sujeito com o espaço religioso e com outros espaços de sociabilidade ocupado por ele. A reza pode ser considerada uma prática letrada, a qual confere autoridade e *status* dentro da comunidade.

---

[25] SANTOS, Fabricio Lyrio. **Da catequese à civilização**: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800). Tese de Doutorado em História Social. Salvador: UFBA, 2012.

[26] ALMEIDA, Elvina Perpétua Ramos; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Letramento religioso de devotos em cartas para o Bom Jesus da Lapa**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Org.). Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd. 2021. Resumo Expandido**.** GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/40a-reuniao-nacional. Acesso em: 10 jun. 2025.

[27] STREET, Brian V. Op. cit. p. 101

Aqueles que dominavam as orações, os ritos e os momentos corretos de recitá-las detinham um importante capital e gozavam de respeito. Contudo, o letramento religioso manifestado na reza não é neutro, sendo ao mesmo tempo uma forma de poder e de inclusão (ou exclusão) de um grupo social ou de um sujeito perante uma comunidade. Ao que indica, uma análise atenta da película fílmica, nos mostra como ler a fé não apenas como esperança para os habitantes de Taperoá, mas como um processo de ressignificações.

As artimanhas lançadas nos diferentes espaços ocupados pelos personagens, seja no rádio, na Igreja ou nas disputas políticas oferecem importantes pontos de intersecção para entender o processo de letramento de maneira mais ampla. Em terras de poderes, embora o capital econômico dominasse em grande medida as engrenagens que moviam aquela sociedade, a religião cumpria um papel não apenas de reprodução de uma lógica colonialista ou de uma esperança famigerada. A fé era também uma artimanha de poder, uma arma contra um sistema dito letrado.

## AS ARTIMANHAS DE UM LETRADOR EM TERRAS DE PODERES

Na nova trama, após passar 20 anos transitando por outros locais, João Grilo reaparece em Taperoá e reencontra o velho amigo Chicó. No local, ele acaba sendo tratado como celebridade por causa dos causos de que havia ressuscitado após um julgamento que teve o diabo como acusador, Nossa Senhora como defensora e o próprio Jesus Cristo como juiz. A popularidade acaba despertando a atenção de dois políticos poderosos da cidade. Os conhecimentos adquiridos por suas andanças e as experiências frutificadas na própria localidade servem de importante ponto de partida para pensarmos os diferentes tipos de letramentos diante das estruturas de poder existentes.

O letramento deve ser compreendido enquanto um fenômeno social, sendo assim, se conecta com o diverso. Dialogando ainda com Brian Street, o Letramento é resultado dos saberes e fazeres que o indivíduo assimila e desenvolve por meio de sua interação com o ambiente social e cultural. Desta forma para além dos agentes como família, igreja, a rua, trabalho, as mídias, a escola, etc., temos a construção de saberes que operam dentro de uma pluralidade de contextos. Dessa forma, fica evidente que o letramento é uma prática social plural, dinâmica e profundamente marcada pela diversidade de contextos e agentes que atuam na formação do indivíduo, rejeitando qualquer visão homogeneizante ou simplista.[28]

Não obstante, para pensar os usos dos letramentos diante dessas estruturas de poder, se faz necessário também refletir como Taperoá se apresenta no filme, trançando um paralelo com a própria história do Brasil. No segundo filme, Taperoá é retratada como um lugar árido, empobrecido, com estruturas sociais demarcadas pelo

[28] STREET, Brian V. Op. cit.

poder e posse da terra (o Coronel) ou por novos grupos que galgavam espaço social (dono da loja). Ela se desenha como lugar parado no tempo, onde a dureza do Sertão se manifesta não só na paisagem seca, mas também na alma das pessoas. A igreja, outrora um centro social, agora parece tão decadente quanto a esperança dos moradores.

Ao que parece ser possível analisar, o filme retrata uma cidade no interior do Nordeste brasileiro na década de 1950. Nesse contexto histórico, o Brasil vai vivenciar politicamente o retorno de Getúlio Vargas ao governo, com a implementação de um projeto Nacional-desenvolvimentista que vai até o seu suicídio. Em seguida temos a ascensão de Juscelino Kubitschek com seu projeto de industrialização, a construção de Brasília, mas também com um crescente cenário de disputas entre grupos no país.

No âmbito social, o Brasil experenciava uma onda intensa de Êxodo Rural e amplificação do processo de Urbanização, em especial no Sudeste (inclusive o filme trata em determinada passagem sobre essas temáticas, quando João Grilo está no cinema). Ademais, temos o nascimento da Bossa Nova, a vitória na Copa do Mundo de 1958, o Rádio ganhando ainda mais força em todo o território, mas também uma paisagem profundamente marcada por desigualdades sociais profundas. A riqueza gerada pela industrialização e pelo projeto desenvolvimentista não era distribuída de forma homogênea.[29]

Contudo, no cenário destacado pelo filme, temos a reafirmação de estruturas de poder ainda intocadas, ou mantidas para beneficiar os grupos que ocupavam o poder em diferentes níveis. Emerge especialmente do filme, a figura do Coronel, importante sustentáculo de poder durante toda a República Velha (1889- 1930), mas que ainda permanecia intocável em vários locais do Brasil. Segundo Vítor Nunes Leal, o coronel desempenhou um papel importante muito maior do que um simples mandante local, sendo o coronelismo uma grande estrutura, como um verdadeiro sistema político, composto por uma complexa rede de relações que se entrelaçavam em todos os níveis de poder.[30]

Taperoá no segundo filme deixa de ser apenas o cenário das aventuras de João Grilo e Chicó. Aquele lugar de provação para as diferentes experiências de vida daquela população, parece experimentar com a chegada de João Grilo importantes impactos sociais e nas mentalidades. Embora dentro do campo historiográfico das mentalidades, tendo como foco as representações, crenças, valores e sensibilidades coletivas de uma época – ou seja, o "inconsciente" de uma sociedade, podemos talvez

[29] FERREIRA, J.; DELGADO, L (Orgs.). **O Brasil republicano**. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v.3.
[30] LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

abrir uma brecha para pensar a chegada de João e algumas mudanças no cenário político e da mentalidade do povo de Taperoá.[31]

Para negociar com as estruturas de poder, João Grilo mobiliza diferentes linguagens, como a sua fama e a habilidade de contar e recontar seu próprio mito e suas peripécias e o letramento pela capacidade de "ler" as intenções dos políticos e as dinâmicas de poder da cidade de Taperoá. João Grilo não luta apenas com palavras. Através dos letramentos sociais que ele possuía, ele lutava com símbolos, histórias e sua própria pessoa, demonstrando como os letramentos construídos na sua trajetória eram ferramentas cruciais de agência e sobrevivência nas arenas políticas da cidade.

Apesar da posse e controle do acesso a água, da manipulação do voto pelo poder exercido pelo coronel, pelo uso do rádio como reprodutor de um ideário político local, a figura de João Grilo é mais potente dentro desse cenário. Os seus saberes são capazes de letrar os políticos (coronel e comerciante local que disputam o comando da cidade na eleição), em um movimento de ruptura, João lido por muitos espectadores como massa de manobra política se coloca como aquele que criava estratégias políticas para ambos os candidatos ganharem voto, de tal modo que ele mesmo começa a ser visto pelo povo como alguém que poderia representar a comunidade e mudar a mentalidade local.

A figura de João Grilo subverte a ordem estabelecida e anuncia o poder do letramento das camadas sociais silenciadas. É como o erguer do subalternizado no cenário de diferentes violências institucionais e simbólicas. Entretanto, vale destacar que não podemos generalizar esse movimento de mudanças das mentalidades, como bem nos alerta os estudiosos desse campo historiográfico. Não obstante, a capacidade de João discursar e subverter a ordem na disputa eleitoral como o mesmo como uma potência. Letrado não no ambiente educacional, o personagem em questão utiliza-se dos seus letramentos.

Embora no cenário fílmico o domínio político tenha se mantido nas mãos do coronel, através da aliança estabelecida entre ele e o comerciante que dominava o cenário local, a figura de João Grilo aparecer como importante incomoda para a elite local. Embora ele renegue o poder após o discurso feito na praça da cidade e busque fugir do ódio do povo e dos políticos, é preciso mostrar que a ação de João Grilo não é apenas esperteza, mas a aplicação de um conjunto de saberes (letramentos) que ele domina.

João Grilo demonstra, até o último momento, que seu principal capital é um letramento prático e crítico, que lhe permite navegar e subverter as regras de um jogo político do qual ele nunca foi um jogador oficial, mas que compreende melhor do que

[31] A História das Mentalidades exige um enorme esforço para compreender a lógica interna de uma sociedade que era radicalmente diferente da nossa. Alerta-se que as mentalidades mudam muito lentamente, em uma temporalidade de longa duração. Destarte, diversos intelectuais como Georges Duby, Robert Mandrou, Michel Vovelle, Jacques Le Goff, entre outros dedicaram importante tempo para estudar as mudanças nas mentalidades dentro da História.

ninguém o cenário e as necessidades daquele povo. Desta maneira, a ressurreição através dos saberes populares se manifesta não somente após a morte e as estratégias e fugir do purgatória, mas com o estabelecimento de diferentes práticas de letramento e de peraltagens.

## CONSIDERANDO AS PERALTAGENS ATRAVÉS DO LETRAMENTO

Num caleidoscópio de questões que vem sendo debatidas intensamente nos espaços acadêmicos e encontros de pesquisa, o filme em questão ajuda a problematizar uma série de questões importantes no que tange o Letramento. Nesse exercício, o pesquisador em Crítica Cultural faz uma atividade como daquele que impunha uma escova, a procura daquilo que o poeta Manoel de Barros denominou "dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras"[32].

Escrevemos, reescrevemos e exercitamos através do diálogo com as palavras, inclusas nos filmes, textos, imagens e silêncios, a labuta para a produção do conhecimento. Percorrendo um emaranhado de possibilidades e desafios no aprendizado diário e defrontando-se com grandes rastros os quais o encaminham ao nada, e pequenas fissuras que trazem à tona importantes descobertas, o filme *O Auto da Compadecida 2* coloca em discussão questões a serem ainda mais exploradas em diferentes vertentes de estudo.

A obra cinematográfica *O Auto da Compadecida 2*, apresenta personagens que, longe de serem "vazios de saber", são portadores de ricos letramentos. João Grilo e Chicó, em sua luta pela sobrevivência no sertão, não dominam a cultura letrada escolar, mas possuem um aguçado letramento social e narrativo. Eles "leem" o mundo e as pessoas com uma perspicácia crítica, usando a astúcia e a palavra como ferramentas para negociar, subverter e resistir às estruturas de poder coronelistas e religiosas. Suas trajetórias demonstram que a "leitura de mundo", da qual falava Paulo Freire, precede e fundamenta qualquer decodificação formal.[33]

Diante da manutenção das estruturas perversas do capitalismo, além de formas de manipulação violenta os diversos espaços ocupados pelos sujeitos, problematizar e refletir como diversos grupos têm operacionalizado estratégias é um exercício de descortinar as múltiplas vozes e saberes que compõem a cultura e os saberes dos diferentes povos. Cabe ao intelectual, nesse contexto, atuar como um leitor que, ao invés de "adestrar" os saberes dos personagens, traz para cena a denúncia, mas também potencializa as vozes e saberes dos grupos subalternizados.[34]

---

[32] BARROS, Manoel. **Escova**. In: Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. p. 21.
[33] FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
[34] BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

**REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Elvina Perpétua Ramos; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Letramento religioso de devotos em cartas para o Bom Jesus da Lapa.** In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.). Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd. 2021. Resumo Expandido. GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/40a-reuniao-nacional. Acesso em: 10 jun. 2025.

ARRAES, G (Direção). **O Auto da Compadecida 2** [Filme]. Brasil: Globo Filmes, 2024.

BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARROS, Manoel. **Escova**. In: Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. p. 21.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990. Disponível em: https://www.paulus.com.br/biblia-pastoral/. Acesso em: 10 jun. 2025.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CARNEIRO, E. de A.; PEREIRA, A. da S. Mulheres de Saquinho, município de Inhambupe-BA: Entrevista com Sônia Maria da Conceição Barbosa. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 6, n. 2, p. 205–215, 2017.

FERREIRA, J.; DELGADO, L (Orgs.). **O Brasil republicano**. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v.3.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento**? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, Fabricio Lyrio. **Da catequese à civilização**: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800). Tese de Doutorado em História Social. Salvador: UFBA, 2012.
STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2015. p. 90

SUASSUNA, Ariano. **Aula-espetáculo com Ariano Suassuna na TV Senado 01/08/2013.** 2014. 1 vídeo (1h39min24s). Publicado pelo canal **Acervo Ariano Suassuna**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QahBKz9Jz5Y. Acesso em: 05 jun. 2025.

CAPÍTULO

# 23

# ENTRE VOZES, DIFERENÇAS E DIREITOS: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Ana Alice Santos de Souza
Deise Arnold
Érica Portela Leite Wielganczuk
Fábio Napoleão

As práticas de leitura e escrita constituem a base da escolarização e exercem papel decisivo na formação dos sujeitos. Aprender a ler e a escrever vai além do domínio de códigos linguísticos, envolve a possibilidade de participar da vida social, cultural e política, acessar direitos e construir sentidos sobre o mundo.
A vivência das práticas de leitura e escrita no espaço escolar não ocorre de maneira uniforme. Ao chegarem na escola, os estudantes trazem consigo histórias, pertencimentos e experiências diversas, marcadas por condições sociais, culturais e territoriais distintas. Aspectos como gênero, classe social, raça/etnia, deficiência e contexto de vida atravessam os percursos de aprendizagem e influenciam, de forma significativa, as possibilidades de acesso, apropriação e produção da linguagem escrita. Ignorar essas diferenças significa, muitas vezes, reforçar desigualdades e silenciamentos já presentes na sociedade.

Nesses cenários sociais, a perspectiva interseccional contribui para ampliar a compreensão das desigualdades educacionais. Originada nos estudos feministas e antirracistas, a interseccionalidade tem sido utilizada como uma ferramenta analítica, capaz de evidenciar de que maneira diferentes sistemas de opressão, como raça, classe, gênero e outros marcadores estão inter-relacionados (Collins; Bilge, 2021).

Ao ser incorporada às reflexões sobre leitura e escrita, essa abordagem favorece a compreensão de como determinadas vozes são historicamente reconhecidas e legitimadas no espaço escolar, enquanto outras permanecem à margem dos processos educativos.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo discutir as práticas de leitura e escrita a partir de uma abordagem interseccional, articulando os conceitos de inclusão, diferença e direito à educação. Busca-se refletir sobre os modos pelos quais a escola reconhece ou deixa de reconhecer as múltiplas vozes presentes em sala de aula, problematizando as possibilidades de construção de práticas pedagógicas que garantam o acesso equitativo às diversas formas de linguagem e respeitem as singularidades dos sujeitos. Partindo dessa reflexão, coloca-se a questão central que orienta este estudo, de que forma a abordagem interseccional da leitura e escrita pode contribuir para reconhecer diferenças e fortalecer o direito à educação?

## DESENVOLVIMENTO

O estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. Realizou-se uma busca de dados acadêmicos na plataforma Scielo Brasil e Google Acadêmico, por meio dos descritores “interseccionalidade” AND “educação” AND “Linguagem”; “Leitura e escrita” AND “inclusão”, sem obter resultados significativos, “educação inclusiva” AND “comunicação”. Após a leitura dos resumos e das palavras chaves, foram selecionados os que direcionaram suas pesquisas à educação básica e às práticas pedagógicas inclusivas relacionadas à comunicação, de estudantes com

deficiência, especialmente aquelas que mediam a aquisição de conhecimentos pedagógicos em leitura e escrita.

Sendo assim, a comunicação pode ser compreendida como uma premissa fundamental para a aquisição da habilidade da leitura e escrita. Segundo Vigotski (2010, p. 130) a linguagem desenvolve-se desde a infância, a partir do brincar. Para o autor, "o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar", assim como as representações por meio de desenhos e gestos, que constituem formas iniciais de linguagens que antecedem à linguagem escrita.

Dessa forma, Figueiredo *et al.* (2025) salientam a importância do reconhecimento da interseccionalidade da deficiência, destacando a necessidade de dar voz a essa população, na busca pela garantia de direitos, da autonomia e do exercício do protagonismo social e político. Conforme afirmam as autoras, "a interseccionalidade se mostra como uma ferramenta importante para pensar de forma crítica quanto às questões de raça, gênero, sexualidade, deficiência, etnia, nacionalidade, entre outras que envolvem problemas sociais" (p. 8).

Diante da diversidade de estudantes presentes no cotidiano escolar, valorizar e reconhecer as diferentes formas de comunicação, aprendizagem e expressão, tornam-se uma função fundamental da escola, bem como, a adoção de práticas pedagógicas que considerem a singularidade dos sujeitos e promovam a participação ativa de todos os estudantes no processo educativo.

## INTERSECCIONALIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, busca-se discorrer sobre o conceito de interseccionalidade de acordo com a visão dos autores Collins, Bilge (2021); Figueiredo, Ortega, Diello, Silva (2025); Fonseca (2024).

As autoras Figueiredo *et al.* (2025), apresentam um ensaio que aborda o tema interseccionalidade da deficiência, buscando refletir sobre os desafios e possibilidades na promoção de práticas educativas na perspectiva dos direitos humanos. Argumentam que a adoção de uma visão generalista das pessoas com deficiência, que desconsidera a singularidade, diversidade e interseccionalidade das deficiências, impacta diretamente na construção de barreiras de acesso à educação. Tais posturas contribuem para a perpetuação de relações discriminatórias e preconceituosas, que inviabilizam a efetivação de uma educação justa e verdadeiramente inclusiva.

Fonseca (2024) complementa que nenhuma pessoa deve ser resumida a uma única característica, pois considera que somos seres complexos. Assim, os marcadores se não podemos ser resumidos a rotulados ou estereótipos que nos reduzem de forma opressora e preconceituosa, conforme explicita ao afirmar:

> É no sentido interseccional que compreendo a rede complexa que somos compostos [...]. Até porque a perspectiva inclusiva e interseccional para olhar os marcadores sociais da diferença, não se apresentam isoladas, mas entrecruzadas por muitas outras, produzindo efeitos contextuais diversos (Fonseca, 2024, p. 4).

Nessa mesma direção, Figueiredo *et al. (*2025), desenvolveram sua pesquisa voltada à interseccionalidade da deficiência. Os autores destacam que, embora exista um arcabouço legal voltado à garantia do acesso da pessoa com deficiência à educação, ainda é necessário desconstruir a cultura de segregação e visão capacitista, que permanecem presentes em nossa sociedade e se manifestam em atitudes e discursos. Nesse contexto, afirmam que "Embora a história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil seja recente, [...] O lema "nada sobre nós, sem nós" pode ser entendido como um marco histórico no que tange a deixar explícito para a sociedade que não haverá retrocesso" (Figueiredo *et al*., 2025, p. 5).

Dessa forma, defendem a importância da autonomia, do protagonismo e da representatividade das pessoas que vivenciam a desigualdade nos debates e ações de enfrentamento à discriminação. Além disso, as autoras apontam a inexistência de dados e de debates que relacionem a pessoa com deficiência ao enfrentamento de seus direitos nas mais diversas temáticas, evidenciando que a falta de representatividade intensifica a "perpetuação de discursos generalistas sobre temas como racismo, LGBTfobia, sexismo, entre outros, sem menções ao fato de existir pessoas com deficiência que vivenciam enfrentamentos também nessas perspectivas" (Figueiredo *et al.*, 2025, p. 9).

Ao considerar que os processos educativos são atravessados por diferentes marcadores sociais, a abordagem interseccional permite compreender que as desigualdades vivenciadas no espaço escolar não decorrem de fatores isolados, mas de relações sociais complexas, historicamente construídas e vividas no cotidiano. Esse entendimento dialoga com a definição de interseccionalidade apresentada por Collins e Bilge (2021), que a compreendem como uma ferramenta analítica para explicar a complexidade das experiências humanas:

> A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 16–17).

Os autores supracitados apresentam, em seu estudo, a articulação entre interseccionalidade e educação como uma resposta às diversas formas de opressão, fundamentando-se nas obras de Paulo Freire que abordam a pedagogia do oprimido e a crítica à educação bancária. Nesse contexto, a educação configura-se como uma ferramenta de luta das minorias, na medida em que se orienta para o despertar da consciência crítica e social, ao considerar que "Paulo Freire tinha clareza de que as competências de letramento básico constituíam o alicerce da consciência crítica – se as pessoas oprimidas não podiam ler ou manejar os conceitos básicos das finanças, ficavam à mercê dos grupos privilegiados" (Collins; Bilge, 2021, p. 240).

Sendo assim, o tópico seguinte discute a importância da leitura e escrita como direito, bem como o papel da escola na valorização da diversidade e na promoção de uma educação que assegure à participação dos estudantes e à construção do conhecimento de forma inclusiva.

## LEITURA E ESCRITA: ENTRE DIFERENÇAS E DIREITOS

Compreender a leitura e a escrita como direitos implica assumir que a escola vá além dos transmissão de conteúdos e promova práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade presente em sala de aula. Nessa direção, a instituição escolar é chamada a se constituir como um espaço de aprendizagem pautada por princípios democráticos, no qual o enfrentamento ao preconceito e à discriminação e a valorização das múltiplas formas de existência, façam parte do cotidiano educativo (Brasil, 2018, p. 14).

Esse compromisso se concretiza, entre outros aspectos, em selecionar textos que representem diferentes vozes, culturas e modos de vida, bem como criar espaços de escuta, diálogo e autoria, nos quais os estudantes possam se reconhecer como sujeitos produtores de sentidos e que constroem conhecimentos a partir de suas próprias vivências. Ao legitimar as experiências e saberes dos estudantes, a escola contribui para a construção de práticas de letramento mais inclusivas, contextualizadas e socialmente significativas. Nesse sentido, Santana (2025, p. 6) descreve que "a escrita não se desenvolve de forma isolada, mas em constante diálogo com as experiências orais e as práticas sociais nas quais o sujeito está inserido. Portanto, escrever é também um ato de compreensão do mundo".

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compreende-se que a leitura e a escrita como práticas de linguagem inseridas em contextos sociais diversos, nas quais os sujeitos participam ativamente da produção de sentidos e da construção do conhecimento. Ao reconhecer a diversidade cultural, social e linguística dos estudantes e afirmar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, o documento oferece subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas (Brasil, 2018).

Essa orientação presente na BNCC articula-se com o entendimento interseccional dos indivíduos, a partir da educação na perspectiva inclusiva, trabalhada de forma transversal em todas as modalidades e níveis de ensino, conforme Fonseca (2024), ao levarmos em conta os marcadores sociais da diferença presentes no meio educacional e nos mais diversos contextos. Nesse sentido, a autora destaca que o reconhecimento da diversidade se constitui como um elemento central no processo educativo. A partir dessa perspectiva, para distanciar-se de processos de exclusão, Mantoan (2006) enfatiza que reconhecer as diferenças é fundamental, pois tratar todos iguais ou diferenciá-los sem considerar suas particularidades ligadas aos múltiplos marcadores sociais, pode comprometer a inclusão (Mantoan, 2006).

## EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Com base no estudo bibliográfico realizado, discorre-se sobre educação na perspectiva inclusiva relacionada à comunicação de estudantes com deficiência, por compreender que essa se constitui uma das premissas fundamentais para a aquisição de conhecimentos pedagógicos em leitura e escrita.

Diante do exposto, é necessário reconhecer que a sala de aula é um espaço de múltiplas diferenças, expressadas em cada estudante. A inclusão não se resume à igualdade de acesso formalizada por meio da matrícula escolar, pois conforme assinala Mantoan (2006, p. 16), "a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços".

No âmbito da inclusão, com ênfase na aquisição de conhecimentos pedagógicos em leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem, vai além da linguagem verbal ou escrita, envolve múltiplas formas de expressão que possibilitam maior participação e acesso ao conhecimento. Ribeiro e Lara (2023, p. 100) destacam que "o reconhecimento da possibilidade de outras formas de linguagem é necessário para que todos sejam afetados de modo positivo ao perceberem a maneira como o outro se comunica e a possibilidade de não existir somente uma forma de expressão". Ao apresentarem os resultados de sua tese, voltada ao ensino de matemática para estudantes com Paralisia Cerebral no ensino regular, os autores ressaltam que, para tornar suas propostas mais eficazes, priorizavam a valorização das habilidades dos estudantes em vez de enfatizar as limitações.

A educação inclusiva sob a abordagem interseccional busca acolher a pluralidade das identidades humanas, Guérios e Trentin (2025, p. 3) afirmam que "a deficiência não pode ser compreendida de forma isolada, pois se articula a marcadores sociais como gênero, raça, etnia e classe, conformando múltiplas camadas de vulnerabilidade". Os autores, ao citarem o aumento considerável de matrículas de estudantes da educação especial, enfatizam que "não há nenhum dado do censo

escolar sobre a educação especial que aborda gênero, raça ou condição social, o que mostra fragilidade ao interpretar os dados a partir do mesmo ponto de vista" (Guérios, Trentin, 2025, p.4), apontam que a insuficiência de dados inviabiliza a compreensão das barreiras que esse público enfrenta e as limitações das políticas vigentes de educação inclusivas no país.

Nesse âmbito, os gestos destacam-se como elementos de relevância em múltiplas áreas do conhecimento. Conforme aponta Freitas e Neto (2023, p. 11):

> Os gestos no ensino de uma segunda língua podem contribuir na forma como uma nova palavra é apresentada, na forma como é realizada uma avaliação e até proporcionar maior articulação entre os gestos e as novas palavras. Na educação inclusiva, o uso de gestos pode fornecer novos caminhos para pesquisas nessa área, talvez um novo recurso que contribua e auxilie professores e alunos com deficiências ou transtornos.

Os estudos evidenciam que a educação orientada pela perspectiva inclusiva demanda a adoção de mediações específicas como, tecnológicas, visuais ou gestuais que assegurem o acesso e a participação de todos os estudantes.

## LÍNGUAS E ESCRITAS EM PERSPECTIVA INTERSECCIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A educação de surdos é um campo educacional que ultrapassa o simples ensino de conteúdos, pois está intensamente ligada às questões linguísticas, culturais e sociais dos sujeitos envolvidos. Quando pensada a partir de uma perspectiva interseccional, tal educação passa a reconhecer que os estudantes surdos não são um grupo homogêneo, mas sim sujeitos atravessados por múltiplos marcadores sociais, tais como raça, gênero, classe, identidade cultural e a própria surdez, os quais influenciam suas trajetórias de aprendizagem e participação social.

Historicamente, ao longo do século XX, os métodos oralistas privilegiavam a fala e a leitura labial, desconsiderando a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como língua materna da identidade cultural dos surdos. Esse contexto gerou barreiras significativas no acesso à leitura e à escrita, comprometendo a inserção dos estudantes surdos na vida escolar e limitando seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Autores como Quadros, Karnopp, Skliar e Fernandes demonstram que a adoção de práticas bilíngues contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a afirmação da identidade surda, rompendo com paradigmas históricos medicalizantes ou deficitários. A educação bilíngue de surdos tem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa e cultural em Libras e em língua portuguesa na modalidade escrita e deve ser pensada de forma a considerar a diversidade étnico-racial e as diversas interseccionalidades presentes na sociedade.

Nesse contexto, o bilinguismo pedagógico surge como uma abordagem que reconhece a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). Conforme destaca Fernandes (2003), a articulação entre Libras e Língua Portuguesa escrita favorece não apenas a apropriação da escrita, mas também a construção de sentidos, a ampliação do repertório linguístico e o desenvolvimento do pensamento crítico. A Libras, portanto, não se configura apenas como um meio de comunicação, mas como um direito linguístico fundamental da comunidade surda, reconhecido legalmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que asseguram seu uso nos espaços educacionais e sociais (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

No entanto, a interseccionalidade também orienta a reflexão sobre desigualdades estruturais que afetam diretamente o letramento, como as barreiras socioeconômicas, preconceitos raciais e limitações institucionais impactam a aprendizagem e o acesso à educação bilíngue de qualidade. Fernandes e Moreira (2017) reforçam que políticas educacionais bilíngues devem ir além da legislação, criando condições concretas para que estudantes surdos participem ativamente do processo educativo, garantindo equidade no acesso a materiais, tecnologias e suporte pedagógico.

> [...] o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode fornecer uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional. Alinhar a abundante literatura sobre identidades interseccionais a contextos escolares reais pode ser bastante útil para docentes e profissionais da educação. Quando as políticas de diversidade se tornam visíveis, criam-se alianças possíveis entre jovens que veem o mundo não apenas pelas explicações herdadas da família e do currículo escolar formal, mas também pela interconectividade de suas experiências heterogêneas (Collins; Bilge, 2021, p. 266).

A partir de uma abordagem interseccional, práticas de ensino da escrita também podem ser enriquecidas por materiais e atividades que valorizem as experiências socioculturais dos estudantes surdos, reconhecendo a diversidade de suas trajetórias e necessidades. Isso inclui refletir sobre as diferentes formas de expressão e comunicação, considerando que a surdez com outros elementos identitários influenciam a relação com a leitura e a escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo com abordagem interseccional das práticas de leitura e escrita contribui para ampliar o olhar sobre a inclusão escolar, evidenciando que as desigualdades educacionais são resultado de múltiplas interações

sociais e históricas permeadas por marcadores como raça, classe, gênero e deficiência, que moldam as experiências individuais no cotidiano escolar. Reconhecer as diferenças permite criar condições para que todos os estudantes tenham acesso pleno ao direito à linguagem.

Os resultados indicam que ao problematizar as práticas pedagógicas a partir das noções de vozes, diferenças e direitos, este capítulo reafirma a necessidade de uma escola comprometida com a justiça social e com a democratização do conhecimento. Investir em práticas de leitura e escrita sensíveis à diversidade é um passo fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Isso implica valorizar múltiplas formas de expressão, sejam elas verbais, escritas, gestuais ou tecnológicas e garantir o direito linguístico, como o bilinguismo pedagógico na educação de surdos, rompendo com paradigmas capacitistas e visões generalistas que apagam a singularidade dos sujeitos.

Além disso, reafirma-se o domínio da leitura e escrita para além de uma habilidade acadêmica, mas sim como um elemento central para o desenvolvimento da consciência crítica e social do sujeito. Nesse sentido, o professor assume papel de mediador, ao incorporar em suas práticas ações que visem ao reconhecimento e ao acolhimento das diferenças e, ao dar voz a distintas formas de expressão, possibilita que os estudantes aprendam a "ler" as relações sociais.

Por fim, este capítulo evidencia a necessidade de superar a limitação de dados educacionais referentes à deficiência ao desconsiderar outros marcadores sociais. Além disso, destaca-se a importância de pesquisas futuras que acompanhem práticas interseccionais inovadoras, garantindo o protagonismo efetivo dos estudantes nos processos educativos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 jan.2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2021. E-book (PDF). Acesso em: 5 jan. 2026.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/24287. Acesso em: 11 jan. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, n. SPE. 3, p. 127-150, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048. Acesso em: 11 jan. 2026.

FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres de; ORTEGA, Fabiola Regina; DIELLO, Maria Luiza; SILVA, Edireusa Fernandes. Educação inclusiva na perspectiva da interseccionalidade: trilhando um caminho anticapacitista. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 45, n. spe2, e298329, p. 1–14, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-3703003298329. Acesso em: 13 jan. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Interseccionalidade e inclusão: um diálogo com os marcadores sociais da diferença. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, e20240060, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240060. Acesso em: 3 jan. 2026.

FREITAS, Savana dos Anjos; NETO, Agostinho Serrano de Andrade. Gestos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 39, e39705, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839705. Acesso em: 7 jan. 2026.

GUÉRIOS, Juliana; TRENTIN, Valéria Becher. A educação inclusiva na perspectiva da interseccionalidade: um estado da arte. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, *[S. l.]*, v. 18, n. 8, p. e20379, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.8-307. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/20379. Acesso em: 7 jan. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola:** como andar no fio da navalha. p. 15-30 in: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

RIBEIRO, Dilson Ferreira; LARA, Isabel Cristina Machado de. O ensino da Matemática para estudantes com paralisia cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, e0173, 2023.

Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0173. Acesso em: 8 jan. 2026.

SANTANA, Eugênio Jesus. A importância da leitura e da escrita no processo de aprendizagem. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 24, 2025. ISSN: 2965-6672. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-importancia-da-leitura-e-da-escrita-no-processo-de-aprendizagem Acesso em: 6 jan. 2026.

SANTOS, Odair José Silva dos; ANTONIO, Leonardo Siqueira; MUNIZ, Cristiane Valéria Maciel. Leitura, escrita e interseccionalidade: vozes do projeto Literalidade. **Revista Missões**, v. 9, n. 1, p. 5–20, 2023. Disponível em:https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/44/42. Acesso em: 7 jan. 2026

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [*et al*.]; tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# SOBRE OS AUTORES

**ADRIANA COELHO FREITAS**
Mestranda em Ciências da Educação (FUUSA); Licenciada em Letras -Língua Portuguesa (UEA); Especialista em: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI); Docente na Rede SEDUC - AM, Docente na Rede Municipal SEMED - Anori/Am.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/7414683425933580
**E-mail:** adrianacoelhofreitasacf@gmail.com

**ADRIANY FONTES DE ARAÚJO**
Mestranda em Ciências da Educação (FUUSA); Licenciada em Letras -Língua Portuguesa (UEA); Especialista em: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI); Especialista em Coordenação Pedagógica (UNIASSELVI); Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação SEMED - Anori/Am.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/0504986155228517
**E-mail:** adriany.fontes22@gmail.com

**AILA MAYSE DOS SANTOS ARAGÃO**
Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA), licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da UFPA (FALE/UFPA). Possui experiência na área de Linguística, com ênfase em análise morfológica, documentação e descrição de línguas indígenas. Integrou o Grupo de Estudos de Línguas Indígenas Enawenê-Nawê, Paresi-Haliti e Warao (GEPEW/UFPA), atuando como bolsista Fadesp na organização e análise de dados da língua Enawenê-Nawê via software FLEx. Anteriormente, foi bolsista de iniciação científica no projeto "Estudos de tópicos gramaticais do Asuriní do Xingu", dedicando-se à pesquisa e à descrição de causativos morfológicos.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/6463866484178089
**E-mail:** aila.mayse@gmail.com

**ALINE CORDEIRO DA ROCHA SILVA**
Pedagoga, graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com conclusão em 2025. É servidora pública concursada da Prefeitura Municipal de Três Rios (RJ), atuando na Educação Infantil, com 13 anos de experiência. Atua no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao cuidado, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral na primeira infância. Seus interesses de pesquisa concentram-se na formação docente, educação inclusiva, alfabetização e práticas pedagógicas na Educação Infantil, articulando teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem e na promoção de uma educação pública de qualidade.
**Currículo Lattes**: http://lattes.cnpq.br/1380866442411312
**E-mail**: alinemacr@gmail.com

**ALLANA LIMA DE CASTRO**
Graduanda em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (ILC/UFPA). Atuou como bolsista voluntária (PIVIC 2023-2024) no projeto de pesquisa "Processamento da língua portuguesa como segunda língua para surdos" pelo projeto de extensão "Português Escrito para Surdos", promovido pelo Laboratório de Psicolinguística e Bilinguismo de Surdos (LAPIBIS) na UFPA. Atualmente, integra o Grupo de Estudos Linguísticos da Diversidade da Amazônia (GELINDA) na mesma universidade, participando como voluntária (PIVIC 2024-2025/2025-2026) no projeto de pesquisa "O Livro Didático na Amazônia Brasileira: descrição e propostas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa". Obteve experiência em Mediação Escolar (2024-2026), vínculo de estágio sob o enquadramento funcional de Voluntária Civil no Corpo de Bombeiros Militar do Pará (CBMPA).
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/4392657522582253
**E-mail:** allanalmcs@gmail.com

**ANA ALICE SANTOS DE SOUZA**
Mestranda em Educação Inclusiva no PROFEI - (UDESC), Licenciada em Ciências Humanas (UNIPAMPA), Licenciada em Pedagogia (UNOPAR), Licencianda em Educação Especial (UFSM), Especialista em Tecnologias Digitais aplicadas à Educação (ULBRA), em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (FOCUS). Professora efetiva na Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC - RS) e na Secretaria Municipal de Educação, em ambas exerce função de Professora de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado, na cidade de Maçambará no Rio Grande do Sul.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/1009307244976718
**E-mail:** ana.souza.udesc.t5@gmail.com

**ANA ELIZA SILVA BARBOSA**
Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Graduanda em Pedagogia (UFLA). É professora na Rede Pública de Ensino do estado de Minas Gerais com experiência no desenvolvimento de processos de leitura e escrita crítico-reflexiva. Tem interesse em pesquisas no campo linguístico-discursivo, bem como nas discussões sobre infância e educação inclusiva, com ênfase na linguagem, na diversidade e nos processos de constituição dos sujeitos no contexto escolar.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/5957638103200450
**E-mail:** anaelizacoq@gmail.com

**ANDREZA CORRÊA ARAÚJO**
Mestranda em Ciências da Educação (FUUSA); Licenciada em Letras -Língua Portuguesa (UEA); Especialista em: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIASSELVI); Pós-graduada Lato sensu em Gestão Escolar (UNIASSELVI); Docente na Rede SEDUC - AM, Docente na Rede Municipal SEMED - Anori/Am.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/7470922180327217
**E-mail:** andrezaaraujo0125@gmail.com

**ANDREZA VIDAL BEZERRA**
Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na linha Educação e Inclusão em Contextos Educacionais e Mestre pela mesma instituição. Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Licenciada em Pedagogia com aprofundamento em Educação Especial pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), seu interesse de pesquisa centra-se nas Políticas Educacionais de inclusão e acessibilidade para as estudantes com deficiência na educação superior. Possui publicações em livros, revistas e eventos científicos relacionados aos temas: Formação inicial e continuada de professores em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, Capacitismo, Estudos Feministas e interseccionais da deficiência. Além disso, desenvolve ações que contemplam a inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/6185388564510411
**E-mail:** andrezavidal@hotmail.com

**ANNA CAROLINE DE JESUS ARAUJO**
Licenciada em Artes Visuais e Mestra em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), possui especializações em História e Cultura Afro-Brasileira, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e em Artes na Educação, pelo Instituto Brasileiro de Formação (IBRA/MG). Atua como professora, artista e pesquisadora, articulando práticas pedagógicas, artísticas e epistemológicas fundamentadas nos saberes afro-brasileiros e nas perspectivas decoloniais. Candomblecista e capoeirista, desenvolve investigações que tomam o corpo negro como território de memória, resistência e produção de conhecimento, com ênfase na corporeidade negra, na identidade, na capoeira e na educação decolonial. Suas pesquisas concentram-se nas práticas artísticas afro-brasileiras e nas performances corporais presentes nos terreiros de religiões de matriz africana. Atualmente, exerce o cargo de professora de Artes na Rede Estadual de Ensino do Tocantins.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/0208835678549045
**E-mail:** annacaroline.araujo10@gmail.com

**CLAYTON TÔRRES FELIZARDO**
Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vice-coordenador pedagógico do Programa Rompendo Barreiras (PRB-UERJ), coordenador do Projeto de Extensão Alfabetização Científica e Inclusiva: Ciências com todas(os) e para todas(os) - (CEH/PRB/UERJ). Atua como Professor-tutor a Distância da pós-graduação em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ), e também como Tutor Presencial da graduação em Ciências Biológicas (UERJ/CEDERJ). Mestre em Ensino em Educação Básica (UERJ). Pós-graduando em Educação Ambiental (UFPEL). Possui pós-graduações em: Educação Inclusiva (IFMG); Educação a Distância (IFRO); Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (UFPI); e Ensino de Ciências e Biologia (UFRJ). Graduado em Ciências Biológicas (UERJ). Possui experiência como bolsista de Iniciação Científica em Bioquímica (UFRRJ). Membro do grupo de pesquisa Alfabetização Científica e o Ensino de Ciências da Natureza e Matemática na Educação Básica (ACECIMEB/PPGEB/UERJ).
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/3852929204048259
**E-mail:** felizardo.clayton@uerj.br

**DÁVLA EMYLLY FERNANDES DE ALMEIDA**
Graduanda em Letras, com interesse nas áreas de Educação Literária, ensino de Língua Portuguesa e práticas pedagógicas inclusivas. Atua como monitora do Congresso CINLL, colaborando na organização e no apoio às atividades acadêmicas do evento. Participa do projeto Brasil em Tela, iniciativa voltada à valorização do cinema nacional junto a alunos do ensino médio, contribuindo para a ampliação de repertórios socioculturais e para o desenvolvimento da escrita argumentativa, especialmente no contexto da redação do ENEM. Dedica-se a estudos que articulam literatura, linguagem e práticas pedagógicas críticas e socialmente comprometidas.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/1714806244206542
**E-mail:** almeida.d@aluno.uepb.edu.br

**DEISE ARNOLD**
Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI/UDESC (2025). Licenciada em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) e graduada em Educação Especial pela ETEP. Especialista em Psicopedagogia (UNIDAVI) e em Metadisciplinaridade em Docência do Ensino Fundamental, Médio e Superior (Celer Faculdades). Professora efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina desde 2002, com atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Iniciou sua carreira docente na educação infantil no município de Imbuia, SC, e atuou como professora concursada na rede municipal de Taió, SC. Em 2021, exerceu a função de coordenadora da escola polo COVID-19 dos anos iniciais na 12ª Coordenadoria Regional de Educação em SC. Participou de

formações continuadas nas áreas de alfabetização e currículo, com destaque para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Currículo Base do Território Catarinense. Seus principais interesses de estudo concentram-se em educação inclusiva, recomposição das aprendizagens e educação climática, especialmente em contextos de crise climática que intensificam situações de vulnerabilidade social.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/2214004250585411
**E-mail:** deise.arnold.udesc.t5@gmail.com

**EDUARDA RAYANNA DE SOUZA DOS REIS**
Professora de Língua Portuguesa na rede privada de ensino, atuando na cidade de Belém, Pará. Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduanda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET-QI/UFPA) e participou do Programa Acadêmico de Acessibilidade (PROBAC/UFPA), voltado à educação de alunos cegos no ensino superior. Seus interesses de pesquisa concentram-se na formação docente e na educação inclusiva, com investigações voltadas para a Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem, bem como para os estudos do dialogismo bakhtiniano. Atua no ensino de Língua Portuguesa, desenvolvendo práticas pedagógicas que articulam teoria e prática, com foco na linguagem como processo social, dialógico e formativo.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/1771353569121012
**E-mail:** reiseduarda27@gmail.com

**ÉRICA PORTELA LEITE WIELGANCZUK**
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede (PROFEI/UDESC – 2025). Graduada em Pedagogia Plena pela Faculdade Anhanguera de Joinville. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial; Educação Especial na Perspectiva da Educação Bilíngue para Surdos (LIBRAS/Língua Portuguesa); e Neuropsicopedagogia Clínica. Servidora pública do Estado de Santa Catarina, vinculada à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) desde 2015. Atua no Ensino Médio como professora bilíngue e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/3658392820731823
**E-mail:** erica.wielganczuk.udesc.t5@gmail.com

**FRANCISCA LIMA DE MATOS**
Mestranda em Ciências da Educação, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (FAC). Possui especializações em Docência e Mediação e em Metodologia do Ensino de Geografia e Artes pelo Centro Universitário UNIASSELVI. Atua como professora da educação básica, com experiência na educação infantil, ensino fundamental I e II, EJA e educação do campo, desenvolvendo práticas

pedagógicas voltadas à alfabetização e à formação leitora. Possui trajetória profissional na rede municipal de ensino de Anori/AM.
**Currículo Lattes**: https://lattes.cnpq.br/8475536906303151
**E-mail**: prof.franmatos2017@gmail.com

**GÊNISON BORGES GOMES**

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Possui graduação em LETRAS, LIC/HAB em Língua Portuguesa (2012), pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus do Marajó na cidade de Breves. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, na Área de Conhecimento Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Tem experiência na área da docência, com ênfase em Códigos e Linguagens, Gramática da Língua Portuguesa e Literatura Portuguesa no ensino Básico de 6º a 9º ano e no Ensino Médio. Lecionou na área do conhecimento Códigos e Linguagens no programa Saberes da EJA pela SEDUC PA (2014 a 2015). Foi docente do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação do município paraense de São Sebastião da Boa Vista, designado como Coordenador de Projetos e Apoio ao Controle Social pela Secretaria Municipal de Educação, chegando a atuar como Diretor do Departamento de Gestão Pedagógica durante o ano de 2021.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/7318996429799265
**E-mail:** prof.gbgomes@gmail.com

**HIRLÃ SILVA RODRIGUES**

Professor desde os 13 anos quando já ensinava gramática para os meus primos e colegas. Graduando em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com atuação docente em Língua Inglesa no ensino fundamental – anos finais, em uma escola comunitária. Foi bolsista extensionista no projeto A Leitura e a Vivificação do Idoso, desenvolvido em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos em São Luís–MA, com foco na leitura literária e em atividades culturais voltadas ao bem-estar e à inclusão social. Atuou como tutor pedagógico de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 1 de suporte, desenvolvendo ações de acompanhamento escolar, adaptação de avaliações e promoção da inclusão. Participa de eventos acadêmicos nas áreas de Letras, Educação e Literatura, com produções e apresentações em congressos e simpósios, especialmente sobre leitura, envelhecimento e práticas educativas inclusivas.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/4825740068506913
**E-mail:** hirlanrodriguesprof@outlook.com

**INGRID CARLA ALDICÉIA OLIVEIRA DO NASCIMENTO**
Mestra em Ensino em Educação Básica (UERJ); possui especializações em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva (IFMG), Neurociências com Ênfase em Educação (UFRJ) e Psicopedagogia (UERJ). Graduada em Pedagogia (UERJ). Atua como professora pesquisadora no Projeto de Extensão Alfabetização Científica e Inclusiva: Ciências com todas(os) e para todas(os) - (CEH/PRB/UERJ). Suas pesquisas têm como ênfase a formação de professores e as práticas inclusivas de ensino com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, tendo como principais aportes teóricos a Teoria Histórico-Cultural e a Neurociência Cognitiva. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, professora do Atendimento Educacional Especializado na rede FAETEC.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/1751004839676058
**E-mail:** incarla17@gmail.com

**IRINALDO CAETANO MARQUES**
Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI-(UEPB), Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Bacharel em Psicologia (UNIFIP), Bacharel em Psicopedagogia (UniCesumar), com Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIFIP), Especialização em Neuropsicologia, (UNOPAR), Especialização em TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Dislexia no Contexto Escolar (Grupo Rhema Educacional), Psicologia Escolar (UNOPAR), Psicomotricidade (UNOPAR) e Especialização em Terapia Cognitiva Comportamental (FAVENI) Orientação Escolar e Supervisão Educacional (UNIFIP), Especialização em Atendimento Educacional Especializado- AEE (UNOPAR), Especialização em Neuropsicopedagogia (UNIFIP). É professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UNIFIP) e da Pós-Graduação UNIFIP-Patos-PB. Professor da Rede Municipal de Educação de Patos-PB. Atua diretamente nos Grupos de pesquisa: Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares e Grupo de Pesquisas Linguagens, Inclusão e Tecnologias. Atualmente é Coordenador do NIPE-Núcleo Integrado Psicossocial e Educacional na Secretaria Municipal de Educação (Patos-PB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Continuada de Professores. https://orcid.org/0009-0007-7540-8245.
**Currículo Lattes:** **h**ttps://lattes.cnpq.br/5736868427725714
**E-mail:** irinaldomarques@fiponline.edu.br / irinaldo.m@aluno.uepb.edu.br

**ISABELA LUING DE ANDRADE SANTOS**
Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e especialista em Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Tecnologias e Ciências da Bahia (FATEC). Atua como professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura em instituições privadas na cidade de Alagoinhas/BA, onde também já exerceu funções de coordenação na área de

Linguagens e suas Tecnologias. Atualmente, atua como professora do ensino superior no Colegiado de Pedagogia da Faculdade Santíssimo Sacramento. É aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (UNEB) e cursa especialização em Produção Textual na Educação Básica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desenvolve pesquisas na área de leitura literária na escola e prática docente, integrando o Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens (GEREL), vinculado à linha 2 — Letramento, identidades e formação de educadores — do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da UNEB, Campus II. É idealizadora do Clube de Leitura on-line *Leitura Inquieta*, por meio do qual promove a mediação de leitura literária, e atua também na oferta de formações continuadas para professores da educação básica, além de serviços educacionais voltados às áreas de Linguagens e Redação, com foco em ENEM, vestibulares e concursos.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/1972043769292120
**E-mail:** luingisabela@gmail.com

**IVONETE RODRIGUES LOPES DA SILVA**
Doutoranda em Ensino pelo Renoen/UEMA, mestre em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2013) e especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA, 2004). Graduada em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Maranhão (1997). Integra o núcleo de pesquisa GRUPO TERCER – Ensino, Discurso e Tradução. É professora efetiva da Universidade Estadual do Maranhão, atuando no curso de Letras nas áreas de Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, produção textual, estágio supervisionado e práticas educacionais. Exerce funções administrativas no CECEN/UEMA e atua como coordenadora pedagógica do curso de Língua Espanhola do NUCLIN/UEMA (biênio 2024–2025). Também participa do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado do curso de Letras/Espanhol, além de atuar como revisora de textos e materiais da EaD/Uemanet.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/3889601975182656
**E-mail:** ivonetelopes@professor.uema.br

**JAILMA DO NASCIMENTO TORRES BATISTA**
Licenciada em Pedagogia (UNIFIP) Patos (PB), Pós-Graduanda em Educação Infantil: Práticas Pedagógicas, Educação Especial Inclusiva (Educa Minas), Professora da Rede Municipal de Educação de Patos -PB.
**E-mail**: jailma.mirely2015@gmail.com

**JOSELITO SANTOS**
Doutor em Ciências Sociais (UFRN). Mestre em Ciências Sociais (UFRN). Mestre em Saúde Coletiva (UEPB). Graduado em Comunicação Social (UEPB). Licenciado em

Pedagogia (ÚNICA). Licenciado em Filosofia (UNICV). Especialista em Marketing (UEPB). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica (Unyleya). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Iguaçu). Especialista em Filosofia (Faculdade Iguaçu). Tem experiência em Coordenação de Comitê de Ética em Pesquisa, e em Pesquisa e Extensão, em Colegiados de Cursos e Núcleo Docente Estruturante. Atualmente é Coordenador do Núcleo de Iniciação Científica e de Monitoria do Centro Universitário UNIFIP Campina Grande. É pesquisador do Grupo de Pesquisas Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB). Coordena o Congresso Nacional Sobre Inclusão, Linguagem e Literatura (CINLL).
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/8194497198934516
**E-mail:** jslito2012@gmail.com

**LEANDRO AUGUSTO NEVES LINS**
Apaixonado por Poesia, graduado no curso de Licenciatura em História, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus II - Alagoinhas, pós-graduado em Gestão e Coordenação Pedagógica - FATEC e atualmente aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural (Pós-Crítica) - UNEB - Campus II - Alagoinhas - BA, estudante no grupo de pesquisa GEREL - Grupo de Estudos em Resiliência, Educação e Linguagens, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus II - Pós-crítica. Possui interesse nas áreas de Formação de Leitores, Letramento, Crítica Cultural, Ensino de História, História e Literatura, Cidade e História e em especial, na discussão sobre o Ensino de História e Formação de Sujeitos Leitores. Trabalha na área de Educação a mais de 15 anos, atualmente lecionando no Colégio Santíssimo Sacramento - CSSS - BA, em turmas do Ensino Fundamental - Séries Finais (tendo experiência nas disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e Sociologia), além de atuar como Assistente Administrativo Educacional no município de Entre Rios - BA e como Supervisor Pedagógico na Faculdade Santíssimo Sacramento - FSSS - BA.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/8103959694538233
**E-mail:** professorlinshumanas@gmail.com

**MÁRCIA MOREIRA DA SILVA**
Mestra em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Pedagoga com habilitação em Orientação e Supervisão pela mesma instituição; especialista em Psicomotricidade Institucional e Clínica, Psicopedagogia Institucional, Neurociência Aplicada à Educação, Neuroalfabetização e Alfabetização Discursiva em curso. Professora da educação básica no município de João Pessoa/PB, desenvolvendo atividades laborais no AEE e professora Braillista na rede estadual. Atuando como formadora de professores na área da deficiência Visual, com ênfase em alfabetização e ensino do sistema Braille. Colaboradora externa do Projeto Implementação do Plano Educacional

Individualizado, membro do Grupo de Pesquisa em Educação Especial (ambos na UFPB). Centra suas pesquisas na área da deficiência visual expandindo os horizontes para o trabalho colaborativo, ensino colaborativo, consultoria colaborativa e có-ensino com publicações e participações em eventos nas áreas de pesquisa mencionadas.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/0151659009917180
**E-mail:** marcia.moreiras20@gmail.com

**MARIA DA GUIA TAVEIRO SILVA**

É professora, Associada I, da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Nessa Universidade, trabalha no Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras CCHSL, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLe), Mestrado em Letras, modalidade Profissional e no mestrado em Processos e Tecnologias Educacionais em Rede Nacional (ProfEducatec). É docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Tem formação em Letras Português e Inglês, pela Universidade Estadual do Maranhão (1988) e em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão (2001). É mestre em Educação (2007), pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Linguística (2012), pela mesma Universidade. Fez estágio de doutorado, financiado pela CAPES, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), USA, (2010-11). Participou do curso de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, financiado pela CAPES, no Instituto de Educação da Universidade de Londres (IOE), UK, (2012).
**Currículo lattes**: http://lattes.cnpq.br/1232401137711458
**E-mail**: maria.silva@uemasul.edu.br

**MARIA RAYSSA DA CONCEIÇÃO PEREIRA**

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Possui interesse em Literatura e no ensino da Língua Portuguesa, e nos estudos voltados para a relação entre professor e aluno.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/7324278202593378
**E-mail:** rayssa.p@aluno.uepb.edu.br

**MAYARA CAROLINE SOUSA DE ABREU**

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), Campus Imperatriz. Graduada em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Balsas. Pesquisadora com foco nos estudos da linguagem, especialmente nas áreas da Ecolinguística, Linguística Aplicada, Etnobotânica e Educação do Campo.
**Currículo Lattes**: https://lattes.cnpq.br/1205217884996088
**E-mail**: mayara.abreu@uemasul.edu.br

**QUÉREN EMANUELY CONCEIÇÃO DE ARAÚJO**
Graduanda em Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atualmente, interessa-se por Linguística, Semiótica e estudos relacionados ao ensino de Literatura.
**Currículo lattes:** http://lattes.cnpq.br/2110964315364373
**E-mail:** queren.araujo@aluno.uepb.edu.br

**QUÉZIA ALVES REIS**
Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). Atualmente, atua como mediadora na Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (Firjan SENAI) e integra o CFEP Conselho Federal de Educadores e Pedagogos, com o número de registro 24016776. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino. Possui especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Sinapses (2020), com foco na identificação de dificuldades de aprendizagem. Concluiu formação complementar na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no programa de pós-graduação lato sensu em Educação Especial e Inovação Tecnológica (2023). Também possui graduação em Pedagogia pela Universidade Veiga de Almeida (2024) e curso de extensão pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em Educação em TEA (Transtorno do Espectro Autista), concluído em 2024. https://orcid.org/0009-0003-4279-7230
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/6668517150597958
**E-mail:** quesalves@gmail.com

**RAIMUNDO NEVES OZIER**
Doutor em Ciências da Educação (FUUSA); Mestre em Artes (UFAM); Bacharel em Teologia (UNINTA); Licenciado em Música (UFAM); Licenciado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (UNICIV); Especialista em: Arte Educação (UNIOESTE); Práticas Assertivas em Didática em Educação Profissional Integrada à educação de Jovens e Adultos (IFRN); pesquisador do grupo de Música na Amazônia (UFAM); Docente na Rede SEDUC - AM, coordenador de Polo da FBN; Professor da Faculdade Boas Novas.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/3279944237407531
**E-mail:** raimundo.ozier@fbnovas.edu.br

**REBECA HEVELY RODRIGUES LIMA**
Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Possui interesse e percurso em áreas de estudos e análises de Poesia, Literatura e Educação Inclusiva. Extensionista no Projeto de Extensão Brasil Em Tela, com ações voltadas ao debate de problemáticas sociais com estudantes do ensino médio, com foco também na ampliação do repertório sociocultural para o Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) através do cinema nacional. Extensionista no Projeto de Extensão LaPsiEI, com ações direcionadas ao ensino de literatura e língua portuguesa dentro da perspectiva de uma educação inclusiva.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/0715780750349301
**E-mail:** rodrigues.rebeca@aluno.uepb.edu.br

**RODRIGO CASTRO RODRIGUES**
Graduado em Letras habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), atualmente cursa o mestrado acadêmico em estudos linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFPA/CAPES), onde tem a oportunidade de realizar pesquisas que enriquecem seu entendimento sobre as dinâmicas linguísticas contemporâneas. Participa ativamente como membro do Projeto Geossociolinguística e Socioterminologia (GeoLinTerm), nesse projeto, ele se envolve na elaboração de estudos que buscam analisar as interações entre linguagem e sociedade, abordando como os contextos sociais influenciam a terminologia utilizada em diferentes áreas do conhecimento. Além disso, sua integração ao Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) demonstra um compromisso com a catalogação e análise das diversas manifestações linguísticas presentes em nosso país, contribuindo para o mapeamento das riquezas e especificações do português falado em diferentes regiões. Os principais temas de interesse incluem análise dos pressupostos teóricos e metodológicos da geossociolinguística, variação linguística e estudos do léxico.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/6890396111988892
**E-mail:** rodrigocastro039@gmail.com

**ROSA MARIA DE SOUZA BRASIL**
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Metodologia do Ensino Superior e graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Desde 2004, integra o corpo docente da Universidade Federal do Pará, onde é professora Associada III do Instituto de Letras e Comunicação. Atua nas áreas de Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Enunciação bakhtiniana, escrita e oralidade. Coordena projetos de extensão, como *Caletroscópio: letras, imagens e valores no ensino da língua*, além do projeto de pesquisa *Leitura e escrita de narrativas: formação do aluno-escritor*. É autora do livro *Superestruturas argumentativas: o artigo jornalístico na escola*.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/7750965670483607
**E-mail:** rosabrasilb@gmail.com

**ROSIMERE BANDEIRA DINIZ**
Graduada em Letras - Inglês (UVA). Graduada em Direito (UNIFACISA). Especialista em Letras - Inglês (UNICA). Articuladora da Diretoria de Apoio às Escolas da Secretaria Municipal de Campina Grande - PB.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/2095419953541898
**E-mail:** rbandeiradiniz@gmail.com

**SAULO WELINGTON DE LIMA FELICIANO**
Especialista em Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado e Literatura, Licenciado em Letras Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atuou em projetos de ensino e extensão em Literatura e Educação Especial Inclusiva. Possui interesse nas seguintes temáticas: Literatura de autoria feminina e racializada, ficção especulativa, Estudos Decoloniais e da Deficiência.
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/5970145147948817
**E-mail:** saulowellington@gmail.com

**TATIANA CRISTINA VASCONCELOS**
Doutora em Educação (UERJ), Mestre em Psicologia (UFPB), Licenciada (UFPB) e Bacharela em Psicologia (FIP), Licenciada em Pedagogia (FU), Especialista em Logoterapia e Saúde da Família (CEPELOGI/UEPB), em Psicopedagogia (UCM), em Neuropsicologia (UNYLEYA) e em Avaliação Psicológica (UNIFIP-CG). Docente titular da Universidade Estadual da Paraíba (Departamento de Educação - Campus I), onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando a interface Psicologia e Educação, com ênfase nos temas relacionados à Educação Inclusiva, Formação de professores e Autismo(s), Linguagem e dialogismo, Tecnologias digitais e mediação de aprendizagens. Docente Permanente do Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI-UEPB e do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar. Membra da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT) e do Laboratório de Psicologia e Educação Inclusiva (LaPsiEI).
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/2042671665043024
**E-mail:** tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

**TERESA CRISTINA DA SILVA DIAS**
Mestranda do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI/UEPB (2025). Graduada em Pedagogia (UFF/2006), atua como professora concursada de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Mesquita/RJ, onde já exerceu a função de Coordenadora Pedagógica. Professora da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC/RJ). Entre 2012 e 2015, professora concursada no município de Nova Iguaçu/RJ, com atuação na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Pós-

graduada em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial pela (UVA/2009); Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário Internacional Signorelli (2019); Educação Inclusiva com Ênfase em Comunicação Alternativa e Tecnologias Assistivas (Signorelli) e Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Internacional Signorelli (2025). Possui ampla experiência na área da Educação, com ênfase na inclusão escolar e no Atendimento Educacional Especializado.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/7157608536683405
**E-mail:** teresa.dias.uepb.t5@gmail.com

**THAYS COELHO DE ARAÚJO**
É Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Militar de Manaus - CMM. Exerceu a função de Coordenadora e Professora da disciplina de Redação no Colégio Militar do Recife - CMR. Atuou como Professora Assistente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Letramento Digital Mediado por Tecnologia da Escola Superior de Tecnologia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Na graduação, ministrou aulas no Curso de Letras Mediado por Tecnologia da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Atuou como professora do Colegiado de Língua e Literatura Portuguesa - CLLP da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. É mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, no qual desenvolveu pesquisas sobre a subjetivação e a dessubjetivação do sujeito preso em contextos de letramento no cárcere. Atua como membro do grupo de pesquisa Observatório de Línguas (CNPq). Possui graduação em Letras - Língua e Literatura Portuguesa. É Pós-Graduanda lato sensu em Perícia Criminal e Ciências Forenses pelo Instituto de Pós-Graduação - IPOG.
**Currículo Lattes:** http://lattes.cnpq.br/4708417499606645
**E-mail:** profathays@gmail.com

**VANESSA LIMA DE FARIAS**
Licenciada em Pedagogia (UNIFIP), Profissional de Apoio Escolar da Rede Municipal de Educação de Patos-PB, Curso Autoinstrucional na área de Gestão Escolar
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/8143684088266413
**E-mail**: vanessalimaf789@gmail.com

**WAGNER BREGANHOLI**
Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestre em Sociologia pelo Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UEL), possui pós-graduações em Tutoria em Educação a Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Ensino de Sociologia (UEL), Gestão Escolar pela Faculdade UNINA, Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). É licenciado em Pedagogia e Ciências

Sociais pela Universidade Castelo Branco (UCB), licenciado em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e bacharel em Teologia pela Universidade Cesumar (UniCesumar). Desde 2014, atua como professor das séries iniciais na Prefeitura Municipal de Londrina e, atualmente, exerce o cargo de Coordenador Pedagógico na Escola Municipal Mercedes Martins Madureira, com mandato até 2026. Também é conselheiro suplente no Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), representando os coordenadores da educação pública municipal (gestão 2024–2027). Seus interesses de pesquisa concentram-se na formação docente, educação tecnológica e políticas públicas em educação.
**Currículo lattes:** https://lattes.cnpq.br/7506507227625262
**E-mail:** wagnnner@gmail.com

# SOBRE OS ORGANIZADORES

**RONALD WILLIAM VIDAL ARAUJO**
Acadêmico do Curso de Letras, Língua Portuguesa, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), dedica-se à pesquisa e investigação nas áreas de práticas de instrução de linguagens, estratégias de ensino-aprendizagem, inclusão social e formação continuada de professores. Foi bolsista do Projeto de Extensão "Laboratório de Psicologia e Educação Inclusiva: temas e práticas para a formação continuada de professores" (LAPSIEI/UEPB/PROBEX). Membro do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB/CNPq). Integra o Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares (OPEM/UEPB/CNPq).
**Currículo lattes:** http://lattes.cnpq.br/3480457166699938
**E-mail:** ronald.araujo@aluno.uepb.edu.br

**TATIANA CRISTINA VASCONCELOS**
Doutora em Educação (UERJ), Mestre em Psicologia (UFPB), Licenciada (UFPB) e Bacharela em Psicologia (FIP), Licenciada em Pedagogia (FU), Especialista em Logoterapia e Saúde da Família (CEPELOGI/UEPB), em Psicopedagogia (UCM), em Neuropsicologia (UNYLEYA) e em Avaliação Psicológica (UNIFIP-CG). Docente da Universidade Estadual da Paraíba, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão, considerando a interface Psicologia e Educação, com ênfase nos temas relacionados à Educação Inclusiva, Formação de professores e Autismo(s), Linguagem e dialogismo, Tecnologias digitais e mediação de aprendizagens. Docente Permanente do Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI-UEPB. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT) e do Laboratório de Psicologia e Educação Inclusiva (LaPsiEI).
**Currículo lattes:** http://lattes.cnpq.br/2042671665043024
**E-mail:** tatianavasconcelos@servidor.uepb.edu.br

**JOSELITO SANTOS**
Doutor em Ciências Sociais (UFRN). Mestre em Ciências Sociais (UFRN). Mestre em Saúde Coletiva (UEPB). Graduado em Comunicação Social (UEPB). Licenciado em Pedagogia (ÚNICA). Licenciado em Filosofia (UNICV). Especialista em Marketing (UEPB). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica (Unyleya). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (Faculdade Iguaçu). Especialista em Filosofia (Faculdade Iguaçu). Tem experiência em Coordenação de Comitê de Ética em Pesquisa, e em Pesquisa e Extensão, em Colegiados de Cursos e Núcleo Docente Estruturante. Atualmente é Coordenador do Núcleo de Iniciação Científica e de Monitoria do Centro Universitário UNIFIP Campina Grande. É pesquisador do Grupo de Pesquisas Linguagens, Inclusão e Tecnologias (GPLIT/UEPB). Coordena o Congresso Nacional Sobre Inclusão, Linguagem e Literatura (CINLL).
**Currículo Lattes:** https://lattes.cnpq.br/8194497198934516
**E-mail:** jslito2012@gmail.com

EDITORA
Saberelar