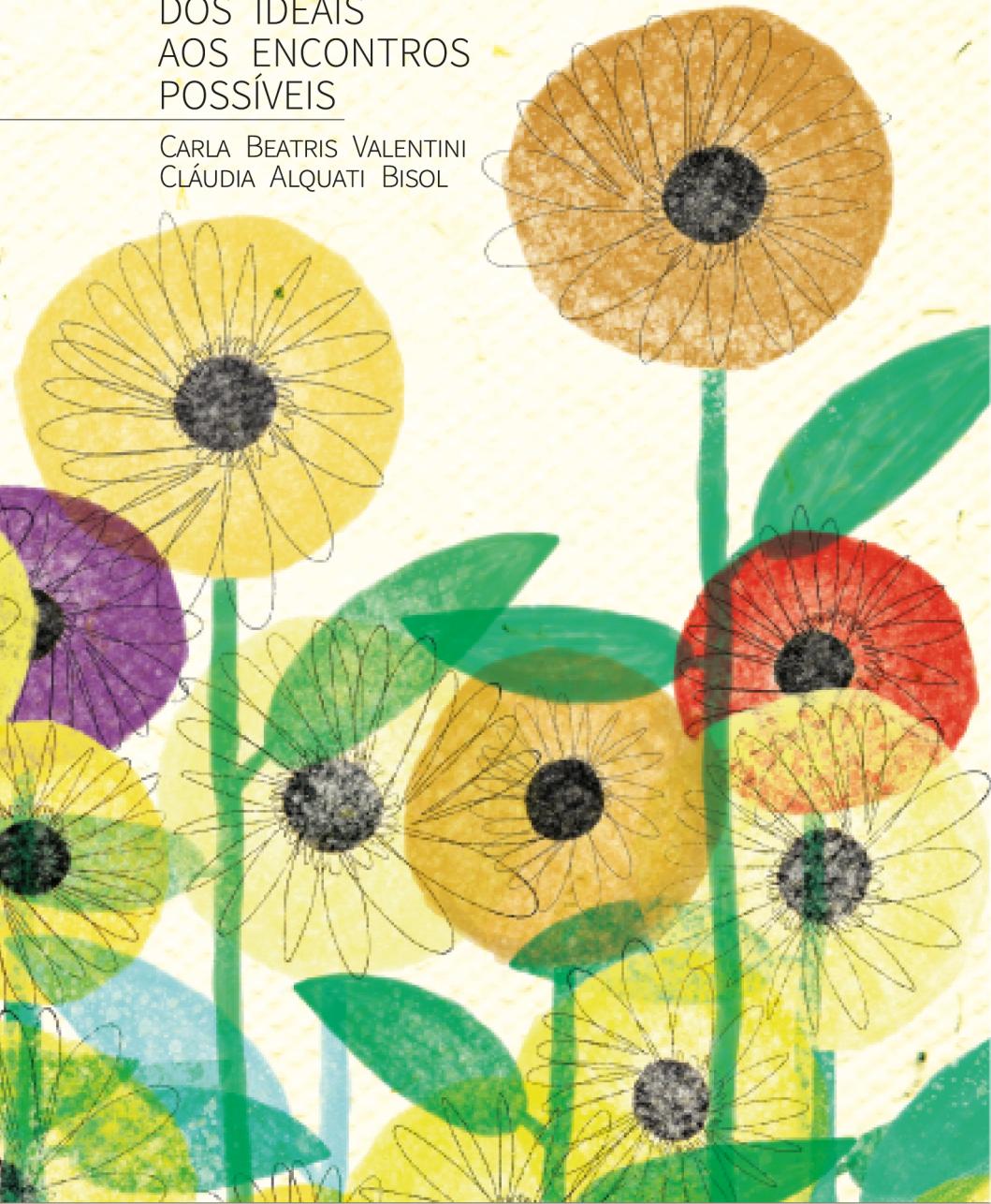


# EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOS IDEIAS  
AOS ENCONTROS  
POSSÍVEIS

CARLA BEATRIS VALENTINI  
CLÁUDIA ALQUATI BISOL



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA

---

DOS IDEAIS  
AOS ENCONTROS  
POSSÍVEIS

---

**Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

**Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

**Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do  
Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Jaqueline Stefani  
Karen Mello de Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Simone Côrte Real Barbieri  
– Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

**Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Universitá degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/  
Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/  
Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



# EDUCAÇÃO INCLUSIVA

---

DOS IDEIAS  
AOS ENCONTROS  
POSSÍVEIS

---

CARLA BEATRIS VALENTINI  
CLÁUDIA ALQUATI BISOL



© das autoras

1<sup>a</sup> edição: 2024

Preparação de texto: Giovana Letícia Reolon

Editoração: EDUCS

Capa: Tati Rivoire

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

V161e Valentini, Carla Beatris

Educação inclusiva [recurso eletrônico] : dos ideais aos encontros possíveis / Carla Beatris Valentini, Cláudia Alquati Bisol.  
– Caxias do Sul : Educs, 2024.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558073871

ISBN 978-65-5807-387-1

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Educação. 4. Aprendizagem. I. Bisol, Cláudia Alquati. II. Título.

CDU 2. ed.: 376

### Índice para o catálogo sistemático

|                       |          |
|-----------------------|----------|
| 1. Educação inclusiva | 376      |
| 2. Educação especial  | 376      |
| 3. Educação           | 37       |
| 4. Aprendizagem       | 37.015.3 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

# Sumário

## **Prefácio / 7**

## **Tecendo o caminho... / 11**

Sobre o Projeto Incluir / 13

## **1. Reconhecer diferenças, inaugurar potencialidades / 15**

Um preconceito que tem nome:  
capacitismo / 22

Dois modelos de deficiência: o médico e o social / 26

Ser diferente é apenas ser diferente / 35

## **2. O corpo: deficiência física em foco / 37**

Pessoas com deficiências físicas: conhecer “sobre”, conversar “com” / 42

Estudantes com deficiência física: a escola e seus desafios / 46

Mediação da professora: um breve estudo de caso / 53

Encontros possíveis: a docência e o aluno com deficiência física / 58

## **3. Línguas e formas de comunicar: surdez e deficiência auditiva / 60**

Diferentes formas de conceber a surdez / 62

A cultura surda é visual / 65

Língua de sinais, leitura e escrita:  
desafios / 70

Encontros possíveis: vida escolar, surdez e  
deficiência auditiva / 77

#### **4. Outras formas de ver: deficiência visual em questão / 93**

A força das palavras / 95

Deficiência visual: entre conceitos e pré-  
conceitos / 100

Encontros possíveis: vida escolar e  
deficiência visual / 104

#### **5. Modos de entender: deficiência intelectual e autismo / 109**

Deficiência intelectual: desafios para  
entender e incluir / 111

Autismo: controvérsias e mais  
controvérsias / 120

Encontros possíveis: a escola e os diferentes  
modos de entender / 133

#### **6. Tecnologia Assistiva: um mundo mais acessível / 140**

Tecnologia Assistiva, família e escola: o caso  
de Lucas / 145

Tecnologia Assistiva: entre desafios e  
possibilidades / 151

#### **Referências / 157**

#### **Sobre as autoras / 172**

# Prefácio

*A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (Vigotski, 2004).*

É com imensa alegria e satisfação que aceitei fazer o prefácio do livro *Educação Inclusiva: dos ideais aos encontros possíveis*, de autoria das queridas professoras Carla Beatris Valentini e Cláudia Alquati Bisol, fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Projeto Incluir (Proincluir) e resultado de dissertações e teses desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O Projeto Incluir, internacionalmente reconhecido, foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com apoio da UCS.

A obra nos instiga a pensar e repensar os caminhos, os avanços e os desafios postos pela educação inclusiva ao adentrarmos ao portal Proincluir, que nos apresenta um conjunto de possibilidades de existirmos na e com a diferença humana.

Nessa direção, o livro mostra como a educação tem vivenciado crescentes transformações sociais e tecnológicas. A obra nos provoca e traz um conjunto de recursos e estratégias que favorecem a reflexão sobre alteridades e singularidades, retratando as histórias e trajetórias de pessoas com deficiência e sua relação com a diferença. As autoras evidenciam as diferentes formas de preconceito e capacitismo enfrentados por esse grupo social e a maneira como, ainda hoje, o estigma ronda nossa cultura educacional lendo o outro a partir de visões médicas, em detrimento de perspectivas sociais que discutem e constituem nossa existência humana.

Para refletir sobre esses processos e suas implicações educacionais, as autoras trazem um conjunto de dados com falas e vídeos sínteses com entrevistas e histórias de pessoas com diferentes deficiências, as quais nos instigam a reconhecer a diferença como constitutiva do humano, nada mais, nada menos.

No que se refere à educação, o livro nos provoca a pensar algumas questões: Como pessoas com alguma deficiência se apropriam do currículo? Que mediações pedagógicas lhes são ofertadas? Como oferecer currículos justos para todas e todos os nossos estudantes independentemente de suas peculiaridades humanas? Como organizar propostas educacionais que levem em consideração a diversidade social, cultural e individual das(os) nossas(os) estudantes? Que dimensões são indispensáveis nessa empreitada?

Algumas dessas questões são abordadas nos capítulos que constituem este livro, problematizan-

do certezas e indicando caminhos, possibilidades e desafios a serem enfrentados pela escola e sociedade no enfrentamento ao preconceito, ao estigma e ao capacitismo direcionado às pessoas com deficiência. Também são abordadas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiências e seu consequente desenvolvimento. As discussões trazem reflexões a partir de falas de professores da Educação Básica e de casos de ensino sobre os caminhos traçados para efetivar propostas de ensino e aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. Assim, a obra nos provoca a pensarmos novas formas educacionais, em particular para o campo da formação de professores.

Entendo que os temas e os debates aqui apresentados instigarão nos leitores inúmeras reflexões sobre as demandas e as possibilidades para o ensinar e o aprender numa perspectiva educacional que envolva a diversidade humana e as especificidades de todas(os) as(os) nossas(os) estudantes, tenham elas(es) alguma deficiência ou não. Os referenciais sobre Tecnologia Assistiva, comunicação alternativa, desenho universal na aprendizagem (DUA), entre outras estratégias descritas no livro, com indicações de como organizar as práticas educativas, são elementos que contribuirão imensamente para o desenvolvimento de propostas curriculares inclusivas, seja na Educação Básica ou na Educação Superior.

Para finalizar, reforço que os leitores têm em suas mãos uma profícua e rica contribuição, que iluminará aspectos da realidade dinâmica e contradí-

tória em que vivemos, bem como suscitará questões necessárias para que sigamos adiante nas propostas educacionais numa perspectiva inclusiva e na imaginação necessária para ensinar e aprender de forma articulada com a pesquisa e a diversidade humana.

Desejo aos leitores uma instigante e boa leitura!

Nova Iguaçu, outubro de 2024  
Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch

Professora Adjunta do Instituto  
Multidisciplinar e do Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares  
(PPGEduc – UFRRJ)

## Referência

---

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica.** 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# Tecendo o caminho...

Escrevemos este livro como quem se propõe a costurar. A linha que usamos não é contínua e nem precisa ser, ela pode ter diferentes cores e formas. Entre as linhas estruturantes desta costura escolhemos o direito à educação, a ética da responsabilidade e os estudos da deficiência, em especial no que se refere à problematização das concepções de incapacidade e doença. Com esses três fios estruturantes, ziguezagueando, indo e voltando, costuramos os materiais presentes no Projeto Incluir ([www.proincluir.org](http://www.proincluir.org)) com contribuições de pessoas com deficiência, através de textos e de entrevistas. Também utilizamos em nossa costura recortes de pesquisas realizadas por mestres e doutores que, sob nossa orientação, realizaram suas dissertações e teses no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Nossa proposta é feita de apostas. Apostamos que o material que disponibilizamos pode ser aproveitado para aprofundar conhecimento, repensar algumas ideias e seguir criando modos de trabalhar e conviver. Acreditamos que há alternativas aos desafios da educação inclusiva.

Sabemos que a educação inclusiva às vezes avança, às vezes retrocede. Seus movimentos dependem

muito das forças políticas, das realidades sociais e econômicas, da cultura e do potencial de cada comunidade, entre tantas outras questões. No entanto, seguimos apostando porque devemos isso às gerações de pessoas que viveram totalmente excluídas da escola, do trabalho e da vida social. Porque há gerações que lutaram muito para estar na escola e construir espaços de pertencimento em todos os âmbitos de suas vidas. Porque há ainda questões importantes a serem tratadas agora, para esta geração de crianças, adolescentes e adultos que ainda precisam mover montanhas para realizar seu desejo de aprender e de conviver. E porque há professores, familiares, colegas de trabalho que fazem tudo que está a seu alcance para ajudar a mover essas montanhas.

Sabemos que muitas pessoas ainda terão que enfrentar dificuldades muito grandes para garantir seus direitos e construir uma vida em que a deficiência não seja uma questão definidora das condições de estudar, amar e trabalhar. Nossa país está longe de garantir condições básicas para a aprendizagem e o trabalho para todos.

Não acreditamos que há respostas prontas ou mágicas, tampouco receitas ou soluções que sejam válidas para todos em qualquer lugar. Apostamos que as respostas se constroem a cada situação e que a capacidade de criar possibilidades renovadas para os desafios se mantém viva.

## Sobre o Projeto Incluir

---

O Projeto Incluir é um portal que apresenta um conjunto de recursos disponíveis gratuitamente na *web*. Pode ser usado de diversas formas, inteiro ou em partes, em espaços de educação formal ou informal, em escolas ou empresas. Basta querer investir no potencial que todos temos para conviver, aprender e trabalhar juntos.

O Projeto Incluir tem uma história: sua primeira versão foi lançada em 2011 com quatro módulos. Em 2015 foi feita a primeira revisão e ampliação, apresentando dois novos módulos. Em 2017 as mudanças foram mais significativas: renovação em termos de linguagem e tecnologia (novas soluções de programação) e criação de mais dois módulos. Os anos de 2019 e 2020 foram dedicados a realizar adequações em termos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual.

Entre 2020 e 2022 o Projeto Incluir alçou voo internacional, em uma colaboração com a Scuola Universitaria Professionale Della Svizzera Italiana (SUPSI) no projeto In-Formazione@Inclusione (<https://in-formazione-inclusione.ch/>). Os pesquisadores suíços desenvolveram um site inspirado no Projeto Incluir e compartilharam vídeos traduzidos para o português, que foram agregados a alguns módulos.

O Projeto Incluir recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), além de apoio da

Universidade de Caxias do Sul (UCS). Porém, se ele existe é porque pudemos contar com muitos profissionais que colaboraram conosco por acreditarem em uma sociedade mais inclusiva, trabalhando às vezes quase de graça, quando não gratuitamente de fato. Também existe graças aos estudantes voluntários, aos bolsistas de iniciação científica e ao apoio de pessoas com deficiência e seus familiares. A todos eles, nosso profundo agradecimento!

# 1. Reconhecer diferenças, inaugurar potencialidades

*[...] o que temos, como já disse anteriormente, são todas diferenças: de corpo, de aprendizagem, de raça, de idade, de gênero, de classe, social... Por isso digo que essas diferenças não possuem valores intrínsecos, quer dizer, não são naturalmente nem melhores nem piores, nem positivas nem negativas; são, simplesmente, diferenças. Cada diferença é uma experiência de ser e estar no mundo para mim inaduzível (Skliar, 2012).*

Reconhecer diferenças. Reconhecer que somos membros de uma mesma espécie e que, ao mesmo tempo, não somos iguais. Cada diferença é uma experiência de ser e, diz Carlos Skliar, de estar no mundo.

A relação de cada um de nós com as diferenças poderia ser uma experiência a ser compartilhada e que enriqueceria a vida de todos, mas nada do que diz respeito ao ser humano e à sociedade se coloca de modo tão simples assim. Dois aspectos que podem ser mencionados, entre outros de igual importância, a fim de caminhar em direção à complexidade dessa

questão são: a dificuldade que o ser humano tem diante daquilo que lhe causa estranhamento, que não opera como um espelho a refletir a própria imagem, e a tendência de submeter as diferenças a classificações. O segundo aspecto é totalmente vinculado ao primeiro.

As deficiências são diferenças que podem se apresentar no corpo, no caso das deficiências físicas; na forma como a pessoa percebe o mundo ao seu redor, no caso das deficiências visuais; no modo como a pessoa se comunica, no caso da surdez e da deficiência auditiva; no modo como comprehende, no caso da deficiência intelectual e das altas habilidades; na forma como comprehende e se situa no mundo, no contexto do autismo.

Existem outros marcadores sociais importantes que situam diferenças, tais como gênero, etnia, sexualidade, classe social, etc. Para cada marcador social há territórios daquilo que é considerado “normal”. O corpo perfeito, íntegro, produtivo, funcional, independente materializa o ideal de normalidade. As deficiências são geralmente situadas no campo das imperfeições, das fragilidades, do indesejado, do estranho, do incompleto, do menos produtivo ou do improdutivo.

O que acontece quando uma pessoa que se identifica como “não deficiente”, ou seja, que se identifica com a norma, olha para uma pessoa com deficiência? As crianças pequenas talvez tenham uma grande lição a ensinar. Muitas delas simplesmente perguntam, com espontaneidade, por que a pessoa está numa ca-

deira de rodas, ou usa uma bengala, ou sinaliza com as mãos ao invés de falar, ou não enxerga. Essas perguntas causam embaraço aos adultos, que na maioria das vezes estão presos a complexas construções psíquicas na relação que estabelecem com seus próprios corpos e, além disso, são atravessados por demandas e ditames sociais.

A cena pode ser assim descrita: uma pessoa “normal” se depara, inadvertidamente, com uma pessoa com deficiência na rua ou no seu local de trabalho. Em questão de segundos, seu olhar se fixa e provoca embaraço, aversão, vergonha e uma estranha curiosidade. Quem olha evita rapidamente seguir olhando e ao mesmo tempo se dá conta de que, se a pessoa olhada perceber esse rápido movimento, a aversão a olhar irá parecer um insulto tão grande quanto o olhar fixado, ou curioso, pareceria. Assim descreve Davis (1997), ao comentar que a deficiência é disruptiva do campo visual, auditivo ou perceptivo no que se refere ao poder do olhar, convocado rapidamente a classificar os corpos em duas categorias imutáveis e dicotômicas: inteiro ou incompleto, eficiente ou deficiente, normal ou anormal, funcional ou disfuncional.

A fragilidade e a incompletude não são fantasias oriundas de um filme de ficção. Fazem parte da realidade de cada ser humano em sua primeira infância, na velhice e nos processos de adoecimento que todos enfrentamos em algum momento da vida. O corpo marcado pela deficiência, de certo modo, escancara essa fragilidade que pertence a todos nós: “O corpo

marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar" (Silva, 2006, p. 427).

Acompanhando o olhar e suas dificuldades, vêm as classificações (que tendem a inferiorizar e patologizar) e seus desafios: como nomear as diferenças relativas às deficiências? Excepcionais, portadores de deficiência, portadores de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais, deficientes, pessoas com deficiência – somam-se nomenclaturas ao longo dos anos. A confusão generalizada e a dificuldade de nomeação vão das ruas às universidades e aos documentos oficiais. Qual o termo politicamente correto? A língua desliza e se atrapalha, assim como o olhar.

Todas essas reflexões levam à constatação de que a maioria das pessoas sente dificuldades ao falar sobre deficiência ou sobre ser deficiente. O olhar é inevitavelmente capturado por aquilo que demarca a diferença entre o corpo de quem olha e o de quem está sendo olhado. A inquietude vem acompanhada pelas incertezas: como é viver desse modo tão diferente do meu? É possível ser feliz e ser uma pessoa com deficiência?

Desafie-se: visite o Projeto Incluir e assista brevíssimos vídeos que retratam a vida de pessoas com deficiência. Como é viver desse modo? O que essas histórias de vida agregam para a reflexão sobre as

potencialidades de pessoas com diferentes modos de ser e estar no mundo?

Visite o Projeto Incluir e deixe seu olhar ser capturado pelos vídeos que narram brevemente as histórias de Helen Keller, Stephen Hawking, Aleijadinho, Pascal Duquenne, Evgen Bavcar, Emmanuelle Laborit e de Atletas Paralímpicos.<sup>1</sup>



<https://proincluir.org/limites>

Olhe para as histórias de vida representadas nos vídeos (Helen Keller, Stephen Hawking, Aleijadinho, Pascal Duquenne, Evgen Bavcar, Emmanuelle Laborit e em atletas paralímpicos) e olhe para si mesmo. Como diz Davis (1995), o corpo não é simplesmente algo físico. O corpo é um conjunto de atitudes. No entanto, nosso imaginário pode estar ancorado nas capacidades e nas incapacidades, regido por aquilo que uma pessoa consegue ou não fazer. Tendemos a fazer uma oposição reducionista entre normalidade e anormalidade.

A interpretação a respeito da vida das pessoas com deficiência depende do conjunto de crenças e valores, das experiências, do modo como cada um habita o próprio corpo e da maneira como cada um pensa as diferenças entre as pessoas.

<sup>1</sup> Todas as imagens deste livro têm audiodescrição embutidas para acessibilidade de pessoas com deficiência visual.

Uma interpretação possível é a que convoca sentimentos de pena. A ideia de que a deficiência é uma tragédia ainda ronda a sociedade e marca a vida das pessoas com deficiência e de suas famílias. Uma das principais razões para o desconforto é que a deficiência é cercada de preconceitos e entendida como algo muito negativo. Você compartilha dessa ideia?

Outra possibilidade de interpretação centra-se nas ideias de compensar ou superar os limites que seriam colocados pela deficiência. Esse é um modo normalizador de se olhar a questão: colocadas as próteses e estabelecidas as compensações, a pessoa estaria apta a funcionar do modo mais próximo da normalidade possível, ou seja, do que seria o ideal de ser humano com o conjunto de significados associados a esse ideal em cada cultura e momento histórico. Trata-se de uma interpretação contaminada pela oposição binária entre normalidade e anormalidade e que impõe modos de viver que alterem o mínimo possível aquilo que se consideraria a “ordem natural” das coisas. Esse olhar é normalizador, porque pressupõe que há uma maneira adequada de se habitar nosso mundo, as outras formas seriam desvios ou doenças. Ao mesmo tempo, é uma forma de olhar que espera que a pessoa com deficiência faça todas as concessões e adaptações, ao invés de propor que a sociedade se modifique para que possa haver condições e oportunidades para todos.

Dentro dessa perspectiva, é comum que professores, médicos, psicólogos e tantos outros sugiram caminhos delineados a partir de seu modo “norma-

lizador” de pensar as possibilidades, os limites e as adequações à sociedade, criando barreiras que cerciam as vidas: “*Que tal uma linha de montagem para os surdos, já que são ágeis com as mãos? Deficientes visuais, bem, é difícil, muitos aprendem a tocar instrumentos... Cadeirantes? É mais fácil, basta ter uma rampa. Síndrome de Down, já sei, empacotador, o supermercado poderá ter uma vaga...*”. É comum que esses mesmos profissionais estipulem limites ao que uma pessoa com deficiência pode ser capaz de construir em sua vida. Um deficiente visual tirar fotografia? Os professores dirão: “*Está no curso errado, não é profissão para ele*”. Uma mulher surda ser atriz? “*Como, se não pode falar? Haverá uma profissão mais adequada*”, poderia dizer um orientador vocacional.

Esse modo de pensar atravessa o cotidiano das pessoas nas escolas, nas empresas e nas relações familiares. Como você se situa em relação a essas questões? Como você habita o seu corpo, ou seja, qual a relação que você tem com os limites e com os potenciais que seu corpo apresenta? Qual a sua experiência em relação ao que pode e ao que não pode fazer, ao que consegue ou não?

O olhar tem que ser duplo: para si mesmo e para o outro. Isso permitirá ir além de interpretações superficiais que se alternam entre considerar a vida das pessoas com deficiência como sendo trágica ou considerá-la admirável pela superação que representa.

Vamos problematizar essa lógica, invertê-la, questioná-la. Vamos nos propor a conviver, a conversar entre nós, a dialogar e a descobrir as possibilidades

que se abrem para além das histórias prontas, tradicionais, marcadas pelo preconceito e pela dificuldade que temos de valorizar cada experiência de vida em sua singularidade e potencialidade.

## Um preconceito que tem nome: capacitismo

---

Capacitismo é um termo que deriva da palavra inglesa *ableism*. Refere-se à discriminação e ao preconceito social contra pessoas com deficiência, um conjunto de crenças e ideias que as situam como sendo inferiores às pessoas sem deficiência. De acordo com Martín (2017), o capacitismo está relacionado a atitudes e discursos que desvalorizam a deficiência, em conjunto com discursos que valorizam positivamente a integridade corporal equiparada a uma suposta condição humana de normalidade. O capacitismo está pautado em um ideal inatingível de capacidade e produtividade:

O termo capacitismo se refere à naturalização e hierarquização das capacidades corporais humanas. Quando uma pessoa não enxerga com olhos, ela é lida como deficiente e passa a ser percebida culturalmente como “incapaz” e, portanto, “especial”. Por isso, o capacitismo impede a consideração de que é possível andar sem ter pernas, ouvir com os olhos, enxergar com os ouvidos e pensar com cada centímetro de pele que possuímos. O capacitismo também é essa forma hierarquizada e naturalizada de

conceber qualquer corpo humano como algo que deve funcionar, agir e se comportar de acordo com a biologia (Mello, 2019, p. 136).

O capacitismo está na base de atitudes que perpetuam a marginalização e a exclusão de pessoas com deficiência, permeando práticas cotidianas e institucionais. Uma criança com deficiência, já ao nascer, é envolta em mensagens de que ser deficiente é ser menos do que os outros. Tolera-se a deficiência, mas no fundo ela é vista como algo negativo (Campbell, 2009). O mesmo sentido negativo toma conta da vida de uma pessoa que se torna uma pessoa com deficiência em função de uma doença ou acidente.

Copetti (2023), pesquisadora do Grupo Incluir, conversou com professoras de classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O capacitismo pode ser percebido nas falas de suas entrevistadas quando estas insistem em comparar os alunos com deficiência aos alunos sem deficiências. O modo como as crianças sem deficiências aprendem é valorizado na escola, é o padrão desejado, é o que pauta suas expectativas enquanto docentes.

A seguir, reproduzimos alguns trechos de entrevistas com essas professoras:

---

Trechos de entrevistas realizadas com professoras de classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

P1: “Às vezes a criança não atinge aquilo que a gente gostaria, ela não consegue progredir assim de

imediato, vai levar muito mais tempo que um ano apenas. Mas depende muito da situação”.

P2: “Claro que não foi aquela alfabetização que a gente gostaria ‘né’, igual aos outros que foram bem alfabetizados. [...] Eu já sabia que eles iam ser mais lentos no aprendizado, eu já sabia como era o funcionamento de cada um deles”.

P3: “O ideal é que todos estejam no mesmo nível, preparados, se não no mesmo nível, parecidos.”

P4: Esses que estão inseridos nem sempre são aquela perfeição que a gente gostaria de ver ou que a gente vê as pessoas pintando que eles ficam acomodadinhos, queridinhos, não!”.

---

Fonte: as autoras.

O capacitismo pode ser percebido na referência constante aos ideais de aprendizagem, de comportamento e, em sua manifestação mais explícita (fala de P4), de perfeição. Tais comparações colocam os alunos com deficiência sempre em um lugar de quem não atinge algo que deveria ser atingido, distante dos ideais de aluno. Um lugar de inferioridade. Como é difícil considerar como significativas as diferentes formas de aprender!

Outro problema importante relativo aos preconceitos é que eles são facilmente internalizados pelas pessoas que os vivenciam. A internalização de preconceitos acontece toda vez que uma pessoa absorve e aceita, de modo consciente ou inconsciente, as crenças e os estereótipos negativos que a sociedade tem sobre grupos aos quais ela própria pertence, passando a sentir-se inadequada ou a ter aversão a si

mesma. Obviamente, isso pode acontecer com qualquer tipo de preconceito ou com vários preconceitos ao mesmo tempo, como racismo, sexismo, homofobia, entre outros. A pessoa acaba sentindo-se inferior aos demais por não se ajustar a um ideal (compulsório) de capacidade e corponormatividade (Campbell, 2009).

O capacitismo se refere à percepção da pessoa com deficiência enquanto incapaz e também se refere à estrutura de opressão que “naturaliza e hierarquiza capacidades pela forma, aparência e funcionamento de corpos para o que é normal, saudável, belo, produtivo, útil, independente e capaz” (Moreira *et al.*, 2022, p. 3.251). Fazer a crítica ao capacitismo é ser capaz de ver a deficiência como parte da diversidade humana. Mais do que isso, pode-se falar de uma luta ant capacitista que precisa compor forças com as lutas de outras minorias vistas como menos capazes.

É cada vez mais importante pensar no anticapacitismo enquanto resistência e luta contra práticas discriminatórias e preconceituosas centradas na deficiência. Nas escolas, por exemplo, práticas pedagógicas podem conter elementos anticapacitistas e contribuir para favorecer a construção de processos inclusivos. São exemplos: organização de currículos acessíveis; uso de diferentes estratégias para despertar o interesse dos estudantes; suporte aos estudantes e formas flexíveis de mediação; interação com ferramentas acessíveis e linguagem adequada; participação ativa dos estudantes; flexibilidade na organização da sala de aula; abordagens abertas a

novas metodologias; interação e cuidado mútuo; valorização da diversidade; e alternativas para o trabalho para todos os estudantes (Ferreira; Gesser; Böck, 2024).

Por fim, é importante ainda relacionar o capacitismo a um conceito proposto por feministas negras para situar o cruzamento de opressões de raça, classe e gênero: a interseccionalidade. O conceito de interseccionalidade permite pensar na interação entre diferentes fatores sociais constituindo sistemas de opressão que atuam de forma conjunta e sobreposta. Recentemente, avanços teóricos têm permitido incluir a deficiência aos demais marcadores sociais da diferença, potencializando a compreensão dos desafios enfrentados pelas pessoas e trazendo a importância de se pensar de modo complexo e relacional (Moreira *et al.*, 2022). A partir dessa perspectiva de análise, deve-se considerar que as experiências vividas pelas pessoas com deficiência estão longe de serem iguais. Fatores como raça, gênero, classe social e orientação sexual, por exemplo, constituem elementos fundamentais para se compreender as possibilidades e barreiras, as vantagens e desvantagens enfrentadas pelas pessoas com deficiência.

## Dois modelos de deficiência: o médico e o social

---

O que é a deficiência? Quem é deficiente? A deficiência é uma falha mensurável no corpo ou na

mente de uma pessoa ou é um modo de ser e de estar no mundo?

Pensar o corpo da pessoa com deficiência a partir do modelo médico significa engendrá-lo na lógica do normal e do anormal. É situá-lo levando em consideração dois grandes eixos discursivos: o corpo que obedeceria a uma ordem e lei natural, sendo a doença qualquer alteração dessa condição que varia em níveis de intensidade (Canguilhem, 2009); e o corpo trabalhador da sociedade industrial, saudável para produzir e adaptado aos padrões de beleza para consumir (Barbosa; Matos; Costa, 2011).

Por um lado, o modelo médico trouxe avanços em relação às explicações religiosas e de cunho caritativo. O que antes era considerado diabólico ou expressão do castigo divino passou a ser chamado de doença ou anormalidade (Foucault, 1977). No entanto, o modelo médico se constituiu em torno do diagnóstico dos desvios com base nas diferenças biológicas, na tarefa de normalizar ou reconduzir à saúde o que é classificado como anormal ou doente. A deficiência é vista como algo negativo, na maioria das vezes trágico, e está “localizada” no indivíduo e no seu substrato fisiológico.

Nessa perspectiva, a deficiência, vista enquanto desvio do estado normal da natureza humana, deve ser tratada e amenizada a fim de reparar os impedimentos corporais e as desvantagens naturais, permitindo, então, o retorno ao funcionamento típico da espécie (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). As ciências biológicas constituem, assim, a autoridade

que mede, diagnostica e medica. Os profissionais das áreas da saúde (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros), com suas técnicas de classificação, avaliação e reabilitação, ocupam o lugar de quem detém o saber e prescreve os modos adequados, desejados e corretos de andar, falar, comer, se comportar, etc.

Trata-se de esforços no sentido de conduzir a um funcionamento normal do corpo ou do comportamento. Essa é a resposta para a pessoa com deficiência dentro do modelo médico. Ao mesmo tempo, tal proposta resolve também a questão do segundo aspecto mencionado anteriormente, relativo ao corpo trabalhador da sociedade industrial, um corpo capaz, saudável, adaptado. Tratamentos e reabilitação teriam o potencial de conduzir ao melhor funcionamento. As intervenções médicas, portanto, trabalham o indivíduo para que este possa conviver e participar da sociedade comum (Ferrante; Ferreira, 2010).

O modelo médico não está somente nos hospitais e consultórios. Ele permeia a nossa sociedade. Não é incomum ouvir alguém utilizar termos como “laudo”<sup>2</sup>, “CID”<sup>3</sup> e “DSM”<sup>4</sup> sem saber exatamente a que está se referindo. As pessoas, no geral, tendem a valorizar mais a opinião de quem veste um jaleco

<sup>2</sup> Laudo é um documento formal no qual o profissional da saúde relata, em termos técnicos, o resultado de sua avaliação ou faz um resumo clínico sobre a condição do paciente.

<sup>3</sup> CID significa “Classificação Internacional de Doenças”, um código mundial de incidência e prevalência de doenças.

<sup>4</sup> DSM significa “*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*” (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). Foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) como forma de padronizar os critérios de diagnósticos das doenças mentais.

branco do que de professores, mesmo dentro das próprias escolas.

A seguir, reproduzimos dois trechos de entrevistas realizadas com professoras com base na pesquisa de Copetti (2023), pesquisadora do Grupo Incluir.

---

Trechos de entrevistas realizadas com professoras de classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

P1: “Eu acho que depois que tu tem o diagnóstico, eu acho que tu pode pesquisar mais, o professor. Eu acho que seria a primeira coisa que teria que ter ‘né’?!. ‘Pra ti’ saber assim o que trabalhar direitinho com ele ‘né’!”

P2: “Mas a gente precisa do CID urgente, enquadrar essa criança. Hoje em dia assim, é mais rapidinho para isso. [...] Enquadrar os atendimentos, a flexibilização, porque ‘daí’ tu vai no Google e tu digita o CID, e tu vai ver quais são os comprometimentos”.

---

Fonte: as autoras.

Por um lado, as falas acima revelam a angústia das professoras diante dos desafios da docência e de atenderem às demandas singulares de seus estudantes com deficiência. Por outro lado, pode-se levantar alguns questionamentos: o que um enquadramento em um diagnóstico (um CID) realmente informa à professora que a ajudaria no seu plano de ensino para o aluno em questão? Quais seriam, de fato, os subsídios que um diagnóstico traz para auxiliar nas interações do aluno com o contexto escolar? Será que a necessidade educacional específica de cada estudante é compreendida a partir de um diagnóstico médico

que toma como base uma condição sintomática generalizada para determinado grupo, supostamente homogêneo? Dois alunos com o mesmo diagnóstico se beneficiam do mesmo modo dos recursos didáticos e metodológicos oferecidos? Em suma: onde estão os saberes da educação quando se está falando de ensino e de aprendizagem?

A crítica aos pressupostos do modelo médico foi denominada de modelo social. Esta crítica nasceu no campo dos estudos da deficiência, que se estruturou entre os anos 1970 e 1980 e promoveu mudanças significativas na compreensão da deficiência, focando a atenção, em especial, para a opressão social, o discurso cultural e as barreiras à acessibilidade (Diniz, 2003).

Esse modelo se desenvolveu com base na ideia de que a deficiência não estaria incorporada em biologias defeituosas, mas em uma estrutura social defeituosa. Esse novo paradigma é tributário dos estudos que olharam para as instituições e para a ciência como práticas históricas e dos ativistas que, na arena política, criticavam a discriminação e as barreiras sociais vinculadas às pessoas com deficiência, na esteira das contribuições dos movimentos por direitos civis de mulheres, negros e homossexuais (Snyder; Mitchell, 2001). A partir do modelo social, a deficiência passa a ser pensada como uma construção social e um conjunto de produtos culturais que sujeitam as pessoas com deficiência à opressão. Trata-se, portanto, de uma virada em direção à lógica dos direitos civis, à luta pela inclusão, pela redefinição de currículos e

pelo fortalecimento de estudos sobre a identidade (Garland-Thomson, 2013).

O que posiciona o modelo social em total antagonismo ao modelo médico é considerar que a deficiência não reside no indivíduo e no seu substrato fisiológico, mas nas estruturas sociais. A deficiência está “nas estruturas sociais que não levam em conta suas necessidades e que os condenam à marginalização e à exclusão” (Ferreira, 2011, p. 09). Nesse sentido, a sociedade é a responsável por atribuir um caráter negativo à deficiência ligado a preconceito, discriminação, ambientes inacessíveis e suporte inadequado.

O corpo não é o foco para a compreensão da deficiência no modelo social, uma vez que a deficiência é definida como consequência da falha da sociedade em abrir espaço para as diferenças. A sociedade cria barreiras ambientais, econômicas e culturais que impedem a participação plena da pessoa com deficiência nos espaços sociais, educativos, de lazer e de trabalho. Pode-se resumir a lógica do modelo social da seguinte maneira:

O indivíduo em uma cadeira de rodas não é deficiente quando os edifícios públicos ou meios de transporte são acessíveis através de rampas; uma pessoa surda não é deficiente quando ele ou ela consegui assistir um programa de televisão com legendas, etc. Nesta perspectiva, a deficiência pode ser estudada como um fenômeno sócio-cultural (Blume; Hiddinga, 2010, p. 229).

As experiências provindas da interação social, portanto, constituem os significados atribuídos aos impedimentos do corpo. A discriminação e a opressão estão relacionadas ao nível de acessibilidade ofertado em uma sociedade. Ao entender os impedimentos como um atributo corporal neutro e a deficiência como resultante de ambientes que promovem opressão e discriminação, objetiva-se a transformação social e a garantia dos direitos humanos. Passa a ser dever da sociedade proporcionar suportes sociais, econômicos, físicos e instrumentais que garantam a todos o acesso aos recursos da comunidade (Aranha, 2001; Pereira, 2006).

Essa nova abordagem passou a considerar os recursos essenciais para criar ambientes menos restritivos e que promovessem a participação de todos. Além disso, a limitação da atividade passou a ser vista como uma dificuldade do desempenho social em vez de uma incapacidade (Brasil, 2007; Martins, 2009). Pode-se perceber claramente a importância do modelo social para as lutas sociais referentes à ampliação e à garantia dos direitos das pessoas com deficiência nos âmbitos da educação, da saúde, do trabalho, do lazer, etc.

Nas mesmas entrevistas citadas anteriormente, cujos recortes exemplificam o modo como o modelo médico está presente na escola, há falas de professoras atravessadas pelo modelo social. Nelas podem-se perceber a não culpabilização do indivíduo e a preocupação com a banalização dos diagnósticos e com o excessivo uso de medicamentos:

---

## Trechos de entrevistas realizadas com professoras de classes comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

P1: “Uma pequena característica diferente, destoou do grupo: ‘É especial’. Cabe ao profissional da educação, o professor referência, o professor que trabalha com esse aluno, os especialistas, de ter um olhar sim para esse aluno que está apresentando certa dificuldade, de investigar, se perguntar: ‘O que pode ser?’. Muitas vezes é uma dificuldade de ‘ensinagem’, não tem nada a ver com a criança em si, com a dificuldade dela, eu acho que a gente tem que ter esse olhar diferente sim, prestar atenção”.

P2: “Para eles [médicos] agora é tudo a mesma coisa. Eles só colocam ritalina, eles colocam remédios, a mesma coisa para todo mundo. Todo mundo agora é autista. Todo mundo agora tem déficit de atenção, então?! Isso não pode acontecer!!”.

Fonte: as autoras.

---

A fala de P1 aponta ao cerne do modelo social no momento em que a entrevistada inverte a lógica que responsabiliza o aluno com dificuldades ou com deficiência. A professora, em outras palavras, se pergunta se o problema está na criança ou na forma e no que se ensina. Já a fala de P2 questiona o excesso de diagnósticos e de medicação, demonstrando uma leitura crítica, alguém que está atento ao contexto e aos fatos que observa.

O modelo social tem seus pontos fortes: sua eficácia política na construção de um movimento capaz de gerar diretrizes para mudanças sociais, desafiando a discriminação e a marginalização; a clareza com que identificou barreiras que precisam ser removidas; a

forma como enfatizou os problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência como resultado da opressão e exclusão social, e não de seus déficits individuais; a maneira como promoveu melhora na autoestima das pessoas com deficiência ao construir uma identidade coletiva que favoreceu mudanças de sua percepção em relação a si mesmas (Shakespeare, 2006; Owens, 2015).

Mas também há críticas que conduzem a avanços, a um novo momento nas discussões sobre a deficiência. As críticas ao modelo social enfatizam o pouco olhar dado ao corpo, ressaltando que os impedimentos existem e constituem um aspecto importante da vida das pessoas com deficiência. A deficiência não se resume à sociedade, deve-se pensar em uma articulação entre os fatores individuais e os ambientais. Em outras palavras, deve-se buscar modos de olhar para a deficiência que sejam integrados, contextualizados e multidisciplinares. À discussão sobre a normalidade deve-se integrar o componente do corpo e da dor (Shakespeare, 2006; Bisol; Pegorini; Valentini, 2017).

Nessa abordagem crítica, autores apontam que a primeira geração de teóricos do modelo social teria sido formada, em sua maioria, por homens. As principais críticas surgem a partir de contribuições de teóricas feministas. Segundo Mello e Nuernberg (2012), elas denunciaram esses teóricos como pertencentes a uma elite dos deficientes, que tendiam, portanto, a reproduzir discursos dominantes de gênero e classe. Também, segundo Diniz (2003), introduziram a importância do cuidado e do olhar

sobre a experiência do corpo doente, incluindo a experiência da dor e as pessoas cujas vidas são muito afetadas pelas condições que apresentam (referindo-se às pessoas que não têm como viver de forma independente), além de incluírem discussões sobre o papel das cuidadoras. Por fim, coube às feministas alertar sobre a convergência de desigualdades e experiências de opressões, pois sobre o corpo da pessoa com deficiência recaem também as desigualdades relacionadas a raça, gênero, orientação sexual e idade.

## Ser diferente é apenas ser diferente

---

Propomos que você assista a um curto vídeo em que uma pessoa com deficiência visual compartilha sua forma de conceber a deficiência. A proposta é pensar que as questões aqui delineadas não devem nunca ser fechadas.

Nesse vídeo, Tomaso Mainardi se pergunta: quem cria as diferenças? Como a pessoa olha para si e para os outros? Quem é deficiente? Permita-se sentir, pensar, olhar de muitos modos para essas questões essenciais.

Faça uma visita ao Projeto Incluir e deixe-se tomar pelas ideias de Tomaso Mainardi.



[https://proincluir.org/  
deficienciavisual/entrevista](https://proincluir.org/deficienciavisual/entrevista)

## 2. O corpo: deficiência física em foco

*O que fazer com o corpo? Deixá-lo onde está ou ir em outra direção? Ou perceber que não há nada além do corpo: olhar, sonhar, cheirar, acariciar, pensar, amar, escrever, machucar, sentir, fugir, ser, sonhar, ler, brincar, falar, gesticular, imaginar, narrar (Skliar, 2016).*

A vida cotidiana é permeada pela convivência, pelas trocas e pela circulação em espaços compartilhados. O corpo é, na grande maioria das situações, o que primeiro capta nossa atenção em relação ao outro. O corpo dá-se a ver, “chega primeiro”. Se é homem, mulher, qual a cor da pele, a estatura, os traços que indicam a etnia e a idade, entre tantas outras questões. Não há muito como escapar dos efeitos que o corpo provoca.

Que efeitos são esses? Reações mescladas de afetos produzem sensações ligadas ao que é agradável ou desagradável para cada um e categorias de “bonito” ou “feio”, dependendo das expectativas individuais e sociais. Nos extremos, produzem reações afetivas de apaixonamento, deleite, horror, ódio ou nojo.

O corpo também aciona complexas tramas atitudinais que produzem reações atravessadas por preconceitos (que são opiniões pré-concebidas, crenças, sem base em experiência real ou razão). Os preconceitos se materializam nos encontros entre as pessoas na forma de aceitação ou rejeição, evitamentos, moralismos ou conflitos diante de uma suposta ameaça, ou seja, na forma de discriminação (que é a ação propriamente dita, o comportamento que resulta do preconceito).

É inevitável. Nas palavras de Caroline Constantino, mulher com deficiência física:

É claro que a deficiência não nos define, mas ela faz parte de nossa identidade pois é “ao lado dela” que crescemos, nos construímos e nos reconhecemos enquanto mulheres. É “junto dela” que somos apresentadas à sociedade, e é a partir dela também que as pessoas nos enxergam (Ribeiro, 2022, p. 06).

Não se olha para o outro sempre do mesmo modo. Significados partilhados culturalmente e construídos ao longo da história de vida de cada um constituem o modo como cada um olha e se relaciona com o outro e com o corpo do outro. Mujica (2020), pesquisador do Grupo Incluir, assinala que os ideais de corpo dependem de concepções de mundo e de definições que tornam o corpo uma edificação simbólica, ou seja, uma elaboração sociocultural. Dialogando com Le Breton (sociólogo e antropólogo francês) e chamando a atenção para as diferentes posições diante

da natureza e dos outros indivíduos, Mujica (2017, p. 17) assinala:

As diferentes representações corporais concebem ao corpo um lugar específico dentro do imaginário comum da sociedade, denominam suas partes, determinam as funções que elas irão desempenhar. O saber imputado ao corpo é iminentemente cultural. Possibilita ao sujeito constituir sentido à carne, conhecer do que é composta, correlacionando doenças ou sofrimentos à conformidade de certa visão de mundo da sociedade a qual pertence.

Um dos olhares mais insistentes na nossa sociedade, principalmente a partir do século XIX, é aquele que busca por um padrão. Para essa forma de olhar, um corpo fora do padrão da normalidade instituída é considerado desvio, anomalia, problema a ser resolvido.

O conceito de norma se relaciona com a ideia de que a maioria da população deve ou deveria, de algum modo, fazer parte de um padrão. Soma-se a altura de uma amostra significativa da população, por exemplo, divide-se o número pelo total de indivíduos e o resultado é a altura média da população. A contribuição da estatística foi muito grande no estabelecimento da noção de normal como imperativo da sociedade moderna. Adolphe Quetelet (1796-1847) formulou o conceito de homem médio ou padrão: ser humano abstrato que seria a média de todos os atributos humanos em um dado país (Davis, 1995). Quando a questão é de estatura, peso, pressão san-

guínea, temos a descrição de um tipo físico – o que é mais comum, o que acontece mais vezes em uma determinada população. E ao mesmo tempo em que se estabelece a média se estabelece também o desvio; se estabelece que todos devem se aproximar o máximo possível dos atributos da maioria.

A normalidade, então, é entendida como uma expectativa biomédica, um padrão de funcionamento ao qual todos deveriam responder. Também é entendida como padrões de comportamento avaliados como adequados ou inadequados às normas sociais.

Assim, uma pessoa que não tem uma perna, que manca, que necessita de uma cadeira de rodas, que nasce com um corpo que apresenta alguma limitação ou que a adquire por alguma doença ou acidente não se enquadra mais na sociedade para esse tipo de olhar preso a padrões.

A dicotomia entre o normal e o patológico marca esses olhares e coloca o corpo com deficiência como doente e inferior. Segundo Shakespeare (2006), há perspectivas que atribuíam à deficiência explicações relacionadas à punição divina, ao karma ou à falha moral, ou explicações baseadas em ideias pós-iluministas que enfatizavam o déficit biológico. A deficiência, vista enquanto desvio do estado normal da natureza humana, deve ser tratada e amenizada. Os esforços para reparar os impedimentos corporais e as desvantagens naturais têm o objetivo de que as pessoas possam se adequar a um padrão de funcionamento típico da espécie (Diniz; Barbosa; Santos, 2009). São olhares que recaem sobre as limitações,

sobre aquilo que o corpo não pode fazer. Há de curar, remediar, fazer alcançar ou retornar à normalidade.

Outra forma de olhar acontece quando somos capazes de considerar o que está ao nosso redor, o contexto, o entorno. Perspectivas alavancadas pelos movimentos sociais em prol das pessoas com deficiência focam sua atenção na opressão social, no discurso cultural e nas barreiras ambientais. Por exemplo, uma pessoa que necessita de uma cadeira de rodas para se locomover terá maior independência caso encontre rampas adequadas, elevadores e transporte adaptado. Essa mesma pessoa sentirá que sua liberdade de ir e vir está extremamente prejudicada se ela se deparar somente com escadas e barreiras.

Permita-se uma experiência, uma pequena brinca cadeira que propomos no Projeto Incluir.

Visite o Projeto Incluir e ajude uma pessoa a chegar a seu destino.



[https://proincluir.org/  
deficiencia-fisica/](https://proincluir.org/deficiencia-fisica/)

Questionar as formas de olhar, perceber e reagir ao outro pode produzir mudanças profundas. A ênfase será o que falta ao outro enquanto indivíduo? O que nos falta enquanto sociedade? Ou, ainda, será construir formas colaborativas de vencer desafios e

ajudarmo-nos uns aos outros para além da forma que assumem nossos corpos?

## Pessoas com deficiências físicas: conhecer “sobre”, conversar “com” \_\_\_\_\_

Sim, é preciso conhecer sobre a deficiência física, porém é essencial conversar, ouvir o que as pessoas com deficiência têm a dizer. Conhecer “sobre” é diferente de conversar “com”. O primeiro traz o conhecimento construído pela ciência (envolve os nomes, as classificações, os recursos possíveis) e o conhecimento sobre o conjunto de leis e políticas públicas que delimitam direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à assistência social, ao lazer, etc. O segundo produz o compartilhamento das sensibilidades, da convivência, a dimensão do humano, das construções possíveis neste mundo em que todos habitamos: o que acontece entre nós.

Vejamos dois exemplos. O primeiro ilustra o conhecimento “sobre” e o segundo representa o conversar “com” a partir da transcrição de um trecho de escrita de uma pessoa com deficiência física:

- Exemplo de conhecimento “sobre”

A deficiência física é caracterizada por variações de situações e contextos que levam a diferentes graus de comprometimento dos movimentos, da autonomia, da comunicação, diferentes possibilidades de acesso e uso de recursos assistivos e de possibilidades de desenvolver o

potencial para a educação, a saúde, o lazer e o trabalho. Em descrição feita pelo MEC (Brasil, 2006), o estudante com uma deficiência física é aquele que apresenta algum comprometimento do aparelho locomotor. Esse comprometimento pode ser de ordem osteoarticular, muscular e/ou nervoso, de diferentes gravidades. A deficiência física pode estar presente desde o nascimento ou ser adquirida ao longo da vida. Essa gama de variações e especificidades é um dos aspectos que podem contribuir para a insegurança e a dificuldade no processo de escolarização dos estudantes com deficiência física.

- Exemplo de conversar “com”

Sou o incômodo, o estranho, lembrança da finitude, da fragilidade do ser humano. Isso lhe assusta? Já que acredita ser tão onipotente, já que o sistema o obriga a não pensar e sentir, a não perder tempo.

Então, às vezes, só quero passar despercebida, mas meu corpo chega sempre antes à visão do outro: antes da minha voz, da minha história, do meu conhecimento. E pronto!

Sou refém do efeito que cuso no olhar do outro, que vai depender muito de suas vivências singulares.

Quantas mulheres com deficiência você, leitor, conhece? (Restelatto, 2022, p. 26)

Pela via do conhecimento “sobre”...

Há conhecimentos importantes que auxiliam a construir estratégias que podem facilitar a aprendi-

zagem e a convivência escolar. Ou, no caso de uma empresa, conhecimentos que poderão auxiliar um gestor e uma equipe a organizarem a rotina de trabalho de um funcionário com deficiência.

É diferente, por exemplo, se a pessoa tem uma lesão neurológica não evolutiva ou se tem um quadro progressivo. Os quadros relacionados a lesões neurológicas não evolutivas são aqueles em que a situação da pessoa com deficiência física é mais estável, ou seja, não se esperam agravos nas condições de saúde ou aumento das dificuldades do indivíduo. Como exemplo, pode-se citar as paralisias cerebrais e os traumas medulares. A utilização de recursos adequados e a estimulação apropriada tendem a propiciar aumento na independência e na autonomia (mesmo que, em alguns casos mais graves, esse aumento seja útil).

Nos quadros progressivos, porém, relacionados a tumores do sistema nervoso central ou a doenças genéticas, as situações tendem ao aumento progressivo das dificuldades funcionais e de saúde. Como exemplo das doenças genéticas mais comuns, pode-se citar a distrofia muscular progressiva de Duchenne, a amiotrofia espinhal infantil, a distrofia muscular congênita, a distrofia miotônica de Steinert e as miopatias congênitas, estruturais e não estruturais (Reed, 2002). A utilização de recursos adequados e a estimulação apropriada poderão auxiliar muito na vida diária, promover aumento na qualidade de vida e proporcionar ganhos em termos de independência

e autonomia. Porém a evolução das doenças pode levar a perdas visíveis com o passar do tempo.

Com base na observação direta ou na interação com a própria pessoa com deficiência e sua família, é possível para uma equipe escolar, por exemplo, tecer um panorama sobre as condições de aprendizagem e participação de um estudante ou de um membro de sua equipe quanto às possibilidades de comunicação, locomoção, conforto e segurança.

São exemplos de aspectos a serem considerados:

- Há alterações da sensibilidade tátil, térmica ou dolorosa?
- Há complicações associadas, tais como epilepsia, problemas respiratórios, cardiovasculares ou outros?
- Há deficiências sensoriais (deficiência auditiva ou visual), deficiência intelectual associada ou autismo associado?
- São necessárias internações hospitalares regulares?
- Há necessidade de formas alternativas de comunicação?

Pela via do conversar “com”...

Nenhuma informação substitui a sensibilidade e as relações a se estabelecerem com a pessoa que existe para além de uma doença, de uma síndrome, de algo que escapa aos padrões ou às normas. Contar

com a própria pessoa e trabalhar colaborativamente auxiliará na construção das melhores condições para o trabalho, para a aprendizagem e para a participação. A pessoa é muito mais do que uma lesão e um diagnóstico.

Conhecer algumas das condições concretas ajuda a remover as barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais que impedem o potencial que cada um tem de aprender e participar de modo pleno. Mas dispor-se a conhecer as pessoas e suas histórias desafia a sensibilidade, modifica atitudes, desmistifica ideias preconcebidas e aproxima as pessoas, criando a possibilidade dos encontros. Permita-se conhecer algumas dessas histórias visitando o Projeto Incluir:

Visite o Projeto Incluir e permita-se mergulhar nas histórias de Christian Lohr, Laura Cantul e Pier Mario.



<https://proincluir.org/deficiencia-fisica/entrevistas/>

## Estudantes com deficiência física: a escola e seus desafios

Os anos escolares são difíceis para muitas pessoas. Trazem desafios para aprender, para se relacionar com colegas e professores e para entender o fun-

cionamento da instituição escolar. São muitos anos de vida compartilhados entre os espaços familiar e escolar, iniciando na mais tenra idade e finalizando às portas da vida adulta.

Para os estudantes com deficiência os desafios se multiplicam. As dimensões são tantas que é até difícil nomear: o próprio corpo e a autoimagem em desenvolvimento e conflito com as outras crianças e adolescentes, as expectativas familiares e dos professores sobre a aprendizagem e o desempenho escolar, as barreiras para locomoção, comunicação e execução de atividades corriqueiras, entre tantas outras questões! Como se não bastasse, faz parte da nossa realidade brasileira as escolas não conseguirem ofertar a qualidade de ensino que se esperaria para todos os seus alunos: os recursos nem sempre são satisfatórios, às vezes faltam professores, os prédios necessitam de manutenção e reforma, os professores não são valorizados como deveriam, o número de estudantes em sala de aula é elevado, entre tantas, tantas outras questões!

A situação é complicada para a maioria dos alunos. Porém, é mais desafiadora para aqueles que precisam ser olhados de modo ainda mais sensível e singular. Os estudantes com deficiência estão entre estes que, para construírem as condições para circular nos espaços comuns das escolas e as relações com os demais, precisam de um olhar muito atento para suas necessidades e singularidades.

Oliveira (2018), pesquisadora do Grupo Incluir, entrevistou nove professoras que tiveram alunos

com paralisia cerebral (PC) em suas salas de aula. A pesquisadora chama a atenção para o fato de que as dificuldades motoras dos alunos com PC podem exigir muito auxílio para a execução de diversas tarefas e causar receio para quem precisa tocar, manusear, auxiliar em atividades pedagógicas, alimentação e higiene. A seguir, reproduzimos alguns trechos das entrevistas com essas professoras:

---

Trechos de entrevistas realizadas com professoras de escolas comuns que tinham alunos com paralisia cerebral:

P3: Eu tinha medo de machucar. De fazer uma atividade que lesionasse, que machucasse. Porque era muito complicado. Esse corpo diferente, o que é o limite? Porque o que a gente se preocupa? Que ele se machuque.

P5: É mais angustiante sim. De saber que ela não, né... não consegue se locomover, enfim...

P8: No começo eu tinha bastante receio. Agora eu já sei onde eu posso, onde eu não posso pegar. Porque eu não sei, não sabia se doía, se não doía... enfim, né? Hã... no começo foi bastante receoso, assim... é um vidro, tu trabalha como se fosse um cristal. Porque eu tinha medo, de onde eu encostar eu quebrar.

P2: Ela tem a monitora que sempre traz...leva ela, nos lugares, ajuda ela a comer... [...] ajuda ela a encaixar os brinquedos no lugar certo... esse tipo de situação.

P7: Banheiro e a locomoção, né? Que como ele tem andador, eu não consigo olhar a turma e fazer essa logística do andador, e da escada... e ele também acaba me ajudando em sala de aula. Não é função do cuidador, ele não tem que me ajudar com nada na questão cognitiva, né? Mas ele ajuda.

Fonte: as autoras.

---

É importante dar-se conta de que é impossível que uma professora ou um professor esteja preparada(o) para toda e qualquer situação que surgir em sua sala de aula, ano após ano. Simplesmente porque é impossível nos prepararmos, estarmos prontos, para toda e qualquer situação que a vida apresenta. Os relatos acima mostram com clareza que há um processo. A fala de P8, por exemplo, mostra um tempo inicial, um começo de bastante receio, seguido de aprendizagens por parte da professora: “*agora eu já sei*”. É na própria convivência que possibilidades são construídas e desafios são superados, desde que as pessoas estejam abertas para compartilhar e aprender juntas.

A formação de professores, por sua vez, permite construir conhecimentos e rever atitudes (crenças, pensamentos, opiniões, sentimentos e tendências comportamentais) que produzem impacto no encontro entre os professores e os diferentes alunos que, ano após ano, têm o direito de acessar, permanecer e aprender em nossas escolas. A formação dos professores é, de fato, um dos importantes desafios para a escolarização dos alunos com deficiência. Glat e Nogueira (2002) afirmam que o despreparo dos professores do ensino regular é a principal barreira que dificulta a efetivação das políticas de inclusão.

Diversas pesquisas realizadas com professores ao longo dos últimos anos ainda validam essa afirmação, apontando as dificuldades de estruturar práticas pedagógicas que atendam às singularidades dos diferentes alunos. Por exemplo, Franco, Carvalho e Guerra (2010, p. 475) concluem, a partir de uma

pesquisa qualitativa realizada com 17 educadores que trabalhavam com crianças com paralisia cerebral, que “os educadores trabalham no limite de seus conhecimentos e de suas suposições. A partir das observações empíricas, traçam estratégias de atuação docente sem clareza dos possíveis resultados, positivos ou negativos e, muitas vezes, sem respaldos teóricos consistentes”.

Essa pesquisa foi publicada em 2010. O quanto será que avançamos, como país, desde aquele período até os dias de hoje? Será que os desafios relatados por esses professores seguem os mesmos?

Uma pesquisa mais recente realizada no estado de São Paulo, com um número grande de professores (400 profissionais), indica que os desafios seguem de forma semelhante: 84% dos professores participantes, todos atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, relatam que não se sentem capacitados para atuar com todos os diferentes alunos da Educação Especial que estão em suas escolas (Oliveira; Prieto, 2020).

A formação pode ser inicial ou continuada e envolver participar de palestras e oficinas, pesquisar na *internet* ou ler livros. Porém, é igualmente importante que existam momentos de reflexão sobre as angústias e as vivências cotidianas dos professores. A troca de experiências e a criação conjunta de alternativas podem gerar maior segurança em relação ao trabalho docente no que diz respeito tanto a alunos com deficiência como a alunos sem deficiência, mas que apresentam também suas questões singulares

referentes ao aprender e ao estar na escola (Vieira; Omote, 2021).

Outra dimensão importantíssima que constitui um desafio para a inclusão de estudantes com deficiência diz respeito às condições concretas que existem nos ambientes escolares (salas de aula, corredores, banheiros, refeitórios, etc.) e às formas possíveis de comunicação e interação disponíveis nas situações vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Tão importante quanto a formação dos professores são os recursos, as metodologias, as estratégias, as práticas e os serviços capazes de promover a participação de uma pessoa com deficiência no meio social.

A falta de recursos, ou recursos inadequados, pode fazer com que o estudante com deficiência acabe ficando em uma posição de observador das atividades feitas pelos seus colegas. Ou que sua participação acabe sendo periférica. Exemplos de estudos na área das deficiências físicas enfatizam que esses estudantes enfrentam barreiras que limitam seu espaço de circulação, dificultam sua autonomia e liberdade na mobilidade e restringem o contato interpessoal. São muitas as dificuldades que giram, portanto, em torno da sua condição para estar na escola e aprender.

Um exemplo é a pesquisa de Silva, Santos e Ribas (2011). Esses pesquisadores realizaram um estudo de caso detalhado em três escolas públicas, cada uma frequentada por um aluno com paralisia cerebral. Os autores relatam que existem algumas rampas de acesso, embora em duas escolas não sejam suficientes para acessibilidade plena aos espaços, e que

nenhuma das escolas possui mobiliário e materiais pedagógicos adaptados, sala de recursos multifuncionais e professores assistentes.

As rampas de acesso em todos os ambientes não são as únicas estruturas para acessibilidade arquitetônica que as escolas devem ter para estudantes com deficiências físicas. Podem ser necessários elevadores e corrimãos. Os banheiros precisam estar adaptados. Os ambientes precisam ser adequados para circulação com cadeiras de roda ou andador, etc. Os dados do Censo Escolar de 2022 (INEP, 2023) indicam que, em nosso país, ainda há 48 mil escolas sem os itens básicos de acessibilidade que seriam obrigatórios, pela legislação atual, em qualquer local aberto ao público. Os dados registram também que 27% das instituições não possuem prédios adaptados nem funcionários treinados para esses alunos.

A acessibilidade arquitetônica precisa se somar à acessibilidade atitudinal e de comunicação. Estudantes com dificuldades mais severas podem não apresentar autonomia para se comunicar, necessitando de estratégias de comunicação aumentativa, softwares educativos ou computadores adaptados que facilitem a comunicação e a adaptação das tarefas escolares, favorecendo a autonomia e a interação com professores e colegas.

## Mediação da professora: um breve estudo de caso

---

As ideias apresentadas até o momento estão longe de traçar um panorama completo sobre a complexidade de se pensar o corpo em todas as suas nuances, singularidades e demandas. Diante de um estudante com deficiência física, são imprescindíveis as perguntas sobre o que pode esse corpo e quais são os seus limites e as estratégias para que o aprender e o conviver sejam possíveis. Mas há outro conjunto de perguntas imprescindíveis: o que pode uma professora? O que pode uma escola? Quais são os seus limites? Quais as estratégias que podem ser construídas no dia a dia para que o aprender e o conviver sejam possíveis?

Um breve estudo de caso, então, permite construir muitas reflexões sobre o segundo conjunto de questões apresentado acima, uma situação que se desenrolou em uma escola pública de um município do interior do Rio Grande do Sul. Esse caso permite ilustrar o modo como a mediação estabelecida pela professora pode ser fundamental para criar as condições necessárias para que uma criança com deficiência física possa se beneficiar do espaço escolar, das relações com os colegas e dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

Trata-se de um menino inteligente, sensível e bem-humorado que desde os dois anos de idade enfrenta uma doença degenerativa que o deixa sem forças para caminhar, manusear objetos e segurar

a própria cabeça, além de ocasionar complicações respiratórias.

Quando o menino ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental, os pais se surpreenderam com sua resistência em utilizar sua cadeira de rodas motorizada. Essa dificuldade surgiu após os primeiros dias de aula. A surpresa foi grande porque o menino já estava bem adaptado ao uso da cadeira na Escola Infantil e em outros espaços familiares e sociais nos quais circulava. Com veemência, o menino passou a insistir para ser levado no colo até a sala e se sentar em classes semelhantes às dos colegas. Passou a recusar o recurso que, meses antes, utilizava com desenvoltura.

Cadeiras de roda são um tipo de TA. O uso de TA visa compensar limitações impostas pela deficiência, de modo a aumentar as possibilidades de acesso e participação. Com sua cadeira de rodas motorizada, o menino era capaz de se mover pela sala de aula, se aproximar sozinho de algum grupo de colegas, ir até o pátio da escola e, como ele já fazia na Escola Infantil, participar de algumas brincadeiras adaptadas.

Como compreender essa resistência? Uma hipótese plausível é a de que o menino estava ingressando em um grupo novo: a escola era nova, os colegas não o conheciam. A questão da autonomia passou para um segundo plano. Lembrando que a percepção da criança difere da percepção do adulto, pode-se imaginar que o menino tentava ser aceito pelo grupo tornando-se o mais “igual” possível. A cadeira o diferenciava e chamava a atenção de todos. Preferia ficar desconfortável, mais dependente dos pais, do

monitor e da professora do que usar um objeto que atraía tanto os olhares dos outros. É importante lembrar que, na idade escolar, a criança já tem uma percepção clara do seu corpo e do corpo do outro. O grupo social adquire maior relevância, além do grupo familiar. A criança busca referenciais em seus pares e espera reconhecimento, tornando-se suscetível às comparações que os outros fazem e que ela mesma faz, o que torna o lugar da diferença mais difícil de ser sustentado.

Tecnicamente, as TAs são desenvolvidas para reduzir o impacto das barreiras ambientais sobre a participação do sujeito em situações sociais valorizadas, permitindo à pessoa com deficiência acessar, operar, mover-se e agir em seu meio físico e social (Pape; Kim; Weiner, 2002). Porém, como pode ser observado no caso desse menino, os significados atribuídos às TAs têm um impacto importante no uso que a pessoa com deficiência conseguirá ou não fazer nas situações concretas da sua vida.

As TAs são socialmente associadas ao desvio, à anormalidade. A atenção indesejada que atraem pode ameaçar o senso de pertencimento ao grupo, algo extremamente delicado na infância e na adolescência. Dessa forma, acabam por se constituir como uma marca ou um sinal adicional de desvio. Assim, embora tragam maior independência nas atividades escolares, podem ser rejeitadas por ameaçar ou complicar as relações com os colegas (Hemmingsson; Lidström; Nygard, 2009).

O menino do nosso caso pôde, felizmente, contar com uma professora criativa e atenciosa, que logo percebeu a complexidade da situação: por um lado, a importância do uso da cadeira de rodas para a mobilidade, com certo grau de autonomia e conforto do menino; por outro, a forma como a cadeira acabou se tornando uma marca negativa da diferença, como um catalisador das dificuldades desse aluno de lidar com a sua deficiência diante dos colegas e das dificuldades dos colegas de lidar, por sua vez, com um menino da idade deles mas que apresentava uma vulnerabilidade física tão significativa.

Professores desempenham papel fundamental no desenvolvimento infantil, visto que, nesse ambiente complexo que é a escola, são responsáveis por mediar a relação da criança com os outros. Em uma perspectiva histórico-cultural, trata-se de seu papel de mediação na interação com elementos culturalmente criados e com sujeitos sociais (Silva; Almeida; Ferreira, 2011). Assim, pode-se considerar que as propostas, as atitudes e as ações da professora poderão ser decisivas para a manutenção ou o agravamento das dificuldades ou para a abertura de novas possibilidades.

A professora desenvolveu uma série de atividades em torno de um desenho animado em voga na época: *Carros* (2006). Relâmpago McQueen é o personagem central que enfrenta muitos desafios e os vence com coragem e ajuda dos amigos. A professora explorou enredo e personagens e propôs textos, desenhos e jogos de interpretação de papéis. Depois, em um

movimento inspirado e inspirador, ofertou ao seu aluno cadeirante uma possibilidade de ressignificar sua cadeira de rodas, presenteando-o com adesivos do Relâmpago McQueen e perguntando se ele os queria em sua cadeira de rodas. Os pais entenderam a estratégia e apoiaram a proposta, auxiliando o filho a decorar sua cadeira com os adesivos.

Dois dias depois, o menino foi à aula com sua cadeira, que agora não se chama mais “cadeira de rodas”. Ele foi à aula de Relâmpago McQueen. A professora propôs que os colegas pudessem experimentar dirigir Relâmpago McQueen. Os colegas rapidamente descobriram, para intensa satisfação do menino, que não é fácil, que precisava de prática, e perguntavam como ele aprendeu a dirigir tão bem.

A mediação da professora oportunizou uma ressignificação da cadeira de rodas. A mediação não é uma ação simples, um ato ou proposta qualquer. Trata-se de uma interposição capaz de provocar transformações. Há uma intencionalidade que promove desenvolvimento (Martins; Rabatini, 2011).

Os outros significados possíveis não apagam o lugar da diferença, das limitações impostas pela deficiência, porém permitem sair do lugar aprisionador da vergonha, da incapacidade, da inferioridade. Entra em cena a diferença, mas também a capacidade (de dirigir), a estética, o lúdico. Na escola circulam diferentes sujeitos que trazem consigo marcas sociais de gênero, classe, etnia, história, singularidade, cultura, etc. Coexistem, portanto, diferentes concepções de ser humano e de mundo. A escola pode se tornar

um espaço rico para diferentes maneiras de sentir, pensar e habitar o mundo.

## Encontros possíveis: a docência e o aluno com deficiência física

Um dos dilemas que educadores e gestores enfrentam diante de pessoas com deficiência se refere à questão da igualdade. Há um chamado para que todos sejam tratados do mesmo modo e tenham as mesmas oportunidades, direitos e deveres. No entanto, a questão se complica quando nos deparamos com as necessidades singulares colocadas em cena pela questão da deficiência (entre outras questões).

O exemplo do caso discutido acima pode ser olhado sob este prisma: a professora jamais poderia exigir que o aluno copiasse conteúdo do quadro, uma vez que o menino tem uma deficiência que o impede de segurar o lápis. Também a escola precisa ofertar momentos para que o aluno saia da sala de aula quando há algum procedimento necessário para sua higiene ou manutenção de sua saúde, de modo diferente do que oferta para os demais estudantes. Procedimentos diferentes, portanto, precisam ser adotados para que esse menino tenha a mesma oportunidade de aprendizagem e permanência que os seus colegas.

O conceito que é necessário incluir é o de equidade: o reconhecimento de que pessoas diferentes têm necessidades diferentes. Para que todos tenham as

mesmas oportunidades, são necessários ajustes em termos de suporte e recursos. Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) diz isso de outro modo:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descharacteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

São muitas as situações cotidianas que requerem alternativas e soluções. Por exemplo, teclados adaptados podem permitir a uma pessoa a autonomia necessária para utilizar o computador, garantindo a realização de tarefas e, mais do que isso, sua inclusão no mundo da tecnologia. O assunto é amplo e há muito material disponível para orientação, ideias e sugestões.

Para conhecer alguns recursos para a ação docente com alunos com deficiência física, consulte o livro de Pletsch *et al.* (2021), Capítulo 5, p. 39.



<https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>

### 3. Línguas e formas de comunicar: surdez e deficiência auditiva

*Como é compreender alguns dados ligeiros que descrevem a cena e fazem você sorrir e sentir-se sereno com a “palavra falada” de uma mão em movimento, que torna você parte deste mundo tão amplo? Você precisa ser surdo para entender! (Madsen, 2012)*

As palavras compartilhadas nos conectam. “Falar a mesma língua” é uma expressão usada corriqueiramente para além do seu sentido imediato, ou seja, é usada para expressar de modo metafórico que “nós nos entendemos”. São as palavras de uma língua compartilhada que permitem expressar e compreender pensamentos e sentimentos.

Barreiras significativas de comunicação acontecem quando nos deparamos com alguém que fala um idioma por nós desconhecido. Estar em um país estrangeiro, por exemplo, faz dessa experiência algo muito concreto: provoca uma necessidade de interação que se distancia do confortável e convoca a encarar nossas limitações linguísticas.

Vivências semelhantes acontecem dentro do próprio país quando nos encontramos diante de pessoas surdas cuja língua principal é a de sinais. Como seria para você se deparar na rua, no trabalho ou na universidade com pessoas surdas que estão conversando em língua de sinais? E caso uma pessoa surda se dirigisse a você a fim de lhe pedir ajuda, você a ajudaria? Você aceitaria o desafio, se colocaria disponível para esse encontro, ou desviaria o olhar e se afastaria?

A surdez se apresenta de longe, pois se faz ver pela língua de sinais, que em nosso país é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pessoa ouvinte pode fazer a sua escolha e não interagir com a pessoa surda, o contrário não é verdadeiro. A pessoa surda é desafiada desde cedo e cotidianamente a interagir em um mundo que faz uso de sons para se organizar e comunicar. Nem sempre a pessoa surda é bem acolhida por quem não conhece a surdez e a Libras.

Convidamos você a pensar sobre que universo se abre para além dos sons. Escutar com os olhos. Acolher mãos que comunicam e, através de seus movimentos, constroem um mundo de significados. Conheça dois jovens surdos, Gabriel e Luiza, visitando o Projeto Incluir. Assista ao vídeo no qual eles compartilham suas histórias de vida.

Visite o Projeto Incluir e permita-se conhecer a história de Gabriel e Luiza.



[https://proincluir.org/surdez/  
intervistas/](https://proincluir.org/surdez/intervistas/)

## Diferentes formas de conceber a surdez

O conceito de surdez passou por muitas transformações ao longo dos tempos, de pequenas mudanças a novas concepções, pontos de vista, teorias, princípios e valores. Os questionamentos teóricos e pedagógicos têm conduzido a uma série de discussões que implicam diferentes posições com relação à pessoa surda. Os reflexos de cada posição, por sua vez, têm influenciado a vida escolar, social, afetiva e profissional de crianças, adolescentes e adultos.

Podemos identificar, em linhas gerais, dois grandes pontos de vista quanto à pessoa surda. O primeiro e mais tradicional considera a pessoa surda como aquela que possui um déficit de audição, por vezes associado a um déficit cognitivo e linguístico, no sentido de não eficiente. A pessoa necessitaria passar por um processo de reeducação, ou seja, aprender a falar, inserir-se na cultura ouvinte, integrar-se às salas de aulas de ouvintes e, se possível, “aprender a ouvir”. Os argumentos que defendem essa postura possuem como modelo o ouvinte, sua língua e cultura. A expec-

tativa quanto ao desenvolvimento da criança surda, por parte da maioria dos profissionais que adotam essa perspectiva, e por consequência dos próprios pais, tende a limitar-se que a criança desenvolva hábitos e noções básicas para aprender algum ofício no mundo dos “não deficientes”. De acordo com essa visão, a criança surda é considerada incapaz de um desenvolvimento cognitivo semelhante ao ouvinte.

O outro ponto de vista procura se despir dos modelos da sociedade ouvinte e considera o surdo como membro de uma minoria linguística e cultural, com possibilidades de desenvolvimento semelhantes a qualquer ouvinte. Os argumentos desse ponto de vista têm como base estudos sobre língua de sinais, história e cultura dos surdos e experiências de diferentes países. O surdo é respeitado como possuidor de uma língua natural gestual-visual. A aquisição e o desenvolvimento dessa língua permitem o desenvolvimento cognitivo, linguístico e emocional. O surdo tem o direito de se organizar em grupo, mantendo sua identidade linguística e cultural, como qualquer grupo minoritário. Da mesma forma, tem o direito de frequentar escolas bilíngues ou que façam uso da sua língua natural, a língua de sinais, para que desenvolva a linguagem, o pensamento e a sua identidade e para que tenha acesso a todos os conteúdos escolares, desenvolvendo sua criatividade e seu espírito crítico.

Nessa forma de ver a questão da surdez, a expectativa dos pais e profissionais é que o surdo tenha as mesmas condições de um ouvinte para se desenvolver. Ou seja, a expectativa é que possa vivenciar

um processo de escolarização rico e escolher uma profissão que venha ao encontro de seus desejos e potencialidades. Essas discussões abrangem a compreensão da surdez, a questão educacional e a social.

Ao longo dos anos, as decisões sobre a educação dos surdos foram muitas vezes tomadas por ouvintes. Em poucas ocasiões os surdos foram convidados a participar e apresentar o seu ponto de vista. Na verdade, mais recentemente, desde o final do século XX é que alguns grupos de pesquisadores e profissionais surdos têm conseguido ocupar seu espaço no debate cultural e educativo sob a perspectiva do sujeito envolvido nesse processo.

Micheli Porn da Silva é pesquisadora do Grupo Incluir e fez sua pesquisa de Mestrado sobre a constituição da identidade de estudantes e professores surdos em escola bilíngue. Silva (2022, p. 17) relata: “Minha vida e minha pesquisa mesclam-se. Eu sou surda e minha parte nessa minoria linguística, construiu-se na vivência nas escolas de surdos, com pessoas surdas e na comunidade surda”. Emmanuelelle Laborit, artista e escritora surda que você deve ter conhecido ao explorar o módulo Limites do Projeto Incluir (indicado no Capítulo 1), afirma que dizer “eu sou surda” não quer dizer o mesmo que “eu não escuto”, quer dizer “compreendi que sou surda”.

## A cultura surda é visual

Que singularidades tem essa minoria linguística e cultural? Permita-se uma experiência no Projeto Incluir.

Acesse o Projeto Incluir e conheça um pouco sobre a Cultura Surda.



<https://proincluir.org/surdez/cultura-surda/>

A cultura surda diz respeito ao conjunto de práticas, crenças, valores, tradições, língua e modos de comunicação compartilhados pelas pessoas surdas. Esse conceito vai além da simples condição de surdez e compreende as experiências e identidades únicas das pessoas surdas, ou seja, trata-se de um processo de significação construído no contexto cotidiano dos surdos. Yatim, Veiga e Rocha (2024, p. 294) destacam que:

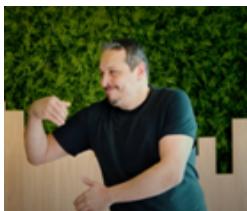
Cada cultura/cada identidade é marcada pela diferença. E conhecer esse outro lado é reconhecer que devemos perceber o mundo pelo ponto de vista do outro, entender certas inquietações, suas justificativas, seus modos de entender o mundo, suas lutas e seus pontos de vista e frustrações.

A cultura surda é visual, com singularidades e formas específicas de organizar o pensamento e a linguagem. Literatura, teatro, poesia, música e artes visuais refletem experiências e emoções dos surdos, constituindo um patrimônio que registra a riqueza cultural dessa comunidade.

Vamos tomar como exemplo a poesia. Um encontro com a poesia pode provocar ideias e emoções profundas ao explorar temas universais, como amor, perda e identidade. Para Quadros e Sutton-Spence (2006), a poesia em língua de sinais usa uma forma intensificada de linguagem para efeito estético (sinal arte), assim como faz uso da linguagem em primeiro plano, diferentemente da linguagem cotidiana, o que permite trazer consigo um significado adicional e criar diversas interpretações do poema.

Convidamos você a se deixar afetar por uma poesia em Libras. Não se preocupe em identificar os sinais, busque mergulhar nas expressões e na linguagem em sentido amplo. É uma poesia acerca de cotidiano, vida, família, lembranças...

Permita-se mergulhar no mundo dos sinais com a poesia “Família”, de Douglas Faggion.



<https://www.youtube.com/watch?v=UwhH2pDDVvQ>

Como em todas as culturas, é na coletividade que as identidades surdas se constituem, lutando pela sua cultura minoritária e por ocuparem o lugar de protagonistas de suas histórias. Convidamos você a assistir um depoimento de Micheli da Silva, no qual ela compartilha suas experiências como pessoa surda, professora, mãe e pesquisadora.

Visite o Projeto Incluir para conhecer mais sobre a vida de uma pessoa surda, suas conquistas e seus desafios.



[https://proincluir.org/surdez/  
entrevistas/](https://proincluir.org/surdez/entrevistas/)

Como pode ser visto no vídeo indicado acima, há singularidades na organização da vida e nas interações da pessoa surda, para quem a cultura surda e a língua de sinais são fundamentais. Por exemplo: a iluminação dos ambientes, a organização pessoal para dar conta de situações sociais e em público, os modos de dispor mobiliário em casa ou sala de aula visando favorecer a visão de todos que interagem, além do uso de tecnologias que favorecem as trocas escritas ou em Libras.

Por viverem em um mundo predominantemente visual-gestual, os surdos desenvolvem suas habilidades cognitivas de forma essencialmente visual. Esse aspecto precisa ser considerado na constituição

de sua identidade. A aquisição da língua de sinais é crucial para o estabelecimento de uma identidade pessoal surda. Como seres sociais, precisamos nos identificar e interagir plenamente com uma comunidade específica, o que exige uma língua e um conjunto de crenças e conhecimentos compartilhados.

Silva (2022), em sua pesquisa sobre a identidade surda, conversou com professores e estudantes surdos egressos de uma escola bilíngue. Observe as vivências expressas pelos entrevistados e o modo como a interação com a língua de sinais e com outras pessoas surdas têm impacto em sua vida e identidade:

---

Trechos de transcrições de entrevistas realizadas em Libras:

Estudante E5: “[...] Eu também me modifiquei, não fui sempre assim, trilhei vários caminhos para ser quem sou hoje. Por isso, o mais importante são os pares, onde os surdos se reconhecem iguais, por exemplo, se eu estiver sozinha não entender bem, nem aprender a Libras, e sem interação não tem um conforto linguístico”.

Estudante E4: “[...] Só lembro de entrar e ver muita sinalização, lembro de ver um grupo sinalizando, o L., o P., umas crianças maiores e eu fiquei muito admirada vendo eles sinalizando e conversando, tinha também o D., o G. eu o L. A gente sinalizava e fomos nos desenvolvendo. Nunca esqueço da disciplina de Área onde tínhamos muita comunicação e interação e eu aprendia muita coisa ali. Nas aulas, os professores ensinavam e eu aprendia mais ou menos, mas na Área tinha muitas trocas, e isso era o principal”.

Professor P2: “[...] Não pensava que eu era surda, pura e com identidade. Comecei a perceber os movimentos dos líderes surdos, comecei a adquirir rapidamente a língua de sinais, que até então eu não sabia e foi aí que eu percebi que era surda. Lembro que eu chegou em casa e falei para minha família: “Eu sou surda, certo?”

Professor P1: “[...] Mas enfim, até hoje na minha vida minha língua de sinais é pura, antes quando era mais novo usava oralização misturado com sinais, usei aparelho auditivo porque minha família me obrigava, pensavam que era o melhor, até que chegou o momento que perceberam que não era o certo”.

---

Fonte: as autoras.

Pessoas que pertencem a minorias geralmente enfrentam desafios cotidianos para interagir com os demais. Uma das barreiras mais difíceis de serem rompidas é a do preconceito. É comum, por exemplo, o “pré-conceito” de que o surdo também tem dificuldades de aprendizagem. Ora, uma pessoa surda pode ou não ter dificuldades cognitivas, mas isso deverá ser avaliado adequadamente para não confundir o que pode ser uma dificuldade de compreensão em função da língua com uma dificuldade de aprendizagem ou uma deficiência intelectual.

Outra controvérsia ou dúvida que surge com frequência é entre os termos surdez e deficiência auditiva. Em termos médicos, os surdos são deficientes auditivos. De um ponto de vista orgânico, portanto, surdez e deficiência auditiva são sinônimos utilizados para referir a qualquer tipo de perda auditiva em grau leve, moderado, severo ou profundo, em um ou em

ambos os ouvidos. Mas não são sinônimos quando se considera a cultura surda.

Nem toda pessoa que tem uma perda auditiva se reconhece como surda em termos de identidade surda. Ou seja, há pessoas com perda auditiva que não compartilham da comunidade surda nem utilizam Libras. Portanto, surdez ou deficiência auditiva remetem ao modo como cada pessoa vivencia sua diferença.

Visite o Projeto Incluir, interaja e conheça a diferença entre surdez e deficiência auditiva.

Descubra as diferenças entre surdez e deficiência auditiva  
clicando nos pontos de interação.

| SURDO  | DEFICIENTE AUDITIVO  |
|--|--|
| preferência pela língua de sinais, apoio de intérpretes de língua de sinais, uso de estratégias compensadoras – leitura labial, escrita. | ?  |
| ?  | Oralização.  |
| ?  | Em geral, algum benefício com o uso de prótese auditiva ou implante coclear. |



<https://proincluir.org/surdez/surdez-vs-deficiencia-auditiva/>

## Língua de sinais, leitura e escrita: desafios

A língua de sinais é gestual-visual: tem seu canal de recepção na visão e seu canal de emissão pelas mãos e expressão corporal. Isso pode provocar muita estranheza para quem é ouvinte e tem sua língua na modalidade auditiva-oral. Estudos comparativos realizados entre as línguas sinalizadas e as orais trouxeram significativas descobertas sobre as propriedades universais das línguas em geral. Hoje

sabemos que as línguas orais e as sinalizadas apresentam propriedades básicas semelhantes, possuindo princípios organizacionais, tipos de regras, complexidade gramatical e poder de expressão semelhantes (Bellugi; Poisner; Klima, 1987; Bellugi; Klima, 1990).

As línguas de sinais não são, portanto, constituídas a partir das línguas orais. Os sinais de uma língua de sinais também não são constituídos a partir do alfabeto manual. Uma língua de sinais é muito mais do que isso. A partir de sua modalidade gestual-visual, as línguas de sinais se constituem de forma independente e têm estrutura própria nos planos fonológico (sons/sinais), morfológico (formas), sintático (estruturação frasal) e semântico-pragmático (significação e uso).

Cada país possui sua língua de sinais, sendo que no Brasil, como anteriormente mencionado, esta é chamada de Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Libras é reconhecida pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, como instrumento linguístico e cultural fundamental para a comunicação de pessoas surdas (Brasil, 2005).

Para a criança surda, o acesso e a aquisição da língua de sinais são fundamentais para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional. O estudo de Foster (2010) explora a maneira como crianças surdas adquirem a língua de sinais e a importância dos ambientes linguísticos enriquecidos para seu desenvolvimento. O estudo revela que crianças que têm acesso constante e consistente à língua de sinais desde os primeiros anos de vida desenvolvem habi-

lidades linguísticas mais robustas e avançadas em comparação com aquelas que têm acesso limitado ou tardio. Além das habilidades linguísticas, o estudo observa que um ambiente linguístico rico também contribui para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças surdas. As crianças que crescem em ambientes nos quais a língua de sinais é amplamente utilizada tendem a apresentar melhores habilidades de resolução de problemas, pensamento abstrato e habilidades sociais.

Quadros (1997) afirma que a criança surda com acesso a uma língua visuoespacial proporcionada por pais surdos desde o seu nascimento desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. As pesquisas sugerem que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas na função linguística. Todas as pesquisas sobre a aquisição da língua de sinais têm concluído que esse processo ocorre em período análogo à aquisição da linguagem por crianças ouvintes.

Estudos nacionais e internacionais fornecem evidências de que as crianças surdas passam por estágios semelhantes na aquisição da língua de sinais aos das crianças ouvintes na aquisição de línguas orais. Esses estágios incluem, de forma resumida, a compreensão inicial de sinais, a produção de sinais e a formação de frases complexas (Karnopp, 2004).

Essas pesquisas trazem indicadores importantes para políticas públicas e educação, ou seja, as políticas educacionais devem considerar a importância de fornecer um ambiente de aprendizagem que ofereça

acesso contínuo e significativo à língua de sinais. Isso inclui ter professores fluentes em Libras, professores e profissionais surdos nas escolas, recursos adequados e uma abordagem pedagógica que valorize e integre a língua de sinais no currículo.

A leitura e a escrita são um grande desafio para as pessoas surdas, porque, como destacado anteriormente, diferenciam-se totalmente da primeira língua (L1) da pessoa surda. Para que uma pessoa surda possa aprender a língua escrita oficial, que será usada no ambiente escolar, na comunicação com ouvintes e em diversos contextos sociais, ela precisará aprender uma segunda língua (L2), ou seja, a língua escrita de seu país. Dessa forma, ela se tornará bilíngue. No entanto, no contexto da educação de surdos, a aquisição da escrita se dá em outra modalidade, diversa da língua de sinais, assim o bilinguismo se configura de forma bimodal (Quadros, 2017). Tanto a língua de sinais como a língua portuguesa carregam consigo uma cultura própria, resultando não apenas em bilinguismo, mas também em biculturalismo. Ao aprender uma segunda língua, o valor cultural da primeira não será perdido, ao contrário, cada língua terá seu papel bem estabelecido.

A presença da Libras no processo de aquisição da língua escrita é importante. A pesquisa de Turetta e Lacerda (2018, p. 27) é uma das investigações que reforça essa necessidade:

Para que essas crianças tenham acesso e domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita

de forma exitosa, deverão estar em ambientes em que o trabalho tenha centralidade na Libras, língua de construção conceitual que servirá de base para o aprendizado da Língua Portuguesa, de tal modo que ambas as línguas possuam prestígio e função no espaço escolar.

No processo de desenvolvimento e apropriação da língua escrita e do letramento, é essencial que haja um movimento dinâmico entre o mundo e o texto e do texto para a contínua leitura do mundo. Durante esse processo a pessoa surda precisa, em diversos momentos, realizar uma análise tanto implícita quanto explícita das diferenças e semelhanças entre a língua de sinais e o português escrito. Dessa forma, ocorre a tradução de conhecimentos, conceitos, pensamentos e ideias adquiridos na língua de sinais para o português.

É fundamental considerar as duas línguas como distintas, mas sem tratá-las como concorrentes. Elas não competem nem se ameaçam, ambas possuem o mesmo *status*. A língua de sinais é de identificação, instrução e comunicação, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, permite ao surdo o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura, tanto da comunidade surda como da sociedade ouvinte majoritária (Pereira, 2009).

A alfabetização das crianças ouvintes geralmente envolve a associação do som com a fala, focando na dimensão sonora da língua. No entanto, considerando que as pessoas surdas têm perda auditiva, para elas o processo de aprender a ler e escrever não se

baseará nessa relação entre grafema e fonema. Como acontece esse processo? Se não é igual ao processo da criança ouvinte, o que isso implica no trabalho do professor?

As pessoas surdas que possuem uma cultura visual e uma língua visuoespacial expressam o que veem, pensam e aprendem principalmente através da visão. Por isso, o processo de aprendizagem da escrita pode ser considerado uma experiência visual para elas. O conhecimento construído na e pela língua de sinais deve ser aproveitado para o ensino e a aprendizagem da língua escrita. Dessa forma, se não houver conhecimento de mundo através da língua de sinais, não será possível compreender o significado das palavras escritas. Se a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1989), a leitura de mundo por meio dos sinais deve vir antes da leitura da língua escrita.

Em pesquisas realizadas por Capovilla *et al.* (2005), os resultados apontam que estudantes ouvintes são mais propensos a se confundir por semelhanças fonológicas, enquanto os estudantes surdos, durante a leitura, são mais suscetíveis a serem enganados por semelhanças visuais entre as palavras. O estudo revelou que a leitura de pessoas surdas depende de mecanismos visuais, com prevalência da leitura visual logográfica, que acessa diretamente o significado.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 40) afirmam que “os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de ‘compreender’ o texto. Isso significa que o professor vai precisar dar

instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão". É importante o professor considerar a produção escrita do estudante surdo a partir da compreensão de que esta tende a ser construída com apoio na língua de sinais. Isso lhe confere características peculiares: sequenciamento não convencional de palavras, substantivos que substituem verbos, simplificação, limitação do léxico e dificuldade no uso de preposições, advérbios e verbos (Góes, 1999). Por isso o professor deve considerar como prioritária a expressão de ideias, conceitos e conteúdos aprendidos, sem tanta ênfase à correção do texto escrito, inclusive na avaliação de provas e trabalhos.

O desafio da leitura e da escrita se dá em todo processo de escolarização do estudante surdo, mas é claro que no processo de alfabetização o desafio é mais complexo. Monteiro (2024), pesquisadora do Grupo Incluir, construiu oito princípios levando em conta as especificidades da alfabetização de crianças surdas. Esses princípios têm fundamento na concepção de educação bilíngue para surdos e no construtivismo e são desenvolvidos em detalhes em sua dissertação. Escolhemos quatro desses princípios que são apresentados a seguir:

- 1) letramento na perspectiva bilíngue desde a primeira infância;
- 2) perspectiva global para a leitura e a escrita;
- 3) uso de diferentes representações para uma mesma produção comunicativa – desenho, desenhos dos sinais, escrita;

4) leitura e escrita com finalidade comunicativa.

## Encontros possíveis: vida escolar, surdez e deficiência auditiva

Como apresentado anteriormente, o bilinguismo para os surdos não é algo secundário – é fundamental, imprescindível para a sua atuação na sociedade. É um direito assegurado pela Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005, o qual dá direito aos alunos surdos de estudarem em classes ou escolas bilíngues na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com professores bilíngues, além de garantir a presença de intérpretes para as situações de inclusão de surdos em salas comuns, da Educação Infantil à Superior. Assim, quando temos estudantes surdos, há a exigência de expandir o repertório linguístico e cultural da escola.

A partir do estudo de Valentini e Bisol (2012) sobre as especificidades da prática docente com estudantes surdos em salas de aula comuns, destacamos alguns pontos que podem contribuir para sua escolarização.

a) Estudantes surdos em sala de aula comum: implicações na relação professor e alunos surdos

Uma das implicações mais evidentes da inclusão de alunos surdos na sala de aula é que a comunicação do professor ouvinte com o aluno surdo será mediada pelo intérprete de língua de sinais (ILS). A presença de um aluno surdo em sala de aula transforma o ambiente em um contexto bilíngue, ou seja, dois códigos

linguísticos passam a coexistir: a língua portuguesa, na sua forma oral e escrita, e a Libras. É através do intérprete que o aluno surdo terá acesso às falas do professor e dos colegas e poderá manifestar suas dúvidas e opiniões:

O ILS viabiliza a comunicação entre surdos e ouvintes, identificando-se com o orador, exprimindo-se na primeira pessoa, sinalizando e representando suas ideias e convicções, buscando imprimir-lhes similar intensidade e mesmas sutilezas que as dos enunciados em português oral (Rosa, 2008, p. 114-115).

O ILS é um profissional ouvinte que tem competência e fluência em língua de sinais para realizar interpretação simultânea e consecutiva entre uma língua oral e uma língua de sinais. Como a língua de sinais é uma língua de modalidade visual-gestual, o ato interpretativo ocorre, necessariamente, na presença física do intérprete, que utiliza para isso a voz ou o gesto (Rosa, 2008).

Porém, o intérprete não é um substituto do professor em seu papel de ser o mediador entre o aluno e o conhecimento. Cabe ao professor a criação de estratégias didático-pedagógicas que facilitem o processo de ensino e aprendizagem, bem como a tarefa de dispor-se a conhecer o seu aluno surdo para facilitar a vinculação deste à disciplina e aos colegas. Por isso, é importante:

- aproximar-se do aluno surdo, dirigindo-se a ele e não ao intérprete, assim o intérprete fará então

sua função de mediar a comunicação através da tradução simultânea entre as duas línguas e emprestará a sua voz e os sinais, traduzindo em primeira pessoa e não participando ativamente da conversa;

- lembrar que a presença do intérprete não deve impedir que o professor realize trocas informais diretamente com o aluno surdo;
- considerar que, como qualquer outro aluno, o estudante surdo também quer ser visto e valorizado por seu professor;
- considerar que, como qualquer outro aluno, o estudante surdo também precisa ter seu espaço respeitado, no sentido de não ser alvo exclusivo do olhar, da preocupação e da atenção do professor – em função da língua de sinais e da presença do intérprete, o aluno surdo chama muito a atenção onde quer que esteja, ser observado constantemente também causa desconforto.

b) Estudantes surdos em sala de aula comum: implicações na relação entre colegas

Toda a dinâmica de uma sala de aula se modifica quando está presente um aluno surdo. Se o professor tem a impressão de que a aula é a mesma, de que “é como se fossem todos iguais”, então ele não está olhando com a devida atenção para a sua sala de aula. A presença de alguém “diferente”, ou seja, alguém que, com sua presença, impõe necessariamente uma ruptura à homogeneidade (imaginária) da sala de aula, produz reações. Essas reações são as mais

diversas, positivas ou negativas, e referem-se tanto ao professor quanto às relações que se estabelecem entre os próprios alunos. Cabe refletir, portanto, sobre a relação dos alunos ouvintes (grupo majoritário) com o colega surdo e sobre o papel do professor.

Uma primeira reação comum de ser observada entre os alunos é a curiosidade. A língua de sinais, o movimento das mãos, a presença do intérprete, tendem a produzir uma espécie de encantamento inicial: muitos colegas se aproximam, perguntam, imitam gestos, querem aprender algumas expressões em língua de sinais. Também é comum que essa curiosidade inicial vá aos poucos diminuindo. Alguns alunos, mais sensíveis à questão da inclusão (às vezes até em função de histórias pessoais ou familiares), continuarão próximos e propor-se-ão a apoiar o colega surdo. A maioria, porém, tende a se afastar, pois, passado o encantamento inicial, percebe que a língua de sinais é difícil e que os trabalhos em grupo se tornam mais demorados quando o colega surdo participa (devido ao tempo necessário para a realização da tradução). É nesse momento que a relação dos alunos ouvintes com os alunos surdos poderá vir a reproduzir as experiências que vemos na sociedade: marginalização, exclusão, preconceitos, desconforto. A tendência, então, é que os alunos surdos não consigam se integrar nos grupos ou tenham dificuldades de compartilhar as vivências em sala de aula.

Se o intérprete acaba sendo o único interlocutor do aluno surdo incluído em uma sala comum, é por conta de uma dificuldade do professor e dos colegas

em promover as bases para que uma relação significativa possa se construir. Não é tarefa do intérprete promover a inclusão. O intérprete irá colaborar através de seu papel de mediador, mas será tarefa do professor promover espaços de interação efetiva e de bem-estar (ou de “estar bem” em grupo). A postura do professor é determinante para que a inclusão se torne realidade. Por isso, é importante:

- explicitar para o grupo todo de alunos que o aluno surdo faz parte da turma, que ele é acompanhado por intérprete e que os alunos podem se dirigir ao aluno surdo (facilitado pelo intérprete) em suas interações;
- realizar combinações com toda a turma em relação às estratégias comunicativas, como falar mais devagar para dar tempo para o intérprete, coordenar as participações nos jogos, brincadeiras e debates para que o estudante surdo possa perceber quem está falando e acompanhar o que está acontecendo, além de dar espaço para que o colega surdo possa se manifestar através do intérprete;
- favorecer a participação do aluno surdo nos trabalhos em grupo, ajudando os alunos ouvintes a construir estratégias de acolhimento e interação para que as contribuições do estudante surdo possam ser relevantes e significativas para a produção do grupo;
- favorecer a troca de anotações entre colegas, pois dessa maneira o aluno surdo poderá comple-

mentar lacunas e corrigir eventuais problemas em suas anotações de aula.

A partir do momento em que o modo de organizar e conduzir as interações em sala de aula for revisto por todos os implicados no contexto do ensinar e do aprender, um novo tipo de aprendizagem poderá ter lugar: aprender a relacionar-se com o outro que é diferente de mim.

c) Estudantes surdos em sala de aula comum: implicações didático-pedagógicas

É importante lembrar o fato de que a maioria dos professores que atuam na sala de aula obteve formação para trabalhar com um público relativamente homogêneo, falante da língua majoritária, ou seja, que compartilha da mesma língua do professor. Esses docentes confrontam-se, agora, com um aluno sinalizador, que não reconhece a grafia do português como a representação escrita da sua língua natural (Rosa, 2008).

Independentemente das concepções que fundamentam a prática pedagógica do professor, alguns aspectos precisam ser considerados ao trabalhar com alunos surdos para dar condições a esses estudantes, para que se apropriem dos conhecimentos acadêmicos. O espaço de sala de aula deve ser percebido como um contexto em que podem ocorrer interações que, quando positivas, favorecem o processo de ensino e aprendizagem e contribuem para a aceitação de todos os estudantes com suas diferenças e suas singularidades. A presença do ILS, como já foi

mencionada, será um fator importante para mediar a comunicação entre todos os envolvidos no contexto de aprendizagem, no entanto não é suficiente para uma inclusão satisfatória. É necessário também que o professor realize uma adequação dos aspectos didáticos e metodológicos e, se necessário, uma adequação curricular.

De modo geral, é importante:

- procurar falar com calma e tranquilidade para dar ao intérprete o tempo necessário à tradução, o que muitas vezes implica um tempo um pouco diferente para o discurso oral, um pouco mais lento;
- organizar as interações entre os alunos de forma que cada um possa falar a seu tempo, permitindo que o aluno surdo saiba de quem é a opinião ou a pergunta que está sendo traduzida;
- utilizar recursos visuais, como apresentações multimídia (slides), cartazes, imagens, os quais podem ser importantes para a aprendizagem tanto dos alunos surdos como dos ouvintes – no entanto, alguns cuidados são necessários, como dar tempo para que os estudantes surdos consigam ler ou analisar o que está sendo apresentado no material visual, pois para eles é impossível acompanhar simultaneamente o que está sendo projetado e o que o intérprete está traduzindo referente à fala do professor, substituir slides com muito texto por ilustrações, gráficos ou

ideias-chave e garantir que a iluminação da sala de aula permita ao surdo visualizar o intérprete;

- evitar dar explicações ao mesmo tempo em que escreve no quadro ou faz apontamentos, pois o estudante surdo precisará acompanhar visual e simultaneamente tanto o que está sendo registrado por escrito como o que está sendo traduzido pelo intérprete;
- disponibilizar legenda ao utilizar filmes em sala de aula, porém, como a leitura do aluno surdo tende a ser mais lenta, é importante também que o vídeo possa ser disponibilizado com antecedência;
- disponibilizar com antecedência para o intérprete textos e outros materiais para que ele possa se familiarizar com o assunto da aula, o que facilitará a tradução do vocabulário específico de cada área;
- fazer uso de ambientes virtuais de aprendizagem, quando possível, como espaço de divulgação pré-via dos materiais a serem utilizados em aula e das orientações de aula;
- evitar circular exageradamente pela sala de aula ao mesmo tempo em que está dando explicações, pois isso cria um elemento de dispersão a mais para o estudante surdo e dificulta a tarefa do intérprete;
- conceder um tempo maior para a apresentação de trabalhos, especialmente para o grupo do qual

participa o estudante surdo, em função do trabalho do intérprete;

- considerar, sempre que possível, os mesmos objetivos e conteúdos observados na avaliação da turma, no entanto, se necessário, é importante adaptar técnicas, procedimentos e instrumentos levando em conta as especificidades sensoriais e linguísticas do estudante surdo – por exemplo, pode-se realizar uma avaliação em língua de sinais (com a tradução do intérprete);
- flexibilizar o tempo de realização do processo avaliativo;
- flexibilizar a correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico.

Essas questões de caráter geral devem se aliar a adaptações curriculares. No processo de escolarização, diferentes aprendizados e especificidades do desenvolvimento precisam ser considerados, portanto caberá ao professor estabelecer adaptações curriculares, se necessário contando com a ajuda de coordenação pedagógica e professor especializado, como os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso não significa que deixem de existir exigências e critérios de avaliação.

Como apresentado anteriormente, há várias diferenças entre os estudantes surdos e os estudantes com deficiência auditiva. Dificuldades na fala podem não ser percebidas por pessoas leigas ou podem ser atribuídas a outras causas que não à perda auditiva, dependendo também das estratégias de reabilitação

a que a pessoa teve acesso através do trabalho com fonoaudiólogos e do momento do aparecimento da surdez.

Destacamos alguns aspectos para os quais precisamos atentar quando temos estudantes com deficiência auditiva em sala de aula comum, a partir do estudo de Valentini e Bisol (2012):

d) Estudantes com deficiência auditiva: implicações na relação professor e aluno

É relativamente comum que o estudante com deficiência auditiva faça todo o esforço possível para que os outros não percebam suas dificuldades. Em alguns casos, nos quais as estratégias compensatórias são utilizadas com muita eficácia, pode ocorrer de o professor nem perceber que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por determinado estudante podem estar relacionadas com uma perda auditiva. Esse estudante pode ser considerado como disperso ou pouco participativo. Mascaradas ou não, as dificuldades enfrentadas por esses estudantes são muitas. Por isso, é importante, em primeiro lugar, aproximar-se do estudante que apresenta uma deficiência auditiva. Uma conversa sensível e aberta permitirá ao professor compreender quais são as estratégias já desenvolvidas pelo estudante para minimizar suas dificuldades e valorizar seu potencial. O próprio aluno terá sugestões valiosas a dar.

Além disso, algumas dicas são:

- considerar que a perda auditiva causa desconforto e é muitas vezes motivo de discriminação

e preconceito, por isso muitas pessoas tentam esconder suas dificuldades, sentem vergonha e retraem-se em sala de aula, evitando se aproximar do professor e dos colegas – um movimento de compreensão e aproximação por parte do professor (figura frequentemente idealizada e ao mesmo tempo temida) pode ter um valor inestimável para o aluno;

- lembrar que o uso de uma prótese auditiva ou implante coclear não resolve magicamente todas as dificuldades, devendo ser entendida como um recurso a mais e não o único a ser utilizado para melhorar as condições para a aprendizagem, visto que, quando utilizada, traz benefícios diferentes dependendo do tipo de perda auditiva e do momento em que ela ocorreu (pré, peri ou pós-lingual), da qualidade do aparelho, da adequação da prótese ao tipo de perda e às características do indivíduo, da regulagem e manutenção e do trabalho de adaptação ao uso da prótese ou do implante, que deve ser feito com fonoaudiólogos (reabilitação auditiva);
- compreender que não é porque o aluno reage diferentemente a possíveis estímulos sonoros que ele ouça mais do que diz ouvir, já que uma pessoa com perda auditiva utiliza recursos compensatórios que podem passar despercebidos aos demais, como a percepção do deslocamento do ar e das vibrações que o som produz, a leitura labial e o aproveitamento de indícios fornecidos pela linguagem corporal – além disso, dependendo do

tipo de perda auditiva, algumas frequências poderão ser percebidas e outras não, ou seja, sons graves poderão ser escutados mais facilmente do que os agudos, ou vice-versa, portanto até mesmo o timbre de voz do professor ou da professora, além da forma como ele ou ela articula as palavras, é uma variável a ser considerada;

- considerar que são tantas as variáveis que determinam e caracterizam uma perda auditiva que comparar as experiências de pessoas diferentes acaba não sendo muito produtivo, pois cada pessoa terá dificuldades e potencialidades próprias e saberá ou não lidar com elas a partir de suas experiências de vida e de seus recursos sociais, culturais e psíquicos.
- e) Estudantes com deficiência auditiva: implicações na relação entre colegas

A dificuldade em ouvir e compreender não costuma ser facilmente tolerada pelas pessoas em geral: frequentemente é motivo de chacota em programas humorísticos, associada à velhice de modo negativo (como indício de senilidade) ou confundida com a deficiência intelectual (pelos dificuldades de compreensão). No Ensino Médio, quando as turmas tendem a ser maiores e a exigência por desempenho acadêmico e por autonomia é elevada, o estudante com deficiência auditiva poderá sentir dificuldade de integrar-se com os colegas e participar ativamente das atividades, especialmente aquelas que demandam trabalhos em grupo. Em vista dessas questões, é importante que o professor possa:

- analisar se o grupo de alunos desenvolveu reais condições de acolhida e inclusão do aluno com perda auditiva, então caberá ao professor dar uma atenção especial a esse grupo e ajudar a construir estratégias de trabalho coerentes e inclusivas;
- conscientizar a turma de que esse grupo de alunos precisa ser mais silencioso do que em geral costuma ser, porque os ruídos (como os produzidos pelo arrastar de mesas e cadeiras e pelas conversas paralelas) são amplificados indistintamente pela prótese auditiva, enquanto na audição normal há uma capacidade de seleção que permite manter a atenção em alguns sons e manter os demais em segundo plano;
- favorecer a troca de anotações entre colegas, assim o aluno com deficiência auditiva poderá complementar lacunas e corrigir eventuais problemas em suas anotações de aula.

f) Estudantes com deficiência auditiva: implicações didático-pedagógicas

Como mencionado anteriormente, o aluno que possui uma perda auditiva é facilmente taxado de fraco, desinteressado e/ou pouco participativo. Porém, muitas vezes as dificuldades são produzidas ou significativamente aumentadas porque as aulas são programadas e desenvolvidas sem considerar esse tipo de especificidade. Enquanto professores, a tendência é pensar na “turma”, homogeneizando os indivíduos (como se isso fosse possível).

O professor poderá manter a qualidade do seu trabalho se souber criar estratégias didático-pedagógicas que minimizem as dificuldades de seus alunos. Mudanças introduzidas em função de ter em sala de aula um aluno com deficiência auditiva podem vir a beneficiar também alunos que apresentam dificuldades de outras ordens. São exemplos desse tipo de cuidado:

- fornecer material antecipado sobre as aulas, cabendo ao aluno, então, utilizar o material para preparar-se com antecedência, pois uma familiaridade com o tema irá favorecer a compreensão das explicações do professor;
- retomar individualmente com o aluno os pontos mais importantes da disciplina;
- repensar o posicionamento do aluno em sala de aula – não basta que ele se sente próximo ao professor, é importante também verificar com ele qual dos ouvidos tem melhor capacidade auditiva, para posicioná-lo à esquerda ou à direita do docente;
- repensar o posicionamento do professor em sala de aula, pois circular enquanto fala prejudica a percepção do som e falar enquanto está escrevendo no quadro pode vir a impedir totalmente a compreensão por parte desse aluno;
- rever as exigências que costumam ser feitas uniformemente a todos os alunos, como fazer apresentações orais de trabalhos, o que, para uma pessoa com perda auditiva, pode ser extremamente pe-

noso, pois suas dificuldades de compreensão e de fala tenderão a ficar muito expostas;

- repensar a utilização de recursos pedagógicos como apresentação de trabalhos em grupo ou, quando estes forem realizados, auxiliar o aluno com deficiência auditiva a antecipar o conteúdo das apresentações e discussões e retomar depois, através de acompanhamento individual ou material escrito, os pontos mais importantes que foram desenvolvidos – nas apresentações de trabalho em grupo, a dinâmica das discussões tende a dificultar muito a localização da fonte emissora (quem está falando) e impossibilitar a leitura labial (as falas são em geral simultâneas, cortadas, complementadas e enunciadas por muitos sujeitos diferentes);
- oferecer ao aluno com deficiência auditiva a possibilidade de assistir antecipadamente a algum vídeo que será visto com a turma (especialmente os que não possuem legenda), em um ambiente tranquilo e com pouca interferência – em vídeos falados em língua portuguesa, lembrar de acionar simultaneamente a legenda é um detalhe importante.

Para conhecer mais algumas estratégias e recursos para a ação docente com alunos surdos e com deficiência auditiva, consulte o livro de Pletsch *et al.* (2021), Capítulo 7, p. 51.



<https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>

# 4. Outras formas de ver: deficiência visual em questão

O grande poeta português Fernando Pessoa (1888-1935) escreveu um poema chamado “A espantosa realidade das coisas” utilizando o heterônimo Alberto Caeiro. Esse poema, que pode ser lido integralmente no Arquivo Pessoa<sup>5</sup>, inicia com o seguinte verso:

*A espantosa realidade das coisas  
É a minha descoberta de todos os dias.  
Cada coisa é o que é,  
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,  
E quanto isso me basta.  
  
Basta existir para se ser completo.*

“Basta existir para se ser completo”. Essa é uma afirmação forte que contradiz a ideia de que algumas pessoas seriam incompletas. As pessoas que geralmente são consideradas incompletas são as com deficiência, enquanto as completas seriam aquelas que têm todos os órgãos funcionando, intactos.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/3364>.

Mais do que buscar interpretações para o poema, podemos deixar que ele nos afete. “Basta existir para se ser completo”. Celebração da vida em si mesma, como ela é, espantosa em sua realidade. São os padrões, as comparações e os julgamentos que constroem hierarquias entre completo e incompleto (normal e anormal, saudável e doente), negando as diferenças que há entre formas de viver ou negando valor a algumas formas de viver.

A deficiência visual é muito comumente descrita como falta da visão. Uma pessoa incompleta, pois privada da visão. Será que é assim? Ou será que existe um universo que se abre para além das imagens, um mundo perceptível por meios não visuais, feito por palavras, sons, odores, texturas e formas?

Para as pessoas que enxergam talvez seja difícil imaginar as experiências da cegueira como algo além da ausência da visão. Porém, através do relato de pessoas cegas, comprehende-se que há formas de perceber o mundo em que prevalece a utilização de sentidos não visuais e não a subtração de um sentido.

Os passos de alguém produzem ruídos típicos associados ao piso, ao peso, ao compasso. Os odores antecipam ambientes, pessoas e animais. As texturas informam o tipo de tecido. E assim múltiplos sentidos se agregam subdividindo a realidade em numerosas atividades sensoriais que funcionam juntas, além das palavras que descrevem com minúcia e riqueza cada detalhe, objeto ou acontecimento.

## A força das palavras

Uma frase a mais do poema de Fernando Pessoa pode ser visualizada em Braille<sup>6</sup> no Projeto Incluir, na abertura do módulo sobre deficiência visual:

Visite o Projeto Incluir e leia esta frase que aparece representada em Braille.



[https://proincluir.org/  
deficiencia-visual/](https://proincluir.org/deficiencia-visual/)

Essa frase apresenta outros modos de perceber e estar no mundo que não pela visão e dialoga muito bem com o relato que se segue, de autoria de Helen Keller<sup>7</sup>:

Mesmo antes da chegada de minha professora, eu costumava tatear ao longo das quadradadas e rígidas cercas de buxo e, guiada pelo olfato, encontrava as primeiras violetas e lírios. Lá também, depois de um acesso temperamental, eu ia buscar conforto e esconder meu rosto quente na relva e nas folhas frescas. Que ale-

<sup>6</sup> Código oficializado em 1852, formado por sinais em relevo, que possibilita a leitura e escrita das pessoas com deficiência visual.

<sup>7</sup> Este trecho foi retirado do primeiro livro de autoria de Helen Keller, publicado originalmente em 1902. Trechos do livro estão acessíveis no link: <https://www.deficienciavisual.pt/r-HistoriaDaMinhaVida-HelenKeller.htm#BIBLIOGRAFIA>.

gria era me perder naquele jardim de flores, perambular feliz de um local para outro até que, esbarrando subitamente numa bela videira, eu a reconhecesse por suas folhas e flores e soubesse que era a videira cobrindo a dilapida- da casa de verão na extremidade do jardim! Ali, também, havia trepadeiras de clemati- tes, jasmins pendentes e algumas raras flores doces chamadas lírios-borboletas porque suas frágeis pétalas pareciam asas de borbo- letas.

Você, caso seja vidente<sup>8</sup>, já experienciou o vento, as texturas, os odores, de forma tão intensa, profunda e plena?

Aquilo que se apreende através da visão constitui parte importante para a compreensão do mundo. Objetos intangíveis e mensagens representadas visu- almente expressam importantes aspectos da vida e da cultura humana. Atualmente, ainda mais: a onipre- sença das mídias constrói uma sociedade baseada em fluxos ininterruptos de imagens que criam narrativas imagéticas sobre todos os aspectos da vida humana.

A visão é uma via de acesso ao mundo. Assim, a deficiência visual levanta algumas questões sobre o acesso ao conhecimento, a convivência e a au- tonomia: como as pessoas com deficiência visual desenvolvem conceitos sem o apoio direto de ima- gens? Como constroem sentido sobre o mundo que se apresenta em objetos intangíveis e sobre o que se

<sup>8</sup> No contexto da deficiência visual, o termo vidente refere-se à pessoa que não tem essa deficiência.

representa através de pinturas, fotografias, gravuras, vídeos, cartazes e telas de computador?

Um dos teóricos que mais contribuiu para a compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência visual foi o psicólogo russo Lev Vigotski (1896-1934). Para ele, a superação das limitações impostas pela deficiência se dá pela via das oportunidades de compensação social por mediação simbólica. Em outras palavras, o acesso à realidade se dá por meio do outro, através da linguagem: “Na realidade, o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais” (Nuernberg, 2008, p. 311).

A palavra, então, permite a superação das limitações da deficiência visual, permite acessar os conceitos ao mesmo tempo que permite compartilhar as experiências sociais entre os seres humanos.

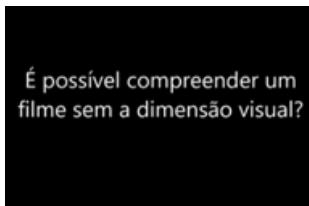
De acordo com a perspectiva proposta por Vigotski (2011), se por um lado a deficiência é uma limitação, produzindo obstáculos e dificuldades para o sujeito, por outro ela rompe o equilíbrio normal e serve de provocação ao desenvolvimento de caminhos alternativos que visam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. A cegueira, segundo esse autor, cria uma configuração nova e peculiar da personalidade, dando origem a novas possibilidades. Isso significa que ela não deve ser considerada somente um desafio, mas também uma fonte de manifestação

de capacidades. A compensação da deficiência não se dá por substituição sensorial, como se costuma pensar, e sim pela palavra (Vigotski, 1997).

Entende-se, dessa forma, que o desenvolvimento cultural constitui “a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (Vigotski, 2011, p. 869). O desenvolvimento cultural não é mera continuação do desenvolvimento natural, mas acontece por caminhos indiretos, especialmente quando é impossível por caminhos diretos. A inserção na cultura promove caminhos para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como o pensamento e a linguagem, tanto para crianças sem deficiências como para crianças com deficiências. Além disso, Vigotski (2011) também considera que o desenvolvimento das formas culturais de comportamento não está ligado a um aparato psicofisiológico específico. A criança cega que lê em Braille também lê, embora com outro aparato psicofisiológico: utiliza as mãos e não os olhos para acesso à leitura.

E para além da escrita? A pessoa cega ou com baixa visão acessa o mundo dos filmes, da televisão, das peças de teatro, das pinturas e gráficos através da audiodescrição, que transforma em palavras o que os olhos não podem enxergar. Permita-se uma experiência: sinta a força das palavras constituindo o mundo ao escutar a audiodescrição de uma cena.

Visite o Projeto Incluir e tente se aproximar do que significa a audiodescrição para uma pessoa com deficiência visual.



[https://proincluir.org/  
deficiencia-visual/imagens-e-  
palavras/](https://proincluir.org/deficiencia-visual/imagens-e-palavras/)

Na audiodescrição, signos não verbais (imagens) são traduzidos por meio de signos verbais (palavras). Podem ser imagens estáticas, como pinturas, mapas e gráficos, ou imagens dinâmicas, como o exemplo do Projeto Incluir, apresentado anteriormente. As imagens dinâmicas incluem peças de teatro, espetáculos de dança, etc. (Silva; Barros, 2021).

A audiodescrição garante acesso a informações e experiências transmitidas de modo visual às pessoas que teriam seu acesso impedido ou dificultado, situação vivenciada pelas pessoas cegas ou com baixa visão. É muitas vezes feita informalmente por amigos, colegas e familiares. No entanto, cada vez mais é necessário que soluções profissionais adequadas sejam disponibilizadas, especialmente em meios formais de comunicação.

A questão não é a falta de alternativas técnicas para que a palavra conquiste seu espaço e permita acesso ao que se encontra expresso através de meios visuais. Trata-se de uma mudança de postura de toda a sociedade para que possamos integrar ima-

gens e palavras, expandindo as experiências e as representações.

## Deficiência visual: entre conceitos e pré-conceitos

A maioria das pessoas conhece pouco sobre deficiência visual. A menos que tenham um familiar, conhecido ou colega cego ou com baixa visão, muitos compartilham imagens estereotipadas misturadas a mitos, desconhecimento e preconceito.

Exemplos não faltam. Há aqueles que pensam que todas as pessoas com deficiência visual usam bengala e óculos escuros. Há os que gritam ao falar com pessoas cegas, achando que assim elas entenderão melhor. Há os que desconhecem as diferentes formas pelas quais a baixa visão pode se manifestar. Essas e outras ideias permeiam os espaços sociais e trazem constantes desafios à vida das pessoas cegas ou com baixa visão.

Analise este recorte de uma entrevista feita com um rapaz cego, publicada na pesquisa de Moraes e Arendt (2011, p. 114):

As pessoas acham que só porque a gente é cego a gente não pensa, não tem desejos, não tem uma vida com sonhos, como todo mundo. Eu ando na rua com minha mãe, e as pessoas, ao invés de falarem comigo, falam só com ela. Só porque o olho é perto do cérebro, as pessoas acham

que o cego tem problema na cabeça! Quando a gente é cego, a gente apura a pele toda!

Nessa entrevista, fica evidente o sofrimento que os preconceitos, os mitos e o desconhecimento causam na vida das pessoas com deficiência visual. O que você já conhece sobre a deficiência visual? O que você desconhece?

Muitas pessoas imaginam que há apenas duas possibilidades: ser cego ou ser vidente. A deficiência visual, no entanto, inclui um número menor de pessoas que não possuem qualquer tipo de percepção visual, e um percentual entre 70% a 80% de pessoas que possuem alguma visão útil, também referida como resíduo visual ou visão subnormal (Amiralian, 2004). Costuma-se referir como cegueira o primeiro caso, e baixa visão o segundo. A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual. A baixa visão traz uma série de dúvidas:

Sabe-se o que é enxergar ou não enxergar, mas é muito difícil compreender limitações que variam não só em relação à acuidade visual, mas, também, em relação ao campo visual, à sensibilidade aos contrastes, à adaptação à luz e ao escuro, à percepção de cores e principalmente, à eficácia no uso da visão (Amiralian, 2004, p. 22).

Explore rapidamente essas questões visitando o Projeto Incluir. Você encontrará uma simulação do

que seriam diferentes tipos de condições que implicam deficiência visual. Permita-se uma experiência!

Visite o Projeto Incluir e entenda um pouco mais sobre a deficiência visual.



[https://proincluir.org/  
deficiencia-visual/cegueira-e-  
baixa-visao/](https://proincluir.org/deficiencia-visual/cegueira-e-baixa-visao/)

Para a maior parte das pessoas com deficiência visual, a perda da visão ocorre ao longo da vida e, frequentemente, alguma visão residual permanece:

Alguns podem reter a habilidade de distinguir a luz da escuridão, enquanto outros podem continuar a perceber a luz, cores, formas e movimentos em algum grau. Algumas pessoas podem reter a acuidade para ler impressos ou expressões faciais, embora não possuam a visão periférica que facilita o movimento livre pelo espaço. E apesar do grau ou qualidade da visão residual, pessoas cegas diferem profundamente na forma como usam, valorizam ou lidam com estas percepções (Kleege, 2006, p. 396).

O fato de a deficiência visual ocorrer ao longo da vida, em diferentes idades, ou ser congênita se relaciona a uma ampla gama de características, limitações e potencialidades. Entre estas, Amiralian

(2004) destaca as diferenças que existem entre as pessoas com deficiência visual em relação à constituição e à organização do espaço, à coordenação dos movimentos, à mobilidade e à locomoção, ao contato e à relação com o ambiente, à capacidade de aprendizagem por imitação e à aprendizagem da leitura e da escrita.

Tendo em vista essa multiplicidade de contextos e situações, cegueira e visão podem ser interrogadas para além de uma oposição binária, reducionista, que situa de imediato as pessoas em posições fixas sem espaço para a singularidade. Essa compreensão evita juízos equivocados, como o de um professor que achou que a estudante mentia ao dizer que precisava que a prova fosse impressa em letras especiais, maiores, e que ela precisava de mais tempo para ler e conseguir realizar a tarefa. Ele disse que era trapaça, pois a moça olhava para o rosto da pessoa com quem falava e não usava bengala para se locomover, então não poderia ser deficiente visual. O professor não concebeu a possibilidade de a estudante ter algum tipo de baixa visão e utilizar eficientemente o resíduo visual que possui.

Atenção às diferenças, dificuldades e conquistas de cada um nas situações escolares e nos ambientes de trabalho é o que poderá auxiliar na construção de possibilidades para as pessoas, seja no caso da cegueira ou no da baixa visão.

## Encontros possíveis: vida escolar e deficiência visual

Entre os anos de 2001 e 2010, o Brasil adotou mudanças conceituais e estruturais que moldaram a perspectiva inclusiva da educação nacional. Trata-se do período em que, entre outras questões, a educação especial foi formalmente inserida na Educação Básica e Superior, definiu-se o seu público (alunos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento) e estabeleceu-se a Sala de Recursos Multifuncionais e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como centrais para os processos inclusivos (Garcia, 2013).

Esse conjunto de iniciativas permitiu avanços no ingresso de pessoas com deficiência visual em escolas comuns. Por exemplo, o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino foram regulamentados através da Portaria nº 2.678/2002 (Brasil, 2002). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) passou a orientar os sistemas educacionais no que tange à organização dos serviços e recursos da Educação Especial. Entre outras questões, estabeleceu com clareza o atendimento especializado na sala de recursos, detalhando os conhecimentos específicos de que os profissionais do AEE necessitam para atuar com estudantes com deficiência visual.

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) assegurou o sistema educacional inclusivo para a pessoa com defi-

ciência em todos os níveis de ensino e nas instituições privadas, com condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Uma legislação adequada é um passo importante para a construção de uma sociedade inclusiva. Porém, não é suficiente para nenhuma situação de deficiência. Nunes e Lomônaco (2010) levantam um questionamento fundamental: até que ponto os direitos das pessoas com deficiência são garantidos quando não existe adaptação das estratégias de ensino por parte dos professores? Quando o professor comprehende a forma como a criança ou jovem com deficiência visual aprende, pode orientá-la de modo mais específico e de acordo com suas necessidades.

Pesquisas sugerem que, ao chegar à adolescência, a pessoa com deficiência visual poderá apresentar desenvolvimento equivalente aos demais, desde que não seja privada de experiências sensoriais, motoras, cognitivas e sociais significativas. Serviços de diagnóstico e intervenção precoce, assistência à criança e à família, instrumentalização dos professores para utilizar recursos que promovam a participação plena nas atividades da escola estão entre os principais fatores que contam para o sucesso escolar de estudantes com deficiência visual (Laplane; Batista, 2008).

Ainda são perceptíveis o desconhecimento, os mitos e as dificuldades em lidar com os estudantes com deficiência visual por parte das instituições de ensino. Eich (2022), pesquisadora do Grupo Incluir, realizou sua tese com a participação de quatro pessoas cegas. A pesquisadora chama a atenção para algumas

vivências escolares que retratam algumas dificuldades, assim como caminhos encontrados para tentar (mesmo que não de modo plenamente satisfatório), contornar a falta de recursos de acessibilidade para esses estudantes. A seguir, reproduzimos trechos de uma entrevista realizada com um dos participantes, a quem a pesquisadora atribuiu o nome fictício de Armando:

---

Trecho de entrevista realizada com pessoa cega:

Armando: Então é tudo mais penoso isso tá, né. Daí quando você vai estudar as pessoas ficam “Ah nós queremos incluir, estamos com a intenção incluir. Mas a gente só te inscreve, eu não sei como eu vou fornecer material para você”.

[...]

Os materiais que eu necessitava eram confeccionados pelas próprias professoras da sala de recurso, né, ou voluntários que participavam dessa ampliação, que muitas pessoas que conheciam a (instituição) que foi fundado, então, a associação, começaram a se voluntariar. Ah, deixa que eu faço livro de português, de matemática e aos poucos eu vinha recebendo material. Só que, aí, sempre dava prejuízo pro meu aprendizado, porque eu estava sempre atrasado. Eu nunca estava com o material no mesmo tempo da turma.

---

Fonte: as autoras.

A fala de Armando também serve para mostrar como a escolarização da pessoa com deficiência visual precisa de alguns cuidados adicionais. Somente a partir desse cuidado é que o ambiente educacional

pode ser tornar mais inclusivo e adaptado às necessidades dos estudantes.

Selau, Damiani e Costas (2017) realizaram um estudo com o objetivo de analisar as dificuldades enfrentadas por cegos na Educação Superior. Os pesquisadores elencam as seguintes questões: dificuldades no processo de ingresso, “invisibilidade” dos alunos cegos, falta de recursos específicos (instrumental tecnológico e material adaptado), falta de apoio nos diferentes ambientes fora da sala de aula, falta de cuidado com o aprendizado de conceitos científicos e dificuldades concernentes a relações com os professores (relativas a posturas pedagógicas condizentes com a situação de inclusão do estudante cego).

O que precisa mudar em cada escola, em cada sala de aula, e na relação que cada professor estabelece com seu estudante com deficiência visual, para que se busque compreender o modo como ela ou ele aprende? O que precisa mudar para que os recursos adequados sejam disponibilizados de modo a promover a acessibilidade indispensável às pessoas com deficiência visual?

Para conhecer alguns recursos para a ação docente com alunos com deficiência visual, consulte o livro de Pletsch *et al.* (2021), Capítulo 8, p. 59.



<https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>

# 5. Modos de entender: deficiência intelectual e autismo

Este capítulo é dedicado a reflexões a respeito da deficiência intelectual e do autismo. À primeira vista, pode causar certo estranhamento ver em um mesmo capítulo dois modos de entender o mundo muito diferentes um do outro. A razão dessa proposta é não patologizar, ou seja, olhar para essas diferenças como diferenças. A frase parece redundante, mas não é. Olhar para as diferenças como diferenças é um modo de enfatizar que não há, na experiência humana, uma forma única de construir o entendimento sobre estar no mundo e nas relações sociais.

A segunda razão que motiva essa proposta é que pessoas com deficiência intelectual e pessoas autistas têm modos próprios de perceber, pensar e se organizar. Assim sendo, não se enquadram no que atualmente está sendo denominado como “neurotípico” – termo que se refere a pessoas cujo desenvolvimento neurológico está dentro dos padrões estabelecidos; pessoas cujo desenvolvimento difere dos padrões, por sua vez, estão identificando a si mesmas como “neuroatípicas”.

O termo “neurodivergência” é relativamente novo. Foi introduzido pela socióloga australiana Judy Singer no início dos anos 1990, na busca por uma nova forma de entender as diferenças neurológicas:

[...] o conceito “neurodiversidade” tenta salientar que a “conexão neurológica” (*neurological wiring*) atípica (ou neurodivergente) não é, como vimos, uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Eles são “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos” (Ortega, 2009. p. 72).

A neurodiversidade se refere à condição humana, isto é, a todas as possíveis composições neurológicas humanas. Há uma luta importante por parte de ativistas, pesquisadores e defensores dos direitos das pessoas neuroatípicas, ou neurodivergentes, para que se criem oportunidades para que todos possam se desenvolver tendo suas características neurocognitivas respeitadas. Embora criado no contexto do autismo, atualmente o termo neurodivergência abarca uma ampla gama de diferenças neurocognitivas, tais como pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), pessoas com deficiência intelectual, entre outras.

É fundamental conceber que há outros modos de entender o mundo, uma multiplicidade de sentidos e valores que podem ser atribuídos às relações, aos objetos, aos afetos, ao cotidiano. Há diferentes formas

de estar entre as pessoas e de conduzir as relações com o outro, e essas diferentes formas não são patológicas ou inferiores: as diferenças como diferenças!

## Deficiência intelectual:

### desafios para entender e incluir

---

Mudam os tempos e mudam as palavras que usamos para denominar nossa forma de perceber o mundo, as relações e as pessoas. No campo da deficiência, as mudanças de terminologia são muito grandes e relativamente frequentes. Por exemplo, é possível localizar, em documentos oficiais, o termo “pessoas portadoras de deficiência”, como no Decreto nº 5.296/2004 (Brasil, 2004). Três anos depois, vê-se o uso de “pessoa com deficiência”, no Decreto nº 6.214/2007 (Brasil, 2007), sendo esse último o termo que segue em uso em nosso país.

As palavras não são neutras. O modo como nos referimos a determinados fenômenos produz efeitos importantes, pois as palavras carregam sentidos que podem ser pejorativos, enfatizar as limitações ou produzir sentidos menos estigmatizantes que evidenciam condições e não apenas déficits.

No caso da deficiência intelectual (termo atual), essas questões são bastante evidentes. O estudo sistemático da deficiência intelectual se iniciou no século XIX, sendo que a primeira tarefa dos médicos foi distingui-la da doença mental. Deve-se a Philippe Pinel (1745-1826) o termo “idiotismo”, caracterizado como

uma obliteração total ou parcial da inteligência que teria um caráter relativamente fixo, em contraposição à alienação mental, que poderia ser passageira e marcada por picos de insanidade. O psiquiatra francês Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840) utilizava os termos “idiotia” ou “imbecilidade”, fazendo uma reelaboração do pensamento de Pinel, ao distinguir a loucura como doença e a idiotia como um estado primitivo atribuído a causas maturacionais (Belo *et al.*, 2008; Roma; Sanglard; De Muñoz, 2022).

Hoje o uso desses termos é impensável, mas naquela época esse foi o modo como a ciência passou a denominar e categorizar um amplo grupo de pessoas, considerando os quadros a elas associados como hereditários e irreversíveis. Uma atmosfera de ameaça social levava a marginalização, reprovação, confinamento e esterilizações.

A Síndrome de Down também é um exemplo de mudanças no modo de conceber e nomear. Essa condição genética foi reconhecida há quase dois séculos pelo médico britânico John Langdon Haydon Down (1828-1896), que a chamou de “idiotia mongoloide”, pois estabeleceu associações com caracteres étnicos, o que era tendência na época. O termo mongolismo foi muito utilizado até os anos 1960. As críticas levaram à adoção da denominação Síndrome de Down, que aos poucos foi sendo introduzida no campo das ciências, da educação, na legislação e na linguagem cotidiana (Silva; Dessen, 2002).

Uma mudança significativa de nomenclatura ocorreu com a expansão de estudos e pesquisas na

área. Alfred Binet (1857-1911), pedagogo e psicólogo francês, é considerado o inventor do primeiro teste de inteligência. Segundo Campos, Gouvea e Guimarães (2014, p. 218):

Suas pesquisas sobre o funcionamento das funções psicológicas superiores e sobre as diferenças individuais na inteligência e nos estilos de pensamento resultaram na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência e na proposição do conceito de idade mental.

Binet e seu colaborador, Theodore Simon, introduziram o uso das medidas de quociente intelectual (QI): um cálculo da inteligência pela relação entre idade mental e idade cronológica. O resultado dos testes de inteligência padronizados para o então chamado “retardo mental” era expresso em quatro categorias: leve, moderado, severo e profundo, e tiveram impacto profundo nas escolas daquela época em que se buscava a homogeneização das turmas e a garantia de padrões uniformes de aprendizagem. As diferenças individuais, entendidas, então, como resultantes de desigualdades na capacidade cognitiva, precisavam ser identificadas através da mensuração da inteligência (Campos; Gouvea; Guimarães, 2014). Será que avançamos muito, enquanto sociedade, ou nossas escolas ainda anseiam por turmas homogêneas e padrões uniformes de aprendizagem?

O século XX também testemunhou a mudança do termo “retardo mental” para “deficiência mental”

e a introdução de mais uma categoria: limítrofe, leve, moderada, severa e profunda. Essas categorias não são mais utilizadas. No século XXI ocorreu mais uma mudança de nomenclatura e novas tentativas de definição, com a substituição do termo “deficiência mental” por “deficiência intelectual”. Exemplo é a definição utilizada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), adotada por muitos pesquisadores brasileiros, que refere a deficiência intelectual como “importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas e tem início antes dos 18 anos de idade” (Aadid, 2010 *apud* Pletsch; Da Rocha; De Oliveira, 2020, p. 34).

No Projeto Incluir, preparamos uma breve linha do tempo intitulada “Pessoas, Fatos e Fotos”.



<https://proincluir.org/deficiencia-intelectual/termos-e-conceitos/>

As palavras e definições apresentadas até o momento não encerram a discussão (e a polêmica) sobre a deficiência intelectual. Há outra definição que opera nos espaços sociais, oriunda da área da saúde, utilizada na 11<sup>a</sup> Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados

à Saúde (CID-11) e traduzida para o português pela Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2024) como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, que está assim definida:

Transtornos do desenvolvimento intelectual são um grupo de condições, de etiologia diversa, que se originam durante o período de desenvolvimento, caracterizados por funcionamento intelectual e comportamento adaptativo significativamente abaixo da média, que estão aproximadamente dois ou mais desvios padrão abaixo da média (aproximadamente menor do que o percentil 2,3), baseado em testes padronizados, adequadamente normatizados, administrados individualmente. Onde testes adequadamente normatizados e padronizados não estiverem disponíveis, o diagnóstico de transtornos do desenvolvimento intelectual depende mais do julgamento clínico baseado na avaliação adequada de indicadores comportamentais equivalentes (OPAS, 2024, n.p.).

Nessa classificação encontram-se as subcategorias leve, moderado, grave, profundo, temporário e não especificados. A CID-11 é utilizada nos serviços de saúde, portanto acaba produzindo atravessamentos no cotidiano escolar pela via dos encaminhamentos dos alunos com dificuldades de aprendizagem para avaliação. O processo de avaliação gera um laudo médico, no qual consta o código da CID correspondente ao diagnóstico dado. Escuta-se comumente professores perguntando se os alunos “têm CID” ou “não têm CID” e comentários sobre “alunos laudados”.

A avaliação relativa à deficiência intelectual é importante nos casos em que se faz necessário o encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Porém, a Nota Técnica nº 4 (Brasil, 2014) indica que não é imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, além de ressaltar que o atendimento prestado no AEE é pedagógico e não clínico.

No entanto, pode-se afirmar que há uma predominância do modelo médico com uso de laudos<sup>9</sup>. Esse olhar está fazendo parte da cultura escolar e está balizando práticas pedagógicas, justamente onde poderiam ser encontrados o modelo social da deficiência e a sustentação dos direitos das pessoas com deficiência. Por que isso ocorre? A que isso serve? Segundo Pletsch e De Paiva (2018, p. 1.050), “Esse tipo de prática, mesmo que não intencional, culpabiliza o aluno e isenta a escola da responsabilidade sobre o fracasso escolar”.

Vale ressaltar que a deficiência intelectual pode ser olhada como uma condição imutável, fixa, que determina taxativamente o destino de um sujeito, ou pode ser problematizada no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual (Dias; Oliveira, 2013). Como você pretende olhar para a deficiência intelectual?

<sup>9</sup> Leia mais sobre o modelo médico e o modelo social da deficiência no Capítulo 1 deste livro.

Todas as pessoas com deficiência sofrem com manifestações capacitistas<sup>10</sup>, pois de algum modo elas rompem com os padrões sociais vigentes, seja por sua aparência ou seu modo de se mover, se comunicar ou se comportar. Atitudes capacitistas podem ser explícitas ou não. Atitudes paternalistas e de superproteção, atitudes hostis e *bullying* são alguns exemplos. Infantilizar, invalidar, invadir a privacidade ou considerar a pessoa com deficiência como fonte de inspiração são outros exemplos, às vezes mais sutis (Nario-Redmond; Kemerling; Silverman, 2019).

Por exemplo, crianças e adolescentes com deficiência intelectual são alvo frequente de *bullying*, seja através de agressões físicas ou de comentários prejudiciais e zombarias. As escolas e os professores estão atentos ao *bullying*? Tomam atitudes de apoio e proteção? Atuamativamente para construir um cenário escolar inclusivo, de respeito e convivência?

Atitudes capacitistas podem levar à marginalização e ao isolamento. De Armas (2020), pesquisadora do Grupo Incluir, entrevistou quatro alunos de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, sendo que um deles é um estudante com deficiência intelectual. Segundo a pesquisadora, vivências de exclusão marcam o cotidiano escolar desse aluno, a quem ela deu o nome fictício de José.

A seguir, reproduzimos dois pequenos trechos da entrevista realizada com José:

---

<sup>10</sup> Leia mais sobre capacitismo no Capítulo 1 deste livro.

---

## Trechos de entrevistas realizadas com aluno com deficiência intelectual:

José: Ficam fazendo bullying comigo, né.

José: Ah, me falaram que eu era feio, eu que era... que eu não era, tipo assim no grupo, que eu era, que eu era chato. E aí me tiravam do grupo. Aí aquele dia eu saí do grupo e daí fiquei sozinho já que elas fizeram isso... Todos os grupo, né.

Fonte: as autoras.

---

A pesquisadora chama a atenção para os discursos de excelência e as exigências por desempenho que caracterizam o cotidiano escolar da escola onde realizou sua pesquisa e comenta:

A escola é marcada por discursos de excelência e exigência no ensino, refletindo na diferenciação dos alunos que integram a escola em relação a outras instituições de ensino. Alunos inteligentes, dedicados, que passaram por processo seletivo disputado são características que parecem atravessar a imagem dos estudantes da escola. José, com uma deficiência intelectual que reflete na limitação dos comportamentos adaptativos e no seu funcionamento intelectual, pode representar o que os alunos da instituição tentam distanciar-se, contribuindo para o afastamento estabelecido com ele (De Armas, 2020, p. 86).

Pode-se ampliar esse raciocínio para a nossa sociedade. De modo geral, a sociedade contemporânea traça um caminho que levaria à felicidade relacio-

nado a grandes conquistas pessoais e profissionais ligadas a cursos, diplomas, conhecimento de línguas estrangeiras, domínio da tecnologia, entre tantas outras questões que proporcionam alto desempenho e competitividade no mercado de trabalho. Para a grande maioria das pessoas, o conceito de felicidade está fortemente vinculado ao sucesso, e este, por sua vez, acaba sendo representado por um conjunto de valores cotidianamente realçados: um tipo muito específico de beleza, associada ao que os meios de comunicação vendem (*top models*, artistas, *influencers*), e um tipo bem específico de riqueza (materializada em roupas, carros, casas espetaculares, viagens, etc.). Parece haver muita dificuldade de enxergar e valorizar outras formas de viver.

Que tipo de beleza e riqueza você vê? Você encontra beleza e riqueza na vida das pessoas preocupadas em estar bem e construir relações verdadeiras com os outros? Você vê beleza e riqueza na vida de pessoas alegres, que apreciam momentos simples, valorizam pequenos gestos e se dedicam às situações da melhor maneira que podem? Ou num abraço apertado e num sorriso franco?

Permita-se questionar, pois esse é o caminho para que possamos diminuir o preconceito em relação às pessoas que não se adequam às normas sociais em termos de aparência e comportamentos, que não obtêm sucesso escolar ou que não são competitivas no mercado de trabalho. Disponha-se a conhecer as pessoas e suas histórias, desafie sua sensibilidade,

desmistifique ideias preconcebidas e crie a possibilidade de novos encontros:

Visite o Projeto Incluir e permita-se conhecer a história de Marina Lurati.



<https://proincluir.org/deficiencia-intelectual/entrevista/>

## Autismo: controvérsias e mais controvérsias

Assim como a deficiência intelectual, o autismo também apresenta um grande desafio para nosso entendimento. O que é o autismo, ou o atualmente denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Entre teorias e controvérsias, diagnósticos e propostas de abordagens terapêuticas, o autismo se faz cada vez mais presente em todas as esferas sociais.

Conhecer alguns detalhes da história do autismo é importante para questionar estereótipos e construir uma postura crítica diante da avalanche de informações e desinformações veiculadas atualmente pela mídia e pelas redes sociais. Também é importante para lembrar que a forma de compreender o ser humano e os nomes dados às coisas e aos fenômenos não são neutros, pois produzem seus efeitos e estão

relacionados aos paradigmas científicos dominantes em cada momento da história.

Na história do autismo, entre os personagens que merecem destaque estão: Leo Kanner, Hans Asperger, as “Mães Geladeira”, Lorna Wing, Judy Singer e o próprio termo “TEA”.

**1) Leo Kanner:** Os historiadores contemporâneos do autismo geralmente começam citando o artigo de referência de Leo Kanner, publicado em 1943, no qual o psiquiatra descreveu 11 casos de crianças que pareciam isoladas do mundo e afastadas do contato social. A maioria delas tinha graves dificuldades intelectuais. Kanner pegou emprestado o termo “autismo” do psiquiatra suíço Eugene Bleuler, que o utilizara para designar uma condição da esquizofrenia em que o paciente se retira para uma vida egocêntrica ou fantasiosa, um estado de isolamento da realidade que excluía outros seres humanos. Kanner seguiu por anos sua pesquisa e oscilou entre duas posições: atraído por teorias psicanalíticas, por vezes atribuía a causa do autismo à relação mãe-criança (concepção a partir da qual criou a expressão “mães geladeira”, que será detalhada a seguir); atraído por explicações biológicas, supunha uma incapacidade inata para o contato afetivo (Scahill; Turin; Evans, 2014; Al Ghazi, 2018; Barroso, 2019).

**2) Hans Asperger:** Não menos importante na história dos primeiros anos do autismo é Hans Asperger, psiquiatra e professor em Viena que,

em 1944, descreveu um distúrbio por ele denominado de psicopatia autística, destacando dificuldades severas na interação social, dificuldades motoras, capacidades inadequadas de comunicação e restrição de interesses, com grande variedade de características clínicas entre os casos por ele observados. Enfatizou características positivas de seus pacientes, tais como pensamento extremamente original e interesses abstratos e intelectualizados. Seriam, portanto, sujeitos diferentes daqueles descritos por Kanner. O estudo de Asperger foi publicado em alemão e permaneceu praticamente desconhecido pela comunidade científica internacional por quase meio século. Seu nome foi utilizado para situar a Síndrome de Asperger, que será explicada melhor a seguir (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008; Barahona-Corrêa; Filipe, 2016).

**3) “Mães Geladeira”:** As décadas de 1950 e 1960 testemunharam grandes controvérsias sobre as causas do autismo. Seria um distúrbio originado em causas afetivas ou genéticas? Kanner cunhou a terminologia “mães geladeira” para descrever mães que apresentariam falta de carinho maternal ou seriam incapazes de cuidar dos filhos. A publicação do livro *A Fortaleza Vazia*, em 1967, de autoria do psicanalista Bruno Bettelheim, contribuiu para a popularização dessas ideias. Mais tarde, o discurso de culpabilização começou a dar lugar para o ativismo dos pais e as narrativas

que priorizam causas orgânicas (Barahona-Corrêa; Filipe, 2016; Bialer; Voltolini, 2022).

- 4) **Lorna Wing:** Psiquiatra inglesa, descreveu a Síndrome de Asperger em 1981 para se referir a um subgrupo especial de crianças que se enquadram nas descrições originais de Asperger. Ela e sua colega Judith Gould também realizaram um estudo com 173 crianças e introduziram o conceito da tríade de deficiências no autismo (défices nas relações sociais, na comunicação e na imaginação), utilizado até os dias de hoje. É importante destacar que atualmente a Síndrome de Asperger não é mais um diagnóstico reconhecido. Diagnósticos reconhecidos são os determinados pela área médica através de códigos de classificação e manuais. Ela foi oficialmente reconhecida em 1992, na 10<sup>a</sup> edição da Classificação International de Doenças (CID-10) e na 4<sup>a</sup> edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4), mas foi retirada nas edições seguintes dessas duas referências, ou seja, não aparece mais na CID-11, publicada em 2019, tampouco no DSM-5, publicado em 2013 (Barahona-Corrêa; Filipe, 2016; Feinstein, 2021). Como essa história é muito recente, vê-se ainda pessoas que foram diagnosticadas como “Asperger”, mas atualmente elas são consideradas pessoas com TEA, pela nova forma de classificação.
- 5) **Judy Singer:** Socióloga e ativista, seu trabalho propõe o paradigma da neurodiversidade, inaugurando uma perspectiva diferente sobre o

autismo. “Neurodiversidade” é um termo nascido ao final dos anos 1990. A ênfase desse modo de compreender o autismo está no questionamento do modelo biomédico de classificação. Enfatiza abordagens críticas e sociais e busca a superação das barreiras atitudinais em torno do autismo. A proposta é olhar para o autismo como uma diferença, não como um déficit ou uma patologia, e ouvir o que as pessoas autistas<sup>11</sup> têm a dizer sobre si, seus tratamentos, seu mundo. Esse movimento tem ganhado muito espaço atualmente, impulsionado por filmes, *blogs*, redes sociais de voz e autoria de autistas (Bialer; Voltolini, 2022; Wuo; De Brito, 2023; Araujo; Silva; Zanon, 2023).

- 6) **TEA:** O atual nome oficial do autismo é Transtorno do Espectro Autista, conforme o DSM-5, e Transtorno do Espectro do Autismo, conforme a CID-11, dentro do modelo biomédico de classificação do autismo. O DSM e a CID são sistemas classificatórios elaborados por especialistas nomeados de várias partes do mundo, construídos e utilizados com o intuito de padronizar diagnósticos e codificar atestados, laudos e perícias. Os sistemas classificatórios se modificam ao longo do tempo, por isso existem diferentes versões e publicações, e suscitam polêmicas e conflitos. Conforme afirmam Martinhago e Caponi (2019), são considerados convenientes ao favorecer o campo da medicina, os planos de saúde e a in-

<sup>11</sup> Como nomear? “Autistas” ou “pessoas com autismo”? Segundo o site Mundo Autista, há uma preferência pelo termo “pessoa autista”, pois essa forma de referir-se estaria mais ligada aos ideais da neurodiversidade (<https://omundoautista.uai.com.br/>).

dústria farmacêutica, mas são objeto de críticas, em especial no que diz respeito à tendência de reduzir o sofrimento psíquico ao funcionamento do cérebro, suprimindo os processos de subjetivação e socialização. De qualquer modo, o nome atualmente disseminado no campo acadêmico, nas leis e políticas públicas e na linguagem cotidiana é “pessoa com Transtorno do Espectro Autista” ou, simplesmente, “pessoa com TEA”. O DSM-5 diferencia os níveis de suporte 1, 2 ou 3, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1 – Níveis de suporte do TEA.



Fonte: Elaborada pelas autoras, com base no DSM-5 (APA, 2014).

Nomear um transtorno, uma síndrome, um modo de ser e estar no mundo não encerra a discussão. Duas outras questões se fazem sempre presentes, fomentando as controvérsias que se atravessam no autismo: suas possíveis causas, ou seja, sua etiologia, e abordagens terapêuticas ou tratamentos propostos. Existe

uma relação recíproca entre as explicações dadas para os transtornos e as teorias do desenvolvimento típico. Os tratamentos, por sua vez, revelam suposições sobre os comportamentos que são considerados normais e desejáveis: “uma história complexa de teorias em evolução e às vezes conflitantes acerca do desenvolvimento típico e atípico tem afetado indivíduos com autismo em múltiplas dimensões, incluindo diagnóstico, tratamento e políticas” (Vivanti; Messinger, 2021).

Teorias genéticas sugerem que múltiplos genes e interações entre genes e ambiente podem contribuir para o desenvolvimento do autismo. O fator genético poderia ocorrer por herança genética e/ou por mutação espontânea e aleatória dos genes. Fatores biológicos são também relacionados a possíveis alterações gerais no sistema nervoso central, sugerindo diferenças anatômicas, de conexões neurológicas, problemas sensoriais e alterações no processo de simbolização (teoria da mente) e nos caminhos neurais que poderiam estar relacionados a sintomas do autismo. Teorias ambientais, por sua vez, consideraram exposições pré-natais e perinatais como fatores que potencialmente podem contribuir para o desenvolvimento do autismo, porém, não foram capazes de relacionar um fator definitivo (Fadda; Cury, 2016; Vivanti; Messinger, 2021).

As propostas psicanalíticas para a etiologia do autismo mudaram muito desde as sugestões iniciais de que o autismo seria o resultado de vínculos frios e distantes, especialmente na relação com a mãe.

Abordagens contemporâneas exploram a complexidade das predisposições biológicas na interação com as experiências iniciais na relação com o outro e sugerem que perturbações ou distorções nas experiências precoces podem evoluir para a condição autista. Considerando os fundamentos freudianos, preconizam o foco na vida afetiva e na dinâmica psíquica no cuidado à pessoa autista (Barroso, 2019).

Entre as várias teorias que compõem a base das abordagens comportamentais, duas ganham destaque: a hipótese de que o autismo seria causado por um descompasso entre o sistema nervoso da criança e o meio ambiente; e a hipótese de que as crianças com autismo teriam dificuldades no desenvolvimento do controle de estímulos, especialmente na área do comportamento social (Hixson *et al.*, 2008). As abordagens comportamentais têm sido amplamente utilizadas para o tratamento do autismo, com foco no desenvolvimento de habilidades sociais, na melhoria da comunicação, na redução de comportamentos repetitivos e estereotipados, na promoção de comportamentos adaptativos e funcionais, na integração e regulação sensorial, entre outros pontos.

As propostas de cuidado, tratamento, educação e reabilitação são muitas. Há disputas grandes entre especialistas, familiares, ativistas, legisladores e mercado da área da saúde. Há aqueles que advogam por um tipo apenas de intervenção e há os que reconhecem a complexidade do diagnóstico, do tratamento, e a singularidade das vivências que o autismo traz para cada sujeito e para cada família.

O ponto de partida é a realização de um diagnóstico correto. Não se chega a um diagnóstico correto em consultas de cinco minutos ou a partir de observações em sala de aula, menos ainda verificando uma lista de sintomas na *internet*. Isso porque a complexidade do diagnóstico de autismo começa pela existência de grandes variações nos tipos e gravidade dos sintomas. Há alterações com a idade, manifestações diferentes em meninos e meninas e, o mais difícil, possibilidade de distúrbios concomitantes (comorbidades) ou diferentes com sintomas semelhantes que confundem até mesmo o olhar de especialistas. Pesquisadores referem também que há falhas nos critérios de diagnósticos e nas ferramentas de avaliação padronizadas que existem atualmente. Trata-se de algo extremamente sério, pois o diagnóstico de autismo impacta a vida de toda a família e do próprio sujeito. Quando feito corretamente, permite o acesso a tratamentos e adequações familiares e escolares essenciais para o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem. Quando equivocado, traz consequências negativas para a criança e sua família e prejudica o sistema como um todo, pois sobrecarrega os serviços de saúde tirando o lugar de quem realmente precisa e conduzindo, posteriormente, à impressão equivocada de que autismo tem cura (Hus; Segal, 2021).

Assista a este breve vídeo de Carol Souza sobre a dificuldade na realização de diagnósticos de deficiência intelectual associada ao autismo. Carol se dedica, no seu perfil no *Instagram* @carolsouza\_autistando, a

divulgar informações sobre o autismo através de seu conhecimento e experiências de vida. Ela se apresenta como “Autista Nível 2, TDAH<sup>12</sup> e usuária de CAA<sup>13</sup>”. Acompanhe o trabalho da Carol em seu *Instagram* e apoie sua iniciativa.

Vídeo em que Carol explica em detalhes a dificuldade de fazer diagnóstico de deficiência intelectual em pessoas autistas.



<https://youtu.be/u7wtNnzXAo4>

Partindo do pressuposto de que o diagnóstico de autismo esteja correto, as famílias têm, diante de si, outros desafios: garantir suporte e tratamentos adequados à singularidade de cada caso, ter acesso a profissionais com formação sólida e dispor dos recursos necessários em termos de acessibilidade, tecnologias assistivas e adequações para os contextos escolares, de trabalho, de vida diária, etc. A questão passa a ser lidar com os desafios e auxiliar cada criança, adolescente ou adulto autista a desenvolver seu potencial.

Em termos de abordagens terapêuticas, a diversidade é grande. A seguir, apresentamos uma síntese de algumas das principais propostas (Qin *et al*, 2024; CDC, [20--]).

<sup>12</sup> TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

<sup>13</sup> CAA: comunicação alternativa e ampliada.

- **Abordagens comportamentais:** concentram-se em mudanças de comportamento. O método ABA é um dos mais conhecidos, pois trabalha para compreender e melhorar comportamentos específicos, especialmente as habilidades sociais, de comunicação, acadêmicas e de vida diária, ao mesmo tempo que reduz comportamentos inadequados. Aplica sistematicamente estratégias de reforço que incentivam e recompensam os comportamentos desejados.
- **Abordagens psicológicas:** podem ajudar as pessoas com TEA e seus familiares a lidar com pensamentos, sentimentos e comportamentos ligados ao autismo, com foco no próprio sujeito e nas relações intersubjetivas. Podem ser utilizadas abordagens comportamentais, cognitivo-comportamentais, terapia do esquema, psicoterapia psicodinâmica, psicanálise, entre outras. As concepções teóricas e as propostas de intervenção variam muito e são influenciadas por questões culturais e de formação dos profissionais da área.
- **Abordagens educacionais:** são ministradas em sala de aula. Um tipo de abordagem educacional é o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação (conhecido pela sigla em inglês, “TEACCH”). Fornece aos professores maneiras de ajustar a estrutura da sala de aula e melhorar os resultados acadêmicos e relacionais. Por exemplo, as rotinas diárias podem ser escritas ou desenhadas

e colocadas à vista e as instruções verbais podem ser complementadas com instruções visuais ou demonstrações físicas.

- **Tratamentos complementares:** são frequentemente usados para complementar abordagens mais tradicionais. Podem incluir fonoaudiologia, psicopedagogia, fisioterapia, quiopraxia, terapia animal (ecoterapia, por exemplo), terapia artística (teatro, música, pintura, etc.), terapias de relaxamento, dietas especiais, entre outras propostas.
- **Treinamento de habilidades sociais:** são intervenções projetadas para melhorar a capacidade de interagir socialmente na vida cotidiana. Ensinam a reconhecer e interpretar expressões faciais, linguagem corporal e demais habilidades necessárias para compreender sinais sociais, construir relacionamentos positivos, compreender e lidar com emoções e resolver conflitos. Geralmente incluem atividades instrucionais estruturadas, como dramatização, histórias sociais, exercícios interativos em grupo e modelagem de pares.
- **Terapia ocupacional:** ensina habilidades que ajudam a pessoa a viver da forma mais independente possível. As habilidades podem incluir vestir-se, comer, tomar banho e relacionar-se com as pessoas. Pode incluir terapia de integração sensorial para aprimorar respostas a estímulos sensoriais e pode ajudar a melhorar as habilidades físicas.

- **Abordagem farmacológica:** embora não haja cura para o autismo, certos medicamentos podem ser usados para controlar sintomas específicos associados, como dificuldade de foco, comportamentos autolesivos, ansiedade, alterações de humor, etc. A medicação é frequentemente usada como parte de um programa de intervenção abrangente projetado para melhorar a qualidade de vida.

É importante lembrar que cada tipo de abordagem ainda terá, em seu campo próprio, diferentes vieses teóricos, objetivos terapêuticos e métodos de trabalho. A questão é complexa, há embates políticos, econômicos e teóricos profundos que podem levar a opiniões muito divergentes. A falta de conhecimento também favorece a adesão a modismos. Como navegar por esse universo de possibilidades sem esquecer o que mais importa, que é o sujeito?

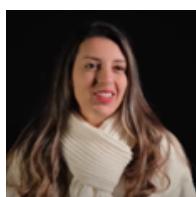
Em resumo, pode-se dizer que há pelo menos três eixos de discussão e controvérsias em torno do autismo: a etiologia, o diagnóstico e as abordagens terapêuticas. É compreensível que as famílias, os educadores e até mesmo os especialistas possam se sentir por vezes perdidos diante de tantas informações e de tantas divergências no modo de compreender, diagnosticar e propor alternativas para tratamentos. Há algo, no entanto, que não pode ser colocado em segundo plano: o próprio sujeito. Quem é essa criança, esse adolescente, esse adulto? Do que gosta? O que o faz se sentir bem? Do que sente falta? O que precisa para se sentir melhor e estar nos lugares aproveitando

ao máximo o que sua experiência, enquanto sujeito no mundo, pode lhe oferecer?

A tarefa que cabe a cada um de nós é conhecer e diminuir (se possível, remover) as barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais que dificultam ou impedem a pessoa de viver, aprender e conviver do seu jeito, a partir de seus desejos e das suas possibilidades.

Mais uma vez neste livro, convidamos a conhecer pessoas e suas histórias.

Visite o Projeto Incluir e permita-se mergulhar nas histórias de Leonardo Rodrigues da Rosa e Camila Siqueira.



<https://proincluir.org/autismo/entrevistas/>

## Encontros possíveis: a escola e os diferentes modos de entender

---

Um dos aspectos que torna a vida desafiadora é o modo como a sociedade organiza os processos de ensino, trabalho e convivência. A tendência é que seja a partir de uma suposição implícita de que todos

devem dar conta dos desafios da mesma forma e, preferencialmente, de modo a responder às exigências de desempenho e de sucesso. Trata-se de uma tendência de impor certos padrões e excluir ou não aceitar aqueles que não conseguem se adaptar a esses padrões.

Vigotski (1986-1934), psicólogo russo cuja obra tem sido amplamente utilizada no Brasil, reconhecia e valorizava as diferenças e criticava as desigualdades ao pensar a educação de crianças “normais” e “defeituosas” (utilizando a nomenclatura da época). Em texto escrito entre 1924 e 1931, o autor defendia que é preciso construir caminhos indiretos de desenvolvimento quando este resulta impossível por caminhos diretos. Ele propunha olhar à criança não pelo que falta ou limita, mas buscando compreender que caminhos alternativos podem ser encontrados para permitir o desenvolvimento e a aprendizagem (Vigotski, 2011).

As ideias desse autor podem auxiliar a pensar o ensino, o trabalho e a convivência. Que caminhos alternativos podem ser construídos para que crianças, adolescentes e adultos com deficiência intelectual e pessoas autistas possam se desenvolver e fazer frente aos desafios que a vida apresenta?

Não há receitas mágicas, mas as potencialidades das pessoas podem ser o foco. Algumas questões, quando consideradas, contribuem muito:

- **o tempo**, pois cada pessoa tem seu ritmo e o respeito ao tempo de cada um gera tranquilidade e confiança, e pessoas com deficiência intelectual

e pessoas com autismo poderão precisar de um tempo maior para compreender ou responder a determinadas tarefas, situar-se em alguns processos ou até mesmo manifestar suas ideias;

- **a criatividade**, já que, ao experimentar formas diversificadas de expressar, provocar, interagir, estruturar o cotidiano, é possível encontrar caminhos alternativos e talvez mais produtivos, não existe uma maneira única e pré-determinada de fazer as coisas;
- **o lúdico**, a brincadeira, o jogo, o riso, a descontração, que permitem interações ricas entre professores e alunos e entre colegas, criando situações desafiadoras que colocam todos em movimento e podem auxiliar a ressignificar as experiências vividas;
- **o potencial**, pois ninguém nasce pronto, todos têm potenciais a desenvolver, mas para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram é imprescindível a aposta que se faz ao acreditar no outro;
- **o singular**, visto que reconhecer e respeitar a diferença de cada um pode permitir que o outro esteja presente em sua singularidade, é um modo potente de abrir possibilidades para as multiplicidades que nunca se extinguem – se todos somos singulares, então a descoberta do outro nunca finda!

Esses elementos podem contribuir para se pensar estratégias que favoreçam a inclusão. Também é

importante lembrar que cada caso é um caso: para alguns, será mais fácil estar na escola e mais gratificante poder trabalhar, para outros será mais desafiador. Participar de ambientes sociais, circular nos espaços, fazer amizades, desenvolver tarefas com significado, desenvolver habilidades comunicativas, se situar melhor na vida cotidiana, todos esses aspectos são importantíssimos para o desenvolvimento integral do ser humano – de qualquer ser humano.

Embora a deficiência intelectual e o autismo sejam condições bem diferentes uma da outra, pode-se considerar alguns desafios semelhantes para garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno desses estudantes. Alguns dos principais desafios são:

- falta de formação/experiência dos professores para compreender as necessidades desses alunos e adaptar suas práticas pedagógicas;
- dificuldade para realizar a flexibilização curricular necessária para atender suas necessidades específicas;
- inclusão nas atividades, pois esta requer conhecer as potencialidades e as dificuldades dos alunos e realizar a mediação com os colegas para que a convivência e a cooperação sejam possíveis;
- falta de apoio de professor auxiliar, monitor ou acompanhante terapêutico, especialmente para alunos com deficiência intelectual ou autismo que necessitam de maior nível de suporte;

- barreiras atitudinais por parte de alguns membros da comunidade escolar;
- falta de infraestrutura e recursos (adaptações físicas, materiais didáticos acessíveis e recursos adequados).

A realidade nas escolas é muito complexa. O material indicado a seguir pode auxiliar a conhecer alguns recursos para a ação docente.

Para conhecer alguns recursos para a ação docente com alunos deficiência intelectual, consulte o livro de Pletsch *et al.* (2021), Capítulo 4, p. 35.



<https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>

Entre as diferentes formas de compreender o mundo ainda temos as altas habilidades ou superdotação, que no Brasil são consideradas sinônimos. A definição de altas habilidades ou superdotação está prevista na legislação educacional, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), e em diretrizes e normativas posteriores.

No Brasil, conforme a legislação, a definição de altas habilidades ou superdotação engloba estudantes

que apresentam grande facilidade de aprendizagem, domínio sobre determinadas áreas do conhecimento ou em atividades artísticas, sociais, motoras, entre outras. Esses alunos demonstram uma capacidade superior em resolver problemas e desenvolver criatividade, além de habilidades notáveis em várias áreas do conhecimento ou comportamentos.

Estudantes com altas habilidades podem ter um desenvolvimento assíncrono, necessitando de atendimento adequado e especializado, visando promover o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades no ambiente escolar (Silverman, 1997). Dessa forma, uma criança com altas habilidades pode apresentar defasagem entre o seu desenvolvimento cognitivo (muitas vezes superior ao de crianças da mesma idade) e o seu desenvolvimento afetivo e motor (muito mais alinhado com a sua idade cronológica). Essa diferença, chamada de assincronia, faz com que o desenvolvimento da criança nem sempre seja homogêneo em todos os seus aspectos e pode levar a dificuldades no manejo das características da própria criança. Por exemplo, a criança pode ter capacidades cognitivas muito elevadas, mas, ao mesmo tempo, um desenvolvimento motor e emocional imaturo. A questão da assincronia possui diferentes perspectivas. Virgolim (2021) indica a sensibilidade e a vulnerabilidade da criança ou adolescente que não é aceita pela família, escola ou sociedade, em que as relações sociais são marcadas pela disfuncionalidade e pela não aceitação dos traços de personalidade da pessoa superdotada.

O aluno com altas habilidades também possui necessidades de apoio, as quais, se não satisfeitas, podem gerar muito sofrimento. Para melhor responder a essa necessidade podem ser adotadas diversas estratégias, que devem ser avaliadas caso a caso em conjunto com um especialista. Esse atendimento inclui a identificação precoce do estudante com altas habilidades, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), o acompanhamento pedagógico e curricular diferenciado e a participação em atividades de enriquecimento e aceleração curricular.

Você encontra algumas sugestões para o trabalho com estudantes com altas habilidades e superdotação no material a seguir.

Para conhecer mais sobre o tema das altas habilidades ou superdotação, consulte o livro de Pletsch *et al.* (2021), Capítulo 3, p. 31.



<https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>

# 6. Tecnologia Assistiva: um mundo mais acessível

Você certamente conhece, já viu, experimentou ou talvez utilize recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Veja o conceito de TA vigente no Brasil, reafirmado no Art. 3º da Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2015, Art. 3º).

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento interdisciplinar, abrangente, que visa facilitar a mobilidade, o transporte, a comunicação, a educação e as atividades laborais e recreativas de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida<sup>14</sup>, como

<sup>14</sup> “Pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso” (Brasil, 2015).

é o caso de muitos idosos (mas não apenas deles!). Assim, uma bengala, utilizada por um cego para se locomover, é TA tanto quanto uma cadeira de rodas, uma prancha para comunicação ou um *mouse* adaptado. Há diferenças óbvias entre estes recursos, porém, a semelhança é que modificam algo para satisfazer uma necessidade, facilitar o desempenho, tornar a vida mais cômoda e oportunizar à pessoa maior independência.

O termo Tecnologia Assistiva é considerado um “termo guarda-chuva”, pois engloba os produtos e recursos assistivos e os sistemas e serviços necessários para sua produção, compra, uso e avaliação (Bersch, 2008; WHO/UNICEF, 2022).

É muito possível que todas as pessoas precisem de TA em algum momento de sua vida. Claramente, a primeira situação que ocorre ao pensar em TA é seu uso para pessoas que nascem com alguma deficiência ou dificuldade funcional. Porém há dificuldades funcionais temporárias ou permanentes causadas por acidentes ou doenças que passam a desafiar a realização de atividades cotidianas como andar, ver, ouvir, entender, comunicar ou controlar continência. Segundo dados mundiais, os maiores grupos de usuários de TA são pessoas com deficiências, idosos que enfrentam diminuição da capacidade funcional para atividades diárias e pessoas com condições crônicas como diabetes, derrame, câncer, doença de Parkinson ou demência que podem precisar de suporte para o autocuidado (WHO/UNICEF, 2022).

Para compreender melhor do que se trata a TA, nada melhor do que se aproximar de histórias de vida de pessoas cuja autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social se beneficiam profundamente diante da possibilidade de utilizar esses recursos e serviços. Então, permita-se este desafio em duas etapas:

- 1) Você está sendo convidado a assistir 3 vídeos curtos que permitirão ter uma ideia de como é a vida diária de 3 pessoas com diferentes deficiências.

Conheça um pouco da vida de Dorina Nowill, Stephen Hawking e Sue Austin



<https://proincluir.org/tecnologia-assistiva/recursos/>

- 2) Em seguida, você será convidado a responder um pequeno teste. Se você ficar em dúvida, poderá “rever os vídeos” ou “ver ajuda”. Ao clicar no botão de “Conferir”, você saberá imediatamente se acertou ou errou.



Quem pode se beneficiar de adaptações em veículos?



Dorina Nowill



Stephen Hawking



Sue Austin

[Rever vídeos](#)

[Ver ajuda](#)

[Conferir](#)

Além de compreender melhor o papel da TA na vida das pessoas e visualizar exemplos, a análise das breves histórias apresentadas nos vídeos também permite perceber que cada uma dessas pessoas possui vidas e condições muito diferentes. Para cada uma delas, um conjunto diferente de recursos e serviços deverá ser considerado. Isso será válido tanto para a vida diária, familiar, como para ambientes sociais de trabalho, educação e lazer.

Bersch (2008, p. 11) faz uma distinção muito importante que ajuda a compreender estas questões:

A TA deve ser entendida como o ‘recurso do usuário’ e não como ‘recurso do profissional’. Isto se

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

Esta afirmação ajuda a perceber um aspecto muito importante: a centralidade da pessoa que utiliza o recurso. Os benefícios do uso de TA não surgem de modo automático ou a partir de determinações externas feitas por familiares ou por profissionais da área da saúde (médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, etc.) ou da educação. O modo como um sujeito se apropria da TA depende de inúmeros fatores, tais como o significado atribuído às suas vivências cotidianas, sua relação com seu corpo, os benefícios que sente e os possíveis desconfortos, etc. Uma reflexão que se encaminha para esta direção pode também ser vista em um breve relato de caso referente a uma criança com deficiência física, apresentado no Capítulo 2 deste livro.

## Tecnologia Assistiva, família e escola: o caso de Lucas

---

Quando uma criança tem dificuldades de estabelecer interações comunicativas, os desafios para a família e para a vida escolar são muitos. Uma área de conhecimento multidisciplinar, chamada Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), se dedica às interações de pessoas com necessidades complexas de comunicação. Os recursos técnicos utilizados visam substituir ou complementar formas de expressões quando a fala é ininteligível, não é funcional ou não existe. Para isso, utiliza-se gestos manuais, símbolos gráficos, sistemas assistidos de voz, dentre outros recursos (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021).

A prioridade são os processos de compreensão e produção de sentidos, buscando criar oportunidades de interação com o outro e, portanto, diminuindo o isolamento e a exclusão social (Passerino; Avila; Bez, 2010; Passerino; Bez; Vicari, 2013). O isolamento e a exclusão social não ocorrem somente em ambientes institucionais, tais como escolas. Ocorrem também no cotidiano familiar e em situações corriqueiras (porém importantíssimas para qualquer pessoa), como ir ao supermercado, passear em um *shopping center* ou fazer uma refeição em um restaurante.

O breve estudo de caso relatado a seguir permite construir algumas reflexões sobre a autonomia e a inclusão de um menino, cujo nome fictício escolhido é Lucas, e que vive em um município do interior do Rio Grande do Sul. Lucas é um garoto sensível e ativo. Quando recebeu o diagnóstico de autismo, aos 3 anos

de idade, não se comunicava oralmente, apresentava movimentos estereotipados com frequência e raras vezes iniciava uma interação comunicativa.

Na época em que Lucas frequentava a educação infantil, com acompanhamento de diversos profissionais, a fonoaudióloga introduziu o uso da prancha para CAA. O menino se apropriou facilmente deste recurso, evidenciando interesse e compreensão. Algumas semanas depois de começar o uso da prancha de comunicação, a mãe relatou que Lucas a utilizou para iniciar uma interação informando que estava com dor e indicou o local onde tinha dor.

Essa situação nunca havia acontecido antes. A mãe ficou feliz e emocionada ao perceber como o filho estava explorando as possibilidades de comunicação e fazendo uso da prancha com significado. É possível olhar para essa situação de modo aprofundado. O que se pode observar?

Ao informar à mãe sobre sua dor, Lucas evidencia sua compreensão sobre o outro, ou seja, evidencia sua capacidade de compreender que esse outro pode apoiá-lo em suas necessidades. Um mundo de possibilidades vai se constituindo para Lucas a partir do momento em que se apropria da prancha de comunicação e enxerga os outros como interlocutores, expressando sua vontade de comer, brincar, passear, e assim por diante.

A compreensão da intencionalidade comunicativa se entrelaça a dois conceitos de Vigotski: mediação e internalização. A internalização, na perspectiva

histórico-cultural, se refere à transformação do que estava no plano social (interpsicológico) para o plano individual (intrapsicológico), num movimento de apropriação ou construção interna (Vigotski, 2004). No caso de Lucas, a mediação, pelo uso da prancha para CAA, possibilitou a internalização, e, por consequência, o levou à condição de comunicar sobre si para a mãe na busca de uma ação que lhe desse conforto. Nesse processo, Lucas pode dispor de escolhas ativas entre os comportamentos disponíveis, escolhe o que quer prestar atenção, o que deseja e o que quer comunicar.

A narrativa dos professores enfatiza também uma situação que Lucas vivenciou aos 7 anos de idade, já apropriado e fazendo uso da prancha de comunicação em diversas situações e com diferentes interlocutores. No seu primeiro dia de aula, com uma nova turma e professora, acontece a seguinte situação: na atividade inicial a professora convida para que todos sentem em formato circular para uma atividade de apresentação. A professora inicia a atividade cantando uma música com acompanhamento do violão. Ao final de cada verso cantado, um aluno é convidado a dizer seu nome, seguindo a ordem em que estão sentados em círculo. Lucas observa o que está acontecendo e, ao compreender a atividade, sai do círculo e vai mexer em sua mochila. A professora observa um pouco apreensiva, mas segue interagindo com o grupo e observando Lucas. Em poucos minutos ele retorna à cadeira tendo em mãos a prancha de comunicação. Quando chega a sua vez de falar

seu nome, mostra a prancha e aponta para as letras certas.

A professora, percebendo a riqueza desse momento, faz a intermediação fazendo a leitura do nome para os colegas e aproveita para falar das diferentes possibilidades de comunicação. Além disso, a professora foi capaz de perceber como poderia articular participações futuras de Lucas em outras atividades.

Na situação relatada, Lucas apresenta autonomia: observa, cria soluções e participa ativamente utilizando seu recurso de TA. Este caso brevemente descrito encontra amparo no estudo de Nunes, Barbosa e Nunes (2021) sobre o uso de CAA para alunos autistas. Os autores destacam a possibilidade de ampliação do repertório verbal, maior frequência nas interações com os colegas e professores, maior autonomia e organização da rotina escolar e maior participação em atividades pedagógicas.

A TA em contexto educacional pode fazer toda a diferença entre estar presente apenas em sala de aula, uma “falsa inclusão”, e estar participando ativamente e constituindo um processo de aprendizagem. A TA tem potencial para romper barreiras que impedem ou limitam o acesso do estudante às informações, romper barreiras que impedem ou limitam o registro e expressão dos conhecimentos adquiridos, favorecer o acesso e participação ativa e autônoma e possibilitar a manipulação de objetos de estudos (Bersch, 2008).

Para conhecer mais sobre TA, assista a estes dois vídeos nos quais uma fonoaudióloga e uma psicopedagoga falam de seu trabalho, trazendo uma perspectiva de autonomia e acessibilidade



<https://proincluir.org/tecnologia-assistiva/entrevistas/>

A TA é o caminho para tornar o mundo mais acessível. A acessibilidade é a possibilidade de qualquer pessoa, independente de ter deficiência ou não e de suas perspectivas culturais e sociais, desfrutar dos benefícios da vida em sociedade. Trata-se da possibilidade de participar de atividades a partir de produtos, serviços e informação com o mínimo de restrições, conforme a norma técnica ABNT NBR 9050 (ABNT, 2015).

Para Mainardi (2017, p. 78), a acessibilidade ultrapassa a questão técnica:

A acessibilidade é um fato físico, cognitivo, afetivo, sensorial [...] mas acima de tudo, é um fato cultural que permite ou impede, entre outras coisas, o encontro entre formas possíveis de escuta/leitura e de sensibilidade que poderiam contribuir para o enriquecimento individual e social das percepções sensoriais, motoras, cognitivas, afetivas, alternativas e complementares em situações nas quais a inclusão se torna possível sob certas condições (Tradução nossa).

A acessibilidade articula diferentes áreas do conhecimento com a intenção de promover o alcance, a percepção e o entendimento para garantir o acesso com segurança e autonomia a espaços mais diversos e à informação e comunicação em qualquer contexto (ABNT, 2015). É importante ressaltar que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) aborda a acessibilidade a partir dos termos “segurança e autonomia”. O termo autonomia está imbricado à independência da pessoa com deficiência, sendo que esta pode ter maior ou menor controle nos ambientes físicos e sociais.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) também estabelece que os projetos voltados para o meio físico, transporte, informação, comunicação e tecnologias da informação, além de outros serviços e equipamentos de uso público ou coletivo, tanto urbanos quanto rurais, devem seguir os princípios do Desenho Universal (DU), de acordo com as normas de acessibilidade. O DU é definido como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços que possam ser utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptações ou projetos específicos, incluindo o uso de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015). Esse conceito reforça a ideia de inclusão plena, eliminando práticas que levem à segregação ou exclusão. O Desenho Universal na Aprendizagem (DUA), que deriva do DU, tem como objetivo apoiar professores e gestores no planejamento de unidades didáticas e currículos (objetivos, métodos, materiais e avaliações), a fim de reduzir barreiras e maximizar aprendizagens e apoios disponíveis.

A acessibilidade e o DUA andam juntos e podem beneficiar a todos. Conheça mais sobre essa articulação e visualize alguns exemplos. Você pode fazer parte das mudanças necessárias para um mundo mais acessível.

Para conhecer mais sobre a acessibilidade e o DUA, consulte o livro de Pletsch et al. (2021), Capítulo 1, p. 13



<https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>

## Tecnologia Assistiva: entre desafios e possibilidades

Quem determina quais são os recursos mais adequados para cada caso e cada situação? Embora pareça simples, essa pergunta é essencial e não é fácil de responder quando se trata da vida real.

Equipes da área da saúde (médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, entre outros especialistas) ajudam a pensar as estratégias mais adequadas para as questões de mobilidade, postura, órteses, próteses, recursos para leitura e execução de tarefas diárias, etc. No entanto, também a própria pessoa terá muito

a contribuir com ideias e recursos que poderão ser adaptados e utilizados por ela. O recurso mais adequado será aquele que trouxer mais benefícios para seu usuário, ampliando seu potencial de interação com o mundo e com os outros.

Muitas vezes, o recurso pode ser muito interessante na perspectiva do profissional da saúde, da educação, ou mesmo dos familiares, porém, se a pessoa que vai utilizá-lo não se adaptar por sentir dor ou vergonha, por exemplo, o recurso vai acabar não sendo incorporado à sua rotina de vida. Assim, recursos que não levam em consideração a singularidade do usuário podem trazer muito desconforto ou poucos benefícios, levando à subutilização ou ao desuso, e recursos muito chamativos podem aumentar a dificuldade de aceitação social. A falta de informação pode dificultar o acesso, o uso e a manutenção de alguns produtos.

Em muitos casos, a solução em termos de TA pode ser simples ou mais acessível do que se imagina. Um exemplo seria a utilização de uma argola acoplada ao fecho do estojo de um estudante que tem dificuldades motoras. Pode ser que a criança não consiga segurar o fecho para abrir e fechar seu estojo, mas consegue manusear a argola, que seria um exemplo de recurso de baixa tecnologia, ou seja, um recurso simples, fácil de produzir e com a utilização de material de baixo custo, que não depende de componentes complexos, como os eletrônicos. Além da argola, outros exemplos seriam as pranchas de comunicação, as muletas e bengalas, as alças para talheres, etc.

Os recursos de alta tecnologia, por sua vez, envolvem dispositivos eletrônicos ou computadorizados complexos, avançados e, na maioria das vezes, caros para compra e manutenção. Porém, podem ser essenciais. São exemplos: comunicadores dinâmicos (dispositivos com telas sensíveis ao toque, tais como celulares e tablets), órteses e próteses avançadas controladas por sensores ou motorizadas, sistemas de controle ambiental que acionam luzes, televisão e termostato por meio de comandos de voz, etc. Outro exemplo pode ser a instalação de um programa leitor de tela para computador (existem vários gratuitos), um tipo de programa, importantíssimo para estudantes e profissionais cegos, que interage com o sistema operacional do computador capturando as informações apresentadas em forma de texto e transformando-as em uma resposta falada através de sintetizadores de voz.

Embora tenhamos avançado muito em termos de invenções tanto de alta como de baixa tecnologia, o relatório da Organização Mundial da Saúde (World Health Organization, 2022), elaborado em conjunto com a Unicef, informa que mais de 2,5 bilhões de pessoas precisam de um ou mais produtos de TA. A estimativa é um crescimento para mais de 3,5 bilhões em 2050, à medida que a população mundial envelhece.

Quais seriam os maiores desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência e mobilidade reduzida em nosso país? Bastos *et al.* (2023, p. 4) trazem reflexões importantes sobre TA no Brasil, salientando

como ela ainda é pouco disseminada: “as iniciativas de fomento à pesquisa e desenvolvimento, as ações de políticas públicas relacionadas, e sua disseminação no mercado e na sociedade ainda são muito tímidas e, de uma forma geral, seu conceito é pouco explorado no âmbito acadêmico”. Os autores também ressaltam que o progresso e a efetivação do acesso à TA necessitam, além de garantia jurídica, da otimização das condições de acesso, usabilidade e aproveitamento adequado desses produtos. São necessários profissionais capacitados, acompanhamento para escolha, aquisição e treino para uso apropriado, evitando futuro abandono dos recursos por parte dos usuários.

Segundo esse mesmo relatório, há muitas barreiras para acesso à TA, incluindo: falta de conscientização e acessibilidade; falta de profissionais e serviços; qualidade, alcance e quantidade inadequados dos recursos; desafios para aquisição e manutenção; e pouca atenção política para essas questões. O relatório sugere também que as pessoas enfrentam barreiras relacionadas a idade, gênero, tipo e extensão de dificuldade funcional, ambiente de vida e *status socioeconômico* (WHO, 2022).

É importante, por fim, considerar que os benefícios da TA não devem ser considerados apenas em relação aos indivíduos. O quadro abaixo sugere ampliar o olhar para os benefícios à comunidade e à sociedade como um todo.

Quadro 1 – Benefícios da TA para indivíduos, comunidade e sociedade.

|            |  |
|------------|--|
| Indivíduos | Maiores condições para autocuidado, segurança, comunicação, mobilidade, participação social e política, etc. Primeiro passo para acesso à educação e ao trabalho. Dignidade, autoconfiança e autoestima. Acesso a trabalho mais qualificado e aumento de renda. Idosos podem manter a autonomia por maior tempo. |
| Comunidade | Diminuição da necessidade de suporte e cuidado. Todos se beneficiam de ambientes mais acessíveis. Maior participação de todos para maior sustentabilidade. Pessoas com deficiência e idosos podem contribuirativamente para a renda familiar e o desenvolvimento de suas comunidades.                            |
| Sociedade  | Parcela maior da população com possibilidade de trabalho e renda. Participação ativa de adultos mais velhos na vida comunitária, o que reduz a fragilidade e a solidão e diminui a necessidade de cuidados médicos e sociais. Redução do custo para as redes de cuidado informais e formais.                     |

Fonte: Adaptado pelas autoras a partir do relatório “Global report on assistive technology” (WHO, 2022).

A grande área de TA está sempre em evolução. O mundo contemporâneo oferece, todos os dias, novas possibilidades vinculadas à criatividade de indivíduos e comunidades e ao avanço da tecnologia. O ser humano segue inventando formas alternativas de locomover-se, comunicar-se, ser produtivo, promover autonomia para o desempenho de atividades, etc. Inventar e reinventar são características do ser humano. São as dificuldades e os desafios que movimentam a humanidade em busca de soluções e nos

fazem ser melhores como pessoas e como construtores de novas realidades.

# Referências

AL GHAZI, L. History of autism. The beginnings. Collusions or serendipity. **Journal of Educational Sciences**, v. 19, n. 2, p. 5-17, 2018. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1244751>. Acesso em: 31 ago. 2024.

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

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Sou Cego ou Enxergo?: as questões da baixa visão. **Educar em Revista**, n. 23, p. 15-28, 2004.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A. da; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.159/2175-35392023-247367>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ARMAS, Louise Dall'Agnol de. **Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6811/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Louise%20Dall%27%20Agnol%20de%20Armas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 set. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:** acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. Disponível em: [https://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](https://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf). Acesso em: 13 ago. 2024.

BARAHONA-CORRÊA, J. B.; FILIPE, Carlos N. A concise history of Asperger syndrome: the short reign of a troublesome diagnosis. **Frontiers in psychology**, v. 6, p. 2.024, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02024>. Acesso em: 18 out. 2024.

BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M; COSTA, M. E. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BARROSO, S. F. O autismo para a psicanálise: da concepção clássica à contemporânea. **Psicologia Em Revista**, v. 25, n. 3, p. 1.231-1.247, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.1677-1168.2019v25n3p1231-1247>. Acesso em: 18 ago. 2024.

BASTOS, P. A. L. S. *et al.* Tecnologia assistiva e políticas públicas no Brasil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 31, p. e3401, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO260434011>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. Properties of Visuospatial Languages. **International Congress: Sign Language Research and Application Conference**. Germany: Sigmund Prillwitz, 1990.

BELLUGI, U.; POIZNER, H.; KLIMA, E. **What the Hands Reveal about the Brain**. Cambridge: MIT Press, 1987.

BELO, C. *et al.* Deficiência intelectual: terminologia e conceptualização. **Revista Diversidades**, v. 22, n. 6, p. 4-8, 2008. Disponível em: [https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documents/PublicacoesDRE/Revista\\_Diversidades/dwn\\_pdf\\_EixosEsperanca\\_22.pdf](https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documents/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/dwn_pdf_EixosEsperanca_22.pdf). Acesso em: 05 ago. 2024.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, v. 21, 2008.

BIALER, M; VOLTOLINI, R. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, v. 27, p. e45865, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865>. Acesso em: 31 jul. 2024.

BISOL, C. A.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p87-100>. Acesso em: 26 set. 2024.

BISOL, C. A.; SPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de

sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>. Acesso em: 14 jul. 2024.

BLUME, S.; HIDDINGA, A. Disability Studies as an academic field: reflections on its development. **Medische Antropologie**, v. 22, n. 2, p. 225-236, 2010. Disponível em: [http://tma.socsci.uva.nl/22\\_2/blume.pdf](http://tma.socsci.uva.nl/22_2/blume.pdf). Acesso em: 01 ago. 2024.

**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. Brasília, DF: Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 26 ago. 2024.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF: Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

**BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm?undefined](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm?undefined). Acesso em: 26 ago. 2024.

**BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Vigência Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência da República; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 11 ago. 2024.

**BRASIL. Grafia de Braille para a Língua Portuguesa**, aprovada pela Portaria nº 2678, de 24 de setembro de 2002. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

**BRASIL. Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=28820](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailheObraForm.do?select_action=&co_obra=28820). Acesso em 23 ago. 2024.

**BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

**BRASIL. Nota Técnica nº 04, de 2014.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadu-dpee-23012014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadu-dpee-23012014&Itemid=30192). Acesso em: 04. jul. 2024.

CAMPBELL, F. K. Internalised ableism: The tyranny within. In: CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009, p. 16-29.

CAMPOS, R. H. de F.; GOUVEA, M. C. S. de; GUIMARAES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 02, p. 215-242, 2014. Disponível em: [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38885/pdf\\_23](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38885/pdf_23). Acesso em: 13 ago. 2024.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Educação da criança surda: o bilingüismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabetica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8 n. 2, p.127-156, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v08n02/v08n02a02.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

CAPOVILLA, F. C. et al. Processos logográficos, alfabeticos e lexicais na leitura silenciosa por surdos e ouvintes. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 15-23, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000100003>. Acesso em: 19 ago. 2024.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Centers for Disease Control and Prevention. **CDC**, [20--]. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/treatment/index.html>. Acesso em: 12 jul. 2024

COPETTI, A. M. **Entre história e memórias:** análise do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência a partir de trajetórias docentes. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/12821>. Acesso em: 02 ago. 2024.

DAVIS, J. L. **Enforcing normalcy:** disability, deafness and the body. London: Verso, 1995.

DAVIS, J. L. Nude Venuses, Medusa's body, and phantom limbs: Disability and visuality. In: MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. **The body and physical difference:** Discourses of disability. Michigan: University of Michigan Press, 1997, p. 51-70.

DIAS, S. S; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 03 ago. 2024.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, v. 28, p. 1-8, jul. 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/publicacoes/modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Acesso em: 16 jul. 2024.

EICH, M. S. **Processo de inclusão, aprendizagens e acessibilidade:** imersões com pessoas com deficiência visual. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/10588>. Acesso em 12 jul. 2024.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, p. 411-423, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i3.30709>. Acesso em: 01 ago. 2024.

FEINSTEIN, A. Wing, Lorna. In: VOLKMAR, F. R. (ed.). **Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders**. Cham: Springer International Publishing, 2021, p. 5.195-5.196. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6\\_1877](https://doi.org/10.1007/978-3-319-91280-6_1877). Acesso em 07 jul. 2024.

FERRANTE, C.; FERREIRA, M. El habitus de la discapacidad: la experiencia corporal de la dominación en un contexto económico periférico. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 47, n. 1, p. 85-104, 2010. Disponível em: [https://www.um.es/discatif/documents/PyS/6\\_Ferrante\\_Ferreira.pdf](https://www.um.es/discatif/documents/PyS/6_Ferrante_Ferreira.pdf). Acesso em: 08 jul. 2024.

FERREIRA, M. A. V. Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, Córdoba, v. 6, n. 3, p. 6-19, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273219417002.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FERREIRA, S. M.; GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, p. 1-18, e5821, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5821>. Acesso em: 07 ago. 2024.

FOSTER, S. M. M. Early Sign Language Acquisition in Deaf Children: Evidence from Longitudinal Studies. **Developmental Psychology**, v. 46 n. 1, p. 64-78, 2010.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

FRANCO, M. A. M.; CARVALHO, A. M.; GUERRA, L. B. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 463-478, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300010>. Acesso em: 17 ago. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/4cwh7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf](https://scielo.br/j/rbedu/a/4cwh7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 18 jul. 2024.

GARLAND-THOMSON, R. Disability studies: A field emerged. **American Quarterly**, v. 65, n. 4, p. 915-926, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1353/aq.2013.0052>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, n. 14, p. 22-27, 2002. Disponível em: [https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z\\_outros/files/material\\_curso/monitores/tema\\_5/edc\\_inclusiva.pdf](https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/material_curso/monitores/tema_5/edc_inclusiva.pdf). Acesso em: 19 jul. 2024.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Educação Contemporânea).

HEMMINGSSON, H.; LIDSTRÖM, H.; NYGÅRD, L. Use of assistive technology devices in mainstream schools: students' perspective. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 63, n. 4, p. 463-472, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5014/ajot.63.4.463>. Acesso em: 11 ago. 2024.

HIXSON, M. D. *et al.* A review of the behavioral theories of autism and evidence for an environmental etiology. **The Journal of Speech and Language Pathology-Applied Behavior Analysis**, v. 3, n. 1, p. 46, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0100232>. Acesso em: 03 ago. 2024.

HUS, Y; SEGAL, O. Challenges surrounding the diagnosis of autism in children. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, v. 17, p. 3509-3529, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.2147%2FNNDT.S282569>. Acesso em: 05 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Indicadores Educacionais. **INEP**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 13 set. 2024.

KARNOPP, L. B. Aquisição da Linguagem pela Criança Surda: Considerações sobre a língua de sinais e a língua portuguesa. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos II**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

KLEEGE, G. Blindness and visual culture: an eye witness count. In: DAVIS, L. J. (ed.). **Disability Studies Reader**. 2. ed.. New York: Routledge, 2006, p. 397-398.

LAPLANE, A. L. F. de; BATISTA, C. G. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. **Cadernos Cedes**, v. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tJCCFDTSTyjtnQdRfCfpvvs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2024.

MADSEN, W. J. You Have to Be Deaf to Understand. **ASLdeafined Blog**, dez. 2012. Disponível em: <https://blog.asldeafined.com/2012/12/you-have-to-be-deaf-to-understand-poem-by-willard-j-madsen/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MAINARDI, M. Nei risvolti dei paesaggi sonori fra accessi e inclusività. **MÉTIS: história & cultura**, v. 16, n. 32, p. 77-89, jul./dez. 2017. Disponível em: [https://paesaggisonori.supsi.ch/wp-content/uploads/sites/3/pubblicazioni/metis\\_nei-risvolti-dei-paesaggi-sonori.pdf](https://paesaggisonori.supsi.ch/wp-content/uploads/sites/3/pubblicazioni/metis_nei-risvolti-dei-paesaggi-sonori.pdf). Acesso em: 07 ago. 2024.

MARTÍN, M. T. Capacitismo (Ableism). In: PLATERO, R. L.; ROSÓN, M; ORTEGA, E. (Eds.). **Barbarismos queer y otras esdrújulas**. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2017, p. 73-81.

MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, n. 2, p. e290213, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312019290213>. Acesso em: 06 ago. 2024.

MARTINS, J. A. **Aspectos da experiência da deficiência física: uma abordagem socioantropológica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=144732](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=144732). Acesso em: 15 ago. 2024.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MELLO, A. G. de. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (orgs.). **Desigualdades, gêneros e comunicação**. São Paulo: Intercom, 2019, p. 125-141.

MELLO, A. G. de; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000300003>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MENEZES, A. L.; ALVES, C. B. Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X66118>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MONTEIRO, E. S. **A aprendizagem da leitura e escrita da criança surda na perspectiva bilíngue**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2024.

MORAES, M.; ARENDT, R. J. J. Aqui eu sou cego, lá eu sou vidente: modos de ordenar eficiência e deficiência visual. **Caderno CRH**, v. 24, n. 61, p. 109-120, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000100008>. Acesso em: 07 ago. 2024.

MOREIRA, M.C.N. *et al.* Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, p. 3.949-3.958, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07402022>. Acesso em: 27 set. 2024

MUJICA, J. B. dos S. P. **Travessias de uma experiência creep no ensino superior**: verdades, relações e subjetividades. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/6506/Dissertacao%20Juan%20Bolivar%20dos%20Santos%20Pe%c3%b1a%20Mujica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2024.

NARIO-REDMOND, M. R.; KEMERLING, A. A.; SILVERMAN, A. Hostile, benevolent, and ambivalent ableism: Contemporary manifestations. **Journal of Social Issues**, v. 75, n. 3, p. 726-756, 2019. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/josi.12337>. Acesso em: 24 jul. 2024.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo**, v. 13, n. 2, 2008.

NUNES, D. R. de P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo na Escola:

uma Revisão da Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0212, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>. Acesso em: 02 ago. 2024.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 55-56, jan. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006>. Acesso em: 08 ago. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. de; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial 1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Acesso em: 29 jul. 2024.

OLIVEIRA, E. de. **O corpo da criança com paralisia cerebral: percepção dos professores e estratégias pedagógicas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/4398/Dissertacao%20Emerline%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade. **OPAS**, jan. 2024. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Acesso em: 02 jul. 2024.

OWENS, J. Exploring the critiques of the social model of disability: the transformative possibility of Arendt's notion of power. **Sociology of Health & Illness**, Oxford, v. 37, n. 3, p. 385-403, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12199>. Acesso em: 28 jul. 2024.

PAPE, T. L. B.; KIM, J.; WEINER, B. The shaping of individual meanings assigned to assistive technology: a review of personal factors. **Disability and rehabilitation**, v. 24, n. 1-3, p. 5-20, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09638280110066235>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PASSERINO, L. M.; AVILA, B. G.; BEZ, M. R. SCALA: um Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo. **RENOTE: Revista novas tecnologias na educação**, v. 8, n. 2, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.15224>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; VICARI, R. M. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista educação especial**, v. 26, n. 47, p. 619-638, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X10475>. Acesso em: 09 ago. 2024.

PEREIRA, M. C. da C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, R. J. **Anatomia da diferença**: uma investigação teórico-descritiva da deficiência à luz do cotidiano. 2006. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702007000300026>. Acesso em: 05 ago. 2024.

PLETSCH, M. D.; DE PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1.039-1.079, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X32902>. Acesso em: 21 jul. 2024.

PLETSCH, M. D. *et al.* **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Campos de Goytagazes: Encontrografia/ANPED, 2021, v. 1. Disponível em: <https://incluir.org/wp-content/uploads/2021/05/Ebook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

PLETSCH, M. D; DA ROCHA, M.G.S.; DE OLIVEIRA, M. C. P. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, n. 1, p. 33-46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v25i1.6271>. Acesso em: 13 out. 2024.

QIN, L.; WANG, H.; NING, W.; CUI, M.; WANG, Q. New advances in the diagnosis and treatment of autism spectrum disorders. **European Journal of Medical Research**, v. 29, n. 322. p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1186%2Fs40001-024-01916-2>. Acesso em: 20 ago. 2024.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017, v. 1.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos Surdos**. Brasília, DF: MEC/SEEP, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port\\_surdos.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf). Acesso em: 11 ago. 2024.

QUADROS, R. M. de; SUTTON-SPENCE, R. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, R. M. de. (org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

REED, U. C. Doenças neuromusculares. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 78 s. 1, p. S89-S103, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572002000700012>. Acesso em: 11 ago. 2024.

RETELATTO, M. (d)Esquadro de mim. In: RIBEIRO, S. (org.). **Coisas que não dizemos no Natal**. [S.l.]: Sara Ribeiro, 2022. E-book. (Coletânea Linhas Tortas). Disponível em: <https://www.sararibeiro.com.br/coisaskuenaodizemos>. Acesso em: 03 ago. 2024.

ROMA, G; SANGLARD, G. P.; DE MUÑOZ, P. F. N. Educando a criança anormal: O tratamento da idiotia segundo Fernandes Figueira e Bourneville. Um estudo sobre o intercâmbio franco-brasileiro. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 75, p. 120-147, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2022v75p120-147>. Acesso em: 04 ago. 2024.

ROSA, A. da S. Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete. **Coleção Cultura e Diversidade**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SANTOS, B. S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCAHILL, L., TURIN, E., EVANS, A. The History of Autism: From Pillar to Post. In: DAVIS III, T., WHITE, S., OLLENDICK, T. (Eds) **Handbook of Autism and Anxiety**: Autism and Child Psychopathology Series. Switzerland: Springer, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-06796-4>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Física.

Brasília/DF: SEESE/SEED/MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeo\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeo_df.pdf). Acesso em: 31 ago. 2024.

SELAU, B.; DAMIANI, M. F.; COSTAS, F. A. T. Estudantes cegos na educação superior: o que fazer com os possíveis obstáculos?. *Acta Scientiarum. Education*, v. 39, n. 4, p. 431-440, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.28915>. Acesso em: 09 ago. 2024.

SHAKESPEARE, T. The Social Model of Disability. In: DAVIS, Lennard (org.). **The Disability Studies Reader**. London: Routledge. 2006.

SILVA, L. M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 424-434, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300004>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVA, M. C.; BARROS, A. Para além do visível: pela adoção de um paradigma emancipatório em audiodescrição. **Cadernos de Tradução**, v. 41, n. 2, p. 66-84, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e71544>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SILVA, M. P. **A constituição da identidade de estudantes surdos: o protagonismo dos surdos na escola bilíngue**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/10683>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M.A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/3304/2648>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em estudo**, v. 16, n. 2, p. 219-228, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/6nghst5bhQ4P4qp3FTSxP5d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, S. M.; SANTOS, R. R. de C. N.; RIBAS, C. G. Inclusão de alunos com paralisia cerebral no Ensino Fundamental: contribuições da fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 263-286, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000200007>. Acesso em: 19 ago. 2024.

SILVERMAN, L. K. The Construct of Asynchronous Development. **Peabody Journal of Education**, v. 72, n. 3-4, p. 36-58, 1997.

SKLIAR, C. El linguaje de la norma y los individuos frágiles. **Childhood & Philosophy**, v. 12, n. 24, maio/ago. 2016, p. 371-389. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055734008.pdf>. Acesso: 22 set. 2024.

SKLIAR, C. Entrevista com Carlos Skliar. **Por Sinal**, 02 ago. 2012. Disponível em: [https://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92#google\\_vignette](https://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92#google_vignette). Acesso em: 27 abr. 2024.

SNYDER, S. L.; MITCHELL, D. T. Re-engaging the Body: Disability Studies and the Resistance to Embodiment. **Public Culture**, v. 13, n. 3, p. 367-389, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/08992363-13-3-367>. Acesso em: 09 ago. 2024.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>. Acesso em: 06 jul. 2024.

TURETTA, B. A. dos R.; LACERDA, C. B. F. de. Representação simbólica por crianças surdas na Educação Infantil. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 24-35, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.718>. Disponível em: 18 ago. 2024.

VALENTINI, C. B.; BISOL, C. A. **Inclusão no Ensino Superior:** especificidades da prática docente com estudantes surdos. Caxias do Sul: Educs, 2012.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, p. 743-758, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0254>. Acesso em: 13 jul. 2024.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 22 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología.** Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

VIRGOLIM, A. As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: questões sociocognitivas e afetivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81543, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/#>. Acesso em: 12 ago. 2024.

VIVANTI, G.; MESSINGER, D. S. Theories of autism and autism treatment from the DSM III through the present and beyond: Impact on research and practice. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 12, p. 4.309-4.320, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04887-z>. Acesso em: 27 ago. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global report on assistive technology.** Geneva: World Health Organization and the United Nations Children's Fund (UNICEF), 2022. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049451>. Acesso em: 12 ago. 2024.

WUO, A. S.; DE BRITO, A. L. C. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhos Críticas**, v. 29, p. e45911-e45911, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202345911>. Acesso em: 07 jul. 2024.

YATIM, N.; VEIGA, F. A. da.; ROCHA, R. M. S. C. As Desconcertantes Identidades Surdas. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 15, p. 290-303, 2024. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/9402>. Acesso em: 18 ago. 2024.

# Sobre as autoras

## Carla Beatris Valentini

---

Licenciada em Filosofia (UCS). Mestre em Psicologia (UFRGS). Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS (Mestrado e Doutorado) e nos cursos de licenciatura da UCS. Área de interesse: educação inclusiva; educação especial; surdez; tecnologias para inclusão.

E-mail: cbvalent@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5972722112132617>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-7712>

## Cláudia Alquati Bisol

---

Graduada em Psicologia (UCS). Mestre e doutora em Psicologia (UFRGS). Psicanalista. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS (Mestrado e Doutorado), no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Mestrado Profissional) e no curso de Graduação em Psicologia. Áreas de interesse: psicanálise; educação inclusiva; educação especial, estudos da deficiência.

E-mail: cabisol@ucs.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3997987650767997>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5090-5578>

## A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educs na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

## Nossos Selos

-  **EDUCS/Ensino**, relativo aos materiais didático-pedagógicos;
-  **EDUCS/Origens**, para obras com temáticas referentes a memórias das famílias e das instituições regionais;
-  **EDUCS/Pockets**, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;
-  **EDUCS/Pesquisa**, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;
-  **EDUCS/Literário**, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;
-  **EDUCS/Traduções**, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;
-  **EDUCS/Comunidade**, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;
-  **EDUCS/Internacional**, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;
-  **EDUCS/Infantojuvenil**, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;
-  **EDUCS/Teses & Dissertações**, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.

