

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGE<sub>n</sub>**

**AÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DISFEMIA:  
UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO CURSO NORMAL EM  
NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE ITAPERUNA DA REDE ESTADUAL DO  
RIO DE JANEIRO**

**MELINA BARBOSA DE ASSIS PEREIRA DE MELLO**

Santo Antônio de Pádua – RJ

2023

**AÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DISFEMIA:  
UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO CURSO NORMAL EM  
NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE ITAPERUNA DA REDE ESTADUAL DO  
RIO DE JANEIRO**

MELINA BABOSA DE ASSIS PEREIRA DE MELLO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jacqueline de Souza Gomes

Santo Antônio de Pádua – RJ

2023

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M527a Mello, Melina Barbosa de Assis Pereira de  
AÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DISFEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE ITAPERUNA DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO / Melina Barbosa de Assis Pereira de Mello. - 2023.  
65 f.: il.

Orientador: Jacqueline de Souza Gomes.  
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 2023.

1. Currículo Escolar. 2. Inclusão. 3. Disfemia. 4. Políticas Públicas. 5. Produção intelectual. I. Gomes, Jacqueline de Souza, orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD - XXX

**AÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DISFEMIA:  
UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO CURSO NORMAL EM  
NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE ITAPERUNA DA REDE ESTADUAL DO  
RIO DE JANEIRO**

MELINA BARBOSA DE ASSIS PEREIRA DE MELLO

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Ensino, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Jacqueline de Souza Gomes - Orientadora - UFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Patricia Graff – UFFS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marcela Tavares - FASAP

---

Prof. Dr. Fernando Paiva - UFF

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Francisca Marli de Andrade - UFF

Santo Antônio de Pádua – RJ

2023

Dedico este trabalho ao meu amado esposo, maior incentivador e inspiração para essa escrita. Aos meus pais, exemplo de perseverança e aos meus filhos, herança do Senhor. Ao Senhor Jesus, que tem me carregado no colo por tanto tempo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fazer encontrar forças onde eu mesma não sabia que existiam e permitir que muitas batalhas fossem vencidas da maneira como Ele julgou ser melhor.

Ao meu amado esposo, Adriano, que acreditou em mim quando eu já não acreditava e foi o maior incentivador que eu poderia ter. Foi (e ainda é) colo, ombro amigo e alicerce.

Aos meus filhos, Adriel e Adrieli, por me fazerem querer viver ainda mais intensamente e me fazerem acreditar que todas as coisas são pequenos milagres.

Aos meus pais, Fátima e Melchiades, sempre presentes em todos os momentos da minha vida, sobretudo, com orações e sempre profetizando bênçãos. Vocês são meus exemplos a seguir.

Ao meu irmão, Guilherme, que mesmo distante se faz presente e sempre acreditou em meu potencial, desde quando dividíamos o quarto na adolescência e a luz ficava acesa para que eu pudesse devorar os livros até a madrugada.

Aos amigos, João Paulo Faria e Isabel Uchôa, pelo apoio, compartilhamento de anotações, dicas, estudos e encorajamento me fazendo crer que era possível.

À querida amiga Thuanne, que não tenho palavras para agradecer a Deus esse nosso encontro. O caminho se tornou mais suave, mais lindo e mais leve tendo sua companhia, valeu muito mais que a pena: valeu a galinha inteira! Gratidão pela acolhida, carinho e cuidado.

À Daniele, sempre tão doce, cheia de vida e forte por me ajudar a enxergar o melhor nas piores situações.

Aos amigos do Observatório sobre Inclusão em Educação e Direitos Humanos, que entenderam minhas ausências, acolheram minhas condições e vibraram todas as vezes em que eu pude estar. Vocês são luz no caminho, ainda longo, da busca pelos ideais inclusivos. Persistam!

Aos amigos do Mestrado, pipocas mais doces desse mundo, pois não teria sido como foi sem a existência de vocês. Tenho todos num lugar muito especial em meu coração. *“Eu sou porque nós somos”*. Sempre, sempre e para todo o sempre.

Aos professores do INFES pelos atravessamentos oportunizados.

À orientadora Jacqueline, que foi amiga, parceira e respeitou meu tempo de florescer e de desabrochar nessa escrita. Gratidão! Que não seja, aqui, nossa despedida.

Aos membros da banca examinadora, que, respeitosamente e lindamente, me ajudaram a encontrar tantos outros caminhos possíveis.

À Nossa Senhora, que passou à frente em cada etapa dessa escrita.

*A gente vai  
Inundando o mundo de sorrisos e abraços  
Às vezes sem rumo e sem contar os passos*

*A gente vai  
Lembrando das brigas e do que magoou  
Lutando batalhas que nunca travou*

*A gente vai  
Juntando os cacos  
No colo de amigos que dão amparo*

*A gente vai  
Buscando respostas para coisas aleatórias  
Marcando outras vidas, fazendo história*

*A gente vai  
E a passagem é só de ida*

*A gente se esvai  
E vai  
E faz  
Desfaz  
Refaz  
(...)*

*A cortina se fecha  
As luzes se apagam  
O show termina  
E aí, já vai ter sido  
Já vai ter ido  
Partido  
Vivido*

*Não hoje, não amanhã  
Ou hoje, ou amanhã  
Mas vai  
Nesse show da vida,  
Todo mundo vai*

*E o que fica é o que fomos enquanto estivemos*

*A gente vai...*

*Melina Mello*



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como os documentos institucionais favorecem a (in)visibilidade do sujeito disfêmico do Curso Normal em nível Médio no currículo escolar. A problematização parte da participação ativa de estudantes na composição curricular da própria formação enquanto futuros docentes, por meio da reflexão sobre vozes silenciadas e “corpos desviantes” nos currículos, com foco nos estudantes com disfemia. Foram analisados, ainda, quais as estratégias implementadas (ou não) pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro na formação inicial dos professores, em nível médio, que promovem o acolhimento e a inclusão do sujeito disfêmico na comunidade escolar. Metodologicamente, o estudo foi baseado, no levantamento bibliográfico, na análise documental da Matriz Curricular do Curso Normal e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar destacada para realização da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa aplicada, exploratória e de natureza predominantemente qualitativa. Para realização desta pesquisa foi aplicado como método qualitativo o modelo de estudo de caso para análise estrutural para identificação do problema levantado e um relato de caso. Este último, utilizado como reflexão das práticas educacionais a fim de que o futuro professor possa pensar sua prática na sala de aula compreendendo a importância de acolher o discente sem distinção de qualquer forma resignificando seu modo de enxergar o fazer docente e adaptando, quando necessário, seus métodos de ensino. Assim, constatou-se que a partir do relato de caso, que a inclusão de alunos disfêmicos no currículo escolar é um desafio importante que deve ser abordado com cuidado e dedicação. Este trabalho explorou as barreiras enfrentadas por esses alunos e destacou a necessidade de promover práticas inclusivas nas escolas. A pesquisa demonstrou que a inclusão não apenas beneficia os alunos disfêmicos, permitindo-lhes acesso igualitário à educação, mas também enriquece o ambiente escolar, promovendo a diversidade e a empatia entre os estudantes.

**Palavras-chave:** Inclusão. Disfemia. Formação de professores. Currículo escolar.

## ABSTRACT

The present research aims to investigate how institutional documents favor the (in)visibility of the dysphemic subject of the Normal Course at secondary level in the school curriculum. The problematization starts from the active participation of students in the curricular composition of their own training as future teachers, through reflection on silenced voices and “deviant bodies” in the curricula, focusing on students with dysphemia. We also analyzed which strategies were implemented (or not) by the Government of the State of Rio de Janeiro in the initial training of teachers, at secondary level, that promote the reception and inclusion of dysphemic subjects in the school community. Methodologically, the study was based on a bibliographical survey, on the documentary analysis of the Curricular Matrix of the Normal Course and the Pedagogical Political Project (PPP) of the school unit highlighted to carry out the research. This is applied, exploratory research of a predominantly qualitative nature. To carry out this research, the case study model for structural analysis was applied as a qualitative method to identify the problem raised and a case report. The latter, used as a reflection of educational practices so that the future teacher can think about his practice in the classroom, understanding the importance of welcoming the student without distinction in any way, giving new meaning to his way of seeing teaching and adapting, when necessary, their teaching methods. Thus, it was found that from the case report, the inclusion of dysphemic students in the school curriculum is an important challenge that must be approached with care and dedication. This work explored the barriers faced by these students and highlighted the need to promote inclusive practices in schools. Research has demonstrated that inclusion not only benefits dysphemic students by allowing them equal access to education, but also enriches the school environment by promoting diversity and empathy among students.

**Keywords:** Inclusion. Dysphemia. Teacher training. School curriculum.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Matrícula Fácil .....	23
Figura 2 – Seleção das deficiências do candidato.....	23
Figura 3 – Painel da Escuta Colaborativa.....	44
Figura 4 – SEEDUC em números.....	45
Quadro 1 – Distribuição dos alunos por turmas.....	22
Quadro 2 – Componentes curriculares.....	28
Quadro 3 – Carga Horária BNCC.....	29

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABRA – Associação Brasileira de Gagueira

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAS – Comissão de Assuntos Sociais

CEE – Conselho Estadual de Educação

CIF – Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEI – Plano Educacional Individualizado

PLS – Projeto de Lei do Senado

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEE – Secretaria Educação Especial

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	14
<b>1 O GAGO E AS PROPOSTAS CURRICULARES: A PERTENÇA POR UM ESPAÇO QUE LHE É DEVIDO</b>	16
1.1	19
1.2 Ambientação do <i>locus</i> de pesquisa: análise documental	21
1.3 Matriz curricular e itinerários formativos: uma análise de propostas inclusivas	26
1.4 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e a comunidade escolar: necessidade de (re)pensar a inclusão de forma mais ampla e coletivamente organizada	30
<b>2 “MUTILAÇÃO” DA FALA E ENCARCERAMENTO DOS CORPOS: O GAGO NA “SOCIEDADE DA PERFEIÇÃO”</b>	33
2.1 Atual discente, futuro docente: participação ativa na construção do currículo e o respeito pelas diferenças	36
2.2 Diálogos essenciais: quando o direito de um é direito de todos e dever do Estado	38
2.3 “Entre quatro paredes” e em qualquer lugar: sensibilização do estudante para efetivação de uma sala de aula inclusiva	41
2.4 Penso, logo incluo: transversalidade curricular e coletividade na promoção da inclusão pela ótica do futuro professor	46
<b>3 NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: O ALUNO GAGO E AS ESFERAS GOVERNAMENTAIS E OS DIÁLOGOS PARA INCLUSÃO</b>	48
3.1 PLS 311/2028: O apagamento de direitos do sujeito gago	49
<b>4 RELATO SOBRE O QUE NÃO FAZER ENQUANTO DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A ESPERANÇA</b>	51
<b>CONCLUSÃO</b>	57
<b>REFERÊNCIAS</b>	61
<b>TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	64

## INTRODUÇÃO

O ensino e a formação de futuros docentes desempenham um papel crucial na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Nesse contexto, a presente pesquisa se propõe a explorar um tema fundamental: a (in)visibilidade do sujeito disfêmico (vulgo gago) no Curso Normal de Nível Médio e seu impacto no currículo escolar. O estudo parte de uma problematização que se origina na participação ativa dos próprios estudantes na configuração do currículo, especialmente no que diz respeito às vozes silenciadas e aos "corpos desviantes", com um enfoque especial nos estudantes com disfemia.

Para alcançar seus objetivos, esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica sólida, baseada em levantamento bibliográfico e análise documental da Matriz Curricular do Curso Normal e do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar específica selecionada para o estudo. Esta pesquisa aplicada e exploratória, de natureza predominantemente qualitativa, busca entender não apenas as políticas governamentais implementadas (ou não) no Estado do Rio de Janeiro em relação à formação de professores de nível médio, mas também como essas políticas afetam a inclusão do sujeito disfêmico na comunidade escolar.

Destaca-se que o estudo utiliza o método qualitativo de estudo de caso, combinado com um relato de caso, para a análise estrutural e a identificação do problema em questão. O relato de caso não é apenas uma ferramenta de investigação, mas também uma oportunidade para reflexão sobre as práticas educacionais. Ele visa capacitar os futuros professores a repensarem suas abordagens de ensino, compreendendo a importância do acolhimento de todos os discentes, independentemente de suas características individuais, e adaptando suas práticas quando necessário. Parte-se da hipótese de que, há rejeição do sujeito que gagueja nos espaços escolares, considerando a valorização da imagem de ideais padronizados socialmente. Contudo, não há o envolvimento da comunidade escolar para o acolhimento de estudantes que "fujam" do padrão social majoritário, sendo necessário sistematizar como o tema é tratado em documentos e normativas oficiais, problematizando a possível relação não dialógica entre a escola (gestão), estudantes e o Governo Estadual na estruturação e composição curricular.

Nessa perspectiva, este trabalho leva em consideração a necessidade de visibilidade às necessidades da pessoa disfêmica, o tema nos incita à: a) fomentar a

desconstrução de paradigmas fundamentados na ideia de inferioridade social destas; b) romper barreiras entre o sujeito gago e a escola, que tende a ser unilateral e monopolizado por parte das instituições de ensino, docentes, gestores e do próprio governo; c) buscar verificar se há desconhecimento das leis que versam sobre a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas; d) indicar os melhores caminhos para a promoção do diálogo e efetivação dos ideais inclusivos. Para alcançar esse fim, tem-se como objetivos específicos:

- Identificar, dentro do espaço escolar em análise, como é a percepção dos estudantes do Curso Normal sobre os estigmas que envolvem o sujeito que gagueja e o que acarretam no convívio social;
- Analisar documentos e leis, sobretudo em nível institucional e estadual, que garantem (ou não) a educação inclusiva para estudantes com disfasia no Curso Normal;
- Investigar como a Matriz Curricular e o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal incorporam a participação das representações estudantis na luta pelos ideais inclusivos nos espaços escolares e na (re)formulação de um currículo inclusivo.

A pesquisa fundamenta-se em autores, como Maria Teresa E. Mantoan (2005, 2006), Mara Lúcia M. Sartoretto (2008), Paulo Freire (2019, 2020) e Edgar Morin (2002). Estes trazem perspectivas que nos amparam o pensar sobre a participação ativa e sobre as potencialidades de estudantes com necessidades educacionais específicas, respeitando-os em suas particularidades e buscando mecanismos para materializar uma educação mais justa e igualitária, pautada no diálogo e no respeito às diferenças.

O presente estudo está estruturado em três partes. O primeiro traz reflexões sobre a inclusão escolar em seu sentido mais amplo, a partir da análise de documentos orientadores e normativas sobre o *modus operandi* de uma escola pública estadual que oferece o Curso Normal em Nível Médio, a fim de questionar o lugar do sujeito com disfasia, problematizando a manipulação de como deve este sujeito habitar o próprio corpo, a fim de se adequar ao dito padrão social. As questões propostas nesta etapa da pesquisa tiveram por base a análise da Matriz Curricular do Curso Normal (Formação de Professores em Nível Médio) proposta pelo Governo do

Estado do Rio de Janeiro e do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar que oferece o Curso Normal do Município de Itaperuna/RJ.

Na seguinte, discutimos como acontece (ou não) a participação de discentes na estruturação dos currículos. Trazemos a perspectiva da gestão, a fim de compreender como esta, enquanto representação do poder público estadual, entende as propostas inclusivas do segmento que representa e como colabora para que estas sejam garantidas. Além disso, trazemos as vozes da representação estudantil a fim de compreendermos se estas se identificam (ou não) com tendo uma formação para a prática da inclusão (e o que compreendem por isto) bem como as entendem (ou não) como parte do processo de (re)estruturação curricular.

Finalmente, na última parte é apresentada uma análise a respeito da ausência de diálogos entre as esferas governamentais e o sujeito com disfemia, no que se refere às premissas inclusivas. Refletimos também sobre o Projeto de Lei nº 311/2018, em tramitação no Senado Federal, inicialmente pensado de forma unilateral, excluindo as partes mais interessadas. Partimos da escuta das narrativas da pessoa com disfemia, para problematizar a formação docente em Nível Médio, apresentando possibilidades para a in/exclusão num espaço que deveria ser de acolhimento. É utilizada uma abordagem qualitativa fundamentada em referenciais teóricos, análise de documentos orientadores e uma entrevista como estratégia investigativa para entender o fenômeno da in/exclusão de estudantes com disfemia no espaço escolar.

Este estudo representa um passo importante em direção à compreensão das barreiras e desafios enfrentados pelos alunos disfêmicos, e pode contribuir para a criação de estratégias mais eficazes de inclusão em futuros ambientes educacionais.

## **1 O SUJEITO COM DISFEMIA E AS PROPOSTAS CURRICULARES: A PERTENÇA POR UM ESPAÇO QUE LHE É DEVIDO**

Nesta primeira parte da pesquisa, trago reflexões, a partir de minha prática profissional, sobre a inclusão no seu sentido mais amplo. Tais reflexões se dão a partir da análise de documentos norteadores do Curso Normal em Nível Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Propomos pensar o quanto o currículo dessa modalidade de ensino se adequa às necessidades de seus discentes e os prepara para lidar, entender, acolher e respeitar as diferenças. Indago, de forma mais enfática, qual o “lugar” do aluno com disfemia no espaço do Curso Normal, a fim de que este tenha sentimento de pertencimento no espaço escolar em que se encontra, tendo



valorizadas as suas particularidades. Não me fundamento na concepção médica de deficiência e nem foco a presente análise numa necessidade de laudos para materialização da educação inclusiva como direito, mas me fundamento na (des) invisibilização de sujeitos cujos corpos são impedidos de habitar determinados espaços e revelando, de forma mais evidente, as desvantagens sociais inerentes a estes.

A disfemia, conhecida no senso comum como “gagueira”, é uma condição de comunicação que afeta a fluência da fala, resultando em repetições de sons, palavras ou bloqueios durante a fala. Segundo o autor Van Riper (1982, p.15), "a gagueira ocorre quando o fluxo de fala é interrompido pela ruptura motora de um som, sílaba ou palavra quebrada ou pelas reações do falante a isto".

Os indivíduos com disfemia muitas vezes enfrentam desafios sociais e escolares significativos, e esta pesquisa se propõe a examinar essas dificuldades em um contexto educacional específico. Friedman (2009, p. 7) parte do pressuposto que

quando esta representação se manifesta sistematicamente na relação dialógica, acaba interferindo no desenvolvimento da criança, já que ela, a partir do outro, se constrói como falante estigmatizado e, desse lugar, passa a impedir-se de falar e passa a viver a fala como sofrimento, o que transforma e transtorna sua forma espontânea de falar.

Sendo um distúrbio da fala, a disfemia, afeta a fluência da comunicação verbal. Os indivíduos que sofrem com a disfemia enfrentam dificuldades em manter uma fala fluida e sem interrupções, o que pode afetar significativamente sua capacidade de se expressar, tanto oralmente quanto por escrito. Embora a disfemia possa afetar pessoas de todas as idades, este estudo se concentra especificamente nos alunos do Ensino Médio (do Curso Normal) que enfrentam essa condição.

O Ensino Médio é uma fase crítica na vida escolar dos estudantes, onde a comunicação eficaz desempenha um papel fundamental no aprendizado e no desenvolvimento social. Portanto, compreender as dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos com disfemia neste contexto é essencial para identificar estratégias de apoio e inclusão.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio com disfemia é de natureza social. A disfemia pode tornar os alunos mais autoconscientes e ansiosos em relação à sua fala, o que, por sua vez, pode levar à supressão de situações de fala, como apresentações em sala de aula. Isso pode afetar

negativamente sua participação nas atividades escolares e suas relações sociais. Segundo Harter e Mansour (1992), a adolescência, tal como a conhecemos, é um período muito complicado. Este é um período da vida marcado por um rápido desenvolvimento cognitivo, o corpo e a sociedade são onde ocorre a transição da adolescência para a idade adulta.

Além das dificuldades sociais, os alunos com disfemia podem enfrentar desafios escolares significativos. A fala é uma habilidade fundamental para a aprendizagem, e a dificuldade em comunicar eficazmente pode prejudicar o desempenho escolar. Isso pode incluir dificuldades na leitura em voz alta, na participação em debates em sala de aula e na realização de apresentações, o que pode levar a um isolamento social e a um desinteresse pelo aprendizado. Como enfatiza Sousa (2021, p. 34)

O problema do distúrbio da disfluência e temporização da fala (gagueira) deve ser tratado abertamente na sala de aula, se necessário. Essa abordagem de divulgação e conscientização deve incluir a de outros problemas relevantes à turma, para que se os coloquem todos eles no mesmo nível de importância.

De acordo com Coleman e Hendry (1999) para os jovens que gaguejam, este momento da adolescência, pode ser mais complicado porque este período de tempo pode ter um impacto significativo sobre seu desenvolvimento psicológico, emocional e social. Diminuição da capacidade de comunicar-se por causa da disfemia, ou mesmo do medo de gaguejar, pode causar grandes danos e impactos nesta fase da vida.

Além disso, Van Riper (1982) afirma que a disposição dos grupos sociais está sujeita a comunicação e a gagueira torna difícil para os indivíduos encontrarem e manterem espaços adequados dentro das estruturas sociais. O autor afirma que este episódio é mais comum no ambiente escolar, durante os horários em que as aulas podem ser ministradas, onde a hostilidade, provocações e rejeição são experiências ainda mais comuns.

Verificou-se também por meio de pesquisas realizadas por Parker e Asher (1987) que estudaram as consequências da baixa aceitação e rejeição dos colegas podem fazer com que os adolescentes que apresentavam gagueira e como ela afeta o desempenho posterior questões como depressão e abandono escolar, concluiu-se que o estresse e o *bullying* vivenciados pelos colegas e pelos ambientes que frequenta podem ter consequências graves.

A linguagem, em suas diversas formas, é uma parte fundamental da experiência humana, e a disfemia é apenas uma das muitas maneiras pelas quais a linguagem se manifesta em sua complexidade. A linguagem é uma das habilidades mais distintas e complexas que os seres humanos possuem, e ela desempenha um papel fundamental em nossas vidas cotidianas. Através da linguagem, os seres humanos comunicam seus pensamentos, sentimentos e ideias, estabelecendo conexões e compartilhando informações com os outros. No entanto, para algumas pessoas, a fluência na linguagem pode ser um desafio, e isso se manifesta na forma de disfemia.

Pessoas que gaguejam podem experimentar interrupções involuntárias na fluência da fala, tais como repetições de sons, palavras ou bloqueios na comunicação verbal. Essas interrupções na fala podem variar em gravidade e podem ser acompanhadas de tensão física e emocional para o indivíduo que gagueja. A gagueira pode se manifestar de várias maneiras e em diferentes estágios da vida. Muitas vezes, ela começa na infância, durante o desenvolvimento da linguagem, e pode persistir na adolescência e na idade adulta. No entanto, em alguns casos, a disfemia pode ser transitória e desaparecer com o tempo.

As causas da disfemia ainda não são completamente compreendidas, mas acredita-se que envolvem uma combinação de fatores genéticos, neurológicos, psicológicos e ambientais. Além disso, a disfemia pode ser influenciada por fatores de estresse, ansiedade e autoconsciência, que tendem a aumentar as interrupções na fluência da fala. A conscientização e a aceitação da disfemia desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e na redução do estigma associado a essa condição. Ao entender que a disfemia é uma parte da diversidade da linguagem humana, podemos criar ambientes mais acolhedores e respeitosos para todos, independentemente de suas características de comunicação.

### **1.1 De onde partem as reflexões: uma narrativa de exclusão**

Várias situações contribuíram para o escopo desta dissertação. Em primeiro lugar, a formação da pesquisadora-autora na área de Língua Portuguesa e sua atuação como professora na unidade escolar onde o estudo de caso deu-se por meio das minhas vivências e experiências profissionais com um aluno disfêmico. Em segundo lugar, minha inquietação pela temática traz a narrativa particular da trajetória

escolar do meu marido, também disfêmico, no qual trago como relato final de uma experiência frustrante no ambiente educacional.

Ainda que seja difícil pensar na possibilidade, há quem viva permeado pela crueldade da própria mente e reproduza padrões que recriminam corpos desviantes. Se a representação do corpo não é universal, como “deve ser” a representação deste corpo que é desarmônico, assimétrico ou, ainda, como reagimos diante dele? (Amaral, 1994). Somos seres humanos distintos na essência do ser, na aparência física, nas questões ideológicas que carregamos e em tantos outros aspectos, nos tornam únicos. Inferindo cenários excludentes e refletindo a partir dessas situações é que compartilho, no presente trabalho, a narrativa de um estudante com disfemia com a qual me deparei, em uma dessas recorrentes manhãs de trabalho. Tal estudante sempre me procurava na sala de leitura da escola durante o recreio e me fez repensar as práticas pedagógicas que desenvolvia.

Na sala de leitura, além dos muitos livros, havia um espaço aconchegante para os estudantes se sentarem ou se deitarem para fazer as leituras, vários jogos de tabuleiro e outras possibilidades de entretenimento. No entanto, aquele estudante sentava-se perto de mim e passávamos o período do intervalo conversando sobre assuntos aleatórios, conduzidos pelas interseções entre o real e o imaginário. Ele sempre se estava sozinho ou acompanhado de um único colega. No final do bate-papo, ouvia um “Muito obrigado pela conversa e pela paciência em me ouvir, professora. Bom trabalho!”. Para mim era tão natural o exercício da escuta que demorei para me questionar *se e como* ele era acolhido por aqueles que faziam parte do seu círculo de convivência escolar.

Ao chegar à casa, em outra destas recorrentes manhãs, me peguei emocionada e chorando ao lembrar do relato de uma infância sofrida e da juventude de difícil estreitamento de laços vivenciadas também por meu marido, que, como aquele estudante do recreio, é um sujeito “gago”. Poucos amigos, muitos apelidos pejorativos, *bullying* constantes no período escolar, baixa autoestima e motivo de brincadeiras pelos colegas de turma durante sua trajetória escolar. A crueldade das nossas mentes materializadas na reação cruel de nossa (des)humanidade. Me vi refletindo sobre o quanto as pessoas podem ser cruéis, principalmente as “desinformadas”, como aqueles que fogem aos padrões impostos socialmente.

Pensar no impacto, que nós enquanto educadores, podemos causar na vida de estudantes e de tantos outros estudantes espalhados mundo afora é que esse estudo

se faz oportuno. Objetivamos refletir sobre como vozes de estudantes, sobretudo com deficiências específicas, podem ser ouvidas em suas necessidades, respeitando suas potencialidades e particularidades para que possam obter educação como direito.

## 1.2 Ambientação do *locus* de pesquisa: análise documental

A fim de contextualizar de que forma se dá a formação docente em Nível Médio optei por analisar alguns documentos norteadores do curso em questão. Meus *locus* de estudo se encontra em uma unidade escolar que oferece o Curso Normal na rede estadual de ensino, no Município de Itaperuna.

Itaperuna é um município que se localiza no Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro a cerca de 300 quilômetros da capital do estado. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados coletados no ano de 2021, o município possui estimado, 104.354 habitantes, o que faz com que seja considerado o 29º município mais populoso do estado do Rio de Janeiro e o primeiro do Noroeste Fluminense (IBGE, 2021).

No contexto educacional, o município de Itaperuna possuía, ainda segundo o IBGE, no ano de 2021, cerca de 3.631 alunos matriculados no Ensino Médio, distribuídos em vinte escolas estaduais, quantitativo de escolas que diverge da informação disponível em site oficial a Rede Estadual do Rio de Janeiro onde esse número baixa para 15. O quantitativo de alunos, anteriormente citado, sofreu alterações devido à crise econômica vivenciada no período de pandemia pela Covid-19, o que propiciou a migração de alunos das instituições privadas para o ensino público, visto que a renda familiar já não se mantém da mesma forma (dados não verificados).

A localização do município, que faz divisa com o Estado de Minas Gerais e também tem por perto muitas cidades capixabas, favorece a vinda dos estudantes de distritos e de cidades próximas. Sendo um dos polos estudantis de referência, Itaperuna conta com a presença de muitas Universidades privadas, públicas e ainda com escolas que ofertam cursos técnicos e/ou cursos com horário integral.

Os alunos estão distribuídos por série e turnos da seguinte maneira, conforme quadro 1 a seguir:

**Quadro 1** – Distribuição dos alunos por turmas

Série/An	Média	Total	Manhã	Integral	Noite
----------	-------	-------	-------	----------	-------

o	de idade	de alunos	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas	Nº de alunos	Nº de turmas
1º E.M.	15	194	185	05	---	---	09	01
2º E.M.	16	163	133	04	---	---	30	01
3º E.M.	17	200	163	05	---	---	37	01
1º C.N.	15	39	---	---	39	02	---	---
2º C.N.	16	27	---	---	27	01	---	---
3º C.N.	17	36	---	---	36	02	---	---
TOTAL	---	659	---	---	---	---	---	---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Os dados da tabela foram coletados manualmente, com acesso às fichas impressas de matrícula dos alunos após autorização do diretor geral e ciência da secretária, responsável pela atualização e manutenção da documentação discente. Ao pesquisar o conteúdo das fichas, levei em consideração sexo, data de nascimento, raça/cor/etnia, presença de laudo e menção de deficiências ou algum tipo específico de atendimento específico no ato da matrícula. Este último, no intuito de investigar a declaração de pais e responsáveis sobre o modo em que a escola poderá, preliminarmente, atender à necessidade do discente.

A logística de funcionamento da escola segue a dinâmica de entrada dos alunos do período da manhã e termina no horário de saída dos alunos do período noturno, respectivamente, 06h50 e 22h35. A fim de compreender como o Governo Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) acolhe, já na primeira oportunidade de contato, os alunos de sua Rede, simulei uma matrícula nova para comparar ao declarado, fisicamente, nas fichas de matrícula para entender as atipicidades que ele rotula como sendo as necessidades especiais, em detrimento de tantas outras, qual o espaço dado, já no ato da matrícula, para que o responsável, ou o próprio aluno, caso seja maior de idade, possa declarar o atendimento individualizado de que necessita e o quanto interessados em efetuar as matrículas informam com veracidade a necessidade específica para atendimento.

Atualmente, de forma informatizada, as matrículas são realizadas no sistema da SEEDUC no *site* Matrícula fácil. Na guia *faça sua inscrição* os dados iniciais solicitados são os demonstrados na figura 1, a seguir:

**Figura 1 – Matrícula fácil**

GOVERNO DO ESTADO  
RIO DE JANEIRO

matrícula fácil 2022

Curta nossa página: [f/SeeducRJ](#) Navegue pelo menu acima

**Preencha seus dados abaixo para realizar a inscrição**

Nome do Candidato\*  
MELINA BARBOSA DE ASSIS PEREIRA DE MELLO

Nome da Mãe\*  
FÁTIMA CRISTINA MENDES BARBOSA DE ASSIS  Não Declarada

Data de Nascimento\*  
29/11/1989  Já sou aluno da Rede Estadual (SEEDUC) Rede de Origem\*  
ESTADUAL

Idade no ano letivo de 2022: 32 anos

**Continuar**

**Fonte:** Página do Matrícula fácil da SEEDUC (<https://www.matriculafacil.rj.gov.br>).

Ainda que com aspecto bem intuitivo e de fácil navegação, chama a atenção o demonstrado na página seguinte, após clicar no botão *continuar*, como apresentado na figura 2, a seguir:

**Figura 2 – Seleção das deficiências do candidato**

**Deficiências**

Caso você indique ser portador de necessidades especiais, será exigida comprovação no ato de confirmação de matrícula.

Indique as deficiências que o candidato possui\*:

Selecione

- Selecione
- Não Possui
- Baixa visão
- Cegueira
- Deficiência auditiva
- Deficiência Física
- Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla – Baixa Visão; Deficiência Auditiva
- Deficiência Múltipla – Baixa Visão; Deficiência Física
- Deficiência Múltipla – Baixa Visão; Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla – Baixa Visão; Surdez
- Deficiência Múltipla – Cegueira; Deficiência Auditiva
- Deficiência Múltipla – Cegueira; Deficiência Física
- Deficiência Múltipla – Cegueira; Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla – Deficiência Auditiva; Deficiência Física
- Deficiência Múltipla – Deficiência Física; Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla – Surdez; Deficiência Física
- Deficiência Múltipla – Surdez; Deficiência Intelectual
- Deficiência Múltipla – Surdocegueira; Deficiência Física
- Deficiência Múltipla – Surdocegueira; Deficiência Intelectual



**Fonte:** Página do Matrícula fácil da SEEDUC (<https://www.matriculafacil.rj.gov.br>).

As necessidades educacionais específicas elencadas pela rede estadual de educação, não possibilita que todos possam ser contemplados ou que a própria pessoa mencione o que necessita junto à escola. Não estaria o Governo Estadual segregando, de alguma forma? Por que uns e não outros? Por que alguns e não todos?

Pensando numa educação inclusiva que atenda a todos, sem exceção, investigamos como “cabe” o aluno disfêmico nesse lugar. Buscamos em todas as fichas de matrícula informações que ajudassem a identificar esse aluno na escola, caso houvesse, mas nenhuma ficha possui tal informação ou não possui local adequado para que estas sejam declaradas.

Dentre os dados coletados, dos 659 alunos matriculados, 16 possuem algum laudo médico/clínico, porém apenas 4 declararam já no ato da matrícula, assinalando uma das opções de necessidades especiais disponíveis. Qual a razão para a não declaração de deficiência? Seria a fuga dos estigmas, medo dos “rótulos”, desinformação ou descoberta tardia de alguma patologia? Por que a inclusão, pelos documentos do Governo, se restringe às deficiências com laudo? É a Educação Especial sinônimo de Educação Inclusiva? Qual a importância desta identificação para os currículos em sentido mais amplo? Pensar a inclusão a partir de laudos é ponto de partida importante, todavia pode limitar o respeito à particularidade de cada aluno e desencorajar o apreço pelas diferenças. Ainda sobre essas 16 matrículas que possuem laudo médico/clínico, 9 não se encontram nas opções fornecidas pela SEEDUC e alunos e responsáveis não teriam “condições” de tê-las declarado no ato da matrícula.



A unidade escolar disponibiliza para cada um desses alunos “laudados” um Plano Educacional Individualizado (PEI)<sup>1</sup> elaborado pela equipe pedagógica e professores com práticas educacionais conforme com as características de cada aluno e suas respectivas dificuldades. Nesse PEI, é possível encontrar também o período em que o Plano será executado, os métodos avaliativos e as adaptações vistas como necessárias para aprendizagem do aluno, porém, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEE), afirma, que

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015, p. 30).

Nessa perspectiva, entendo haver uma falta de diálogo entre os órgãos de autoridade máxima, no que diz respeito aos assuntos que versam sobre inclusão no âmbito escolar, pois o próprio Governo do Estado do Rio de Janeiro, ao propor a Deliberação CEE nº 355 de 14 de junho de 2016 que estabelece normas para regulamentar o Atendimento Educacional Especializado, no capítulo IV, artigo 15, afirma que

Para a identificação das necessidades específicas dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado (Rio de Janeiro, 2022, p. 8).

Além de ser controverso ao proposto pelo Governo Federal, a SEEDUC se isenta de responsabilidade no processo educacional inclusivo desses alunos ao afirmar, no parágrafo primeiro do no capítulo IV, artigo 15, anteriormente citado, caber

---

<sup>1</sup> O Plano Educacional Individualizado (PEI) é oferecido de acordo com a Deliberação CEE nº 355 de 14 de junho de 2016 que estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

(...) exclusivamente aos profissionais da educação da escola a adaptação de currículos, a definição da metodologia de ensino e dos recursos humanos e didáticos diferenciados, com vistas a garantir uma educação de qualidade, de acordo com as possibilidades do educando (Rio de Janeiro, 2016, p. 12).

Pensar a inclusão para além de laudos e deficiências é fazer valer o preconizado no Art. 1º da CFRB/88 garantindo “a dignidade da pessoa humana”, respeitando a essência do ser e afirmando sua importância de estar neste e em qualquer lugar. O Governo do Estado, Município e a própria instituição de ensino devem trilhar juntos o mesmo caminho, caminho este onde cada aluno tenha valorizado o seu potencial, independentemente de suas limitações, onde possa declarar o atendimento de que necessita e que a ausência de laudos não seja empecilho para garantia de direitos.

### **1.3 Matriz curricular e itinerários formativos: uma análise de propostas inclusivas**

*E por pensar assim distante  
d'onde a essência possa estar  
nem sempre a residência é sinônimo de lar  
escola como segunda casa  
desconheço esse lugar  
se não me querem aqui ou ali  
Onde ir? Que lugar é o meu lugar?  
(Melina Mello)*

Iniciar uma discussão a respeito da composição curricular não é uma tarefa fácil, tendo em vista que pensar o currículo faz emergir questões muito mais complexas do que apenas o conteúdo a ser trabalhado. Trazer uma análise crítica para esse estudo implica em pensar as questões ideológicas difundidas pelo Governo Estadual do Rio de Janeiro que preconiza a ausência de diálogos e reflexões estabelecidos, de forma conjunta, com os estudantes e a comunidade escolar.

Analisar a Matriz Curricular e pensá-la pelo viés da inclusão, em todos os aspectos e de forma macro, reafirma o caminho que tem sido traçado, ainda que vagorosamente, rumo à efetivação dos ideais inclusivos. Parte desse caminho refere-se à formação inicial do docente. Tal matriz, proposta pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, subdivide o Itinerário Formativo Integrado em disciplinas que compõem os anos escolares. A ementa de cada uma das disciplinas elencadas traz anotações a

respeito das habilidades e de objetos do conhecimento a serem desenvolvidos em cada bimestre letivo.

Pela análise desse documento, foi possível perceber que há disciplinas específicas, em anos escolares específicos que abordam, de alguma forma, algo que se relacione à inclusão, porém, vale ressaltar que a rede estadual de educação não faz isso da melhor forma, afinal, todo ensino deveria ser, de fato, inclusivo, independente da disciplina a ser lecionada e da formação do professor que trabalhe com a mesma.

Penso que, de imediato, dever-se-á pensar num currículo que atenda a todos, sem exceção, dentro das necessidades de cada ser. É o que preconiza o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)<sup>2</sup>, tal documento orientador

considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis. A referência do DUA estimula a criação de propostas flexíveis desde o início, apresentando opções personalizáveis que permitem a todos os estudantes progredir a partir de onde eles estão, e não de onde nós imaginamos que estejam. As opções para atingi-los são variadas e suficientemente fortes para proporcionar uma educação efetiva para todos os estudantes (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

Infelizmente, é o Estado que escolhe o “perfil” do professor que pode, ou não, trabalhar cada uma das disciplinas e isso vai muito além da habilitação oferecida pelo diploma universitário. A matriz de que vimos falando é trabalhada, de forma integral, em 3 anos letivos, porém, em todo esse período, pouco se é discutido em sala de aula sobre os aspectos inclusivos que a compõem. Ainda que, indiretamente, muitos professores caminhem na contramão do atual currículo em busca de diálogos, formação e informação para os alunos do Curso Normal, entendo que ainda há muitos pontos para serem revistos e discutidos pelo Estado, sobretudo pela SEEDUC.

---

<sup>2</sup>O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem curricular que visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de cada estudante por meio de planejamento pedagógico contínuo, somado ao uso de mídias digitais. O DUA é uma resposta científica aos desafios para implementação da Educação Inclusiva.

O quadro abaixo contém as disciplinas listadas no Currículo do Curso de Formação de Professores, mas apenas os componentes curriculares em destaque trazem alguma abordagem inclusiva. Após leitura e estudo das ementas de todas as disciplinas presentes na Matriz Curricular, percebi que a inclusão, num espaço de formação de professores, tem se restringido a poucas possibilidades de diálogos e trocas.

A Resolução SEEDUC nº 6035 foi publicada em Diário Oficial no dia 28 de janeiro de 2022. Neste documento encontramos as Diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro. Nos quadros 2 e 3, a seguir, são apresentados os componentes curriculares em sua distribuição durante todo percurso formativo.

### Quadro 2 – Componentes curriculares

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL h/a			CARGA HORÁRIA ANUAL h/a			TOTAL
		SÉRIE			SÉRIE			
		1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	0	80	80	0	160
	FÍSICA	2	2	0	80	80	0	160
	QUÍMICA	2	2	0	80	80	0	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	2	0	0	80	0	0	80
	GEOGRAFIA	2	2	0	80	80	0	160
	HISTÓRIA	2	2	0	80	80	0	160
	SOCIOLOGIA	0	0	2	0	0	80	80
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ARTE	0	2	0	0	80	0	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	0	2	80	0	80	160
	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	3	3	160	120	120	400
	LÍNGUA INGLESA	2	0	2	80	0	80	160

**Fonte:** <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/matrices-curriculares.php>.

**Quadro 3 – Carga Horária BNCC**

<b>CARGA HORÁRIA BNCC</b>		<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>960</b>	<b>720</b>	<b>480</b>	<b>2160</b>
TINERÁRIO INTEGRADO - CURSO NORMAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	ELETIVA 1 - ENSINO RELIGIOSO / REFORÇO ESCOLAR	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 2 - LINGUA ESPANHOLA / ESTUDOS ORIENTADOS	1	1	1	40	40	40	120
	ELETIVA 3 - X/Y (CATÁLOGO)	2	2	2	80	80	80	240
	PROJETO DE VIDA	2	2	2	80	80	80	240
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	0	2	2	0	80	80	160
	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E SOCIOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	2	2	2	80	80	80	240
	POLÍTICA E DIREITO APLICADO À EDUCAÇÃO	0	0	2	0	0	80	80
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PSICOMOTRICIDADE	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	0	2	2	0	80	80	160
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA LUDOPEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA/LIBRAS	2	2	2	80	80	80	240
	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	0	0	2	0	0	80	80
	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INICIAÇÃO À PESQUISA	4	6	6	160	240	240	640
	ATELIÊ PEDAGÓGICO - INTEGRAÇÃO TEORIA E PRÁTICA (ARTE, CIÊNCIAS E DIVERSIDADE)	2	2	2	80	80	80	240
	LABORATÓRIO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	0	0	2	0	0	80	80
	<b>CARGA HORÁRIA ITINERÁRIO FORMATIVO</b>	<b>22</b>	<b>28</b>	<b>34</b>	<b>880</b>	<b>1120</b>	<b>1360</b>	<b>3360</b>
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>46</b>	<b>1840</b>	<b>1840</b>	<b>1840</b>	<b>5520</b>	

**Fonte:** <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/matrizes-curriculares.php>

Entendo que a falta de diálogo entre as disciplinas propostas no currículo entre os docentes que delas são mediadores e da escola que faz girar a engrenagem desse sistema, torna-se preferível à tradição da homogeneidade, o que (re)centraliza o aluno com alguma dificuldade no foco do preconceito, pois lidar com o “diferente” pode demandar metodologias pedagógicas diferentes e, numa má interpretação, “atrasar” ou “prejudicar” os demais (Brasil, 2006). Para Mantoan (2005), difusora da perspectiva inclusiva no Brasil, a educação inclusiva acolhe todos, sem exceção. Aplica-se a alunos com deficiência física, alunos com deficiência mental, alunos superdotados, todos os grupos minoritários e crianças que sejam discriminadas por quaisquer outros motivos. Ela costuma dizer que estar junto significa espremer-se em uma sala de cinema, em um ônibus ou até mesmo em uma sala de aula com pessoas que você não conhece. Tolerância significa conviver e interagir com os outros.

Muitos pontos relevantes e pertinentes à inclusão são tratados nas disciplinas em destaque. Reflexões e discussões acerca do respeito à diferença, combate ao preconceito, combate às violências físicas e escolares sofridas por grupos minoritários dentro e fora do espaço escolar, compreensão de que deficiência não é sinônimo de incapacidade, direito das pessoas com deficiência, entraves na efetivação de Políticas Públicas de Inclusão, dentre outras. São momentos preciosos para exercitar a fala e a escuta na sala de aula, porém, é restrito a um seleto grupo de disciplinas, quando deveria perpassar por toda a grade curricular.

Dentre as críticas concebidas a essa Matriz, a redação que mais chama atenção está presente no Componente Curricular *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras*, onde uma de suas habilidades diz: “Observar escolas inclusivas e relatar as vantagens e as reais dificuldades de um atendimento educacional especializado”, cujo objetivo do conhecimento seria “visitar escolas inclusivas” (Rio de Janeiro, 2022, p. 16).

Ao aprofundar a leitura por esse documento norteador, fica ainda mais distante pensar as possibilidades de acolher, atender, formar e incluir docentes em formação inicial em um sistema que se contradiz.

Quanto tempo mais deveria o Estado utilizar para promover discussões acerca da inclusão? Levando em consideração a carga horária total do Curso Normal, 5520 horas, apenas ínfimos 14,5 % do tempo são destinados para pensar a inclusão. Num espaço que reflete a sociedade e onde os alunos têm suas individualidades e necessidades mais destacadas, o currículo de forma interdisciplinar e inclusiva deveria ser repensado, tanto na formação do futuro professor, quanto na urgência de diálogos enquanto discentes.

#### **1.4 O Projeto Político Pedagógico (PPP) e a comunidade escolar: necessidade de (re)pensar a inclusão de forma mais ampla e coletivamente organizada**

O Projeto Político Pedagógico deve embasar-se em princípios que norteiam a escola democrática (Gadotti, 1994). A construção desse documento requer tempo para reflexões, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de elaboração, devendo partir, principalmente, da escola e se adaptar às diversidades dos alunos criando currículo, métodos, técnicas e recursos

educativos, pensando também a formação dos profissionais e a organização específica para que ocorra, efetivamente, a educação inclusiva. Isso pressupõe que

[...] se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Sebastián-Heredero, 2020, p. 200).

Partindo desses princípios, a unidade escolar referida, na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), relata em seu texto que se levou em conta a realidade que circula a escola e as famílias dos estudantes, uma vez que a realidade social do corpo discente impacta diretamente a sua vida escolar.

Seriam esses entraves esclarecidos pelo Governo e explanados para comunidade escolar? De que forma poderiam ser coletivamente superados? Ainda durante a pesquisa, notei que, na construção do PPP desta instituição, há muitos pontos importantes no que diz respeito ao apreço pela diversidade. O próprio documento zela pela tolerância, equidade, respeito à diferença e promoção de valores éticos. No corpo do documento são registradas afirmativas que demonstram a busca por um espaço em que se possa privilegiar a educação para todos, o que, de certa forma, revela uma aproximação às Políticas Públicas de Inclusão Escolar.

O respeito pela diversidade deveria constar já na base da criação do próprio documento, em consonância com a deliberação nº 355 de 2016 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, onde se aponta que, para

(...) assegurar atendimento educacional a todos, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC RJ - deve conhecer a demanda de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, criando um sistema de informação e estabelecendo interfaces com os órgãos governamentais responsáveis pelo censo escolar e pelo censo demográfico (Rio de Janeiro, 2016, p. 5).

Por qual razão ao mencionar “todos” o governo elenca um grupo a ser assistido? Em que lugar se “encaixa” o aluno disfêmico? Retomando ao PPP, é possível encontrar informações precisas do quantitativo de alunos, descrição do espaço físico, atribuições de todos os cargos, nome dos funcionários agrupados por setor, quadro de horários com alocação docente, o perfil dos alunos matriculados, as características da comunidade, metodologias aplicadas no sistema avaliativo,

adequações curriculares, conselho de classe, conselho discente, projetos desenvolvidos no ano letivo corrente e planos de ações a serem realizados.

Ainda há informações valiosas que cabem refletir a missão e os valores da instituição. Não foi possível perceber, de forma objetiva, por exemplo, como se dá o acolhimento, a garantia de permanência e o processo avaliativo dos alunos que necessitam de algum atendimento especializado. Tais informações, que não se encontram na superfície textual desse PPP, poderiam dar maior segurança aos pais e aos alunos matriculados. Com base no Artigo 9º da Deliberação nº 399, que altera o Artigo 12 da Deliberação nº 355 de 2016, temos que:

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos escolares as estratégias, orientações e condições qualitativas e quantitativas necessárias para o atendimento aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, com necessidades específicas para aprendizagem, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como do Ensino Superior, as normas dos respectivos sistemas de ensino (Rio de Janeiro, 2022, p. 11).

O documento visto deveria conter informações que garantam o básico cumprimento das leis que regem a educação inclusiva no Brasil, em que sejam garantidas as condições de acesso e permanência, de acordo com o Art. 3º da LDB 9394/96.

Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades. O Projeto Político Pedagógico é o instrumento por excelência para melhor desenvolver o plano de trabalho eleito e definido por um coletivo escolar; ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades (Ropoli, *et al.*, 2010, p. 10).

Não houve sequer menção à Lei 13.146/2015 que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais que garantam inclusão social e cidadania, e, tampouco, havia algo que fizesse referência à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).



Ou seja, é preciso reconhecer o fato de que as escolas e os demais membros da sociedade adaptar-se-ão a ponto de atender e reconhecer as perspectivas de inclusão e não, as pessoas com direitos educativos especiais prontificarem-se a ponto de ficar à mercê do que as impõem. As diferenças existem, contudo, ainda não traz evidências contundentes nesse documento, de forma que a temática pode ser discutida com os discentes, sejam estes de Formação Regular ou do Curso Normal.

Por ser um documento que traduz o que é e como funciona a instituição de ensino, certamente, os pais teriam dificuldades de compreender, por exemplo, em que condições a escola atenderia as necessidades da sua comunidade fazendo, apenas, a leitura do PPP. O PPP tem caráter político, cultural e reflete os interesses, as aspirações, as dúvidas e as expectativas da comunidade escolar (Brasil, 2006).

Tais expectativas poderão ser alcançadas se a rede estadual de educação, escola, alunos e comunidade forem interlocutores num mesmo discurso em que possam, à mesma medida, ouvir e serem ouvidos. Uma interlocução que se pautem na dialeticidade.

## **2 “MUTILAÇÃO” DA FALA E ENCARCERAMENTO DOS CORPOS: O DISFÊMICO NA “SOCIEDADE DA PERFEIÇÃO”**

*Que os corpos só ouçam,  
eles fingem que não veem  
que o silêncio se efetive  
e a sombra os rodeie  
(Melina Mello)*

À sombra do esquecimento é que estão os disfêmicos, sobretudo os alunos de quem vimos falando. À margem do currículo, invisíveis nas propostas pedagógicas e aquém de poderem ser quem essencialmente são. Nessa ótica, pensar no julgamento do outro pode ser um fardo pesado demais para carregar, na maioria das vezes, sozinho. O modo de dizer, os gestos involuntários, a exposição em público, os olhares taxativos, pressa para falar, pausa para pensar e, nem sempre, o que vai ser dito alcança a velocidade do pensamento. Métodos, técnicas, manipulações, o quanto de identidade é necessário perder para adequar-se ao projeto de ser humano ideal proposto pela sociedade? O quanto o silêncio deve perdurar para que essas vozes disfêmicas não alcancem os que se sentem incomodados, que caçoam e que provocam risos?

Mesmo que de maneira não científica se diga sobre as possíveis causas dessa disfluência, a problemática que esse trabalho aborda não versa sobre as suposições a respeito da etiologia e significado da gagueira, mas fala sobre as pessoas que gaguejam. Pessoas estas que se tornaram invisíveis diante de uma sociedade que cria e enxerga, apenas, os corpos perfeitos, oprimindo, aqueles que não se encaixam no modelo padrão.

Assusta-me pensar que, para o que chamam de disfluência da fala há inúmeros “tratamentos” disponibilizados, principalmente, por fonoaudiólogos e profissionais que atuam na dinâmica de fluência da fala, muitos destes, que alteram a natureza e mudam a essência do ser da pessoa que gagueja a fim de que esta se encaixe, de forma condicionada, ao aceitável socialmente.

Pesquisas realizadas pela Associação Brasileira de Gagueira (ABRA), um dos mais relevantes grupos de apoio às pessoas que gaguejam no Brasil, e, na guia “Tratamento”, encontra-se um texto que explicava sobre o *Tratamento Neurolinguístico-motor da Gagueira*. Em um dos trechos indica que há estudos e pessoas pensando sobre a ideia da manipulação dos corpos:

Em termos fonoaudiológicos, a *Stuttering Foundation of America*, 1995, considera que os tratamentos de gagueira podem ser divididos, tradicionalmente, em dois grandes grupos: de modificação da gagueira e de modelamento da fluência. Os tratamentos baseados na modificação da gagueira fundamentam-se na teoria de que a maioria das disfluências é resultado das evitações, conflito ou esforço para falar. O processo terapêutico inclui a redução das evitações, dos medos e das atitudes negativas relacionadas à fala. Pode também incluir a modificação da forma da gagueira, da tensão e da velocidade da fala. As principais referenciais sobre o assunto são: Luper e Mulder, 1964; Sheehan, 1970; Van Riper, 1973; entre outros. Autores como Fransella, 1972, e Healey et al., 1998, também trabalham nessa linha de modificação da gagueira pela reconstrução e mudança pessoal. Os tratamentos fundamentados no modelamento da fluência baseiam-se na teoria de condicionamento e programação dos princípios da fluência, pelo monitoramento da atividade motora. O processo terapêutico inclui um controle inicial da fluência que, gradualmente, passa a se aproximar dos padrões normais de conversação (ABRA, 2005).

Não consigo conceber e assimilar um tratamento, entre tantos, que traga em sua definição (ou método) palavras como: “modificação”, “modelamento”, “reconstrução”, “mudança pessoal”, “condicionamento”, “programação”, “controle” a fim de se “aproximar dos padrões normais de conversação”. Pensar no léxico utilizado

pela ABRA me faz entender o quão distantes estamos em perceber e oportunizar a inclusão em sentido mais amplo, valorizando as peculiaridades de cada indivíduo. Encaixar, ajustar, fazer caber, encarcerar, mutilar. Apresento, então, a escolha lexical a ser utilizada neste trabalho, para justificar o injustificável.

Pinto (2007), numa análise sobre performatividade, faz uma reflexão sobre o sentimento de pertença pelo lugar de onde se enuncia, entendendo que a externalização dos atos linguísticos está presente mesmo antes da identificação do próprio sujeito como ser no espaço em que se encontra. Nesse sentido, a manutenção da essência do sujeito com disfemia, com todas as características e limitações que a este grupo representa, é que sustenta sua identidade, não cabendo a outras pessoas, ou qualquer procedimento clínico, as manipulações que tornem os ímpares iguais a quem quer que seja. O autor ratifica que

No conjunto de ações que garantem identidades, a linguagem é sem dúvida elemento fundamental, porque as ações não linguísticas que postulam o sujeito, quando descritas, são ao mesmo tempo repetidas nos atos de fala que as descrevem. A linguagem não reflete o lugar social de quem fala, mas faz parte desse lugar. Assim, identidade não preexiste à linguagem; falantes têm que marcar suas identidades assídua e repetidamente, sustentando o 'eu' e o 'nós'. A repetição é necessária para sustentar a identidade precisamente porque esta não existe fora dos atos de fala que a sustentam (Pinto, 2007, p. 16).

Qual a necessidade de se ajustar para caber num lugar onde não se é possível estar mantendo a essência de quem se é? Segundo Sasaki (2006), a sociedade é que precisa estar disposta a atender os membros que a constituem e não o contrário. Refletindo o dito pelo autor, pensando na constituição da cidadania e no direito de fala, em que momento os disfêmicos se constituem cidadãos, se a própria condição os impede de serem ativos nos espaços em que vivem e lugares que frequentam. Esses corpos se tornam, então, oprimidos e rejeitados socialmente, simplesmente, por habitarem o “não aceito”, perpetuando-se a necessidade de mudarem quem são em busca de uma falsa aceitação, como se segue:

Alterações de fala como a gagueira podem provocar dificuldades de comunicação e, conseqüentemente, nas atividades e participação dessas pessoas em sociedade. Deste modo, aumentam as chances de surgirem obstáculos no desempenho escolar e profissional, no estabelecimento e desenvolvimento de vínculos sociais, comprometendo seu bem-estar biopsicossocial (Romano; Bellezo; Chun, 2018, p. 512).

Sobre os vínculos sociais e o desempenho escolar, o que as escolas têm feito? Há de ser pensado o papel da escola, sobretudo dos docentes, nesse processo, pois além da problemática do agravamento da gagueira, algumas situações de exposição em público podem gerar comparações com os demais discentes o que aumenta a baixa autoestima, a censura, o constrangimento e por consequência a falta de socialização. O desamparo, a falta de compreensão e empatia pela condição do aluno pode colaborar para que este se retraia a ponto de não querer participar de atividade alguma, o que, logicamente, poderá influenciar o processo de aprendizagem. Nesse e em qualquer contexto. O aluno tem o direito de sentir que é pessoa e não se imaginar inferiorizado pelo corpo em que habita.

## **2.1 Atual discente, futuro docente: participação ativa na construção do currículo e o respeito pelas diferenças**

A fim de pensar a reformulação curricular, o olhar atento às necessidades discentes e a participação ativa dos mesmos, esta etapa da pesquisa ocupa-se com reflexões mediadas por autores que discorrem sobre a participação de estudantes como garantia de direitos e exercício da cidadania. Destaco a obra *A escola comum inclusiva*, com diversos/as autores/as que questionam os sistemas regulares de ensino, que me favoreceu (re)pensar as estratégias educacionais adotadas pela Rede em que atuo. Apresento propostas do Governo Estadual, por intermédio da SEEDUC, para reestruturação curricular em contraposição às perspectivas inclusivas e às realidades discentes.

A educação é uma jornada de aprendizado contínuo, uma jornada que muitos de nós começamos como alunos e, posteriormente, nos tornamos educadores. Para os atuais discentes que aspiram a se tornar futuros docentes, a experiência de sala de aula não apenas fornece conhecimento acadêmico, mas também desempenha um papel crucial na formação de perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem e a inclusão.

Inclusão é a melhor forma que temos de compreender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de vivenciar e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Na educação inclusiva todos são bem recebidos, sem exceção. É para o aluno com deficiência física, para aqueles com comprometimento mental, superdotados, todas as minorias e também para a crianças que são discriminadas por qualquer outra razão.

Costumo dizer que estar junto é se aglomerar em locais como no cinema, em ônibus, na sala de aula com pessoas que não convivemos. Já inclusão é interagir com o outro (Mantoan, 2005, p. 24).

A autora referida ainda ressalta que os professores devem ter campos relacionados aos conhecimentos pedagógicos, desta forma poderão desenvolver de maneira eficaz a sua forma de ensinar, planejar e avaliar atividades docentes para seus alunos (Mantoan, 2006).

Hoje, mais do que nunca, a participação ativa dos discentes na construção do currículo é valorizada como um meio de promover uma educação mais inclusiva e centrada no aluno. A diversidade é um dos pilares da sociedade contemporânea, e a sala de aula é um microcosmo dessa diversidade, com alunos de origens étnicas, culturas, habilidades e experiências de vida diversas. Como futuros docentes, é essencial que os atuais discentes compreendam a importância de refletir sobre essas diferenças e reconhecer seu impacto no processo educacional.

Uma das maneiras mais eficazes de garantir que todas as vozes sejam ouvidas e todas as perspectivas sejam consideradas é envolver os discentes na construção do currículo. Os currículos centrados no aluno permitem que os estudantes contribuam com suas ideias, interesses e preocupações, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa para eles. Isso também promove a responsabilidade pelo próprio aprendizado, um atributo fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal.

No entanto, a construção do currículo vai além da simples participação dos discentes; também envolve o respeito pelas diferenças individuais. Isso inclui o reconhecimento das diversas maneiras pelas quais os alunos aprendem e se expressam. É importante lembrar que as diferenças não são obstáculos, mas oportunidades para enriquecer o ambiente de aprendizado. Os educadores devem estar dispostos a adaptar suas abordagens de ensino para acomodar a diversidade de estilos de aprendizado, necessidades e habilidades dos alunos. Essa ideia vai ao encontro do que sustenta o Conselho sobre a Dimensão Social da Educação e Formação (Bruxelas, 2010, p. 5):

Criar as condições necessárias para o êxito da inclusão de alunos com necessidades especiais em contextos regulares beneficia todos os alunos. Aumentar a utilização de abordagens personalizadas, incluindo planos individualizados e apoio à aprendizagem, dotar os professores com competências para gerir e beneficiar da diversidade, promover o ensino e a aprendizagem cooperativa e alargar o acesso

e a participação, são formas de aumentar a qualidade da educação para todos.

Além disso, o respeito pelas diferenças também se estende à promoção de um ambiente inclusivo onde todos se sintam valorizados e respeitados, independentemente de sua origem, identidade de gênero, orientação sexual, habilidades ou limitações. A educação inclusiva não apenas atende às necessidades de alunos com deficiências, mas celebra a diversidade em todas as suas formas, promovendo a empatia, o entendimento mútuo e a construção de comunidades escolares mais acolhedoras.

Portanto, como atuais discentes que aspiram a se tornar futuros docentes, é crucial internalizar a ideia de que a participação ativa na construção do currículo e o respeito pelas diferenças são dois pilares interconectados da educação eficaz. Isso não apenas nos prepara para sermos educadores mais compassivos e eficazes, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, onde cada aluno é reconhecido e valorizado por sua singularidade e potencial. Como futuros docentes, temos a oportunidade de moldar a educação do futuro, e essa responsabilidade começa com a conscientização de nossa própria jornada como atuais discentes.

## **2.2 Diálogos essenciais: quando o direito de um é direito de todos e dever do Estado**

*O futuro é sobre mim,  
mas sou reflexo do sistema  
figurante, coadjuvante  
quem escuta meus problemas?  
necessidade de liberdade, fazer parte, ser do meio  
não me deixe assim de lado  
é poder estar que anseio  
(Melina Mello)*

Como dito, entendo haver lacunas na intervenção do Estado para que os ideais inclusivos se efetivem. Na prática se materializa o contrário do que zela o lema “Nada sobre nós sem nós” (que deve representar todos aqueles que, por alguma razão, não tiveram suas vozes ouvidas pelas instituições). O currículo do Curso Normal sobre o qual nos ocupamos é um exemplo desta ausência de acolhimento das demandas estudantis a partir das próprias vozes estudantis. É desenvolvido para futuros docentes que em nenhum momento são chamados à construção do mesmo, exceto,

para votarem para escolher disciplinas dentro de um “cardápio” pré-estabelecido e com ementas já formuladas (e que deverão constar na grade curricular).

Estive presente em um desses momentos de “votação”, como membro do Conselho Escolar e, confesso que numa primeira impressão é tudo muito organizado e arditosamente concatenado. Para os alunos, uma escolha às pressas para decidirem os conteúdos que estudarão pelos próximos três anos de Ensino Médio. Duas horas que podem, provavelmente, impactar toda uma vida. Na ocasião, estavam reunidos professores membros do conselho escolar, alunos representantes de turma, alunos pertencentes ao grêmio estudantil, direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, responsável discente, representantes administrativos e demais membros do colegiado. Um lindo quórum para “votar” o tal “cardápio” pré-estabelecido. Confesso que também dei algumas sugestões, mas qual é a razão para esse mesmo quórum não estar desde o planejamento inicial das propostas curriculares. Por qual razão ainda permitem, os alunos, que pensem e falem por eles e nós, docentes, que tomem nossa voz?

Nas palavras eternizadas de Paulo Freire (2020, p. 135) “[...] a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados” [...]. Onde nos posicionamos na engrenagem que movimenta esse sistema? “Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, o que é? E o seu papel?”. Ainda que essa reunião não estivesse, diretamente, relacionada ao Curso Normal, alguns alunos representantes e membros do Grêmio Estudantil cursam a Modalidade de Formação de Professores e a opinião deles é extremamente relevante em todas as tomadas de decisões, inclusive nessa. Mas como fazer com que esses estudantes sejam ouvidos na composição do currículo que forma pessoas para lidar com outras pessoas que possuem características próprias distintas do tal padrão aceitável, singularidades estas que não são, porém, alheias ao próprio cotidiano discente?

Acredito que qualificar para o mundo de trabalho e formar mão de obra, conforme consta no art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), seja mais relevante do que o preparo para o exercício da cidadania, previsto no mesmo artigo da referida lei. A efetivação da cidadania é um princípio da Educação Nacional que, há tempos, é ignorado pelo governo do Rio de Janeiro ao prezar pelo silenciamento estudantil. O encarceramento das vozes discentes é um cerceamento

contraditório, pois o próprio Governo instituiu, em 1992, a Lei nº1949, que versa sobre a ativa participação da representação estudantil:

Art. 1º - É assegurada nos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º grau, públicos ou privados, a organização livre de Grêmios Estudantis, para representar os interesses e expressar os pleitos dos alunos.

Art. 2º - É de competência exclusiva dos estudantes a definição das formas, dos critérios, dos estatutos e demais questões referentes a organização dos Grêmios Estudantis.

Art. 3º - Aos estabelecimentos de ensino caberá assegurar espaço para divulgação das atividades do Grêmio Estudantil em local de grande circulação de alunos.

Parágrafo único - É assegurada a livre circulação e expressão das entidades estudantis [...] (Rio de Janeiro, 1992).

Ora, se os alunos têm todo esse poder de fala, onde estão suas vozes? Há de se pensar, enquanto responsabilidade das instituições de ensino e do Governo Estadual, a presença desses sujeitos que têm o direito de participar, de maneira ativa, das ações promovidas nos espaços escolares em que se encontram, inclusive na formulação dos currículos a que serão submetidos. Quem aponta que todo conteúdo proposto ali é válido? Com base em qual realidade tais conteúdos foram propostos? E foi pensando nessa realidade velada nos currículos que me propus a estar com esses alunos a fim de discutirmos a Matriz Curricular do Curso de Formação de Professores e pensarmos a ausência de propostas inclusivas, sobretudo as que se referem ao aluno com gagueira, pois a permanência deste no espaço escolar implica em revermos ações que, ainda de forma indireta, promovem a baixa autoestima, a censura, o constrangimento e, por consequência, o isolamento social desse sujeito que se inferioriza ante os demais, o que pode comprometer seu rendimento escolar.

Ao não pensar em práticas que atendam os alunos disfêmicos sem que estes tenham um laudo, um rótulo ou um documento clínico qualquer que os obrigue a pensar de forma inclusiva, o governo engessa suas ações e nós, enquanto engrenagens desse sistema, endossamos com naturalidade a ausência de tato para acolher esses alunos. Também somos falhos por não pensar a inclusão de forma macro e que permita ao aluno ser, essencialmente, o que é.

Conforme requerido pela orientação educacional, encaminhei uma solicitação para estar com esses alunos que, inclusive, se mostraram interessados inicialmente. Mas o que aconteceu no percurso para não haver nenhuma resposta de aceite ou interesse nessa roda de conversa tão essencial a meu ver e ao ver daqueles que pensam a inclusão em educação? Qual o perfil desses alunos matriculados no Curso



Normal? Estão ali por vontade, obrigação ou falta de oferta de vagas na Modalidade Regular?

Por um bom tempo fiquei me martirizando pensando no jeito certo, se é que ele existe, de tentar estar com esses alunos novamente, mas não obtive resposta mais uma vez. Durante toda essa escrita em que falamos da ausência discente não me atentei para o fato de que algumas questões, imediatistas, podem ser mais relevantes, naquele momento, para os alunos. As semanas em avaliação, os jogos estudantis, a festa junina, os ensaios no contraturno. Como promover uma discussão com um tema tão profundo diante de outras questões que, ainda que momentâneas, pareçam ser mais atrativas e/ou prazerosas?

Pensar o aluno de forma ativa implica em oportunizar momentos de diálogo e abertura para discussões. Aqueles que, porventura, assim como o aluno disfêmico, precisem de um olhar mais sensível às suas necessidades terão apoio nas representações estudantis ali presentes e estes servirão como mediadores entre os direitos discentes e os deveres do Poder Público Estadual. A escola é um espaço privilegiado para que se exercite o “estar com” o outro, sobrepujando, a mera condição do “estar junto” e é através de ações que se mostra, efetivamente, o que se entende por inclusão.

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades [...] não é inclusão (Sartoretto, 2008, p. 273).

Refletir sobre inclusão desafia toda sociedade a repensar e reestruturar seus espaços. Desafia a formação de educadores para valorização das diferenças, as ações político-pedagógicas dos governos e no exercício da cidadania discente para manutenção e garantia dos direitos daqueles que não podem, não conseguem ou não têm oportunidade de falar por si.

### **2.3 “Entre quatro paredes” e em qualquer lugar: sensibilização do estudante para efetivação de uma sala de aula inclusiva**

*E por pensar em quem professa  
sobre a essência do ser  
“aprendente” ou “ensinante”  
sabe-se lá o que vai ser  
ser diferente, ser igual  
onde privilegiam o normal  
quem padroniza o aprender?  
(Melina Mello)*

A respeito do que foi visto até aqui, poucas foram as possibilidades de discussão no que se refere à inclusão, sobretudo, no currículo de Formação de Professores em nível Médio. O currículo, de certa forma, reflete um esforço inicial para introdução dos pressupostos filosóficos que refletem sobre a inclusão, nesse quesito, a Rede Estadual do Rio de Janeiro, tendo o Curso Normal como exemplo, ainda caminha a passos lentos, porém, é preciso que mais pessoas estejam engajadas para que tal discurso não se torne um monólogo e fiquemos à mercê do que é oferecido pelo sistema.

O diálogo para construção de documentos orientadores, como a Matriz Curricular e os Itinerários Formativos citados nesse estudo, não contempla o discurso ativo dos discentes em sua construção. Soa incoerente a utilização de uma Matriz para formar professores, mas que não escuta os discentes para (re)construção de seu texto. As necessidades e dificuldades dos alunos de hoje, talvez sejam as dos docentes formados por esse sistema amanhã. Essa ausência ativa traz alguns questionamentos que Paulo Freire (2020, p. 135) nos propõe a refletir:

[...] que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, o que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno?

Além das muitas reflexões acerca do sistema capitalista, elitista, segregador e dicotômico que é o sistema educacional brasileiro, os questionamentos de Freire nos ajudam a perceber que pensar coletivamente a elaboração do currículo implica em ouvir, também, a todos que dele fazem uso e/ou que estejam envolvidos no processo de sua implementação.

É frente a essa ação que o corpo de estudantes tem a oportunidade de expressar seus pareceres em relação aos temas/assuntos tratados no conselho de classe com vistas a analisar fatores que influenciaram o rendimento escolar dos discentes. Além de poderem discutir acerca dessa questão, apresentam sugestões que, em parceria com os professores, aprimorem o rendimento escolar e o comportamento disciplinar. No plano micro, este é um exemplo de como os estudantes poderiam participar de reuniões e discussões acerca da formulação do currículo externalizando seus pensamentos e suas necessidades tanto como alunos quanto como indivíduos que precisam ter, socialmente, respeitadas suas individualidades e características ímpares de cada qual. Isso implica em reafirmar que

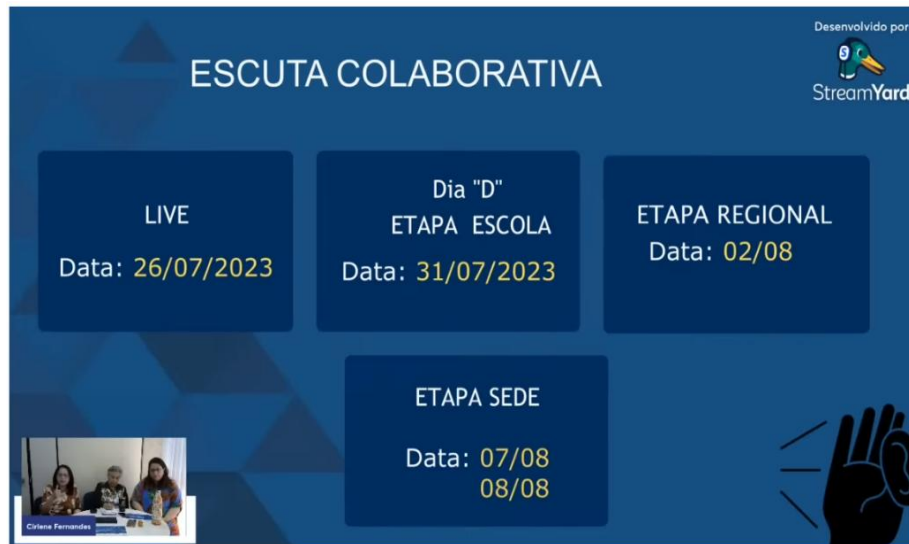
[...] Cada aluno é um ser, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade, sem um contorno ao qual deverá se conter e tendo sempre ocasiões de desenvolver-se, criando e atualizando suas possibilidades (Mantoan, 2005, p. 24).

Dar vez e favorecer a escuta qualificada de discentes colabora para que a educação seja democrática, pautada em diálogos necessários, mas que ainda precisam ser estabelecidos. Em uma conversa informal com o presidente do Grêmio Estudantil, tive a oportunidade de entender como a inclusão, nesse espaço, se dá pela ótica discente. Segundo o aluno, ainda que alguns momentos de fala e escuta sejam disponibilizados pela escola, como exemplo do conselho discente aqui disposto, pouco se discute sobre inclusão. Na perspectiva do representante da colegiado estudantil falta informação, falta discussão. Em minha perspectiva docente, além do dito pelo aluno, falta formação, capacitação, participação da família e definição das atribuições de cada um nesse coletivo de pessoas que se preocupam com o público atendido pela escola.

Retomando o pensamento da reformulação do currículo, não houve participação dos alunos na constituição dos mesmos. Sem ter ouvido as realidades dos educandos, fica difícil pensar em estratégias curriculares que entendam e acolham a todos, sem distinção. Com prerrogativa de, talvez, amenizar os entraves entre os itinerários de que vimos falando e o corpo discente, a SEEDUC tomou a iniciativa de fazer, o que eles denominam, de escuta colaborativa. Dentre outras questões, tal proposta visa reavaliar e reestruturar os itinerários formativos do Curso

Normal e o currículo no processo de implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual. No cronograma, previsto pela Rede Estadual, a escuta colaborativa se deu em quatro etapas, conforme cronograma disponibilizado na figura 3 que se segue.

**Figura 3 – Painel da Escuta Colaborativa**



**Fonte:** SEEDUC via Youtube (<https://www.youtube.com/@seeducurio>).

A 1ª etapa, de caráter informativo e instrucional, teve como público alvo os profissionais de educação da SEEDUC. Dentre as falas apresentadas, muito foi evidenciado que a escuta se daria por meio de formulários de mapeamento a fim de que as vozes de todos os envolvidos no processo educacional fossem ouvidas.

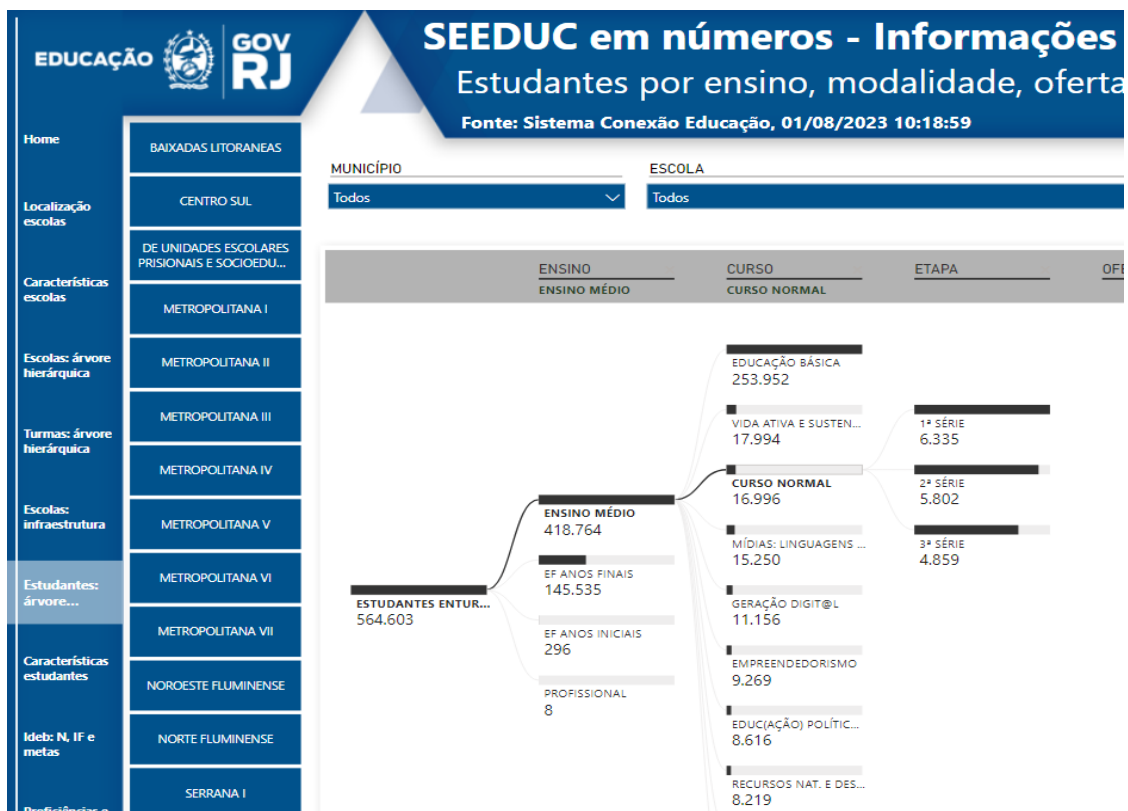
Na 2ª etapa, que se faz mais relevante à esta pesquisa, há intenção de envolver toda a comunidade, sobretudo os alunos, no pensar a reformulação curricular. Mas até que ponto a SEEDUC, em favor do governo, está disposta a pensar, em seu currículo, em práticas que atendam às necessidades de todos? O que não deveria ser favor, mas cumprimento de um dever que atenda aos direitos da sociedade. (Re)Pensar, (re)organizar, (re)formular o currículo implicaria em assumir que foi falho ao reconhecer as necessidades de seu público.

Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aulas é uma tarefa a ser assumida por todos

os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (Rapoli *et al.*, 2010, p. 9).

Pensando que um formulário tende a ser, de certa forma, muito objetivo e engessado me questiono até que ponto os alunos, em suas individualidades, serão ouvidos. Atualmente, segundo os dados apresentados no próprio site da SEEDUC, há 418.764 alunos matriculados no Ensino Médio. Destes, 401.768 se encontram divididos entre a modalidade regular e outras de competência técnicas, enquanto menos de 5% optou por cursar formação de professores. A página que traz tais informações estão apresentados na figura 4, abaixo.

**Figura 4 – SEEDUC em números**



**Fonte:** SEEDUC em números (conexao.educacao.rj.gov.br).

Trata-se do expressivo número de aproximadamente 17 mil alunos intencionados a seguirem a carreira docente e a pensarem o papel do professor na difusão dos ideais inclusivos. Uma forma de sensibilizar os futuros docentes para engajamento nos ideais inclusivos seria começar pela escuta de forma plena e isso

deveria se dar, na própria escola, a partir das salas de aula, pois são as instituições de ensino e mais, especificamente, os professores que conhecem, mais intimamente, as realidades discentes.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (Rapoli *et al.*, 2010, p. 8).

Nessa perspectiva, não proponho transformar a escola em um espaço de análises terapêuticas, mas sim entendo indispensável favorecer a escuta qualificada, que acolha as necessidades em sentido material, não meramente formal. Numa análise metalinguística, penso que a sensibilização aos ideais inclusivos faz parte de uma construção mútua e atenta às necessidades ubíquas.

#### **2.4 Penso, logo incluo: transversalidade curricular e coletividade na promoção da inclusão pela ótica do futuro professor**

*Quando as peças se encaixam  
um todo tendem a ser  
deixadas, às vezes, de lado  
há quem possa se esquecer.  
Cada qual na sua forma  
sendo sempre essencial  
mesmo sendo diferentes  
todas elas se juntam  
pelo mesmo ideal  
(Melina Mello)*

Educar vai muito além de mera transmissão de conhecimentos. É preciso pensar o desenvolvimento de nossos alunos de forma integral, de maneira que não se limitem ao ambiente da sala de aula, seja como espaço de aprendizagem ou de conexões sociais. Para que tais conexões sejam estabelecidas, é emergente compreender a necessidade alheia e se permitir enxergar o outro da maneira que ele é e não como queremos ou supomos que seja. Pensar a transversalidade é reconhecer que as relações oportunizadas em sala de aula, por intermédio dos componentes curriculares trabalhados, precisam estar concatenados com as demais

políticas inclusivas para que sejam efetivas. Refletir tais políticas também inclui conhecimentos básicos do que elas são e como se dão.

Segundo Edgar Morin (2002, p. 95), “[...] compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade”. Pensar o modelo atual de estruturação curricular, onde cada componente se esgota nele mesmo, é repensar a atuação docente, onde os professores, não se oportunizam ao trabalho coletivo e tampouco pensam a inclusão nesse viés. Não afirmo com base em outras instituições de ensino, apesar de haver possibilidade de recorrência em tantas outras, mas me pauto no “chão” escolar em que habito, me incluindo, por vezes, em aplicação curricular que destoia do ideal.

Me questiono enquanto docente: como é possível ao aluno pensar a transversalidade em um trabalho futuro se, enquanto discente, não encontra tal prática no ambiente escolar, pois o que se oferta, atualmente, é um conhecimento fragmentado e por vezes, descontextualizado e desconectado das múltiplas realidades? Não se pode dissociar o que será ensinado dos contextos de quem aprende, pois assim como outras temáticas essenciais, a perspectiva inclusiva contribui para o enfrentamento das desigualdades sociais. Nos prendemos a sistemas avaliativos, números, métricas, índices e esquecemo-nos que educação e avaliação são se restringem às quatro paredes de uma sala de aula. Ainda que

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (Freire, 2019, p. 116).

E nesse exercício de escuta, retomo a conversa que tive com o representante estudantil. Segundo ele, se não há disponibilidade de diálogos sobre inclusão em momentos oportunos, como o conselho discente, tampouco essas conversas são promovidas no cotidiano das disciplinas que compõem sua grade curricular. Como intermediar o tema juntamente com o conteúdo que precisa ser trabalhado? Em sua

perspectiva, fica difícil imaginar a promoção desses diálogos em aulas de matemática, química e física, mas seriam facilitadas em outras, como, por exemplo: língua portuguesa, filosofia e sociologia. No Curso Normal, os diálogos seriam promovidos pelas disciplinas pedagógicas.

Há de se refletir o direcionamento do olhar do aluno para abertura de diálogo em determinadas disciplinas e não em outras. As disciplinas que, segundo ele, teriam facilidade em proporcionar esses diálogos são disciplinas das áreas de linguagens e ciências humanas. Penso que a responsabilização por esse modelo de estruturação se dê não só pelo modelo de governo, mas também pela maneira em que cada docente enxerga seu próprio trabalho.

Edgar Morin (2002) afirma que, para compreender o outro, é necessário ter consciência de que, enquanto humanos, somos seres complexos. Damos abertura para determinadas pessoas e nos fechamos para tantas outras. Valorizar o outro, bem como suas ideias, supõe, por vezes, abraçar concepções contrárias às nossas. Segundo o autor,

[...] mesmo nas sociedades democráticas abertas, permanece o problema epistemológico da compreensão: para que possa haver compreensão entre estruturas de pensamento, é preciso passar à metaestrutura do pensamento que compreenda as causas da incompreensão de umas em relação às outras e que possa superá-las. A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. [...] Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação [...] (Morin, 2002, p. 104).

A transversalidade oportuniza troca de conhecimento, aquisição de novos e possibilita, ao aluno, uma aprendizagem mais significativa. Ampliar horizontes, essa é a principal questão de pensar juntamente com outras “caixinhas”. Entendo uma educação para além da transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, o centrar das nossas ações rumo ao desenvolver potenciais e habilidades discentes a fim de que esses indivíduos façam, no futuro, um trabalho melhor com seus alunos do que, hoje, fazemos com os nossos.

### **3 NADA SOBRE NÓS SEM NÓS: O ALUNO DISFÊMICO E AS ESFERAS GOVERNAMENTAIS E OS DIÁLOGOS PARA INCLUSÃO**



*E por pensar que assim fazia  
todas as vozes ouvir  
voz de quem que não a minha  
era dita por ali?  
Nas ausências forjaram nós  
sem nós estarmos ali  
ali, aqui, acolá  
onde nosso discurso está?  
(Melina Mello)*

O lema "*Nada sobre nós sem nós*", já difundido no mundo inteiro, é uma forma de refletirmos a ideia de que as decisões políticas e ações que podem afetar determinados grupos sociais devam incluir a participação ativa e significativa dos membros que representam suas respectivas comunidades. A intenção do lema, bem como a proposta de parte deste trabalho é zelar pela participação direta dos sujeitos na formulação de propostas e implementação dos ideais inclusivos.

O reconhecimento do direito também se dá pela busca de informações, mas que informações podemos ter se as esferas governamentais não veem a necessidade de os sujeitos disfêmicos estarem presentes nas discussões que envolvem as propostas educacionais inclusivas, sobretudo as construções curriculares de que vimos falando?

Não quero entrar no mérito das questões político-partidárias, tampouco tendenciar opiniões sobre a pessoa física que é eleita democraticamente, como governante, mas quando o líder do Governo também faz parte da comunidade disfêmica e nada faz para (re)pensar as propostas inclusivas para esse público, me faz crer que a trajetória contra a (des)invisibilização desses sujeitos se torna mais longa e de caminhada mais difícil com a ausência de diálogos. Porém, dificuldade não é sinônimo de impossibilidade, então, seguimos.

### **3.1 PLS 311/2028: O apagamento de direitos do sujeito disfêmico**

O Projeto de Lei do Senado de nº 311 de 2018 (PLS 311/2018) acompanha a Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIF), aprovada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que, desde 2001, na qual considera a disfemia como uma deficiência, que tem como objetivo alterar a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência),

para incluir, de forma legal e definitiva, as dificuldades de comunicação e expressão no rol dos impedimentos que caracterizam a pessoa com deficiência.

Desse modo, os que lutam pelas políticas em prol dos disfêmicos e os espaços de acolhimento das pessoas com gagueira estavam atentos aos passos do projeto que tramitaria no Senado. Em 05 de Julho de 2019, o projeto foi aprovado na Comissão de Assuntos Sociais (CAS), porém, em discordância, a Associação Brasileira de Gagueira (ABRA).

A ABRA informou em nota oficial que está preocupada com um projeto de lei chamado PL 311/2018, que propõe mudanças na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). O projeto pretende incluir as dificuldades de comunicação e expressão como deficiência. Isso afetaria cerca de 10 milhões de pessoas no Brasil que gaguejam, incluindo crianças e adultos. A ABRA acha que o projeto foi baseado em informações técnicas incorretas e não está alinhado com os princípios da LBI.

O projeto menciona apenas a disfemia, ignorando outros distúrbios de comunicação, o que é um erro grave, já que a mudança proposta afetaria todos os distúrbios de comunicação. Além disso, o projeto não considera o modelo biopsicossocial da deficiência, que é adotado pela LBI e leva em conta não apenas as limitações físicas, mas também fatores sociais e psicológicos.

A LBI é vista como uma conquista importante porque não considera a disfemia uma patologia, mas sim uma condição que precisa ser compreendida de forma mais ampla. Qualquer mudança fora desse modelo pode causar desigualdades e não refletir a diversidade das condições de comunicação.

O debate sobre o PL 311/2018 tem sido superficial e não envolveu adequadamente os profissionais e as pessoas afetadas pelos distúrbios de comunicação. A ABRA pede uma revisão do projeto para corrigir os erros e fornecer informações precisas para que as pessoas possam formar opiniões responsáveis sobre o assunto.

A Associação acredita que, com um diálogo aberto entre profissionais de diferentes áreas e as pessoas afetadas pela mudança proposta, será possível encontrar uma solução que inclua de forma adequada aqueles que têm distúrbios de comunicação que afetam suas vidas. A decisão de considerar a disfemia como uma deficiência precisa levar em conta a gravidade do problema e como isso afeta a vida das pessoas, considerando os benefícios e desafios de sua inclusão na lista de deficiências.

O projeto foi pensado de maneira unilateral e dissociada em relação às pessoas com dislexia. Ainda assim, continuamos investigando e seguindo os passos que o PLS dava rumo à efetivação e alteração da Lei Brasileira de Inclusão. Entre idas e vindas dos trâmites processuais, o PLS foi esquecido definitivamente. Ainda que tenha sido aprovado em outras comissões, ao chegar no Senado, foi arquivado por conta do fim da legislatura, previsto no § 1º do Art. 332 do Regimento Interno do Senado. Da mesma forma que ingressou e caminhou, findou-se. Sem diálogo com a comunidade dita fluente e também da parte mais interessada. Para que o arquivamento não acontecesse de maneira definitiva era preciso que algum dos Senadores ou alguma das Senadoras desarquivassem o PLS, concomitantemente, com 27 assinaturas de seus pares, mas isso não aconteceu.

Em 11 de Abril de 2023, a ABRA emitiu sua última nota a respeito do PLS 311/2018 afirmando que pela primeira vez, pessoas que gaguejam no Brasil estão se mobilizando para iniciativas legislativas que visam a seus direitos. A Associação Brasileira de Gagueira está trabalhando em projetos de lei para garantir dignidade e respeito aos afetados pela gagueira em todo o país.

Fechar as portas para promoção do diálogo só aumenta o arcabouço que há entre o sujeito e a exclusão. Se de forma macro não são vistos, fica difícil pensar as possibilidades na Esfera Estadual e dentro das instituições de ensino. Até aqui, discutimos as questões que envolvem a estruturação do currículo, a ausência de participação estudantil, a necessidade de pensarmos a transversalidade curricular, o despreço pelas subjetividades, mas pouco adianta se aqueles que ditam as leis não estiverem engajados na mesma causa e dispostos a ouvir, entender e acolher as necessidades alheias. Não que não nos preocupemos com esse público, independentemente de um número no papel, mas esses números, as benditas escritas em um pedaço de papel é que orientam escolas e profissionais de diversas áreas e seguimentos.

#### **4 RELATO SOBRE O QUE NÃO FAZER ENQUANTO DOCENTE: UM DIÁLOGO COM A ESPERANÇA**

*Amor com amor se paga  
Onde está meu pagamento?  
Ofertei carinho e afeto,  
mas só recebo sofrimento*

*Pensei habitar corações,  
mas nunca me puseram lá dentro.  
Se estive lá, não me cuidaram  
Se estive lá, não me aceitaram  
Estive lá  
Invisibilizado  
(Melina Mello)*

Tomo como ponto de partida, nesta última etapa do trabalho, as situações de exclusão que aconteceram com nosso entrevistado Adriano, hoje adulto, desde o período da educação básica até a graduação devido sua disfemia. Situações que transcendem os espaços formais de ensino, mas que não isentam estes de suas responsabilidades, no que se refere a enxergar, entender e acolher, com equanimidade, a necessidade alheia. Utilizo-me do relato como referência às práticas educacionais excludentes, salientando a atenção dos futuros docentes para tais observações desde os anos iniciais em que as crianças adentram ao espaço educacional.

Em seu relato, Adriano narrou que na tentativa de recuperar os anos solitários em que ficou fora da sala de aula, prestou o vestibular e foi aprovado para um curso superior numa instituição federal. A conquista foi motivo de alegria e veio acompanhada pela possibilidade de agregar novos conhecimentos, fazer novas amizades e estabelecer novos vínculos. A cada aula e a cada apresentação de trabalho, as frustrações se acumulavam. Mais uma vez, era motivo de risos, experimentava a humilhação social acompanhado pela ironia e pela falta de empatia, tanto por parte dos colegas de classe quanto de alguns professores. Falar em público para ele sempre foi algo muito difícil, por conta de todos os traumas já vividos. O ensino superior foi mais um espaço de violências e exclusão. Adriano abandonou o curso, excluído como um dos muitos “corpos desviantes” que insistem em ocupar espaços que não lhes são permitidos, corpos cujas vozes são silenciadas pela dinâmica perversa desta sociedade opressora. Adriano, o estudante do recreio e tantas outras pessoas sentem a violência de terem seus corpos, perfeitos na imperfeição, impedidos de estarem onde querem estar.

Entremeio às falas de Adriano, tem-se um diálogo com Paulo Freire que traz na obra *Pedagogia da Esperança* o pensar as práticas educacionais progressistas e inclusivas a partir das realidades experimentadas e dos atravessamentos

oportunizados, onde segundo o autor para falar ao povo, e aqui, analogamente, entendo como sendo os alunos, é preciso que

o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo. Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então (Freire, 2020, p. 27).

Não foi montado nenhum questionário para direcionar a conversa com Adriano, simplesmente, seguiu de forma livre e espontânea com o que ele julgava ser oportuno nos fazer saber. A escuta se deu num domingo à noite, no sofá da sala e ele inicia a conversa contando um pouco de sua infância, talvez como forma de entendermos melhor o que aconteceu até se tornar a potência e resistência que é hoje. Ele não consegue entender, assim como muitos de nós, a origem da disfemia, mas acredita que as questões emocionais e afetivas possam ter corroborado para sua condição. A suposição não pode ser afirmada nem descartada, pois há estudos que pensam a origem tanto com base em questões genéticas, quanto com base em questões socioemocionais, como pode ser visto, em estudos de Claudia Regina Furquim de Andrade<sup>2</sup> que tratam as questões de fluência da fala.

São muitas as reflexões possíveis sobre o relato, mas pensaremos em alguns pontos específicos. O primeiro, na afirmativa:

Com o apelido eu não me esquentava muito, não ligava e achava normal. [...] Tinha o apelido, algumas piadas a respeito, [...] eu trabalhava muito, desde os 6 anos de idade, talvez nem tivesse tempo pra me sentir incomodado (Adriano).

Levando em consideração que esse fato tenha acontecido há mais de 30 anos, mas comparando com os dias atuais, o *bullying* é muito presente e pouco discutido nos espaços educacionais, enquanto docente, só me lembro de a escola abordar tal temática numa certa data ou num período específico proposto pela SEEDUC. É preciso levar em consideração a desestruturação familiar, a omissão docente, a

---

<sup>2</sup> Dra. em Linguística pela Universidade de São Paulo e professora titular da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP).

necessidade de, ainda na infância, obter renda para o sustento. É a realidade de muitos brasileiros, mas, ao longo dos anos, o que foi feito para que isso pudesse mudar? A relação família-aluno-escola precisa se dar de forma íntima.

Uma segunda situação relatada foi:

Não sei se precisei apresentar nada lá na frente. Acho que não, mas se precisasse nem eu nem os professores saberíamos direito como lidar. Eu tímido e gago e eles com jeitos muito antiquados de ensinar. Não sei se mudou muita coisa hoje (Adriano).

Sobre o não saber lidar, penso que muitos ainda não saibam, mas é possível que se construa esses saberes de forma coletiva. Não é demérito para professor buscar conhecimento sobre o que, ainda, não sabe ou estabelecer uma relação dialógica mais próxima com o aluno. Demérito seria saber das necessidades e condições dos alunos enquanto sujeitos sociais dependentes das relações que estabelecem com outros e ser omissivo. As possíveis mudanças dependem não só do professor, mas do governo, da escola, da família e de toda a comunidade.

O terceiro trecho do relato, destaque:

Desisti da Faculdade porque não consegui ficar. Onde já se viu um professor pedir para um aluno gago apresentar trabalho para uma turma cheia? E ainda tinha gente que nem era da minha turma. Me senti exposto. Ele não perguntou se eu me sentia à vontade. Sabendo de minha condição, não me deu outra possibilidade. Não teve conversa. Não me senti acolhido (Adriano).

Penso que Adriano não tenha saído da Universidade, mas sinto que ela o tenha expulsado de lá a partir do momento em que suas particularidades não foram respeitadas, suas necessidades não foram atendidas e seu apelo, ainda que silencioso, não tenha sido ouvido. E voltamos às construções dialógicas não oportunizadas. Era um curso de Licenciatura e a maior lição aprendida por ele foi de como não ser aquele tipo de professor. As situações difíceis nos ensinam tanto quanto ou mais que situações prazerosas. Saber o que não fazer também é essencial e é uma parte importante do percurso a percorremos ao longo da vida. Nesse sentido, Freire (2020, p. 155) corrobora, “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Por vezes, deixar uma trilha para seguir

outra implica em saber que amadurecemos de forma biológica, intelectual e social. Afrouxamos ou estreitamos os laços a partir de relações construídas nesse caminhar.

A partir desse relato, a relação professor-aluno deve ter os laços estreitados e as subjetividades dos discentes reconhecidas e respeitadas.

Segundo Freire (*Ibidem*, p. 32), ressalta

É por isso que, alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao velá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso, foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-lo [...] a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo.

Desse modo, ainda no período de formação, os ideais inclusivos, com vistas a não colaboração para que aquele que tenha sido oprimido, por alguma razão, tenha margem para se tornar opressor. Evidencia-se que ação para que as mudanças no processo educacional, de fato, aconteçam e esses futuros professores possam ser a esperança de um país mais equânime.

E nós, enquanto educadores, o que temos feito? E os educadores futuros o que podem fazer? Respondendo ao primeiro questionamento, e revendo também minhas práticas de ensino, penso que seja válido investir em formação continuada, capacitação e tantas outras questões que envolvem a parte pedagógica do fazer a inclusão, mas de nada adianta se a iniciativa pelo engajamento dessa causa e a sensibilidade no olhar não for intrínseca a nós.

Já vimos, em alguns pontos desse trabalho, o quão engessados são os currículos propostos pela Rede Estadual de ensino e, sabendo disso, não posso me comprometer com o perpetuar do arcabouço da desinformação e exclusão dos que ainda são invisibilizados desde a estruturação curricular. Ao sermos passivos, nos tornamos coniventes com todas as questões exclusivas que permeiam o espaço de que vimos falando. “Quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos” (Freire, 2020, p. 126).

O que queremos, enquanto docentes, é justamente fazer com que esses alunos tenham reconhecidas e respeitadas as suas condições, bem como acreditem no potencial que provém de cada um deles. Cada aluno é único e suas habilidades,

desafios e interesses precisam ser pensados de forma com que estes estejam no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Agora, no que se refere ao segundo questionamento, é fundamental refletir o acolhimento e a inclusão desde a formação. Seja um aluno disfêmico, ou um aluno com qualquer outra necessidade, deve-se começar o fazer pedagógico oportunizando momentos de troca em que os alunos enxerguem e respeitem suas próprias condições.

É vigoroso e urgente adaptar o ensino para acolher as subjetividades de cada discente. Criar um ambiente que contemple e celebre a diversidade em todas as suas melhores formas e repensar a prática de ensino, através das realidades experimentadas, ajudam a formar um profissional mais sensível às necessidades alheias.

[...] Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (Alves, 2002, p. 32).

Que sejamos profissionais encorajadores a fim de ver nossos alunos alçando voos cada vez mais altos. Cada aluno voará no seu ritmo, de acordo com suas condições. Sejamos impulsionadores e jamais carcereiros e opressores. No papel de carcereiros, matamos os sonhos.

O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. [...] É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (Freire, 2020, p. 99-100).

A inclusão de alunos disfêmicos no currículo escolar é um desafio importante que deve ser abordado com cuidado e dedicação. Este trabalho explorou as barreiras enfrentadas por esses alunos e destacou a necessidade de promover práticas inclusivas nas escolas. A pesquisa demonstrou que a inclusão não apenas beneficia os alunos disfêmicos, permitindo-lhes acesso igualitário à educação, mas também enriquece o ambiente escolar, promovendo a diversidade e a empatia entre os estudantes.



Ao longo deste trabalho, foram discutidas estratégias eficazes para melhorar a inclusão, como o treinamento de professores, adaptações de currículo e suporte especializado. Embora desafios e limitações sejam inerentes ao processo de inclusão, é fundamental que escolas, educadores, pais e formuladores de políticas estejam comprometidos em superá-los.

Em última análise, a inclusão de alunos gogos no currículo escolar não é apenas uma questão educacional, mas também uma questão de justiça social e igualdade. É imperativo que continuemos a trabalhar juntos para criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno, independentemente de suas habilidades de comunicação, tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Esta é uma missão que exige colaboração e esforços contínuos, mas os benefícios para a sociedade como um todo são inestimáveis. A inclusão não é apenas um ideal a ser perseguido, mas um compromisso que devemos abraçar em nossas escolas e comunidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de quaisquer pronunciamentos conclusivos, enfatiza-se a importância de ressignificar a relevância da inclusão e da valorização da diversidade em sala de aula. Por diferentes óticas, refletimos como as práticas pedagógicas podem ser repensadas para atender às necessidades de todos os estudantes, independentemente de seus atributos individuais. Não é possível afirmar que temos respostas para todos os questionamentos propostos, mas, certamente, nosso estudo reconheceu os passos dados rumo à inclusão e, deixou claro, que ainda há muito a percorrer.

Busquei, no presente estudo, enaltecer dentro do espaço escolar as subjetividades discentes a fim de que os sujeitos com necessidades educacionais especiais, sobretudo os alunos gogos, tenham suas particularidades respeitadas e seus direitos garantidos, pois “a educação não é a busca pela verdade, mas a oportunidade de os sujeitos se emanciparem intelectualmente” (Mantoan, 2013, p. 71). E a oportunidade se dá a partir do reconhecimento do sujeito como ser único, que possui suas próprias características, habilidades e desafios, mas é capaz de aprender dentro de seus limites e condições.

Nesse sentido, a necessidade de (re)pensar as práticas pedagógicas para incluir a todos de forma equânime, o que envolve a criação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Os autores Rapoli *et al.* (2010) afirmam que a escola é um espaço cuja realidade histórica se dá em processo contínuo, devendo ser entendida como local onde práticas sociais e pessoais se estabelecem, ambas contextualizadas em seu tempo, espaço, contradições e complexidades. Entendem, também, a instituição de ensino como processo e não algo já acabado, um mero produto. “A escola não é, e sim, está sendo” (*Ibidem*, p. 11).

Nessa perspectiva, entendemos que nosso pensar a inclusão no espaço escolar não se finda, mas assim como a própria escola no olhar de Santos (2010), segue sendo, lutando, rompendo barreiras e oportunizando atravessamentos entre os indivíduos que partilham desse espaço.

Analisamos, também, documentos orientadores essenciais para educação básica e notamos a ausência de diálogo na formulação de tais documentos, bem como nos currículos da Modalidade Regular do Ensino Médio e na Modalidade Normal, de formação de professores em Nível Médio. Os futuros docentes, ainda no papel de alunos, não têm, de forma efetiva, suas vozes ouvidas na formulação desses documentos, que deveriam ser construídos de maneira coletiva. Ainda que o Estado, de maneira rasa e tendenciosa, tenha rascunhado, através da escuta colaborativa, um possível diálogo. Isso demonstra que alguns questionamentos pensados por Freire (2020, p. 135) e já mencionados aqui, continuam latentes “[...] quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, o que é? E o seu papel?”. As decisões sobre o que ensinar e o modelo a seguir de como fazer, prevalecem de forma unilateral, com orientações, que soam como imposições, do Governo Estadual do Rio de Janeiro.

Não obstante a falta de oportunidade desses diálogos, percebemos a invisibilização dos sujeitos gagos desde o ato da matrícula. Os corpos não vistos, dentro da comunidade escolar e em outros espaços, não se permitem encaixar para estar onde não lhe permitem caber. Neste estudo, vimos que é direito do aluno habitar seu próprio corpo e este mesmo corpo habitar todo e qualquer lugar sem risco de discriminação. Não digo, apenas, lugar como espaço físico, mas nos documentos escolares, na formulação e estruturação do currículo, na prática docente, nas

representações estudantis e na formulação das próprias leis, não oportunizando o negligenciamento destes indivíduos.

Não restritos à essas questões, defendemos, ainda, o protagonismo estudantil através de suas representações, previsto em lei, e comprovamos, que tanto na referida escola quanto em âmbito estadual, levando em consideração os componentes curriculares e a difusão dos ideais inclusivos, não são oportunizados, de forma efetiva, situações em que as propostas estudantis possam ser acolhidas e valorizadas.

No que se refere ao pensar docente, reconhecemos, e me incluo nessa afirmação, que os docentes deste lócus de pesquisa se encontram contidos nas caixinhas de suas disciplinas e não discutem as questões curriculares, tampouco as propostas inclusivas, destacamos a importância da colaboração entre os profissionais da educação para promoção e efetivação da inclusão, bem como a valorização da diversidade em sala de aula. Ao trabalhar em conjunto, esses profissionais podem compartilhar conhecimentos e experiências, identificar desafios e criar soluções para as possíveis dificuldades enfrentadas por cada discente independentemente de suas particularidades. Pensar a transversalidade nesse estudo nos oportunizou discutir a reformulação da ótica docente a fim de que se crie um ambiente que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Ao pensarmos a transversalidade no trabalho com futuros profissionais da educação, a fim de que não se perpetue o individualismo num espaço que deve ser de coletividade

No decorrer deste estudo, reafirmamos a invisibilização do sujeito disfêmico na construção legislativa de que eles seriam, em tese, beneficiados, porém, ficou evidente a ausência do diálogo com mais de 10 milhões de disfêmicos no Brasil. Um quantitativo numeroso, porém esquecido dentro das próprias práticas e perspectivas inclusivas. A partir de um relato de caso, conjecturamos ainda no período de formação, as premissas inclusivas a fim de que não sejamos coniventes com a discriminação e exclusão do indivíduo para que aquele que tenha sido oprimido, por alguma razão, não se torne opressor. Saber o que não fazer, em situações mais complexas, reafirmo, nos ensina tanto quanto o que aprendemos nas situações mais prazerosas.

Este estudo foi marcado pela ausência de diálogos, posicionamentos unilaterais, desconsideração às leis e desprestígio pela singularidade do ser. Ainda assim, há uma centelha de esperança - do verbo esperar - a medida em que nos propomos a fazer a diferença além das quatro paredes de uma sala de aula, mas nela

iniciamos. Discutir, pesquisar, informar, formar, transgredir, transpor, são muitos os infinitivos para que possamos nos ressignificar.

Não posso, jamais, exigir que o outro repense sua prática sem que, antes, eu reflita a minha. Não é possível pensar a necessidade dos que estão ao meu redor sem possibilitar olhar além de onde me encontro, pois há mundos que não conheço e quero habitar, assim como há tantos que habito, mesmo sem conhecer. Quero me permitir, incluir, oportunizar, equanimizar – e volto aos infinitivos. Quero, além das tantas outras coisas que já foram mencionadas aqui, reconhecer as falhas no sistema educacional de que faço parte e dar voz às minorias que são milhões. Afetar os lares de maneira positiva, exercer a cidadania de maneira plena garantindo direitos - os meus e os seus. Quero um mundo justo que não fique, apenas, nas utopias do professor, tampouco dos alunos que precisam de acolhimento.

Quero sentir que a batalha foi vencida, sem que para isso tantos continuem sendo massacrados pela ignorância da não inclusão. É o que almejo, é o que essa pesquisa, sendo eu, almeja também, pois eu sou o que me proponho a ser, não o que querem que eu seja. “Ganhar a luta é processo sem um ponto que se possa dizer que é final. Quando se absolutiza esse ponto a revolução se imobiliza” (Freire, 2020, p. 199). Seguimos revolucionando.

Finalmente, a pesquisa revela que a inclusão de alunos disfêmicos no currículo escolar é um desafio significativo que requer uma abordagem cuidadosa e dedicada. Além de garantir um acesso igualitário à educação, a inclusão enriquece o ambiente escolar, promovendo a diversidade e fomentando a empatia entre os estudantes. Este estudo representa um passo importante em direção à compreensão das barreiras e desafios enfrentados pelos alunos gogos e pode contribuir para a criação de estratégias mais eficazes de inclusão em futuros ambientes educacionais.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Corpo desviante: olhar perplexo. **Psicol. USP, São Paulo**, v. 5, n. 1-2, p. 245-268, 1994. Disponível em < <https://l1nq.com/gM5h9> >. Acesso em: 13 out. 2022.
- ALVES, R. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Papyrus, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GAGUEIRA – ABRA. **Tratamento neurolinguístico motor da gagueira**, 2005. Disponível em: <https://www.abragagueira.org.br/2017/11/07/tratamento-neurolinguisticomotor-da-gagueira/> Acesso em: 23 ago.2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12650-direito-a-educacao-subsidios-para-a-gestao-dos-sistemas-educacionais> . Acesso em: 13 out.2022
- BRASIL. **Congresso Nacional**. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146. Brasília, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jBEOW>. Acesso em: 13 out.2022.
- BRUXELAS. **Conclusões do Conselho sobre a dimensão social da educação e da formação**. 3013º Encontro de Educação, Juventude e Cultura, 11 de maio de 2010. Disponível em: [https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/council-conclusions-social-dimension-education-and-training\\_en](https://migrant-integration.ec.europa.eu/library-document/council-conclusions-social-dimension-education-and-training_en) Acesso em: 08 jan.2023
- COLEMAN, J.C.; HENDRY, L.B. **A natureza da adolescência**. 3. ed. Routledge, Nova York. 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 74 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FRIEDMAN, S. **Gagueira: origem e tratamento**. 4.ed. São Paulo: Plexus Editora. 2004.
- GADOTTI, M. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.
- HARTER, S.; MONSOUR, A. **Análise do desenvolvimento do conflito causado por atributos opostos no autorretrato do adolescente**. *Psicologia do Desenvolvimento*, 28 (2), 251–260. 1992. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.28.2.251> Acesso em: 12 ago. 2023

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Brasileiro de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/itaperuna/pesquisa/13/78117>. Acesso em: 29 set. 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **O Direito à Diferença na Igualdade dos Direitos** – Questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota. (Org). *Ética da Inclusão*. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar**. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org). Summus. São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a turma toda: as diferenças na escola**. In. MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. (p. 59-68). 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARKER, J. G.; ASHER, S. R. Relações entre pares e posterior ajustamento pessoal: As crianças mal aceitas estão em risco? **Boletim Psicológico**, 102 (3), 1987, p. 357–389. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.102.3.357> Acesso em: 15 set. 2023.

PINTO, J. P. Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol. 23, São Paulo, PUC, 2007, p.1-26.

RIO DE JANEIRO. (Estado). **Organização curricular dos Itinerários**. Itinerário integrado do Curso Normal. Formação de professores, Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curso-normal-formacao-de-professores.php> . Acesso em: 28 fev. 2022

\_\_\_\_\_. **Lei 1949/92 / Lei nº1949, de 08 de janeiro de 1992**. Assegura a livre organização dos estudantes na forma que menciona. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/151149/lei-1949-92>. Acesso em: 29 set. 2022.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE Nº 355, de 14 de junho de 2016**. Estabelece normas para regulamentar o atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <[https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao\\_cee\\_n\\_355\\_de\\_14\\_de\\_junho\\_de\\_2016.pdf](https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao_cee_n_355_de_14_de_junho_de_2016.pdf)> Acesso em: 30 set.2022.

\_\_\_\_\_. **Deliberação CEE nº 399 de 26 de abril de 2022.** Altera dispositivos da deliberação nº 355, de 14 de junho de 2016 e estabelece normas complementares para implementação de ações de inclusão educacional e digital, buscando eliminar barreiras que possam obstar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades, superdotação e necessidades específicas para aprendizagem no sistema de ensino do estado do rio de janeiro. 2022. Disponível em: <[https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D\\_2022-399.pdf](https://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2022-399.pdf)> Acesso em: 28 abr. 2023.

ROMANO, N.; BELLEZO, J. F.; CHUN, R. Y. S. Impactos da gagueira nas atividades e participação de adolescentes e adultos. **Distúrbios Da Comunicação**, 30(3), 510–521. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2018v30i3p-510-521>. Acesso em: 15 abr. 2022

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7103-fasciculo-1-pdf>. Acesso em: 16 abri. 2022

SANTOS, M. T. C. T. dos. O projeto político pedagógico, autonomia e gestão democrática. In: ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 02 fev.2023

SARTORETTO, M. L. M. Inclusão: teoria e prática. Ensaio Pedagógicos. **Anais do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Desenho Universal para a Aprendizagem - Revisão de Literatura **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.4, p.733-768, Out.-Dez., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 11 set.2023.

SOUSA, F. G. de. **O distúrbio da fala no mundo da educação: os Impactos e Percepções da Gaguez no Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas da Rede Municipal de Paulo Ramos.** Instituto Superior de Educação João de Deus Mestrado em Ciências da Educação Supervisão Pedagógica - Maranhão - Brasil Lisboa, abril de 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bCIJP>. Acesso em: 11 set.2023.

VAN RIPER, C. **A natureza da gagueira.** 2. ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bgGOP>. Acesso em: 11 set.2023.

## TERMOS DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

DOS ALUNOS ESCUTADOS:

Resolução CNS nº 510/2016, parágrafo único do Art. 1º:

(...)

Parágrafo Único. Não serão registrados nem avaliadas pelo sistema CEP/Conep:

(...)

VII. Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

Exemplo do disposto acima se dá quando o autor escreve sobre sua prática profissional cotidiana sem que haja identificação individual e, tampouco, que se tenha criado alguma ação diferente da prática cotidiana.

Fonte: <https://cep.propesq.ufrn.br/noticias/pesquisas-que-nao-necessitam-de-registro-no-sistema-cep-conep-resolucao-no-510-2016-cns/28749886>

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### Dados de identificação

**Título da pesquisa:** AÇÕES CURRICULARES INCLUSIVAS PARA PESSOAS COM DISFEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE ESCOLAR DO CURSO NORMAL EM NÍVEL MÉDIO NA CIDADE DE ITAPERUNA DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

**Pesquisador Responsável:** Melina Barbosa de Assis Pereira de Mello.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal Fluminense.

### Telefones para contato do Pesquisador:

(22) 98800-7316

(22) 98171-0008

### Outras formas de contato com o pesquisador (por exemplo, e-mail):

melinamello@id.uff.br.

**Nome do Participante:** Adriano Pereira de Mello.


O Sr. Adriano Pereira de Mello está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa: ***Ações curriculares inclusivas para pessoas com disfemia: um estudo de caso em uma unidade escolar do Curso Normal em Nível Médio na cidade***



**de Itaperuna da Rede Estadual do Rio De Janeiro** de responsabilidade da pesquisadora Melina Barbosa de Assis Pereira de Mello.


Eu, Adriano Pereira de Mello, declaro ter sido informado e concordo em ser participante, da pesquisa acima descrito.

Santo Antônio de Pádua, 20 de outubro de 2023.

Documento assinado digitalmente  
 **ADRIANO PEREIRA DE MELLO**  
Data: 08/10/2023 21:47:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Adriano Pereira de Mello

Documento assinado digitalmente  
 **MELINA BARBOSA DE ASSIS PEREIRA DE MELLO**  
Data: 20/10/2023 13:21:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Melina Barbosa de Assis Pereira de Mello