



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

CLAYSON SALDANHA LIMA

**ARTE-PEDAGOGIAS DA DIVERSIDADE: DESLOCANDO BRECHAS DO
PREVISÍVEL ENTRE TEATRO, ESCOLA E NEURODIVERGÊNCIAS**

FORTALEZA

2026

CLAYSON SALDANHA LIMA

ARTE-PEDAGOGIAS DA DIVERSIDADE: DESLOCANDO BRECHAS DO
PREVISÍVEL ENTRE TEATRO, ESCOLA E NEURODIVERGÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, do Instituto de Cultura e Arte, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Rangel de Freitas Pereira.

FORTALEZA

2026

CLAYSON SALDANHA LIMA

ARTE-PEDAGOGIAS DA DIVERSIDADE: DESLOCANDO BRECHAS DO
PREVISÍVEL ENTRE TEATRO, ESCOLA E NEURODIVERGÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes, do Instituto de Cultura e Arte, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Aprovada em: 26/02/2026.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Juliana Rangel de Freitas Pereira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Priscila Starosky
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profa. Dra. Rosa Cristina Primo Gadelha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Tharyn Stazak de Freitas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus alunos, que me ensinam que
aprender é, antes de tudo, um encontro.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que é o meu referencial. É um orgulho seguir na mesma profissão que a senhora.

Ao meu companheiro, Ruanderson, conseguimos. Obrigado por querer estar junto em todos os momentos.

À minha família, minha base, o meu retorno seguro para qualquer tempo.

À Juliana Rangel, pelo (re)encontro. Obrigado por sua pedagogia da presença. Não cabe nessa vida o quão grato sou por seu cuidado com essa pesquisa.

À banca, mulheres que tanto admiro, agradeço a disponibilidade e as contribuições. Me sinto honrado em tê-las comigo neste processo.

À todos que fazem parte das escolas em que trabalho, em especial, meus alunos, pelo dia a dia e por tanto afeto.

Aos meus colegas e professores do mestrado que estiveram desde o começo deste curso construindo essa escrita.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire, 1987, p. 34).

RESUMO

Esta pesquisa investiga as possibilidades do jogo como estratégia pedagógica para o ensino de artes, fazendo emergir novos modos inventivos de criação e de estar com o outro. Partindo de um percurso qualitativo e cartográfico, o trabalho articula referenciais teóricos que problematizam a escolarização normativa e a produção cultural dos corpos com experiências práticas na aula de artes vividas em turmas de 6º anos do Ensino Fundamental II em escolas públicas do município de Fortaleza–CE. O estudo mobiliza conceitos como Cognição Inventiva (KASTRUP, 1999), Brecha (DELIGNY, 2015), Alteridade Deficiente (SKLIAR, 2003) e Jogo (HUIZINGA, 2004; SOARES, 2009; SPOLIN, 2008), entendendo o jogo como brecha no previsível, um deslocamento das lógicas de adaptação e uma abertura para novas formas de presença. A pesquisa também traz o conceito de pedagogia da presença, entendendo a escola como territórios de relações éticas poéticas em uma atenção flutuante e disponibilidade ao acontecimento. Metodologicamente, trata-se de uma escrita qualitativa e cartográfica, sustentada pela articulação entre referenciais teóricos e registros de práticas realizadas em sala de aula. Os jogos apresentados evidenciam uma prática artística que, ao convocar corpos brincantes, pode deslocar a aprendizagem de um modelo pautado na norma para um campo fértil e sensível à diferença.

Palavras-chave: jogo; pedagogia da presença; criação inventiva; neurodivergências; ensino de artes.

ABSTRACT

This research investigates the possibilities of play as a pedagogical strategy for arts education, fostering the emergence of new inventive modes of creation and of being with others. Based on a qualitative and cartographic approach, the study articulates theoretical frameworks that problematize normative schooling and the cultural production of bodies with practical experiences from arts classes carried out with 6th-grade students in public middle schools in the city of Fortaleza, Ceará, Brazil. The study mobilizes concepts such as Inventive Cognition (Kastrup, 1999), Breach (Deligny, 2015), Deficient Alterity (Skliar, 2003), and Play (Huizinga, 2004; Soares, 2009; Spolin, 2008), understanding play as a breach in predictability, a displacement of adaptation-based logics, and an opening to new forms of presence. The research also introduces the concept of a pedagogy of presence, conceiving the school as a territory of ethical–poetic relations grounded in a state of floating attention and openness to events. Methodologically, the study adopts a qualitative and cartographic mode of writing, supported by the articulation between theoretical references and records of classroom practices. The games presented highlight an artistic practice that, by engaging playful bodies, can shift learning away from a norm-oriented model toward a fertile field that is sensitive to difference.

Keywords: play; pedagogy of presence; inventive creation; neurodivergences; arts education.

RESUMEN

Esta investigación analiza las posibilidades del juego como estrategia pedagógica para la enseñanza de las artes, propiciando la emergencia de nuevos modos inventivos de creación y de estar con el otro. A partir de un enfoque cualitativo y cartográfico, el estudio articula referentes teóricos que problematizan la escolarización normativa y la producción cultural de los cuerpos con experiencias prácticas desarrolladas en clases de artes con estudiantes de 6.º año de la Educación Secundaria Básica en escuelas públicas del municipio de Fortaleza, Ceará, Brasil. La investigación moviliza conceptos como Cognición Inventiva (Kastrup, 1999), Brecha (Deligny, 2015), Alteridad Deficiente (Skliar, 2003) y Juego (Huizinga, 2004; Soares, 2009; Spolin, 2008), comprendiendo el juego como una brecha en lo previsible, un desplazamiento de las lógicas de adaptación y una apertura a nuevas formas de presencia. Asimismo, se introduce el concepto de pedagogía de la presencia, entendiendo la escuela como territorios de relaciones ético-poéticas basadas en una atención flotante y en la disponibilidad al acontecimiento. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una escritura cualitativa y cartográfica, sostenida por la articulación entre referentes teóricos y registros de prácticas realizadas en el aula. Los juegos presentados evidencian una práctica artística que, al convocar cuerpos que juegan, puede desplazar el aprendizaje de un modelo centrado en la norma hacia un campo fértil y sensible a la diferencia.

Palabras clave: juego; pedagogía de la presencia; creación inventiva; neurodivergencias; enseñanza de las artes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Roda dos Expostos.....	23
Figura 2	– Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2010 e 2020	29
Figura 3	– Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – 2009-2020	30
Figura 4	– Público da educação inclusiva na educação básica	33
Figura 5	– Mural dos sentidos instalado no corredor da escola, com objetos táteis e recursos interativos acessíveis a toda a comunidade escolar	40
Figura 6	– Um grupo de alunos segurando um cartaz e apresentando um trabalho sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)	42
Figura 7	– Elementos simbólicos (cadeiras de rodas e muleta) utilizados na ambientação do evento escolar do Setembro Amarelo, com foco na valorização das diferenças	43
Figura 8	– Atividade em grupo em sala de aula, evidenciando a permanência de barreiras de participação de estudantes neurodivergentes	45
Figura 9	– Registro de um momento de permanência individual de um estudante com autismo durante o intervalo escolar, no início do ano letivo	47
Figura 10	– Professor e alunas apresentando a esquete teatral "O encontro da lara com o boto" na Semana da Inclusão da escola Prof. Maria Gondim dos Santos	53
Figura 11	– Relato de um aluno ao final de uma aula de improviso	54
Figura 12	– Representações do autor elaboradas pelos alunos	59
Figura 13	– Representações do autor elaboradas pelos alunos	59
Figura 14	– Registro do professor-autor segurando retrato produzido e presenteado por um aluno	61

Figura 15	– Registro de atividade teatral realizada em espaço externo da escola, na qual um grupo de estudantes apresenta uma cena enquanto os demais colegas acompanham	62
Figura 16	– Estudantes em situação de jogo no pátio da escola	74
Figura 17	– Relato retirado do diário de bordo de uma aluna após a aula ...	78
Figura 18	– Alunos em círculo, em situação de jogo, respondendo aos comandos do professor	82
Figura 19	– Alunos em estado de jogo, se movimentando pela sala de aula.	83
Figura 20	– Momento de orientação docente	84
Figura 21	– Alunos permanecem jogando após o término da aula	86
Figura 22	– Alunos e professor de mãos dadas formando um grande emaranhado dentro da sala de aula	88
Figura 23	– Em círculo, um grupo de alunos está em situação de jogo. Senhor da Galáxia observa fora do círculo	90
Figura 24	– Alunos formando cabanas, enquanto outros se abrigam dentro dessas cabanas. O Senhor da Galáxia está no centro da imagem, na posição de "toca"	91
Figura 25	– Organização dos alunos em duplas, em grupos frente a frente, com o professor ao centro, durante um jogo teatral em sala de aula	92
Figura 26	– Registro do jogo teatral em duplas, com destaque para o cordão de identificação neurodivergente antes do deslocamento realizado pela aluna	93
Figura 27	– Alunos em duplas frente a frente, realizando movimentos em simultaneidade e atenção corporal	94
Figura 28	– Alunos em duplas frente a frente, realizando movimentos em simultaneidade e atenção corporal	95
Figura 29	– Alunos, em círculo, realizam diferentes movimentações em sintonia propostos por um líder, enquanto um aluno tenta adivinhar quem está propondo as movimentações	96
Figura 30	– Alunos, em círculo, realizam diferentes movimentações em sintonia propostos por um líder, enquanto um aluno tenta adivinhar quem está propondo as movimentações	97

Figura 31	–	Relato de uma aluna do sexto ano ao final de uma aula em que participou de jogos teatrais	99
Figura 32	–	Um aluno de olhos fechados é guiado por um colega pelo espaço	100
Figura 33	–	Um grupo de alunos estão na posição de "rua", enquanto um aluno perseguido foge do seu perseguidor. Também há alunos sentados nas laterais assistindo	101
Figura 34	–	Um grupo de alunos estão na posição de "viela", enquanto um aluno perseguido foge do seu perseguidor. Também há alunos sentados nas laterais assistindo	102
Figura 35	–	Grupo de alunos apresentando uma cena improvisada a partir da cantiga Marcha soldado	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA	18
2.1	Modelo social da deficiência	19
2.2	Paradigmas do ensino inclusivo	21
2.2.1	<i>Contextualização histórica do Ensino Inclusivo no Brasil</i>	22
2.2.2	<i>Consolidação da educação inclusiva</i>	26
2.3	Educação especial x educação inclusiva	31
2.4	Um professor buscador de escola anticapacitista	34
3	UMA ABERTURA PARA A PEDAGOGIA DA PRESENÇA	36
3.1	O que é arte? Encontros na sala de aula	37
3.2	Inclusão/Exclusão escolar	43
3.3	O chão da escola	51
3.4	Outrar-se: O novo, o outro, a brecha	63
3.5	Escola como organismo vivo	71
4	JOGAR, CRIAR E INVENTAR: POSSÍVEIS DIDÁTICAS A SEREM EXPERIMENTADAS NA SALA DE AULA	74
4.1	O jogo como divertimento no espaço vazio	76
4.2	O jogo na pedagogia da presença	78
4.3	O jogo como acontecimento	80
5	ABERTURAS CONFLUENTES	104
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A – TERMOS CAPACITISTAS	112
	ANEXO A – CONCEITUAÇÃO E TAXONOMIA DAS BARREITAS ATITUDINAIS	113
	ANEXO B – TOCA, COELHO, FURACÃO	115

1 INTRODUÇÃO

Cena 1: Gritos. E mais gritos. Reduzo a quantidade de alunos no jogo e explico a importância de deixar o outro falar. Silêncio. Eles avançam um pouco mais. Encerro a atividade e dou um tempo de 5 minutos livres para conversarem. É a última aula do dia e estamos aguardando o toque para sair. Percebo quatro alunos ainda no jogo de contar do número 1 ao 20. Entre eles está Davi, um aluno com TEA e que não costuma participar das atividades. Davi entende os comandos, se diverte. O grupo inteiro se diverte. Colocam as mãos sobre os olhos para focar apenas na audição e, assim, ouvir o outro. Davi está sendo ouvido.

Cena 2: Trios formados. Peço para que duas pessoas deem as mãos e formem uma cabana, e o terceiro membro fique dentro da cabana – este é o coelho. Em um comando de voz, quando falo “coelho”, os coelhos devem sair de suas cabanas e procurar outras. Em outro comando de voz, em que falo “cabana”, as cabanas se soltam e montam novas cabanas com outros coelhos. E em um terceiro comando de voz, em que falo “furacão”, todos devem sair de seus lugares e montar novos trios. A cada “furacão” o caos é instalado e é como se a sala de aula ganhasse um novo formato. Não é possível ver as cadeiras que diminuem nosso espaço de jogo. Não é tão importante o calor que faz nossos corpos suarem. Deixa de existir o distanciamento social e pessoal entre os alunos. A sala de aula é um grande organismo vivo.

Esta pesquisa surge do encontro entre arte e educação. Um trajeto atravessado por inquietações, experiências e deslocamentos de um ator e bailarino, licenciado em teatro, que se torna professor de artes do município de Fortaleza. Chego à sala de aula e percebo que estou carregado de questionamentos que não se resolvem nas respostas prontas ou nos métodos rígidos, mas que passam a emergir do próprio convívio com o outro, com os corpos, gestos, modos singulares de estar no mundo. O corpo a corpo do convívio com uma sala de aula e a busca do professor artista por aberturas de espaços poéticos no contexto da escola, entendo que o fazer pedagógico está para além da aplicação de técnicas. A escola é como um território de experimentações, e o ensinar e o aprender são processos instáveis, abertos e atravessados pelo inesperado.

É no cotidiano escolar, principalmente em contextos onde a diversidade se apresenta, que percebo que se tensionam constantemente os modelos tradicionais de ensino. Assim, este estudo é direcionado a um movimento de retorno ao percurso: questionar o que é ensino em um espaço que é heterogêneo, plural, em que corpos nem sempre respondem à lógica normativa da escola. Leciono em duas escolas municipais de Fortaleza. Tenho vinte e sete turmas entre 6º e 9º ano e, aproximadamente, oitocentos alunos. Nesse contexto escolar, houve um incômodo ativo que mobilizava perguntas em mim sobre o fazer docente: como trabalhar com

os alunos neurodivergentes nas aulas de artes? Escolhi as turmas de 6º ano, que, em 2025 (ano de realização da pesquisa) eram cinco, por serem alunos que ainda estão no processo de transição da infância para a adolescência, portanto, a série do Ensino Fundamental II que mais se apresenta disponível para aulas práticas, para a convivência com o outro, para o respeito, a empatia e, principalmente, o querer jogar. Dessas cinco turmas, havia uma média de três alunos neurodivergentes em cada sala, sendo o autismo a neurodivergências mais comum e, ainda assim, cada aluno tinha suas especificidades. Na comunicação, no desenhar, no contato com outros corpos, eu aprendi a ver a singularidade de cada um e, só aí, entendia a sua necessidade. Isso transformou meu professorar.

Os registros do percurso da presente pesquisa foram feitos através de notações realizadas por mim e pelos próprios estudantes, através de diário de bordo e fotos de aulas e do contexto da escola. Os estudantes que participaram da pesquisa não serão identificados por seus nomes reais, preservando sua privacidade e garantindo o sigilo ético necessário em trabalhos realizados no contexto escolar. Para isso, foram utilizados nomes fictícios ao longo do texto, carinhosamente escolhidos a partir de referências ao universo e aos corpos celestes, como forma simbólica de destacar a singularidade e a potência criadora de cada estudante, sem expô-los diretamente. Seguindo a mesma justificativa, nas fotos que registram o processo das aulas, os rostos não aparecem ou foram cuidadosamente omitidos, evitando qualquer possibilidade de reconhecimento. Essas medidas seguem os princípios éticos da pesquisa em educação e asseguram o respeito à integridade, à dignidade e à proteção dos sujeitos envolvidos.

Portanto, este texto é construído no encontro entre a experiência do jogo em sala de aula na disciplina de artes e referenciais teóricos que permitem pensar o ensino inclusivo no Brasil, conceitos como Cognição Inventiva (Kastrup, 1999), Brecha (Deligny, 2015), Alteridade Deficiente (Skliar, 2003) e Jogo (Huzinga, 2004; Soares, 2009; Spolin, 2008) como modos de sustentar brechas no previsível e abrir espaço para o novo. Um outro modo de estar e perceber o contexto da sala de aula, acessando os materiais didáticos que temos a partir de outra mirada.

As perguntas disparadoras que instigaram e orientaram o percurso dessa investigação partem de um ponto central, pensando a diversidade como potência no cotidiano pedagógico: Como um professor de artes pode produzir modos mais inventivos e sensíveis de convivência e aprendizagem na escola, onde alunos

neurodivergentes que, geralmente, são inseridos como um número de matrícula na escola regular, não se sentem pertencentes de um espaço que é seu? De que maneira, esse professor buscador de uma pedagogia da presença e, conseqüentemente, de uma abertura ao novo pode transformar o espaço pedagógico em um campo de criação coletiva? E ainda: O que pode um corpo em estado de jogo que não está submetido apenas ao reconhecimento e à repetição, mas convocado à invenção?

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar o repertório artístico-pedagógico do artista-docente na sala de aula do ensino básico a partir do movimento de articular referenciais teóricos nos cruzamentos entre arte e educação e refletir sobre possíveis didáticas a serem experimentadas na sala de aula a partir do jogo, entendendo-o como disparador de atenção, presença e criação inventiva tanto para o professor quanto para os estudantes. Como objetivos específicos, buscou-se um levantamento bibliográfico acerca da constituição histórica do ensino inclusivo no Brasil; uma articulação entre pensadores da arte, da educação, filosofia e psicologia a fim de pensar a sala de aula como campo fértil para a diferença; e descrever práticas artísticas pedagógicas desenvolvidas com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, analisando como o estado de jogo instaura outras formas de relação no cotidiano escolar.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e cartográfico (Kastrup, 2007). Para as pesquisadoras Barros e Kastrup (2009, p. 52), “cartografar é acompanhar processos e, o que se mostra aqui é o processo de busca de um professor de Artes inquieto por entender, criar estratégias artísticas-pedagógicas, mobilizar o ambiente escolar para a presença da diversidade. Neste sentido, este estudo é o registro do caminho que fui tecendo na ação de pesquisar para mobilizar a minha própria formação docente que, como professor, precisa ser entendida em constante processo de formação, em uma sensível relação com as questões vigentes no nosso tempo e que, na presente pesquisa, tece relações no tripé teatro, escola e neurodivergências. Portanto, essa é uma travessia minha como professor de artes. No incômodo da pergunta sobre o que fazer na minha sala de aula, apresento corpos neurodivergentes com os quais minha formação, enquanto licenciado, não dava conta de gerar relação de ensino-aprendizagem na qual todos participassem. Nesse processo da escrita dessa pesquisa, fui fazendo pontes e buscando brechas artísticas-pedagógicas possíveis, justificando o uso pontual da primeira pessoa como uma

escolha metodológica coerente com a abordagem qualitativa e cartográfica adotada. Ao assumir a implicação do pesquisador no campo, a escrita reconhece que o conhecimento produzido não é exterior à experiência, mas emerge do encontro entre pesquisador, contexto e sujeitos envolvidos no processo investigativo.

A escrita que se segue conta com os capítulos seguintes:

Capítulo 2 “EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA”:

Num primeiro momento da pesquisa, concomitantemente às disciplinas do mestrado, foram realizados o levantamento bibliográfico e os conceitos abordados ao longo da pesquisa. Procurou-se entender o processo histórico da educação especial no Brasil a fim de situar o ensino inclusivo na contemporaneidade.

Capítulo 3 “UMA ABERTURA PARA A PEDAGOGIA DA PRESENÇA”: Em seguida, o encontro com autores como Kastrup (1999), Deligny (2015) e Skliar (2003) trouxe à pesquisa a visão de como os corpos são atravessados por processos de colonização cultural e como a pedagogia pode instaurar brechas onde outras formas de estar com o outro possam emergir.

Capítulo 4 “JOGAR, CRIAR E INVENTAR: POSSÍVEIS DIDÁTICAS A SEREM EXPERIMENTADAS NA SALA DE AULA”: Neste capítulo, o trabalho se volta à prática artística, no desenhar de um processo cartográfico, tendo como principal referencial Huizinga (2004) e Spolin (2008). Neste capítulo prático, buscou-se descrever os jogos que foram realizados nas aulas de artes, as experiências e acontecimentos vividos nesse encontro entre professor e alunos. O jogo é apresentado, mas não como mero divertimento, e sim, como potência pedagógica a fim de produzir escuta e transformar a relação com o corpo, com o espaço e com o outro, se apresentando, também, como uma fissura no corpo-escola, rompendo as linhas rígidas de uma educação bancária e colonizadora, de séculos de calcificação e verticalização do ensino.

Capítulo 5 “ABERTURAS CONFLUENTES”: Neste capítulo, apresento os deslocamentos produzidos ao longo da pesquisa: os aprendizados, as marcas que permanecem e os questionamentos que se abrem como possibilidades para investigações futuras. Mais do que respostas conclusivas, o que se explicita aqui são aberturas, movimentos, brechas e pistas que apontam para novos modos de pensar a aula de artes, o jogo e as relações escolares.

Dessa forma proponho compreender a escola como um campo de produção de mundos, em que a diferença não é um problema a ser administrado, mas

uma força que nos obriga a reinventar práticas. Não se trata de incluir alguém no sistema, mas de desestabilizar a própria norma para que múltiplos modos de estar possam existir.

Este texto é uma escrita em processo, em forma-ação, que busca no ato de pesquisar de um professor, invenções possíveis de práticas artísticas-pedagógicas que assumem a diversidade como força essencial para uma escola ética, que se constrói no encontro com a diferença. Não como adaptação ou tolerância, mas como compromisso de coexistência. A radicalidade está em compreender que não há educação sem pluralidade. Educar é sempre um ato de criação mútua.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nas últimas décadas, os diálogos em torno da garantia dos direitos sociais e educacionais das chamadas “minorias” ou grupos historicamente vulneráveis e excluídos da sociedade ganharam grande relevância. Os debates demonstram como se intensificam as mobilizações sociais e políticas voltadas à defesa da inclusão educacional das minorias sociais mencionadas, visto que o processo de produção de exclusão ainda existe e, portanto, se faz necessária a construção de uma sociedade que desconstrua práticas excludentes e edifique novas relações.

Pensar a inclusão no contexto escolar é o tema central desta pesquisa. A escola, espaço em que se busca debater ideias e construir futuros, no qual a diversidade de corpos e histórias semeiam infinitas possibilidades de viver e conviver no coletivo, está para além da transmissão de conteúdo. Ela tem o papel social de promover o respeito às diferenças e criar condições para que todos os estudantes participem ativamente da sua aprendizagem. Falar de inclusão no contexto escolar significa questionar práticas excludentes, repensar métodos de ensino e compreender que aprender não acontece de uma única forma. Assim, a escola se torna um lugar privilegiado para refletir sobre diversidade, equidade e a construção coletiva do conhecimento.

Como pensar uma escola em que os alunos público-alvo da educação especial não sejam vistos como uma *inclusão*, mas sim, como sujeitos pertencentes àquele espaço? A deficiência está sendo debatida nos espaços escolares? De que forma a escola pode se constituir como um espaço que valorize o potencial de cada aluno, deslocando o foco do laudo médico e promovendo transformações curriculares que ampliem o olhar para multiplicidade de sujeitos-educandos presentes na escola e, no caso desta pesquisa, estudantes neurodivergentes e neurotípicos?

Inclusão é uma iniciativa compartilhada. Consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar. (Booth, Ainscow, 2011, p. 6).

Para compreender a inclusão como um princípio ético, político e pedagógico, se faz importante e necessário problematizar os conceitos e concepções que, historicamente, produziram a exclusão de determinados sujeitos dos espaços sociais, especialmente, pela deficiência. Ao longo dos séculos, a inclusão foi pensada

a partir de uma lógica adaptativa, centrada no indivíduo e em suas limitações, o que reforçou práticas segregadoras. Nesse contexto, pensar a inclusão implica deslocar o olhar do sujeito considerado incapacitado de pertencer às estruturas sociais que produzem barreiras à participação, ao pertencimento.

2.1 Modelo social da deficiência

É nesse movimento de enxergar o sujeito para além do laudo médico que o modelo social da deficiência se apresenta como um referencial fundamental, por compreender que a deficiência é uma construção social e não uma questão individual, oferecendo bases teóricas e políticas para pensar a inclusão para além da integração física, mas com uma efetiva participação social e educacional. Não é somente incentivar e realizar a matrícula de alunos neurodivergentes em escolas regulares, é possibilitar uma escola acessível, com recursos que alcancem todas as necessidades que qualquer aluno possa ter, seja estruturais, pedagógicas ou humanas. Além disso, o modelo rejeita a ideologia da normalização, que busca adaptar o corpo à sociedade, e propõe o inverso: a adaptação da sociedade à diversidade humana, reconhecendo a deficiência como parte da pluralidade das experiências humanas, e não como um desvio indesejável.

França (2013, p. 59) defende a ideia que o modelo social da deficiência nasceu “da necessidade de crítica ao entendimento majoritário sobre a deficiência, o modelo médico¹, que se entende como universal e neutro, sendo assim também percebido socialmente devido à sua proximidade com o senso comum.” França cita em seu artigo o que ele caracteriza como “O principal documento que cristaliza a conceituação e a dinâmica envolvida entre os conceitos do modelo médico” (França, p. 60), documento esse intitulado de Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens: um manual de classificação das consequências das doenças (CIDID²). Este documento infere que a incapacidade (*Disability*) é consequência de uma deficiência (*Impairment*). E que a desvantagem (*Handicap*) não

¹ O modelo médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais (FRANÇA, 2013, p. 60).

² Esse documento não é mais utilizado. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) tem por objetivo classificar as condições de saúde dos indivíduos (OMS, 2002) e constitui uma tentativa de incorporar os preceitos do modelo social, ao se proclamar como um modelo biopsicossocial da deficiência (Farias; Buchalla, 2005, apud França, 2023, p. 61).

é o problema do corpo em si, mas o problema que aparece quando a sociedade espera algo do sujeito e ele não consegue cumprir esse “papel esperado”. Logo, o autor conclui que, segundo a lógica explicativa da CIDID, as desvantagens atribuídas às pessoas com deficiência decorrem unicamente de restrições físicas, relacionadas tanto às alterações na estrutura do corpo quanto às limitações em seu funcionamento. Por exemplo, um estudante que utiliza cadeira de rodas é proibido de participar das aulas de educação física por não existir rampas de acesso a quadra da escola. A partir da lógica explicativa da CIDID, essa exclusão seria justificada pela limitação corporal do aluno, como se a dificuldade estivesse apenas em seu corpo. No entanto, observa-se que a desvantagem não decorre da deficiência em si, mas da ausência de transformações estruturais e pedagógicas por parte da escola, evidenciando que está no ambiente a restrição à participação do estudante.

A deficiência deve ser compreendida não como uma característica individual, exclusivamente biológica, mas como uma construção social, que é produzida de acordo com a organização da sociedade que não considera a diversidade dos corpos humanos. Em oposição ao modelo médico, o modelo social muda o foco do sujeito à sociedade, evidenciando que é a organização social que produz a exclusão, e não a deficiência em si. O modelo social assume, portanto, um caráter político e emancipatório, ao defender que as pessoas com deficiência devem ter autonomia sobre suas próprias vidas e que as transformações devem ocorrer prioritariamente no âmbito social, e não por meio da normalização dos corpos (França, 2013). Podemos perceber também a noção de deficiência associada às normalizações socioculturais com o fonoaudiólogo argentino Skliar (1999):

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade (Skliar, 1999, p. 18).

Por sua vez, os agentes interessados em desnaturalizar a deficiência como entendida pelo Modelo Biomédico contrapuseram seus princípios e ofereceram um

modo alternativo de compreensão da deficiência e do modo como deve ser tratada, o modelo social. O princípio dessa formulação alternativa é a crítica à abordagem individualista, restritiva ao corpo, que alega neutralidade científica e preconiza ações normalizadoras, enquanto rotula os indivíduos como inaptos e ignora as estruturas sociais que impedem a participação social, o modelo médico (França, 2013, p. 62).

A partir disso, em todo o mundo, se ampliam discussões sobre direitos e conquistas à educação na perspectiva inclusiva. Discutir conceitos que são princípios éticos, morais, jurídicos e pedagógicos para a educação especial na contemporaneidade, como se configura, como pensamos, de onde vem a questão da educação inclusiva que chega a nós até hoje. A inclusão traz desafios porque aponta para uma construção recente, que não existia anteriormente. Ela traz perspectivas e requer mudanças de paradigma: Acolher, reconhecer as diferenças que são inerentes ao ser e garantir os direitos a partir da igualdade de oportunidades.

2.2 Paradigmas do ensino inclusivo

Mudar de paradigma significa pensar que queremos uma educação especial para todos em um mundo especial para cada um de nós, em que nosso olhar esteja atravessado pela dignidade e pelo respeito aos outros e as suas diferenças. Esse é um processo gradativo, que possui como pré-requisitos, ética e responsabilidade (Fación; Matos, 2009, p.121).

Historicamente, a educação especial foi organizada de forma paralela ao ensino regular, sendo ofertada, majoritariamente, em instituições e escolas separadas. Esse modelo segregador contribuiu para que tal modalidade fosse compreendida como um apêndice (Mantoan, 2015) do sistema educacional, uma vez que não integrava o núcleo da escola comum nem provocava transformações estruturais em suas práticas pedagógicas. Ao deslocar esses estudantes para espaços externos, a escola regular eximia-se da responsabilidade de atender à diversidade, reforçando a ideia de que a educação desses sujeitos era complementar e secundária, e não parte constitutiva do direito à educação.

Para compreender os paradigmas contemporâneos do ensino inclusivo, foi necessário um retorno à história da educação especial no Brasil, uma vez que as práticas, concepções e políticas atuais são atravessadas por heranças institucionais, culturais e pedagógicas construídas ao longo do tempo. A organização da educação especial como um sistema paralelo ao ensino regular, marcada por modelos assistencialistas, médicos e segregadores, não se constituiu de forma abrupta, mas

resultou de processos históricos específicos, diretamente vinculados às condições sociais, políticas e econômicas de cada período. A partir disso, a análise histórica permite evidenciar como determinadas concepções de deficiência, diferença e escolarização, dentro do contexto do modelo médico, foram sendo produzidas, legitimadas e, posteriormente, tensionadas, possibilitando compreender os avanços, os limites e as contradições que marcam a transição de um modelo excludente para a perspectiva da educação inclusiva. Assim, o autor deste texto considera fundamental contextualizar a evolução da educação especial no Brasil, desde o período colonial até a contemporaneidade, a fim de situar criticamente os desafios que ainda se colocam para a efetivação de uma educação pautada na equidade e no respeito à diversidade.

2.2.1 Contextualização histórica do Ensino Inclusivo no Brasil

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino. Hoje, finalmente, choca-se com a proposta de inclusão total e incondicional desses alunos nas salas de aula do ensino regular (Mantoan, 2011, p. 6).

A trajetória do ensino inclusivo no Brasil está diretamente relacionada à forma como a educação especial foi historicamente organizada no país. Desde o período colonial, há registros de exclusão cultural e social. De acordo com Filgueira (2021), entre os povos originários, ainda antes da colonização portuguesa, a organização da vida coletiva sempre esteve diretamente ligada à força física, à saúde e à capacidade de contribuir para a sobrevivência do grupo. Crianças que nasciam com alguma deficiência física, sensorial ou intelectual, em muitos casos, eram abandonadas ou mortas, não por crueldade individual, mas por uma lógica de sobrevivência imposta pelas condições materiais e simbólicas da época. Com a chegada dos portugueses e, posteriormente, dos jesuítas, essa prática excludente passa a ser ressignificada sob a ótica cristã. A Companhia de Jesus, especialmente por meio de figuras como José de Anchieta, difundiu a chamada *medicina da caridade*, na qual a deficiência passou a ser compreendida como provação divina ou, em alguns casos, como castigo ou maldição. Nesse contexto, a assistência e o cuidado espiritual se sobrepunham à escolarização.

Os registros históricos do período colonial quase não mencionam pessoas com deficiência, o que evidencia seu apagamento social (Figueira, 2021; Silva, 1987; Mazzota, 2011; Gallindo, 2006). No século XVIII, surgem instituições como as Rodas dos Expostos³, destinadas ao acolhimento de crianças abandonadas, muitas delas com deficiências, mas ainda sob uma lógica de tutela, segregação e controle. Esse período marca a transição da exclusão predominantemente cultural para uma exclusão progressivamente institucionalizada, ainda distante de qualquer proposta educativa inclusiva.

Figura 1 – Roda dos Expostos.



Fonte: Roda dos Expostos: antiga salvação para bebês rejeitados (2020), no site. Disponível em: <https://espacodemocratico.org.br/>.

Segundo Mazzotta (2011, p. 27), a partir de 1822, surgem iniciativas pontuais voltadas ao atendimento de pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, com grande influência de experiências norte-americanas e europeias e

³ (...) se refere a um artefato (...) fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, (...) ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências (...), sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram (...) instalando-se a roda dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia. GALLINDO, Jussara. *Roda dos Expostos*. HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/roda-dos-expostos>. Acesso em: 22 dez. 2025.

implantadas, em sua maioria, por particulares - indivíduos ou instituições privadas não vinculadas inicialmente ao Estado - que se dispuseram a organizar atendimentos de caráter isolado e assistencialista. Logo, nesse período, que a literatura vai considerar como a primeira de três fases da educação especial no Brasil (Mantoan, 2011; Mazzota, 2011), ainda não existem políticas públicas educacionais que contemplem a modalidade de ensino. Somente após cerca de um século essas práticas passaram a ser reconhecidas como parte do sistema educacional brasileiro. Com a Independência e durante o Império, observa-se um deslocamento da exclusão para uma forma mais organizada e legitimada pelo Estado. Instituições especializadas passam a ser criadas com a aprovação de D. Pedro I e, posteriormente, de D. Pedro II, como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado na cidade do Rio de Janeiro em fins de 1854. Representa um marco inicial da educação especial no Brasil. A instituição surgiu no contexto do Império, a partir de iniciativas influenciadas por modelos educacionais europeus, especialmente franceses, voltados ao atendimento segregado de pessoas com deficiência visual. Idealizado por José Álvares de Azevedo, jovem brasileiro cego que teve contato com experiências educacionais na França, o instituto foi oficializado com o apoio de Dom Pedro I.

Esses institutos destinados a pessoas cegas e surdas, cujos alunos eram, em sua maioria, homens, pobres e oriundos de camadas populares, embora recebessem instrução, eram preparados para trabalhos manuais específicos, como artesanato, tipografia ou música, reforçando uma formação limitada e utilitarista. Paralelamente, havia leis que permitiam castigos físicos e mutilações em pessoas escravizadas, o que gerava um aumento de deficientes físicos. Silva (1987, p. 198) relata que “muitos dos africanos que foram trazidos à força para o Brasil como escravos aqui sofreram muitos castigos físicos, chegando mesmo a terem o corpo marcado pelos maus tratos a eles infligidos”.

Nesse cenário, é consolidada a segregação daqueles considerados “anormais” através da criação dos manicômios. Eles eram acolhidos, mas não incluídos, vivendo à margem da sociedade. Iniciam-se os estudos para as causas da cegueira e da surdez, porém com foco na correção e na normalização dos corpos, enquanto a Igreja continuava atribuindo prova de fé ou punição divina à deficiência. Um dos exemplos e símbolos mais violentos desse modelo foi o Hospital Colônia de Barbacena, que, já no século XX, representou o extremo da exclusão institucionalizada. Milhares de pessoas, muitas não diagnosticadas, foram confinadas

e morreram. Nesse período, as ideias do higienismo ganharam força no Brasil, associando deficiência à degeneração e ameaça social, transformando-a em algo que precisava ser combatido, controlado ou eliminado, em vez de compreendido como parte da diversidade humana.

Durante o período colonial e imperial, a educação apresentava caráter elitista e excludente, restrita a uma pequena parcela da população, sem qualquer preocupação com as diferenças individuais. As pessoas com deficiência permaneciam invisibilizadas pelo sistema educacional, sendo atendidas por iniciativas assistencialistas ou instituições segregadas, fundamentadas em uma lógica médico-caritativa.

(...) e as pessoas apelidadas de "aleijadas", "manetas", "pernetas", "zambros", "cambaias", "mancas", "paralíticas", "ceguinhas", "loucas", "bobas" e defeituosas de um modo geral ficavam sendo problema de seu grupo familiar e nunca do Estado ou da sociedade (Silva, 1987, p. 200).

Ao longo da República Velha e da Era Vargas, segunda fase da educação especial, embora tenham ocorrido avanços institucionais e a ampliação do atendimento educacional, consolidou-se um modelo segregador, baseado na criação de escolas e classes especiais. A educação especial passou a funcionar como um sistema paralelo ao ensino regular, reforçando a compreensão da deficiência como um problema individual a ser corrigido ou compensado, o que limitava as possibilidades de convivência e aprendizagem compartilhada. (Kassar, 2012). Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, num momento pós Segunda Guerra Mundial em que o mundo passa a se preocupar mais com a discriminação, formalizando direitos sociais e humanos, também para pessoas com deficiência, o Brasil passou

(...) a adotar propostas menos segregadas para a educação de pessoas com deficiências e a modificar suas leis para a garantia de direitos a essa população, de forma ampla. Essa atmosfera contribuiu para que movimentos internos da sociedade civil brasileira encontrassem eco em suas reivindicações, como na organização do Conselho Brasileiro de Bem-Estar do Cego, na formação da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), ambos em 1954, entre outros (Januzzi, 1985; 2004 apud Kassar, 2012, p. 838).

A institucionalização da educação especial ocorreu no início da década de 1960, quando essa modalidade de ensino foi oficialmente reconhecida sob a denominação de "educação dos excepcionais" (Mantoan, 2011). Foi na Ditadura Militar, especialmente nos anos 1970, que se observou uma expansão quantitativa dos serviços de educação especial, através da criação de salas de recursos e propostas de integração parcial. No entanto, essa integração se condicionava à

adaptação do estudante aos padrões da escola regular, mantendo-se intactas as barreiras pedagógicas e institucionais. Em contrapartida, o cenário internacional de debates relacionados aos direitos humanos, que começavam a emergir, gradualmente tensionaram o modelo segregador vigente.

Em 1988, a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal representaram um marco decisivo ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado. Esse novo contexto, possibilitou a reorganização da educação especial, que incorporou princípios inclusivos, fortalecidos por documentos internacionais como a declaração de Salamanca. Embora esse início fosse marcado por políticas centradas na integração gradual, esse período estabeleceu as bases legais e conceituais para a consolidação da educação inclusiva como perspectiva orientada pelos direitos humanos e pela equidade educacional.

2.2.2 Consolidação da educação inclusiva

No cenário mundial, a partir da conferência de Salamanca⁴, observa-se um avanço nas conquistas e garantias sociais, e a própria história da educação vem sendo reorganizada sob a ótica da inclusão. Esse cenário tem motivado mobilizações sociais e políticas que buscam assegurar a inclusão educacional desses sujeitos que, por um longo período, tiveram o ensino tratado como algo à parte, restrito a instituições específicas, o que reforçava a segregação. Esse modelo começou a ser questionado de forma mais intensa nas últimas três décadas, período em que a educação inclusiva passou a ganhar força como movimento e prática. Assim, ampliou-se a defesa dos direitos sociais e educacionais de pessoas com deficiência, de indivíduos no espectro autista e de pessoas com altas habilidades ou superdotação. A presença de crianças, jovens e adultos público da educação especial nas escolas regulares já é garantida por legislações nacionais e internacionais, que asseguram não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

No Brasil, a repercussão das políticas internacionais sobre a educação inclusiva, como em Salamanca, afetou diretamente no ordenamento jurídico causando

⁴ Em 1994, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca. Essa Conferência foi o primeiro grande passo para se discutir e perceber o ensino inclusivo, visando, principalmente, as crianças que têm necessidades especiais, com princípios norteadores como o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um e a formação de professores.

desdobramentos e impactos educativos em termos de propostas de atendimento e da organização escolar. Tais documentos resultaram na regulamentação das políticas específicas de educação especial no país, nas últimas décadas, de orientação inclusiva. Em termos legais, no Brasil, o respeito às diferenças e o atendimento de todos os estudantes na rede regular de ensino, se apresentam referendados em documentos internacionais e nacionais.

O período compreendido a partir de 1996 até a atualidade, a terceira fase, pode ser caracterizado como um período de consolidação progressiva da perspectiva inclusiva na educação brasileira, marcada por avanços normativos e pela ampliação das responsabilidades do Estado na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, por meio da Lei nº 9.394, representou um passo decisivo ao estabelecer a matrícula obrigatória dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, deslocando a educação especial da condição de sistema paralelo para a de modalidade transversal (Brasil, 1996).

Embora a LDB ainda previsse a oferta de serviços especializados, sua orientação central reforçou o princípio de que a escolarização deveria ocorrer, preferencialmente, no espaço comum, reconhecendo a diversidade como parte constitutiva do ambiente escolar (Pereira, 2025).

Na sequência, o Plano Nacional de Educação referente ao período de 2001 a 2010 aprofundou esse direcionamento ao definir metas e estratégias voltadas à ampliação do acesso, à permanência e à qualidade da educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (De Freitas, 2024). Nesse contexto, destaca-se a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE⁵), concebido como um serviço complementar ou suplementar à escolarização regular, com a finalidade de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, e não de substituir o ensino comum.

A partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o Ministério da Educação tem implantado um conjunto de programas e ações para formação da política de educação inclusiva. São ações com esse propósito: Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Escola Acessível, que visa à adaptação arquitetônica das escolas; Programa Educação Inclusiva:

⁵ AEE: É a sigla para Atendimento Educacional Especializado, previsto pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, como um serviço complementar ou suplementar à escolarização, destinado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Direito à Diversidade, de formação de multiplicadores para a transformação de sistemas educacionais comuns em sistemas inclusivos; Programa Incluir, para acesso às instituições federais de ensino superior aos alunos com deficiências. Apesar de apresentados como programas separados, essas ações formam um conjunto articulado de proposições que atingem diferentes regiões do país. Esse conjunto de ações sustenta a política de matrícula de crianças com deficiências em massa nas escolas comuns, disseminando a ideia de que qualquer atendimento educacional que substitua a escolaridade em uma escola comum seja uma atitude discriminatória e estaria, portanto, em choque com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Kassar, 2012, p. 841).

A criação e a expansão do AEE sinalizaram uma mudança conceitual relevante, ao enfatizar a adaptação do sistema educacional e dos recursos pedagógicos às necessidades dos estudantes, ainda que sua implementação tenha ocorrido de forma desigual no território nacional. Esse processo de consolidação ganhou maior densidade jurídica e política com a ratificação, pelo Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, em 2008, internalizada com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949, de 2009. Ao reconhecer a educação inclusiva como direito humano fundamental, a Convenção reforçou o dever do Estado de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, consolidando a inclusão não apenas como política pública, mas como compromisso constitucional.

Ao analisar a trajetória da educação inclusiva no Brasil, percebe-se um movimento histórico de transição da segregação à inclusão, impulsionado por influências internacionais, mudanças legais, e pela incorporação progressiva do paradigma dos direitos humanos. Contudo, trata-se de um processo inacabado, no qual a consolidação normativa não garante, por si só, a transformação das práticas e das culturas institucionais. A inclusão, nesse contexto, deve ser compreendida como um projeto em permanente construção, que exige investimentos contínuos, compromisso político e a superação de barreiras estruturais e simbólicas ainda profundamente enraizadas no sistema educacional brasileiro.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), entre os anos de 2023 e 2024, o Brasil teve um crescimento de 17,2% - de 1,8 milhões para 2,1 milhões - nas matrículas da modalidade de ensino especial, representando 4,46% do total de 47,09 milhões de matrículas registradas em 2024. Observa-se um crescimento contínuo nas matrículas da educação especial ao longo da última década. Em 2014, os registros oficiais indicam que havia

aproximadamente 698,8 mil matrículas na educação especial no Brasil - número baseado em análises de dados históricos compilados do Censo Escolar dessa época (Kassar, 2011) - considerando estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns e classes especiais do ensino regular e modalidades correlatas.

Já no Censo Escolar 2020 (INEP, 2020), o número de matrículas na educação especial cresceu cerca de 1,3 milhão, representando um aumento de aproximadamente 87% em relação a 2014 e refletindo a expansão progressiva da inclusão escolar no país. Em 2024, como citado anteriormente, o total de matrículas atingiu cerca de 2,1 milhões, o que representa um crescimento de 58,7% em relação ao ano de 2020.

Ao analisar esses dados, conclui-se que, entre 2014 e 2024, foi triplicado o número de matrículas na educação especial no Brasil. Assim, é possível refletir tanto o aumento do reconhecimento das necessidades educativas específicas quanto a progressiva inclusão desses estudantes no sistema regular de ensino. Essa tendência é consistente com as políticas públicas de inclusão educacional e com a expansão dos serviços de AEE distribuídos em diferentes etapas e modalidades de ensino.

Figura 2 – Número de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2010 e 2020.

	Classes Comuns		Classes especiais + Escolas Especializadas		Total	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020
Educação Infantil	34.044	102.996	35.397	7.742	69.441	110.738
Ensino Fundamental	416.959	878.681	180.842	146.618	597.801	1.025.299
Ensino Médio	32.233	165.227	1.349	1.430	33.582	166.657
Educação Profissional	1.096	5.971	683	235	1.779	6.206
Educação Básica	484.332	1.152.875	218.271	156.025	702.603	1.308.900

Fonte: MODERNA (2021).

A tabela 1 apresenta mudanças significativas na organização da educação especial no Brasil entre os anos de 2010 e 2020, considerando diferentes etapas da educação básica e a distribuição das matrículas entre classes comuns e classes especiais e escolas especializadas. De modo geral, observa-se um crescimento expressivo das matrículas em classes comuns em todas as etapas de ensino no

período analisado, ao mesmo tempo em que há redução ou estagnação das matrículas em classes especiais e escolas especializadas, o que sinaliza um movimento de ampliação do acesso do público-alvo da educação especial ao ensino regular.

No ensino fundamental, etapa em que foi realizada a pesquisa prática dessa dissertação de mestrado, percebe-se que as matrículas em classes comuns mais que dobraram, passando de 416.959 para 878.681, enquanto as matrículas em classes especiais e escolas especializadas diminuíram de 180.842 para 146.618. Ainda que o número absoluto de estudantes em espaços segregados permaneça elevado, os dados apontam para uma mudança gradual no padrão de atendimento, alinhada às diretrizes da educação inclusiva.

Ao considerar o conjunto da educação básica, os dados mostram que as matrículas em classes comuns passaram de 484.332, em 2010, para 1.152.875, em 2020, enquanto as matrículas em classes especiais e escolas especializadas diminuíram de 218.271 para 156.025. O total de matrículas do público-alvo da educação especial quase dobrou no período, passando de 702.603 para 1.308.900, o que evidencia não apenas a ampliação do acesso, mas também a centralidade das classes comuns como principal lócus de escolarização.

Figura 3 – Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – Brasil – 2009-2020.



Fonte: MODERNA (2021).

Esses dados indicam que a educação especial, no período analisado, não desaparece, mas é reconfigurada: desloca-se progressivamente de espaços segregados para o interior da escola comum. Kassar defende que

Atualmente, muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em

classes comuns de escolas públicas em todo território nacional, o que denota uma mudança de perspectiva em relação a essa população: da crença anterior de que o atendimento ideal deveria ocorrer em locais específicos, separadamente ao destinado à população em geral, para a atual percepção de que os espaços mais adequados são os espaços comuns. Para fortalecer essa perspectiva, a legislação brasileira vigente estabelece a não exclusão do aluno do sistema educacional geral sob alegação de deficiência, privilegia a matrícula desses alunos em escolas comuns públicas e, para apoio educacional, investe na implantação de salas de recursos multifuncionais em todo o país (...) (Kassar, 2012, p. 837).

Contudo, a permanência de um número significativo de matrículas em classes especiais e escolas especializadas revela que o processo de inclusão ocorre de forma heterogênea e contraditória, coexistindo avanços normativos com práticas ainda marcadas pela segregação. A permanência de escolas e salas especiais na contemporaneidade reforçam as tensões ainda existentes entre os princípios da educação inclusiva e as práticas historicamente consolidadas de segregação. Ainda que frequentemente justificadas pelo cuidado especializado e adaptação pedagógica, discurso originado do modelo médico, essas estruturas de ensino reafirmam a lógica de segregação, ao passo que, o caminho deveria ser questionar a escola comum a transformar suas práticas, currículos e modos de organização.

O paradigma da educação inclusiva está apoiado em fundamentos éticos, legais e pedagógicos, sustentados por pesquisas e produções científicas que consideram os aspectos culturais, jurídicos e educacionais de maneira integrada e interdependente. Mesmo sendo um processo recente, a inclusão escolar vem provocando uma ruptura com o modelo segregador do passado.

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (Mantoan, 2015, p. 12).

2.3 Educação especial x educação inclusiva

A educação especial, como já mencionado, constitui-se historicamente como uma modalidade de ensino voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo sido, por longo período, organizada em espaços segregados, como escolas e classes especiais, fortemente influenciada por concepções médico-psicológicas da deficiência. Nesse contexto, a escolarização do público-alvo da educação especial

esteve associada à lógica da integração, na qual o aluno deveria adaptar-se às exigências da escola regular.

A educação especial, inserida dentro do ensino regular como forma de incluir aquela parcela de estudantes que estavam em escolas especiais ou em casa, transformou o ensino e criou possibilidades, mas também barreiras dentro e fora da escola. Por um lado, alunos neurotípicos e neurodivergentes passaram a integrar a mesma sala de aula, compartilhando dos mesmos espaços, estruturais e sociais, possibilitando que a inclusão deixasse de ser apenas um discurso e passasse a se concretizar no espaço escolar. Por outro lado, esse processo revelou fragilidades. Muitas vezes, a inclusão ocorreu de maneira superficial, marcada pela negligência em oferecer suporte adequado, recursos pedagógicos acessíveis e formação específica aos professores. Ainda que tenha sido um marco importante, a inclusão também expôs desafios e limitações que precisam ser enfrentados, diariamente, para que não se transforme apenas em integração aparente. É necessário tornar o ensino inclusivo uma prática educativa efetivamente justa e transformadora.

Foi a partir dos anos 2000, especialmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que a educação especial passa a ser redefinida, assumindo caráter complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns, por meio do AEE. No entanto, como foi apontado anteriormente, essa redefinição convive com práticas ainda marcadas pela segregação, revelando a permanência de tensões entre o discurso inclusivo e as formas concretas de organização escolar. Assim, no debate entre educação especial e educação inclusiva, não se trata de uma oposição absoluta, mas da problematização dos sentidos e usos atribuídos à educação especial no interior das políticas e práticas educacionais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Figura 4 – Público da educação inclusiva na educação básica.

Público-Alvo da Educação Inclusiva: TODOS

- **Diversidade e Grupos Sociais:**
 - Populações marginalizadas (trabalhadores, mães, pescadores, etc.);
 - Imigrantes ou minorias linguísticas;
 - Indígenas, Quilombolas e camponeses;
 - População Circense;
 - Idosos;
 - População Carcerária.
- **Saúde e Condições Específicas:**
 - Pessoas com deficiência (física, visual, auditiva e intelectual);
 - Transtornos globais de desenvolvimento (Autismo, Down, psicose, etc.);
 - Dificuldades de aprendizagem (Dislexia, dislalia, disgrafia, etc.);
 - Altas habilidades ou superdotação.
- **Necessidades Temporárias ou Permanentes:**
 - Doentes (infectocontagiosas ou tratamentos permanentes, ex: ELA);
 - Acamados ou com limitações temporárias (gestantes e lactantes).
- **Identidade e Cultura:**
 - Comunidade GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transsexuais);
 - Pessoas isoladas por motivos étnicos ou geográficos;
 - Grupos por motivos religiosos (sabatistas, ciganos, muçulmanos, etc.).

Fonte: Elaborado pelo autor, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Ao perceber a complexidade e pluralidade da educação inclusiva, é necessário encontrar soluções diferentes para as mesmas questões, pelo grupo ser grande e diverso. É necessário analisar características, habilidades, interesses, preferências, ritmos, estilos de aprendizagem, necessidades educacionais específicas e conhecimentos prévios. Um dos limites da capacidade do ensino é o limite do conhecimento que o professor tem sobre seu aluno. Quanto menos conhecimento sobre o aluno, menos capacidade o professor vai ter de lidar com o contexto dialógico de ensino-aprendizagem, e, portanto, menor será a qualidade de ensino.

É preciso identificar as barreiras e o que está dificultando a participação e a aprendizagem. É preciso remover as barreiras existentes, que vão desde a ordem das barreiras atitudinais⁶, da acessibilidade, a aquelas da ordem específica das práticas pedagógicas na escola/na sala de aula. Segundo a LBI (2015), as barreiras classificam-se em: arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, programáticas, instrumentais e de comunicação ou informacional e se impõem ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

⁶ Consultar nos anexos a tabela com a conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais.

2.4 Um professor buscador de escola anticapacitista

Capacitismo traduz-se em uma forma de opressão ao sujeito, prolongando uma condição histórica que se arrasta sob o respaldo de mantê-los como “sujeitos silenciados pela história da educação”. O capacitismo é tão perverso quanto o racismo e outras formas de opressão.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015, p. 12).

Assim, pensando numa prática que se proponha a quebrar paradigmas, trago essa escrita a vista de um professor de Artes, buscando propor uma educação anticapacitista e ética, dentro do modelo social, que reconhece a diversidade não como exceção, mas como princípio constitutivo da vida. E surge o questionamento: Que escola pode nascer quando deixamos de *incluir* o outro e passamos a *construir o comum* com o outro? Pensar uma educação anticapacitista é entender que não se trata de “incluir quem está fora”, mas de como transformar o espaço que os sujeitos estão inseridos, para que a diferença deixe de ser tolerada e passe a ser a própria norma do convívio.

A partir do panorama histórico da educação especial numa perspectiva inclusiva, é possível perceber o avanço de políticas que buscaram garantir o acesso à escola a todos os sujeitos, facilitando a democratização do ensino e abrindo diálogos para se pensar a diferença nos espaços de ensino. Ainda assim, a resistente permanência de barreiras estruturais, atitudinais, curriculares e simbólicas continuam a marcar quem pertence a esses espaços e quem é apenas admitido. A inclusão, em muitos contextos, tornou-se sinônimo de adaptação: um modo de encaixar em estruturas rígidas, que não se transformam, aquele que é considerado diferente de uma dita norma. Essa contradição expõe um limite: é possível falar em inclusão sem transformar a cultura que produz a exclusão?

A educação anticapacitista nasce justamente dessa fricção. Ela nasce quando o encontro deixa de ser um problema a ser solucionado e passa a ser um acontecimento ético e inventivo, capaz de desestabilizar certezas e possibilitar novas formas de pensar, sentir, ensinar e aprender. Ser radical, aqui, é ir à raiz do problema:

reconhecer que a escola precisa se reconstruir a partir das vozes, corpos e modos de aprender que ela mesma, através de um sistema excludente, tentou silenciar.

Faz parte também de uma educação anticapacitista a eliminação de vocábulos⁷ (tanto na linguagem oral, como na linguagem escrita) que reforçam estigmas e preconceitos popularizados ao longo dos séculos. São, em grande maioria, xingamentos e atribuições negativas às características físicas, cognitivas, morais, sociais e políticas dos sujeitos com deficiência ou não. O corpo passa a ser lido como defeito, não como diversidade. A inteligência é tratada como fixa, hierarquizada e biologizante. O sujeito é visto como alguém que “não pode”, “não sabe” ou “não deve”. Não descrevem apenas o corpo ou a mente, mas justificam lugares sociais de exclusão. Por isso, hoje são considerados inadequados, ofensivos e conceitualmente ultrapassados, sendo substituídos por termos alinhados ao modelo social da deficiência, que desloca o foco do “déficit individual” para as barreiras sociais, culturais e pedagógicas.

⁷ Ver Apêndice A – Lista de termos capacitistas (Figura 9).

3 UMA ABERTURA PARA A PEDAGOGIA DA PRESENÇA

Etimologicamente, o termo *pedagogia* é derivado do grego *paidagogós* (*paidós* = criança e *agōgós* = aquele que conduz, guia) (Cunha, 2010), aquele que conduz a criança, tanto no acompanhar fisicamente, como na sua formação (CAMBI, 1999), revelando uma pedagogia que nasce do “estar com”, caminhando junto, da presença que orienta, que conduz, sem dominar. Assim, infere-se que a pedagogia, desde sua gênese, se anuncia não só como técnica, mas como relação viva, que é atravessada por afetos, tempos, escutas e responsabilidades.

Na literatura freiriana, não há pedagogia possível que se afaste do reconhecimento do outro como sujeito histórico, inacabado e capaz de intervir no mundo (Freire, 1987). Paulo Freire rompe com modelos bancários de ensino quando afirma que educar é um ato político, dialógico, comprometido com a transformação da realidade. Assim, a presença daquele que conduz, o professor, não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, numa hierarquia vertical, mas se manifesta como postura ética, com abertura ao diálogo e disposição para a escuta das experiências e saberes que os alunos trazem consigo.

Ao retomar essas ideias (Freire, 1992), o autor reafirma uma educação sustentada na crença em um mundo que pode ser diferente. A esperança, longe de ser ingênua, se apresenta como uma necessidade ontológica do ser humano, que educa e se educa porque sabe que está em permanente processo de vir-a-ser. É nessa perspectiva que a pedagogia se apresenta como prática de presença ativa: uma presença que reconhece as condições de exclusão, mas que não se rende a elas. Presença que insiste na dignidade, na potência na possibilidade de criação e invenção de todos os sujeitos.

É partindo desse horizonte que se propõe, nesse capítulo, uma abertura para a pedagogia da presença. Uma pedagogia que se manifesta no cotidiano da escola, especialmente quando confrontada com a diversidade dos corpos, das formas de aprender, das temporalidades e, principalmente, das existências. Pensar a escola sob essa ótica implica deslocar o foco do déficit para a relação, do modelo médico para o modelo social, do ajuste para o encontro, da ausência para a presença: presença do professor, dos alunos, dos corpos, das diferenças. Assim, pensar em práticas pedagógicas aqui é discutir modos de estar na escola e com a escola,

tensionando práticas que historicamente produziram exclusão e abrindo espaço para uma educação verdadeiramente inclusiva.

3.1 O que é arte? Encontros na sala de aula

O que é arte? Essa é a pergunta que sempre inicia o meu ano letivo desde 2018, ano em que concluí o curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal do Ceará e já ingresso como professor substituto de Artes na Rede Municipal de Fortaleza. Lembro quando entrei na escola, me apresentando ao diretor e este, sugerindo que eu iniciasse por algo relacionado à história da arte. Eu concordei, em parte para me livrar daquele momento, em parte por não fazer ideia sobre o que exatamente eu trataria com meus alunos no meu primeiro dia como professor. E aí eu me questiono: O que é arte? Me apresento e jogo esse questionamento pros alunos. Silêncio. Com a experiência, entendi que o silêncio, algumas vezes, é a falta de confiança. Falar exige confiança. Começo a jogar exemplos: *Desenho é arte? Pintar? Futebol é arte? E o Free fire?*⁸ Esse é o momento em que eu conquisto a grande maioria. Um professor que fala de *Free fire*? Agora é só aproveitar a euforia e trazê-los para a conversa. Muitos são os exemplos que eles dão e, aos poucos, vamos discutindo o que é arte. Essa aula se repete em todo início de ano e sempre tem um efeito divertido e comunicativo. Afinal, sou um professor que necessita ouvir a voz de seus alunos, mas e quando o aluno não verbaliza? E quando o aluno sempre senta a margem, fica excluído, se afasta, se cala? Para um professor que necessita ouvir a voz, o silêncio chega a ser desesperador. E aprendi, também com a experiência no chão da escola, que esse silêncio é ausência. De afeto, de escuta, de entendimento. Muitos são os problemas sociais na escola pública e na comunidade que a rodeia. Violência física e sexual, subnutrição, abandono familiar... Confesso que lá em 2018, ao ouvir alguns relatos, eu pensei em sair correndo para longe. A vida não tinha me preparado para aquilo. A universidade não me preparou para aquilo, mas eu estava amando ser professor. O professor que escuta, que busca a confiança, que joga e que fala sobre *free fire*. Eu conseguia conversar sobre qualquer assunto. Procurar ajudar. Dar orientações e apoio. Qualquer assunto, exceto um: inclusão.

⁸ Free Fire é um jogo eletrônico do tipo battle royale, desenvolvido pela Garena, bastante popular entre os estudantes da turma pesquisada.

Para mim, o ensino inclusivo era um assunto quase que desconhecido. Minha única experiência tinha sido na disciplina de Libras ainda na graduação. E o incômodo passou a ser diário quando meus alunos neurodivergentes não respondiam a chamada e/ou não interagiam em momento algum. Ou ao perceber a negligência do corpo docente ao não querer elaborar atividades adaptadas. Ou na ausência do cargo de professor do AEE e na falta de estrutura para as Salas de Recurso Multifuncionais⁹.

A presença de um professor de AEE e a existência de uma Sala de Recursos Multifuncionais não são favores, mas direitos assegurados por legislações que reconhecem a educação inclusiva como princípio. O Decreto nº 6.571/2008 estabelece que as escolas que atendem alunos com deficiência devem, preferencialmente, ofertar o Atendimento Educacional Especializado em espaços próprios, no contraturno, como complemento e não substituição do ensino comum. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a LDB (Lei nº 9.394/1996) reforçam esse compromisso no plano do direito, ainda que não detalhem os modos de sua efetivação cotidiana. É nesse intervalo entre o que a lei garante e o que a escola vivencia que se coloca o desafio de repensar práticas, espaços formativos e modos de ensinar, exigindo processos de escuta, invenção e reorganização institucional.

Como observa Guerra (2021, p. 244), embora existam legislações que praticamente obrigam a entrada desse “outro” na escola regular, permanece em aberto a questão de como se efetivam, no cotidiano, práticas pedagógicas realmente inclusivas. Assim, o compromisso não pode se limitar à tolerância ou à normalização, mas precisa se constituir como uma aprendizagem mediada pela escuta, pela sensibilidade, pelo relacionamento e pelo afeto.

Logo, a presença de um professor de AEE e de uma Sala de Recursos Multifuncionais não pode ser compreendida como mero cumprimento de uma norma legal, uma vez que a existência da lei, por si só, não garante práticas inclusivas nem a transformação das estruturas escolares. Embora os dispositivos legais assegurem direitos, permanece em aberto o modo como esses direitos se concretizam no cotidiano das escolas, especialmente no que se refere à formação docente, à organização dos espaços e à construção de uma cultura institucional comprometida

⁹ As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes pedagógicos equipados com materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

com a diferença. Nesse sentido, afirmar o direito de toda vida à cena, ao jogo, ao traço e à palavra implica reconhecer que a escola ainda precisa se reinventar para acolher múltiplas formas de aprender e ensinar, em um movimento que ultrapassa o prescrito e exige posicionamento político, pedagógico, ético e inventivo também.

Nessa escrita, faço o movimento de entender os diversos contextos históricos da educação inclusiva, através das discussões teóricas apresentadas até aqui, e também, ao longo do processo dessa pesquisa de mestrado, fui observando as diversas iniciativas da escola na qual atuo para criar estratégias de mudanças no comportamento da comunidade escolar e também de uma espécie de letramento em relação aos diversos corpos que compõem a nossa escola. Sendo assim, torna-se fundamental evidenciar como tais princípios se materializam em propostas pedagógicas concretas no cotidiano escolar. A semana da inclusão, evento proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que integra o calendário escolar da Rede Municipal de Ensino, constituindo-se como uma ação institucional voltada à promoção da educação inclusiva, acontece no mês de setembro, no contexto do Setembro Amarelo¹⁰. Durante essa semana, as escolas municipais desenvolvem diversas atividades voltadas à mobilização coletiva e à disseminação de uma cultura de respeito às diferenças. Essas ações buscam deslocar a inclusão de um campo meramente discursivo para experiências vividas, compartilhadas e construídas coletivamente, compreendendo, assim, a escola como espaço de encontro entre diferenças. As propostas que serão apresentadas a seguir, como todas as demais dessa dissertação, não se destinam exclusivamente aos alunos público-alvo do ensino inclusivo, mas à comunidade escolar como um todo, reafirmando a inclusão como um princípio pedagógico transversal.

O primeiro exemplo que trago é a criação do mural dos sentidos, instalado em um corredor de circulação comum da escola. Os materiais sensoriais da escola ficam restritos à sala de recursos multifuncionais do AEE. Alguns desses materiais são fornecidos pela SME; outros, produzidos pela própria escola, porém, são materiais utilizados pela equipe da inclusão e, dificilmente, algum outro professor os incorpora em suas práticas pedagógicas. Entretanto, ao construir um painel composto por

¹⁰ O Setembro Amarelo é uma campanha nacional de conscientização voltada à prevenção do suicídio e à promoção da saúde mental, realizada anualmente no mês de setembro. A iniciativa busca estimular o diálogo, a escuta e o cuidado com o sofrimento psíquico, mobilizando instituições, escolas e a sociedade em torno da valorização da vida.

brinquedos, objetos táteis e elementos de interação acessíveis a todos em um corredor de grande movimentação na escola, a proposta rompe com a lógica da segregação pedagógica e amplia as possibilidades de experimentação sensorial no cotidiano escolar. Essa experiência comprovou que, ao passarem pelo painel, todos os alunos interagem de alguma forma. E a grande maioria desses alunos não acessam a sala de AEE. Não por se tratar de um espaço proibido, visto que a sala está disponível para visitação e se apresenta como um espaço de acolhimento, mas porque, geralmente, apenas os alunos que estão na lista do AEE que a acessam. Ao instalar um mural de sensa o para toda a escola, estamos expandindo a sala do AEE para todos, e assim construindo uma escola das diferenças e do encontro, na qual a diversidade não é tratada como exce o, mas como princípio estruturante das práticas educativas.

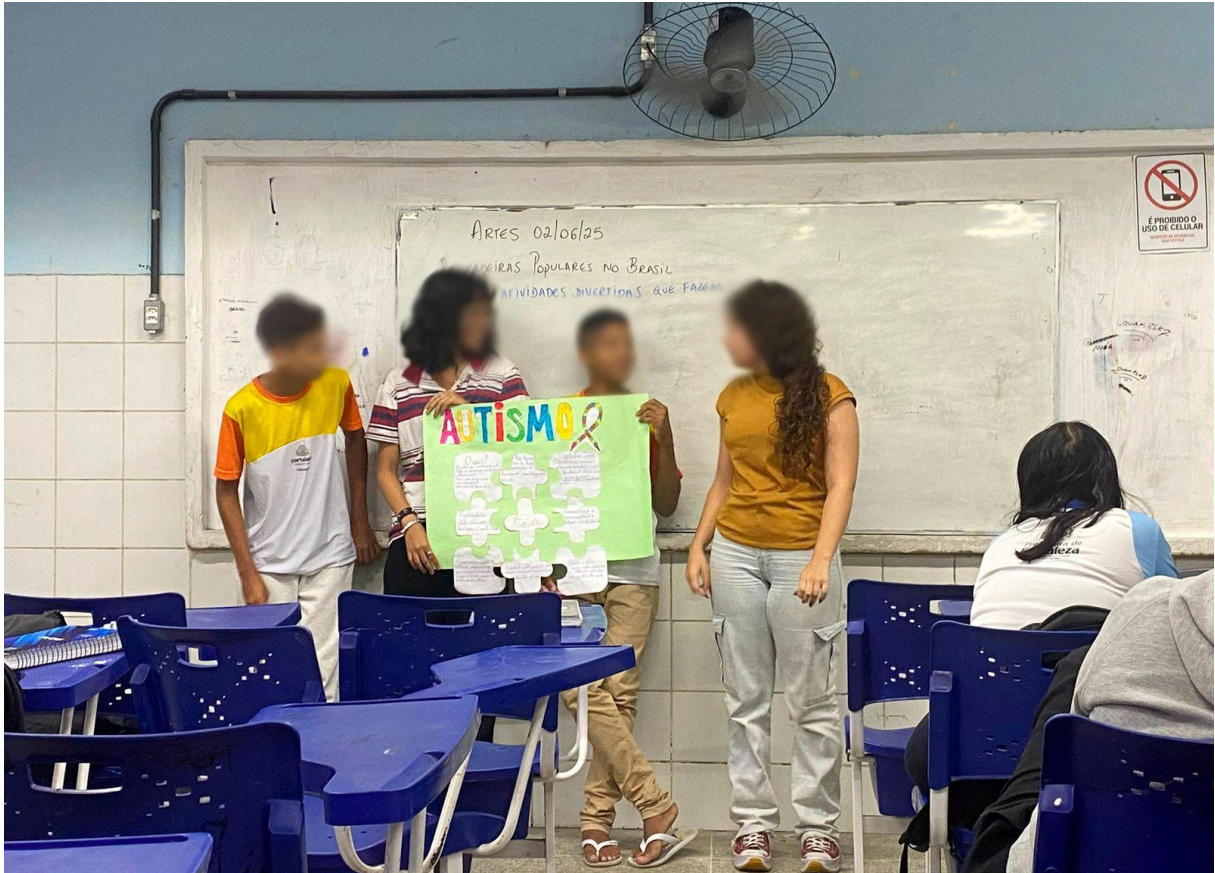
Figura 5 – Mural dos sentidos instalado no corredor da escola, com objetos táteis e recursos interativos acessíveis a toda a comunidade escolar.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Também foram desenvolvidos na aula de arte, trabalhos de pesquisa em grupo nos quais os próprios alunos pesquisaram diferentes deficiências e condições do neurodesenvolvimento, suas características, desafios e potencialidades, bem como pessoas influentes que possuem a condição relacionada ao tema sorteado. Ao assumirem a responsabilidade pela investigação e pela apresentação da pesquisa aos colegas, os estudantes passaram a ocupar um lugar ativo na construção do conhecimento, deslocando-se de uma postura meramente receptiva para uma atuação crítica e participativa. Um dos objetivos desse trabalho era reduzir as “brincadeiras” capacitistas, visto que ainda é comum no cotidiano escolar que estudantes utilizem termos como “especial” ou “autista” como forma de insulto entre colegas, o que evidencia a persistência de práticas discriminatórias e capacitistas no ambiente escolar. Estudar as deficiências e neurodivergências, reconhecê-las em artistas, políticos, atletas, pessoas com grande influência social, poderia gerar processos de identificação e valorização da diferença, contribuindo para a desconstrução de estigmas e para o enfrentamento do capacitismo. Durante esse processo, foi possível observar que muitos alunos se reconheceram, de forma consciente, enquanto praticantes ou não de atitudes capacitistas, revisitando discursos, comportamentos e preconceitos naturalizados no dia a dia escolar. Como professor-mediador da atividade, percebi um amadurecimento significativo nas relações estabelecidas entre os estudantes, expresso tanto na ampliação do respeito às diferenças quanto na qualidade dos diálogos produzidos após as apresentações, evidenciando o potencial formativo dessa proposta para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Figura 6 – Um grupo de alunos segurando um cartaz e apresentando um trabalho sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Fonte: Acervo do autor (2025).

Outra ação significativa consistiu na promoção de eventos artísticos e palestras. A escola foi ornamentada com elementos simbólicos, como cadeiras de rodas e muletas, além da presença de convidados externos, entre eles uma bailarina com deficiência visual, a visita de um cão-guia e seu dono que moravam próximos a escola, e familiares de alunos neurodivergentes, que compartilharam experiências e narrativas. Essas ações projetaram o debate para além da sala de aula, fazendo promover encontros sensíveis e dialógicos com toda a comunidade escolar, contribuindo para a construção de uma escola que reconhece a diversidade como abertura, e não como obstáculo.

Figura 7 – Elementos simbólicos (cadeiras de rodas e muleta) utilizados na ambientação do evento escolar do Setembro Amarelo, com foco na valorização das diferenças.



Fonte: Acervo do autor (2025).

E assim, ano após ano, dia após dia, em cada aula e encontro, o professor que escuta, que busca a confiança, que joga e que fala sobre *free fire* foi amadurecendo e pisando, às vezes até de pés descalços, no chão da escola, enraizando-os e aprofundando as relações e tudo o que envolve a comunidade escolar. Não saí correndo. Permaneci. Observando e fazendo parte do caos. Permaneci. Ainda desesperado ao ouvir alguns silêncios.

3.2 Inclusão/Exclusão escolar

A inclusão que temos hoje é uma inclusão que mascara as diferenças, que nos faz tolerar o outro, sem sequer sabermos quem é esse outro que nos é apresentado diariamente, parece que só importa que ele aprenda e se comporte como os demais (Guerra, 2021, p. 241).

Skliar (1999) critica o termo “inclusão” nas escolas regulares, mostrando que muitos discursos e práticas tidos como inclusivos, na verdade, reforçam a lógica da exclusão quando não transformam a forma como se lida com o outro em sua singularidade irreduzível – a categorias, normas ou padrões. O autor apresenta a ideia de alteridade como compreensão do outro, não como um objeto a ser encaixado dentro de quadros de normalidade, mas uma alteridade que irrompe de forma inesperada e desafia a própria lógica do sistema.

Contraopondo essa ideia, a mesmidade¹¹ (Skliar, 2003) refere-se a como o sistema (e a cultural em geral) responde ao outro: objetivando-se tornar o outro parecido com nós, transforma a diferença em algo reconhecível, assimilável e controlável. Isso cria aquilo que Skliar chama de pluralidade meramente superficial: uma diversidade que, ao invés de expandir as relações, reafirma a lógica do próprio eu. A pedagogia do outro, que deve ser anulado, que é hóspede da nossa hospitalidade e que reverbera permanentemente (Skliar, 2003, p. 46).

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: “está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem, etc. É, também, a pedagogia que adota como ponte de chegada uma outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser” – está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto, etc. (Skliar, 2003, p. 46).

Problematizar a inclusão escolar, é mostrar que, mesmo que a escola se proponha a práticas de incluir alunos com deficiência, ritmos de aprendizagem diferentes, culturas diversas, não altera a própria lógica da escola, que continua centrada na mesmidade normatizada. Ainda que o discurso seja de transformação de estruturas, segundo Skliar (2003), a inclusão fecha a diferença dentro de parâmetros padronizados, em transformações curriculares, expectativas de desempenho ou delimitações institucionais. Ou seja, a escola pode ser um espaço de produção de exclusão enquanto afirma incluir formalmente. E isso se dá porque o foco não está nas relações ou em transformá-las, mas sim, em administrar diferenças dentro de um paradigma que permanece imutável.

¹¹ Para Skliar (2003), a mesmidade refere-se a uma lógica normativa que produz o outro a partir do mesmo, isto é, a partir de parâmetros previamente estabelecidos de normalidade, identidade e homogeneidade.

Figura 8 – Atividade em grupo em sala de aula, evidenciando a permanência de barreiras de participação de estudantes neurodivergentes.



Fonte: Acervo do autor (2025).

A figura 7 retrata a realidade do que conhecemos por sala regular e conversa com os conceitos apresentados por Skliar. Numa aula de artes em uma turma de 6º ano do Fundamental II, solicitei uma atividade e deixei livre para que os alunos decidissem se fariam sozinhos, em dupla, ou formariam grupos. Estava começando a pensar a parte prática do estudo e queria registrar a dinâmica da sala de aula a fim de comparar com o restante do percurso da pesquisa. Revisitando a imagem, meses depois, me deparo com um passado, que não é distante, mas que já se apresenta em uma outra configuração.

Na foto, há a presença de vários alunos que se distribuem em grupos, duplas e alguns permanecem sozinhos, mas todos realizando a atividade. No canto inferior direito, dois alunos com TEA, que, neste início de ano letivo, eram resistentes

à realização de atividades e à socialização, estão apenas presentes, ocupando um espaço físico, mas permanecendo em um vácuo pedagógico e social, evidenciando um sistema educacional que opera uma inclusão puramente estatística (SKLIAR, 2003, p. 85).

Neste cenário, o “fazer sozinho ou fazer em grupo”, revela uma armadilha da alteridade deficiente¹². Quando o professor diz que os alunos estão livres para escolher, essa liberdade opera sobre um histórico de preconceitos e estigmas já instalados na sala de aula. Na lógica da mesmidade, a exclusão dos dois colegas neurodivergente é naturalizada. Eles são vistos como corpos que ocupam o espaço, mas que não fazem parte da lógica da aprendizagem coletiva. A “normalidade que inventa a si mesma para logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (Skliar, 2003, p. 153).

Os dois alunos, isolados no canto da imagem, representam a exclusão dentro da inclusão. Eles estão “incluídos” na lista da chamada, mas excluídos do diálogo estético e da troca entre os demais. E se o professor tenta romper com essa lógica, a mesmidade (o grupo de alunos neurotípicos) responde “Tio, é porque eles são autistas, não fazem nada não”. Entretanto, o professor continuou na tentativa de romper a dinâmica que reforça a ideia de que o “outro” é um problema a ser resolvido. Na tentativa de encontrar no “outro”, a subjetividade que nasce da vontade do querer estar presente. No capítulo 4 deste texto, esses dois alunos estão nas fotografias, em situação de jogo, dentro do círculo, propondo movimentos, estando presentes como protagonistas da sua aprendizagem.

¹² O conceito de “alteridade deficiente” será retomado e aprofundado nas seções seguintes. Em suma, o termo refere-se à representatividade do “outro” (neste caso, do aluno neurodivergente) a partir de uma marca de negatividade, falta ou incapacidade. Um desvio que precisa ser corrigido ou isolado para não contaminar a normalidade da mesmidade (SKLIAR, 1999).

Figura 9 – Registro de um momento de permanência individual de um estudante com autismo durante o intervalo escolar, no início do ano letivo.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Outro exemplo para apresentar um outro lado da exclusão escolar. A Figura 8 foi realizada também no início do ano letivo de 2025, período em que o estudante presente na imagem ainda não havia estabelecido vínculos de amizade com os colegas por ser novato. Apesar das tentativas de aproximação e dos convites para participar das brincadeiras, observava-se resistência em interagir, permanecendo frequentemente sozinho no mesmo espaço. Esse aluno me ensinou que o ensino inclusivo não é um interruptor que “liga/desliga”. É um acontecimento ético que demanda tempo. É pensar que a inclusão não se resume a “trazer para dentro”, mas em como habitamos o “entre” – o espaço que existe entre o eu e o outro. Mesmo existindo o acolhimento, ainda assim, o aluno não se sentia reconhecido em sua singularidade dentro daquele novo território. E surgem muitos questionamentos: Essa resistência é fruto de possíveis traumas de outras experiências escolares? Como esse aluno se reconhece enquanto parte desse corpo-escola? Quais ações os adultos que

estão próximos da caminhada estudantil desse aluno (familiares, gestores, professores) estão tomando para que algo de diferente aconteça?

Ao longo do semestre, contudo, foi possível acompanhar mudanças significativas em sua convivência escolar, com a superação gradual de barreiras relacionais e o fortalecimento de interações com seus pares. Foi um processo difícil, de muita resistência. Iniciou por um colega, e esse colega levou outro colega. Ações como pedir para ir buscar um material, distribuir a prova, entre outras, também ajudaram a diminuir o distanciamento desse aluno com o corpo docente.

Esse registro, mais do que um retrato isolado, evidencia como os processos de exclusão podem se manifestar de forma silenciosa no cotidiano escolar, mesmo quando há esforços de acolhimento por parte dos colegas.

Diante desse cenário, a prática pedagógica se coloca como questão central: como desenvolver metodologias inclusivas no ensino de arte em contextos atravessados por desigualdades e pela ausência de suporte adequado? Muitas vezes, o instinto e a experiência cotidiana tornam-se guias diários, sobretudo quando o professor se depara com problemas recorrentes que extrapolam o campo estritamente pedagógico. Além da violência na comunidade e das condições precárias de moradia, subnutrição e uso de drogas, advindas de um contexto histórico de exploração e marginalização social, o que mais inquietava era a fragilidade do apoio oferecido aos alunos atendidos pelo AEE.

A falta de profissionais capacitados em diferentes setores da escola, desde docentes e mediadores até equipes de apoio e gestão, como também a escassez de recursos, de transformações curriculares e de integração efetiva entre a sala comum e a sala de recursos multifuncionais, amplia as barreiras impostas aos estudantes neurodivergentes. Como professor recém-formado, os questionamentos se multiplicavam: qual caminho seguir? Quais experiências ou atividades poderiam oferecer oportunidades reais de desenvolvimento artístico, cognitivo e socioemocional? Como transformar a sala de aula em um espaço de convivência e não de isolamento? O que a escola necessita para se constituir, de fato, como um ambiente inclusivo? Essas inquietações atravessam essa pesquisa e mobilizam a busca por práticas artísticas-pedagógicas que não apenas incluam formalmente, mas que produzam pertencimento e relações mais justas no cotidiano escolar.

Essas questões surgiram da minha percepção como professor de Artes em escolas públicas e privadas no município de Fortaleza, logo após a graduação em

Licenciatura em Teatro pela UFC. Sem uma formação mínima na área da inclusão, me vi dentro de salas de aula lotadas, com, pelo menos, um aluno do AEE, tendo que criar atividades adaptadas e incluir, sem saber como, esses alunos. É uma inclusão que, sem os equipamentos materiais e imateriais necessários, se torna mais uma exclusão. E a partir disso, é importante perceber a ideia de “exclusão escolar”. Mantoan (2015) traz essa ideia como uma crítica à escola que se democratizou para receber novos grupos sociais, mas o ensino permanece imutável.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (Mantoan, 2015, p. 13).

Pensar em uma escola inclusiva, é pensar em todos os setores que a compõem, incluindo, principalmente, a comunidade que a cerca e que a frequenta (gestores, professores, estudantes, funcionários da cozinha, da limpeza e da portaria, assistentes de inclusão e familiares). Entendo que a participação da comunidade escolar no desenvolvimento deste projeto é a forma mais eficiente para se conseguir resultados positivos. Vejo que a família, por exemplo, quando não presente no ambiente escolar, não consciente das atividades, práticas e hábitos que o corpo docente desenvolve com os alunos, não consegue desenvolver ações continuadas em casa, dificultando o ensino-aprendizagem. E essa ausência é entendida como uma herança anterior à inclusão, partindo da vulnerabilidade que os corpos da comunidade escolar estão inseridos. Então, como é possível diminuir a distância entre pais ou responsáveis dos alunos com a escola? Como fazer com que os funcionários da comunidade escolar se sintam participantes do próprio ambiente em que trabalham? Como a gestão pode estar mais próxima do grupo docente e da comunidade escolar em geral?

Kassar (2012) aponta:

Tantos anos de exploração e descaso em relação à maior parte da população brasileira não deixam impunes nossas escolas, de modo que as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos. (Kassar, 2012, p. 844).

Professores do ensino regular se sentem incapacitados, e isso gera a desistência por quaisquer práticas pedagógicas, por mais simples que possam ser. Percebe-se que a desistência é supervalorizada (Mittler, 2000). Percebo que nós professores temos medo do fracasso. Demonstrar defeitos, fraquezas ou falta de conhecimento em algo. É fato que, a maioria de nós não tem nenhum tipo de especialização em educação inclusiva e isso gera uma fuga de responsabilidades no nosso ensinar. Como vou planejar atividades adaptadas para alunos cuja deficiência eu não entendo? Ou, dando uma volta radical no pensamento, como sair de uma visão hospedeira da educação e, transformar a ideia de atividade adaptada para um planejamento de práticas pedagógicas artísticas agenciadas para uma abertura de possibilidades diversas de gestos?

Se pudéssemos observar a sala de aula de vários lugares, perceberíamos a dificuldade de qualquer professor ao receber um aluno com deficiência em sua sala, seja qual deficiência for. O professor, desde o mais experiente ao mais novato, sentirá que não está “preparado”, e não sabe o que fazer (Guerra, 2021, p. 244).

Como não reproduzir paradigmas educacionais quando não possuo nenhum tipo de incentivo, estrutura ou suporte? A ignorância do desconhecido nos leva a negligenciar as dificuldades dos nossos alunos. E não falo somente dos alunos do AEE. Para isso, Mantoan diz:

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais. (Mantoan, 2015, p. 16).

Quando minhas práticas pedagógicas se objetivam em resultados, como aprovações em provas internas e externas, quando eu almejo que todos os meus alunos compreendam o conteúdo que foi apresentado de forma vertical e sem nenhum tipo de escuta para aqueles que precisam de novos modos de ensino (modos que criam aberturas de percepções do ensinar-aprender que não são balizados apenas por modelos normatizados, mas que escutam a singularidade das relações estabelecidas: estudante-professor, estudante-grupo, estudante-espço físico, entre

outros), quando eu envio meu aluno neurodivergente para a sala de Recursos Multifuncionais no momento da aula em turma regular por achar que ele atrapalha os demais alunos, eu estou criando um abismo entre grupos de alunos, e entre professor-aluno.

Sinto a necessidade de existir uma rede de profissionais que promovam o ensino em arte e o ensino inclusivo, pois para a quantidade de alunos da educação especial e demais necessidades, a demanda de profissionais capacitados é urgente, principalmente, quando se analisa os currículos dos cursos de licenciatura e pedagogia, e as formações propostas aos professores e demais profissionais de escolas públicas e privadas. Sabe-se que há a urgência de um ensino inclusivo eficaz, mas o investimento para que haja mudança e melhoria está sendo suficiente?

3.3 O chão da escola

Escutar o silêncio. Esse exercício faz parte de diálogos que tenho com meus alunos. Perceber o silêncio surge da percepção de um professor de Artes dentro de um ambiente escolar, onde o caos é tido como uma característica comum a tudo e a todos. Tudo é caos quando se desloca de um contexto em que a normalidade se resume a silêncio, ao “domínio” de sala, nos moldes de uma pedagogia bancária em que a relação com o saber se dá pela transmissão de conhecimento, se opondo ao protagonismo estudantil e a uma criação inventiva.

Numa visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação de que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 1987, p. 33).

O próprio formato da escola, quadrada, com a quadra no centro, impede, por exemplo, a imposição do caos nas aulas práticas de educação física, que só acontecem uma vez ao mês, pois a expressividade dos alunos, que podemos chamar de barulho para facilitar nossa comunicação, converge com os sons da sala de aula - não sei se, nesse caso, podemos chamar os sons da sala de aula de barulho. Podemos? Aqui, abro o debate para repensarmos os espaços escolares e como os ocupamos, assumindo que, em tomadas de decisões sobre qual disciplina deve ser priorizada, aquelas, como a disciplina de Artes, em que o foco é a expressividade e a criação são sufocadas a favor de um silêncio que implode o caos.

Nesse contexto escolar, acredito que o silêncio deva ser construído coletivamente como espaço de escuta e concentração, e não imposto de forma autoritária. E a imposição do silêncio é ainda o caminho mais comum para a busca de resultados cognitivistas satisfatórios dentro de um dito padrão evolutivo de aprendizagem. É preciso romper os pressupostos herdados de uma educação bancária e permitir, inclusive, a caótica bagunça ao empurrar cadeiras e abrir uma roda na sala de aula. Também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem os círculos de diálogos e as partilhas de experiências. Igualmente são sala de aula, os espaços abertos, flexíveis e experimentais.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. (Freire, 1987, p. 34).

Aqui cabe um exemplo dessa relação entre o ensinar e o aprender, troca de papéis que vem também do estudante. No mês de agosto, com a temática do folclore, propus que os alunos se dividissem em grupos, criassem uma história com os personagens folclóricos, e essa história seria apresentada no formato de teatro de sombras. Eles deveriam fazer os desenhos, que seriam recortados, colados em alguns lápis e projetados na parede. Cada etapa do processo e as funções que cada aluno ia exercer seriam decididas por eles mesmos. Durante a organização, algumas alunas, com seu grupo já formado, me perguntam se podem exceder a quantidade máxima de alunos que solicitei, pois a Estrela Guia (nome fictício), estava sem grupo. Essa aluna tem TEA, é extremamente tímida e sempre realiza atividades sozinha. Tem muita habilidade com desenho, produzindo pinturas de nível técnico avançado. Concordei. Estrela Guia, pela primeira vez na minha aula, estava em um círculo com outros colegas. Ela que criou a história e fez a silhueta dos personagens. As demais alunas recortaram, colaram nos lápis e apresentaram o teatro de sombras. Essa construção coletiva, desde a percepção do grupo para com a aluna até a apresentação final, demonstra a potência que é o chão da escola, ao permitir que momentos de pertencimento assim aconteçam. No mês seguinte, na Semana da Inclusão, apresentamos a história a toda a comunidade escolar.

Figura 10 – Professor e alunas apresentando a esquete teatral "O encontro da lara com o boto" na Semana da Inclusão da escola Prof. Maria Gondim dos Santos.



Fonte: Acervo do autor (2024).

Larrosa (2009, p. 11) diz que:

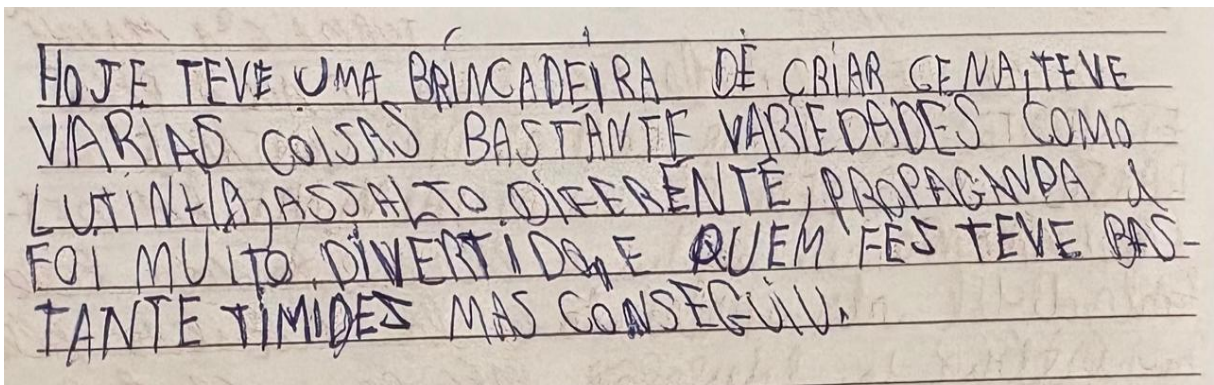
O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que (...) pode ajudar-me a formar ou transformar minha própria sensibilidade, a sentir por mim mesmo, na primeira pessoa, com minha própria sensibilidade, com meus próprios sentimentos.

Uma educação que é experiência, não como uma mera transmissão de informações, mas como um ato sensível de formar, trans-formar, de-formar, colocar a

forma em ação. Não é sobre, apenas, compreender a obra de arte, o exercício cênico ou o texto teatral, mas de permitir que essa obra, exercício ou texto nos atravessasse, nos forme, nos transforme, nos toque em camadas profundas. Afinal, falar de educação é falar de encontro. Encontro com o mundo, com o outro e, inevitavelmente, consigo mesmo. Na escola, essa travessia ganha sonoridades outras para além do silêncio, especialmente quando pensamos a partir da perspectiva da alteridade.

Percebo como o hábito, o cotidiano podendo ser visto não de forma automatizada, mas abrindo frestas no habitual, a inconstância constante do “a cada dia” dentro da escola, encaixa peças em um quebra cabeça sem perspectiva de final. Isso é o novo. O que não é conhecido ou ainda não foi experimentado. A sala de aula diversa, porosa, latente, multiplicada por vinte e sete¹³. Em cada aula há novos encontros, novas descobertas, novas aprendizagens. A cada aula, os corpos se apresentam de forma diferente, e o imprevisível se manifesta constantemente. Mesmo com atividades previamente planejadas e facilitadas em turmas anteriores, novos sentidos emergem nos questionamentos dos alunos, quando relacionam o conteúdo a experiências pessoais. Isso se tornou evidente nos improvisos durante as aulas práticas de teatro. As cenas propostas frequentemente retratavam assaltos e trocas de tiros, refletindo a realidade territorial e o contexto conflituoso das facções rivais na época. O que chamou atenção foi o movimento disruptivo quando os alunos inseriam elementos cômicos nessas cenas violentas, transformando tragédias em comédias e ressignificando a experiência.

Figura 11 – Relato de um aluno ao final de uma aula de improviso.



Fonte: Acervo do autor (2025).

¹³ O professor de Artes do município de Fortaleza com carga horária semanal de 40h/a possui 27 turmas/horas de regência e 13 horas de planejamento.

Essa palavra (novo) me tem estado forte no pensamento. Antes, entendia o novo como algo a ser temido, ainda que soubesse ser prazeroso. As situações que iam surgindo e que eu ia aprendendo-construindo-inventando, me causavam medo. Eu tinha medo de errar por me sentir incapaz, por estar exposto a possíveis situações que eu não estaria preparado para resolver, mas, ainda assim, ia descobrindo que o chão da escola era o lugar que eu queria estar. E fazer a diferença. Como era quando aluno¹⁴, eu queria e quero uma escola que tenha movimento, que seja diversa e aberta, onde os alunos protagonizem e se sintam parte ativa do processo de ensino-aprendizagem.

Como professor, passei a visualizar o novo como algo surpreendentemente bom. Um mistério que tenho buscado desvendar contente. Kastrup (1999) discute essa abertura ao novo quando explora a ideia de cognição inventiva como um processo que vai romper paradigmas educacionais já existentes, valorizando a originalidade. A cognição inventiva está para além da reprodução de saberes preexistentes, envolve a criação de novos modos de perceber e pensar. Ela não é um processo linear de aquisição de conhecimento, mas sim um movimento de criação e reinvenção constante. Assim, a aprendizagem pode ser compreendida como um processo inventivo, no qual a atenção flutuante desempenha um papel crucial no coengendramento de sentidos experienciados pelo corpo singular. Neste contexto de sala de aula, o professor tem a atenção como prática, como gesto docente, como modo de estar presente.

Nesse sentido, a atenção desempenha um papel fundamental na compreensão da aprendizagem como um processo inventivo. Desloca-se da ideia comum de atenção, como foco ou concentração em um objeto previamente definido, para uma atenção capaz de sustentar a abertura ao que emerge no encontro. A partir disso, Kastrup (2007), inspirada na escuta psicanalista de Sigmund Freud (1912/1969), retoma a noção de atenção flutuante em um modo de regime atencional que suspende expectativas e permite perceber aquilo que ainda não está claramente dado.

Assim, entendo a atenção flutuante como uma escuta aberta, em que o

¹⁴ Desde criança, sempre fui motivado por minhas professoras a participar de atividades artísticas na escola. Foi através do teatro, em 2008, aos 14 anos, sempre aluno de escola pública, que consegui uma bolsa para estudar em um colégio particular de Fortaleza, lugar onde tive a oportunidade de experimentar diversas linguagens artísticas e esportivas, lideranças, viagens, congressos, oportunidades que, enquanto aluno de escola pública, dificilmente eu teria tido.

professor não se fixa exclusivamente no cumprimento de um planejamento ou na espera de respostas prontas de um protocolo, mas se mantém disponível aos pequenos gestos, desvios, brechas que surgem na sala de aula. Trata-se de uma atenção que não define previamente o que importa, ela acompanha o processo singular em sua imprevisibilidade, acolhendo fragmentos e acontecimentos que poderiam passar despercebidos em um modelo de aula centrado apenas na explicação, no resultado esperado e no controle. É preciso o tempo de espera, um intervalo no qual algo pode acontecer. Algo novo. Justamente o que falo: o novo não como novidade superficial, mas como acontecimento que desestabiliza a repetição e produz movimento na cognição inventiva. Para Kastrup, é esse encontro com o inesperado que alimenta a cognição inventiva, pois aprender não é simplesmente reconhecer ou reproduzir um saber já existente, mas deixar-se afetar por aquilo que emerge e, a partir disso, criar novos modos de perceber, pensar e estar no mundo.

A atenção a si é, neste sentido, concentração sem focalização, abertura, configurando uma atitude que prepara para o acolhimento do inesperado. A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso (Kastrup, 2007, p. 18).

Assim tem sido adentrar no campo do Ensino Inclusivo. Entender a complexidade das neurodivergências na sala de aula. Aprender a ver, ouvir e sentir aquilo que a sociedade insiste em tratar como individual, mas que me permito fluir o plural. Permitir-me descolonizar o pensamento docente e o pensamento institucional da escola implica deslocar-me do que está instituído, normatizado, nominado e patologizado, para deixar-me estar inteiro na presença da relação. É este estar, é esta presença que estou buscando entender como professor, entender com o encontro de corpos na sala de aula, e que nesta pesquisa estou buscando com a construção do termo “pedagogia da presença”. Trata-se de suspender laudos pré-estabelecidos, recusar as limitações de uma única possibilidade de resposta e abrir-me ao acaso da criação, à poética do encontro que produz sentidos em níveis que, muitas vezes, não se deixam capturar por significados fixos ou por modelos sociais previamente estabelecidos, mas que se inventam no entremeio da relação. São AS crianças, OS alunos, a turma, o grupo. Para além do laudo médico, do olhar normativo para a condição neurodivergente, o olhar adoecido de uma cultura capacitista. Como, enquanto professor, é possível deformar o olhar normativo para um olhar mais atento

às diferenças, àquilo que foge ao dito padrão? A atenção do professor na sala de aula está apontada para a possibilidade do novo.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. (Larrosa, 2011, p. 7).

Aprender é, então, abrir-se para a alteridade, mas também para a descoberta de si mesmo. É deixar que a palavra ou o silêncio do outro ressoe dentro de nós de tal forma que possamos sentir “na primeira pessoa”. O aprender, nesse sentido, é experiência quando nos faz sentir com o nosso próprio corpo, com nossa própria sensibilidade, mesmo que o que se sintamos tenha sido provocado por um mundo que não é o nosso, mas que ao nos tocar, nos atravessa e, portanto, nos transforma. Na escola e no ensino inclusivo, essa ideia é preciosa: ensinar não é fazer o outro repetir o que foi lido, mas ajudá-lo a formar uma sensibilidade própria diante do mundo, criando e inventando.

É nesse caminho que se torna possível compreender a aprendizagem numa perspectiva da cognição inventiva, ou seja, como um processo que não se restringe a uma atividade mental abstrata, mas que se dá na relação encarnada entre corpo, mundo e experiência. Kastrup (1999), ao retomar a noção de enação de Varela, defende reconciliar a cognição com o concreto, compreendendo-a como uma cognição corporificada, inscrita nos acoplamentos sensório-motores e nas experiências vividas:

É com o intuito de reconciliar a cognição com o concreto que [...] Varela formula a noção de enação. Esta remete, em primeiro lugar, a uma cognição corporificada, encarnada, distinta da cognição entendida como processo mental. [...] A enação é um tipo de ação guiada por processos sensoriais locais, e não pela percepção de objetos ou formas. [...] A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive linguísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de inscrever-se e marcar-se historicamente e culturalmente (Kastrup, 1999, p. 181).

No ensino de Arte, isso se amplia quando um aluno dança, atua, desenha ou escreve, ele não está apenas reproduzindo uma técnica, mas dando forma a algo que é seu, que nasce do que sente e percebe. Educar pela experiência, como propõe Larrosa, é então criar condições para que o outro sintam por si, nomeie com sua voz, se afete com sua história, e nisso, construa sua própria maneira de estar no mundo.

A experiência no outro é aquilo que me escapa e, por isso mesmo, me provoca. É o que não domino. É o que não sou. No ensino inclusivo, essa dimensão é central. Reconhecer o outro como legítimo em sua diferença, seja ela corporal, sensorial, neurodivergente ou cultural — é abrir espaço para um tipo de aprendizagem que não busca encaixar, mas compreender. A alteridade nos desinstala da lógica do mesmo. Permite que olhemos para o aluno não como alguém que deve atingir um padrão, mas como alguém que é, e que aprende com aquilo que vive. A arte, nesse campo, é mestra: ela acolhe as expressões singulares, escuta os silêncios, valoriza o gesto não programado para a processualidade da criação.

A escola também é lugar onde eu me encontro. Como professor e artista, sou constantemente atravessado pelas experiências que compartilho. Ensinar arte numa perspectiva do ensino inclusivo exige que eu esteja aberto ao inesperado, ao erro criativo, ao não dito. É nesse espaço que me torno outro para mim mesmo: quando descubro que ensinar não é conduzir, mas caminhar junto. Que aprender não é repetir, mas reinventar o olhar. A experiência em mim é aquilo que me modifica, mesmo quando não estou preparado para mudar.

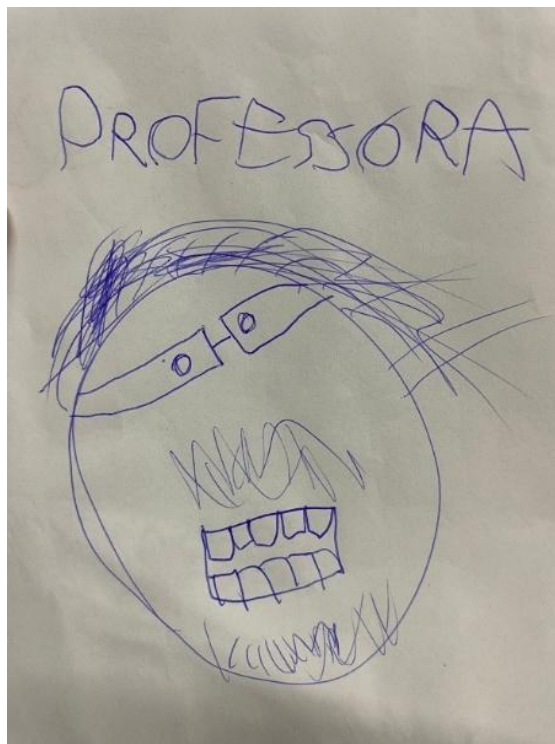
Ao longo das vivências em sala de aula, alguns gestos dos estudantes passaram a revelar, de maneira sensível, essa dimensão relacional, afetiva do ensinar. Entre eles, destacam-se os desenhos produzidos pelos alunos, nos quais minha imagem aparece distorcida, fragmentada ou reinventada, e que serão apresentados adiante como parte do percurso pedagógico. Essas produções não se reduzem a simples caricaturas, mas podem ser compreendidas como registros simbólicos de uma pedagogia da presença: uma prática em que o professor não ocupa apenas o lugar de transmissor de conteúdos, mas se coloca disponível ao encontro, acessível ao olhar do outro e implicado na experiência compartilhada. Ao me ver representado por perspectivas tão singulares, percebo que a docência inclusiva também se constrói nesse plano sensível, onde a presença não é controle, mas abertura para a diferença, para a invenção e para a possibilidade de existir em relação dentro da escola.

Figura 12 – Representações do autor elaboradas pelos alunos.



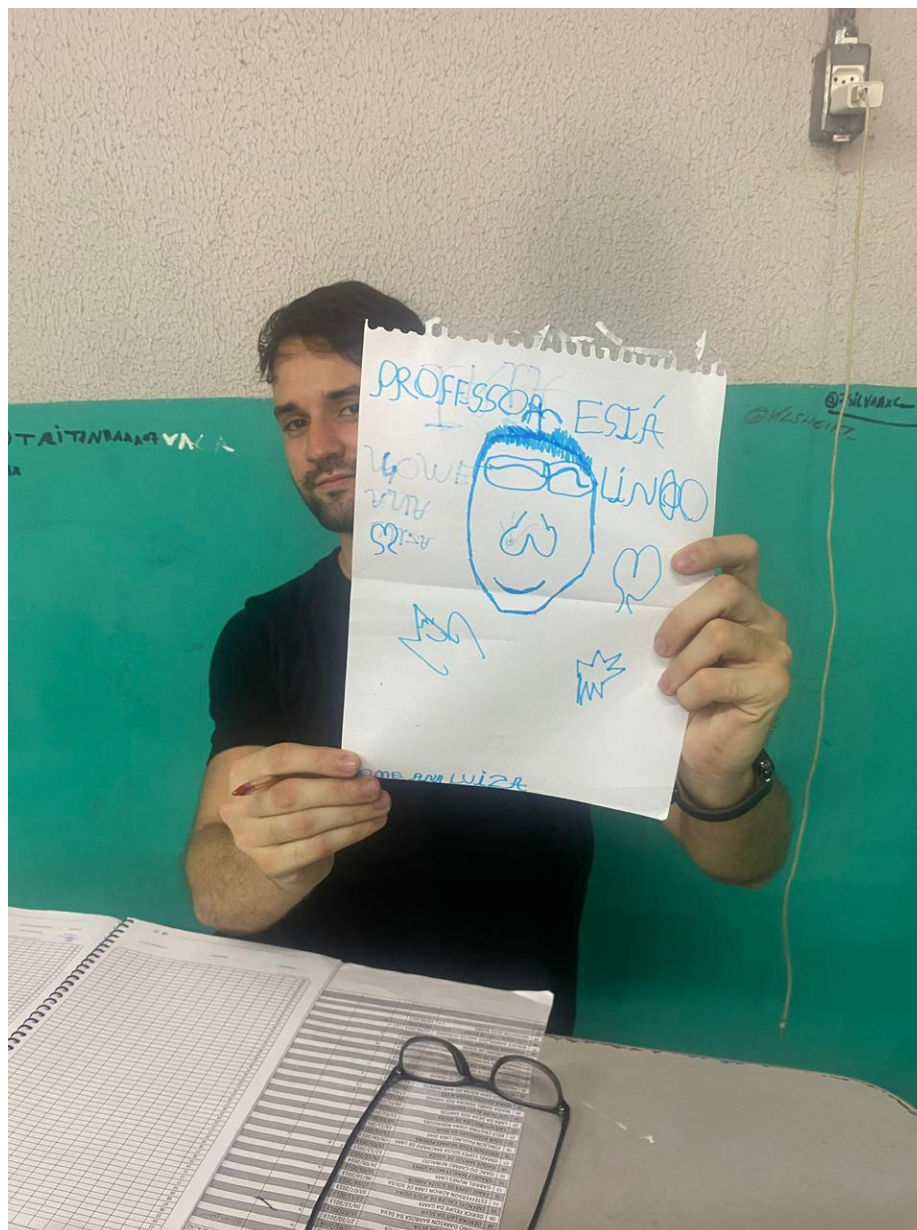
Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 13 – Representações do autor elaboradas pelos alunos



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 14 – Registro do professor-autor segurando retrato produzido e presenteado por um aluno.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Em tempos de normatização e padronização, fazer da escola um lugar de experiência é um ato político. Padronizações nocivas e hierárquicas em tantos sentidos: estéticos, religiosos, de raça, de gênero, geográficas, culturais, capacitistas, entre outras. Fazer da escola um lugar do exercício de partilha de singularidades é um ato político e de luta por um convívio mais justo. Um ato ético-poético. Um ato apaixonado. Numa perspectiva larrosiana, só há experiência quando algo de nós se perde para que algo novo possa nascer. Kastrup (1997) defende que a aprendizagem é, antes de tudo, uma experiência sensível. Não é apenas uma questão de ação ou

raciocínio lógico, mas de como percebemos, sentimos e nos conectamos ao mundo, ou seja, a abertura dos sentidos corpóreos está ligada à criação de subjetividades e à invenção de formas únicas de se relacionar com a realidade. Para Kastrup (1997), a aprendizagem não é apenas a aquisição de habilidades ou informações já existentes, mas um processo criativo que envolve a transformação do próprio sujeito e do mundo à sua volta, ou seja, novas invenções de si e de outros mundos possíveis. Essa visão nega modelos tradicionais de ensino que frequentemente enfatizam a reprodução de conhecimentos fixos. E aqui habita uma das críticas centrais à escola: O caos, enquanto espaço sensível e de expressividade, pode ser ainda mais motivador ao ensino-aprendizagem. Devemos buscar, enquanto escola, o protagonismo e a subjetivação de cada aluno, que se constrói diariamente na relação com os outros indivíduos, dentro e fora dos espaços escolares.

Figura 15 – Registro de atividade teatral realizada em espaço externo da escola, na qual um grupo de estudantes apresenta uma cena enquanto os demais colegas acompanham.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Krenak (2020) defende uma escola verdadeiramente inclusiva, valorizando a experiência e a coletividade, aproximando-se dos modos de aprendizagem sensíveis e integrados ao meio. Para ele, uma escola tradicional pode distanciar os alunos do mundo ao seu redor, enquanto uma pedagogia mais vivencial, integrada ao espaço, à natureza do em torno da escola, aos saberes da comunidade na qual a criança convive incentiva a construção de pessoas com autonomia e sentido de pertencimento, em um pensamento ecossistêmico.

Pensando nisso, vejo a escola como um organismo vivo, onde todas as partes que a compõem são necessárias para o seu funcionamento. Percebo, cada vez mais, a necessidade de uma escola inventiva e inclusiva. Pois, para além do que foi vivenciado até este momento, afinal somos resultados de um estrato histórico - como uma camada de tempo, cultura, vivências sociais e históricas - que molda quem somos hoje. Assim como em um solo com camadas (estratos), as nossas identidades são formadas por muitas camadas interseccionais acumuladas: históricas, culturais, sociais, políticas, familiares, nossa atualidade não é definida somente por isso, pois somos seres moventes, transformadores, que se transformam. E, ainda que possamos pensar a partir do agora e do que estamos vivendo, é importante lembrar que somos produtos de um processo histórico, coletivo e contínuo. Ou seja, nossas ideias, comportamentos e experiências são influenciados por tudo aquilo que já veio antes de nós — por um passado que se sedimentou em nossa formação como sujeitos. E a escola é um local potente para uma constante trans-multi-pluri formação para toda a comunidade que nela convive. E ter a presença de corpos neurodivergentes é um convite para a escola como um todo estar criando novas possibilidades de relações de ensino-aprendizagem.

Defendemos, assim, a possibilidade de que cada escola possa se tornar uma instância formativa para seus profissionais, um ambiente propício à reflexão, socialização de ideias e a tomada de decisões, em que todos assumem o caráter da mudança necessária de acontecer em sua realidade concreta, como forma de retirar e/ou minimizar as barreiras - arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, programáticas, instrumentais e de comunicação ou informacional - que se impõem ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. (Lustosa, F. G.; Ribeiro, D. M. 2021, p. 02).

3.4 Outrar-se: O novo, o outro, a brecha

Buscar entender a complexidade que é o pulsar desse organismo/escola pode nos levar a novas formas de ver e estar com o outro. Vivemos em uma rede de

encontros que me fez perceber, diariamente, a pluralidade dos corpos. Somos plurais no olhar, no sorrir, no escrever. Plural em rabiscos e gritos. Somos todos correntes, fluidos, passantes que, mesmo ao deixar-se ir, permanecemos em cheiros, memórias e cicatrizes. No cotidiano escolar, marcado por rotinas e expectativas de repetição de gestos, escritas e modos de aprender, aquilo que se espera que seja o “mesmo” frequentemente se transmuta em “novo”. Esse novo que não se apresenta como um conteúdo a ser memorizado e respostas prontas, mas como um território que pode ser explorado cheio de perguntas férteis. Na seara da educação inclusiva, o “novo” convida a escutar o que antes era silenciado, a enxergar o que antes era invisível, a acolher o que antes era descartado como ruído.

O próprio processo de deslocamento que o novo provoca é o que revela as contradições já existentes antes da chegada do novo. Quando algo novo entra em um sistema, como, por exemplo, um corpo novo e uma nova forma de aprender na sala de aula, isso gera uma nova necessidade ou uma nova perspectiva. Ele não “cria” conflitos do nada. Ele atua como um dispositivo revelador, pois essas contradições já estavam ali, mas naturalizadas e invisibilizadas pelo modo como a escola operava. O novo faz com que o que antes era considerado “normal”, neutro ou dado comece a aparecer como escolha, como construção cultural à diferença. É quando o sistema é convocado a mudar, dando evidência a seus limites. Para isso, a artista e filósofa canadense Erin Manning elucida:

No ativismo das pessoas com deficiência é dito comumente que deficiência não é o que acontece com o corpo – não tem a ver com o estado do corpo. Deficiência é sobre uma cultura que não acomoda a diversidade. Então não é o corpo que é deficiente; a cultura é deficiente na sua incapacidade de criar adaptações que permitam a existência da diferença – diferentes modos de incorporação. (Manning; Bocchetti; Maçaira, 2024, p. 172).

A afirmação de Manning desloca o foco do corpo para o mundo, como faz o modelo social da deficiência. Quando a artista afirma que a deficiência não está no corpo, mas na cultura, ela rompe com séculos de pensamento normativo que naturalizou a ideia de que há um corpo correto e corpos que falham. O paradigma muda: o corpo não é um problema a ser corrigido; o problema, na verdade, é a sociedade que recusa as múltiplas formas de existir. E essa mudança revela algo fundamental: A deficiência é produzida a partir de uma visão hegemônica, colonizada e unilateral, própria de uma concepção de mundo ocidental, heterocapacitista e normativa, que vem centralizando e hierarquizando as relações com o outro,

independentemente de sua natureza ou constituição — humana, não humana, vegetal ou mineral.

Não existe “deficiência” isolada. Existe um corpo que encontra degraus onde poderia haver rampas; existe um aluno que encontra silêncio onde poderia haver escuta; existe um sujeito que encontra burocracia, negação, intolerância onde deveria haver relação. A deficiência, então, emerge do confronto entre um corpo e uma estrutura que não foi pensada para ele. E todas essas situações citadas acima estão presentes no chão da escola que, conseqüentemente, está inserida num sistema adoecido, capacitista e deficiente.

É como se a cultura dissesse: “se você não cabe, você é o erro.” E o novo devolvesse: “não, é o molde que é estreito demais.” Essa perspectiva nos obriga a abandonar a pergunta “o que esse corpo não consegue fazer?” e formular outra, mais ética e inventiva: “o que podemos criar para que este corpo exista plenamente?” Quando o foco desloca do corpo para a instituição (nesse caso, a escola) deixamos de buscar cura e passamos a buscar condições de participação. O corpo deixa de ser obstáculo e passa a ser potência, território de invenção. A deficiência, então, não revela um limite do corpo, mas um limite da imaginação cultural.

Como pensar um currículo adaptado apenas para um aluno neurodivergente, quando o que deve ser feito é pensar esse currículo de uma forma que se adeque a realidade geral da turma, com alunos neurotípicos e neurodivergentes? E cada ajuste, cada gesto de acolhimento é, antes de tudo, um novo gesto de invenção do mundo.

Percebendo esse processo de deslocamento, entende-se que o novo desestabiliza automatismos, como práticas que sempre foram feitas “porque sempre foi assim”. As práticas que expõem o que estava silenciado: vozes, traços, corpos e modos de aprender que não eram considerados. E assim, produz atrito entre o conforto de manter o conhecido e a necessidade de criar o que ainda não existe. Torna visível a exclusão: ao incluir um novo sujeito, evidencia quem antes não cabia. Assim, o que revela as contradições não é apenas o novo em si, mas a interação entre o novo e o que já estava instituído.

A criatividade do aluno emerge quando ele se vê autorizado a ser quem é. Quando o currículo se dobra, se molda e se reinventa para acomodar diferentes formas de aprender e expressar, ele deixa de ser uma estrutura rígida e passa a operar como um organismo vivo, sensível às singularidades dos sujeitos que o

habitam. Nesse processo, o aluno deixa de ser espectador e passa a ser autor: de ideias, de sentidos, de trajetórias.

Não se deve esquecer que a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto da criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. (Vigotsky, 2009, p. 100-101).

Ele não apenas participa do conhecimento, mas o reinventa a partir de sua própria experiência, linguagem e modos de estar no mundo. E o professor acompanha, dialoga e interage nesse processo, respeitando a singularidade do percurso de cada corpo em sua imersão na coletividade viva do organismo vivo que constitui a sala de aula. Esse deslocamento de posição promove um ambiente educacional mais inclusivo, em que a escuta, a criatividade e a presença de cada estudante e do docente são elementos constitutivos do fazer pedagógico. Nesse sentido, a criação não é resultado de um controle total do professor ou de um roteiro previamente fechado, mas como um acontecimento que emerge da relação e da abertura do imprevisível. Podemos pensar também com os investigadores e performers Fiadeiro e Eugénio (2012), trata-se de uma criação que só se torna possível quando nos abstermos do protagonismo e nos disponibilizamos ao encontro:

Criação que emerge porque nos abstermos do controle e do protagonismo e disponibilizamo-nos enquanto ferramentas “menores” (...) do Acontecimento. Criação, assim, como autopoieses (...) do comum. Como serendipidade – encontrar aquilo que não se buscava, que não se sabia, que não se desejava, que não foi criado por nenhum autor em particular, mas que é feito dos encontros em rede de ilimitados contributos anônimos (sem nome, sem Eu). Encontrar aquilo que “calhou” ou aconteceu (Fiadeiro e Eugénio, 2012, p. 65).

A escola, assim, se aproxima de uma pedagogia da presença que valoriza não o que falta, mas o que emerge da força do encontro, quando professor e estudantes se tornam coparticipantes da invenção do comum. Os autores apresentam uma perspectiva de como compreendemos o encontro no espaço educativo: “o encontro é uma ferida”, uma abertura delicada e brutal que “alarga o possível e o pensável”, sinalizando outros modos de viver juntos. Assim, a o imediatismo escolar que se centra na urgência da explicação e da classificação tende a bloquear aquilo que emerge como imprevisível. Os autores criticam justamente essa pressa em saber “o que aquilo é”, pois, ao chegarmos “cedo demais com um saber”, acabamos por objetificar o outro, domesticando a diferença. Por isso, a proposta é outra: trata-se de sustentar um intervalo, um tempo de pausa, em que se possa “estancar o imediatismo

impulsivo de conhecer e saber ‘o que aquilo é’”, abrindo espaço para reparar no acontecimento (Fiadeiro e Eugênio, 2012, p. 65-67).

O novo se manifesta, por exemplo, quando um aluno neurodivergente propõe uma solução inesperada para um problema cotidiano. Por exemplo: para a feira de ciências da escola, deveríamos construir uma maquete de uma cidade sustentável. Enquanto a maioria dos alunos pensava em representar casas, árvores e ruas com materiais recicláveis tradicionais, um aluno neurodivergente sugeriu usar espelhos quebrados para representar painéis solares, explicando que eles “refletem o sol e mandam luz para a cidade inteira”. A ideia surpreendeu a todos, não apenas pela criatividade, mas por revelar uma forma própria e sensível de pensar o mundo. Essa proposta gerou discussão, colaboração e novas possibilidades de criação. Um exemplo claro de como o novo emerge do encontro entre a singularidade do aluno e a experiência coletiva; ou quando um corpo que não fala pelos padrões da língua oral comunica-se por gestos, imagens ou sons e é gerado um espaço relacional e de espera para que sentidos, sensações, mesmo que não codificados pelos significados de uma língua instituída, possam ser criados, inventados na experiência de convívio da sala de aula.

A ideia de colaboração, segundo Vigotski (1991), ganha uma profundidade que vai além do sentido comum de trabalho em grupo ou ajuda mútua. Colaborar, numa perspectiva vigotskiana, é participar de um processo de criação compartilhada, em que o conhecimento é construído no espaço relacional entre os sujeitos.

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotski, 1991, p. 60).

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) permite entender esse movimento com mais precisão: ela não é um intervalo fixo entre o conhecimento adquirido e o não adquirido, ou seja, o que o aluno já sabe e o que ainda não sabe, mas um campo vivo de possibilidades, criado, principalmente, pela presença do outro. O desenvolvimento humano, segundo Vigotski, não é um percurso individual, mas um processo social e histórico que se realiza nas relações mediadas. Ressalto, aqui, a necessidade de ampliar as possibilidades de relações, não apenas no plano social, mas também no plano relacional com outras materialidades, sejam elas espaciais ou envolvendo objetos e brinquedos para criações sonoras e tátil-visuais, entre outros,

de modo a pensarmos o estabelecimento de múltiplas relações na escola. No caso desta pesquisa, localizamos a intervenção no campo da aula de artes. Assim, a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Ela o convoca, o provoca, o faz emergir na experiência coletiva, com o outro.

A colaboração, portanto, não parte de uma estratégia metodológica, mas surge como uma condição para o desenvolvimento. É no encontro com o outro que o aluno, neurodivergente ou não, amplia suas possibilidades de pensar, agir e criar. E o outro, professor ou aluno, não é apenas aquele que ensina, mas aquele que, no estado da presença da relação, está aberto ao acaso, à espera com o outro para que, no espaço do entre-corpos, um pensamento encarnado se mova. Neste caminho, podemos afirmar a noção de pedagogia da presença também com Vigotski (1991, p. 52), “aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha”. Contudo, esta percepção pode ser expandida, com os estudos de Erin Manning, especialmente quando ela pergunta:

Mas e se a pele não fosse um invólucro contendor? E se a pele não fosse um limite no qual o self se origina e se remata? E se a pele fosse uma superfície porosa e topológica, continuamente compondo-se de uma infinidade de estratos potenciais, reagindo à relação entre diferentes ambientes, cada qual uma multiplicidade de dentro e foras? (Manning, 2018, p. 7).

Com estas perguntas, Manning aponta para o fato de que aquilo que se produz entre a criança e o outro escapa à lógica do sujeito (eu e o outro). O outro, aqui, é de uma radical alteridade, por isso, o que aqui se desloca é a centralidade do sujeito autônomo e coloca a multiplicidade (relação corpo, espaço, sensações, materiais, etc.), constitutiva desta alteridade, como força constitutiva da aprendizagem. Isto problematiza toda possibilidade de hierarquia normativa no qual o aprender é sempre “aprender com”, mas esse com, não significa somente um eu e outro, mas um eu-outro, ou eu com o mundo juntos, em co-emergência de saberes. Como afirma Manning, trata-se de “um corpo sensível (*sensing body*) em movimento, um corpo-mundo sempre tendendo e atendendo ao mundo. Em igual medida, o mundo também tende ao corpo. O corpo-mundo em contínua emergência” (Manning, 2018, p. 8). Por isso que este movimento é de uma contínua aprendizagem que é também constante criação, invenção. Essa afirmação desloca a centralidade do sujeito autônomo e coloca a alteridade como força constitutiva da aprendizagem. Aprender é sempre aprender com, e não aprender de.

Entendida como invenção, a cognição deve ser definida por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável. Em termos bergsonianos, reiteramos que ela deve ser tratada como capacidade de colocar problemas, e não só de solucionar problemas já dados. (Kastrup, 1999, p. 84).

O “novo” habita essas brechas do previsível, onde a inventividade pode finalmente respirar. Marlon Miguel traz no artigo *Os Dois Lados da Inquisição: Fernand Deligny, Ensaios de uma Tentativa Pedagógica* relatos de experiências educativas do educador francês Fernand Deligny que, ao trabalhar com crianças consideradas "inadaptadas", buscava criar essas brechas em sua função de professor para pensar uma pedagogia que valorizasse a originalidade e a coletividade. Deligny propunha uma crítica à imaginação convencional e enfatizava a importância de práticas que não se limitassem a interpretar as ações das crianças através de códigos predefinidos, mas que permitissem a expressão de modos de ser fora da linguagem verbal instituída. Marlon (2015) explora o conceito de "brecha" como uma abertura deliberada nas práticas tradicionais. Essa brecha representa a criação de espaços que desafiam e rompem com os paradigmas educacionais estabelecidos, permitindo a emergência de formas de aprendizagem mais inclusivas, emancipatórias e inventivas. Assim, a "brecha" no texto de Marlon Miguel refere-se a essas fissuras intencionais nas estruturas pedagógicas que possibilitam a invenção de novas formas de convivência e aprendizagem, especialmente para aqueles que não se encaixam nas normas estabelecidas.

A “brecha” não se apresenta como uma metáfora pedagógica, mas como uma forma concreta de apresentar outras formas de relação e de convivência no espaço educativo. Marlon Miguel, ao acompanhar Deligny, elucida que essas aberturas necessitam de uma atenção sensível ao que escapa, ao que surge como acaso e desvio, ou seja, ao que não pode ser plenamente antecipado ou conduzido por uma intenção pedagógica dominante. Como discute Leitão (2025), estar atento aos acasos implica estar poroso ao comum, permitindo que novas possibilidades de aprendizagem e criação emergjam na relação com o outro, sem a interrupção ocasionada por um querer que pretende guiar, interpretar ou corrigir. É nesse sentido ético e inventivo que Deligny (2015) propõe um deslocamento do educador como mestre-condutor para uma figura que se torna disponível ao imprevisível da rede, instaurando espaços onde a vida pode se compor fora das normatividades instituídas, conforme expressa o trecho a seguir:

Os corpos tidos como “inadaptados” precisavam se adaptar ao quê, de fato? Aquilo com o qual tinham que se adaptar era adaptado a eles? Existia uma questão ética para Deligny que, à primeira vista, problematizava a “adaptação”, mas deslocava sua certeza e naturalidade. Era também a possibilidade de construção de outros espaços, não de sobrevivência, mas de vida. Espaços pavimentados a partir das singularidades de cada corpo que o constitui, tendo em vista fugir da premissa de uma normatividade única e imutável (Leitão, 2025, p. 61-62).

Pensar a inclusão apenas como uma inserção do “diferente” em um espaço previamente normatizado é reproduzir as mesmas lógicas de exclusão que se afirma combater. Skliar (2003) nos provoca justamente a desconfiar das formas aparentemente condescendente de acolhimento que, na verdade, mantêm intacta a norma. A escola passa a aceitar o outro, mas este precisa estar próximo do modelo esperado de comportamento, aprendizagem e convivência. Assim, a inclusão pode se tornar apenas um mecanismo sofisticado de normalização: o outro entra, mas sob condições, como se precisasse justificar, controlar e corrigir sua presença.

Nesse contexto, emerge a crítica àquilo que se pode chamar de uma “alteridade deficiente” (Skliar, 1999). O autor critica o modo como a sociedade produz o outro como um outro “menor”. Ou seja, quando o sujeito é reconhecido de forma incompleta, limitada ou reduzida. O outro é visto como alguém a ser corrigido, como alguém incompleto, como alguém que precisa se adaptar à norma para ser tolerado, e não incluído. Esse conceito denuncia uma lógica capacitista que determina o corpo “normal” como um corpo padrão, o diferente é tratado como um desvio, o outro é inventado como deficiente. E a escola, nesse modelo, aceita o aluno diferente, desde que ele se comporte como os outros, aprenda como os outros, não desestabilize a norma.

Não se trata de afirmar que o sujeito é deficiente em sua existência, mas de perceber como a diferença é frequentemente produzida discursivamente como falta. O outro passa a ser reconhecido não por aquilo que é, mas por aquilo que não corresponde à norma: não fala como se espera, não aprende no ritmo previsto, não se comporta dentro dos padrões escolares. Assim, a deficiência deixa de ser apenas uma condição corporal ou cognitiva e se torna um lugar social atribuído, um modo de invenção do outro como incompleto, como alguém que precisa ser ajustado para caber.

A alteridade, então, deixa de ser encontro e se transforma em problema. O outro é visto como um “caso”, um diagnóstico, uma exceção dentro de um sistema

que se pretende universal. Skliar insiste que o verdadeiro desafio não está em tolerar ou aceitar o outro, mas em escutá-lo, em permitir que sua presença desestabilize as certezas pedagógicas e os regimes de verdade que sustentam a escola moderna. Não se trata de integrar o diferente ao mesmo, mas de reconhecer que a diferença é constitutiva da experiência humana e que a escola deveria ser, antes de tudo, um espaço de convivência entre multiplicidades.

Nessa perspectiva, incluir exige também um movimento ético de “outrar-se”: deslocar-se de si, abandonar a posição confortável daquele que define, classifica e conduz. Outrar-se é permitir que o encontro com o outro produza transformações em quem ensina, em quem organiza o espaço escolar, em quem pensa o currículo. A pedagogia da presença, nesse sentido, não é apenas estar fisicamente junto, mas estar aberto ao que escapa, ao que não se traduz imediatamente, ao que exige sensibilidade e tempo. É reconhecer que o outro não é um projeto a ser completado, mas um sujeito inteiro em sua diferença.

Assim, pensar inclusão a partir de Skliar é recusar a ideia de que a escola deva fabricar normalidades. É compreender que a exclusão não está apenas na ausência, mas também nas formas de presença condicionada, nos modos sutis de produzir o outro como deficiente. A educação inclusiva, portanto, não pode ser reduzida a políticas de acesso ou adaptações pontuais: ela exige uma reinvenção profunda das relações, dos olhares e das práticas, para que a diferença não seja tolerada como exceção, mas afirmada como possibilidade de mundo.

3.5 Escola como organismo vivo

Kastrup relaciona a noção de cognição inventiva com o conceito de autopoiese dos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela, que descreve os sistemas vivos como capazes de se autogerar e adaptar-se, enfatizando a autonomia e a criatividade intrínseca. Encontrei a possibilidade de diálogo entre esses dois conceitos e o ensino inclusivo, pois, enquanto a cognição inventiva entende a aprendizagem como um processo de criação, e não apenas de reprodução de conhecimentos preexistentes, rompendo com modelos rígidos e favorecendo um ambiente educacional mais flexível, que vive na e da diferença, no qual a diversidade é o fundamento da criação, com o conceito de autopoiese podemos entender o ensino inclusivo não como um modelo fixo, mas um processo vivo e dinâmico, que respeita a

singularidade de cada aluno enquanto promove a construção de um sistema educacional integrado e transformador.

Nesse mesmo horizonte, retomando o pensamento de que o desenvolvimento não é um resultado individual, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dialoga nessa discussão ao evidenciar que o processo de aprendizagem é um fenômeno que emerge na relação. O aprendizado se produz no encontro, não apenas entre sujeitos, mas na relação corpo-mundo, em uma trama de afetos, materiais, espaços e temporalidades. Um campo de trocas, mediações e criações compartilhadas. Assim, cada interação se torna uma zona de invenção, um espaço em que o aluno age para além do que seria capaz de realizar isoladamente. Nessa perspectiva, a ZDP pode tecer relações com a cognição inventiva e a autopoiese, pois reafirma a ideia de que a aprendizagem é relacional, processual e viva: ela acontece quando corpos, saberes e experiências diversas se afetam mutuamente, transformando o que cada um pode e o que o grupo pode juntos.

Portanto, no ensino de Artes dentro do contexto inclusivo, esses conceitos se entrelaçam para promover práticas artísticas-pedagógicas que se fundamentam nas singularidades dos corpos e na diversidade do grupo. Partir da noção de criação inventiva é estimular a expressão única de cada aluno, enquanto podemos entender com o conceito de autopoiese a ideia de que o aprendizado artístico é um processo vivo e dinâmico, em que a interação/relação geram uma nova auto-organização. A sala de aula se torna, então, um espaço de criação coletiva, em que a diferença não é obstáculo, mas condição para o aprendizado: uma zona de desenvolvimento proximal em movimento, onde a arte e o convívio reinventam continuamente o ato de aprender e ensinar. Essa abordagem possibilita um ambiente educacional que prolifera perguntas a novas possibilidades de respostas a cada interação.

Assim como um sistema autopoietico é dinâmico, relacional e auto-organizado, a educação inclusiva deve respeitar a autonomia e a subjetividade de cada aluno, permitindo que o aluno neurodivergente participe ativamente de sua aprendizagem. O ensino inclusivo valoriza a pessoalidade, criando oportunidades para que os alunos aprendam de formas que respeitem suas habilidades, ritmos e necessidades específicas. É o exemplo dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). São alunos com uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades dentro dos cânones sociais

estabelecidos. O termo "espectro" indica que as manifestações do TEA variam amplamente entre os indivíduos, em termos de gravidade e combinação de sintomas. Alguns alunos com TEA podem encontrar barreiras na comunicação com os pares, não pela ausência de intenção comunicativa, mas pela forma como a escola e os colegas ainda não reconhecem plenamente seus modos próprios de expressão. Assim, o desafio está tanto na interação quanto no ambiente que precisa se tornar mais atento às diferenças. O que ocorre, na maioria das vezes, é a afirmação da deficiência como algo ruim, menosprezando e excluindo o aluno autista, tratando-o como um corpo estranho à classe, por exemplo. Como reverter esse quadro e fazer o grupo perceber as potências criativas que o aluno neurodivergente possui? Como gerar na turma o sentimento de pertencimento de todos os corpos, não só pelo assento garantido por lei, mas pela real presença daqueles corpos no grupo? Que brechas poéticas e políticas a pedagogia da presença pode trazer para o ensino inclusivo no contexto da escola básica?

Na autopoiese, sistemas vivos se adaptam e interferem no ambiente em diálogo com sua singularidade. Fazendo uma analogia à educação inclusiva, esta deve criar ambientes que se adaptem às necessidades de todos os alunos, e que também os ajudem a se desenvolver e se integrar, buscando essas brechas relacionais que transformam, gerando novos sentidos aos estudantes. Uma perspectiva singular de trajetória de aprendizagem de seus múltiplos aspectos: sociais, cognitivos e afetivos. Por exemplo, transformar materiais didáticos, métodos de ensino e espaços físicos para acolher pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas é uma forma de tornar o ambiente mais acolhedor e, portanto, vivo às multiplicidades de invenções de outros mundos possíveis, na abertura de possibilidades de pertencimentos.

Já que todo sistema autopoietico é uma unidade de múltiplas interdependências, quando há uma dimensão nela que é afetada, é como se arrastasse atrás de si todo o organismo a experimentar mudanças correlativas em muitas dimensões ao mesmo tempo" (Maturana; Varela, 1986, p. 98, apud Kastrup, 1999, p. 160).

4 JOGAR, CRIAR E INVENTAR: POSSÍVEIS DIDÁTICAS A SEREM EXPERIMENTADAS NA SALA DE AULA

“A inclusão produz ainda efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola pode muito a ajudar a transpor.” (Kupfer e Petri, 2000, p. 115).

Figura 16 – Estudantes em situação de jogo no pátio da escola.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Neste capítulo, será apresentada a pesquisa prática, que tem como mola impulsionadora do encontro artístico-pedagógico nas aulas de artes, o jogo. “O jogo, não apenas como uma atividade, mas na experiência da ludicidade, ou seja, como emergência de um estado, como efeito de uma ação, como experiência coletiva de

prazer desinteressado” (Icle; Costa; Lopes, 2009, p. 36). Sem objetivação de aprimoramento técnico, treinamento, competitividade ou quantificação, mas buscando um corpo em estado de jogo, presente e atento. É um processo que nasce da atenção flutuante de um professor buscador ao querer jogar com o outro, na relação de outrar-se, suspendendo expectativas do eu e abrindo espaço para que fragmentos e elementos surpreendentes possam emergir (Kastrup, 2007).

O jogo, segundo Huizinga (1999), é uma atividade voluntária, livre, marcada pela criação de um espaço-tempo próprio, com regras e significados compartilhados que fogem da vida ordinária. Em *Homo Ludens* (1999), ele afirma que o jogo é anterior à cultura e a sustenta, por ser uma manifestação profunda do espírito humano. Antes de existir qualquer organização social, leis ou educação formal, os seres humanos (e até mesmo os animais) já jogavam (brincavam, desafiavam-se, criavam regras, competiam, cooperavam). Ou seja, o jogo é algo instintivo, essencial, universal. Ele não é “inútil” ou apenas recreativo: É por meio do jogo que o ser humano se expressa, experimenta o mundo, cria sentidos e se desenvolve.

Huizinga mostra que as formas mais sérias da vida humana, como a política, a guerra, o direito, a arte, a religião, têm origem no jogo ou mantêm elementos lúdicos. Por isso, o jogo não é só diversão: ele é um jeito profundo e humano de dar forma à vida. Icicle, Costa e Lopes (2009, p. 36) acrescentam: “o jogo não está apenas num conjunto de regras executadas ou cumpridas pelos seus participantes, mas na dimensão lúdica, na ludicidade que as ações humanas podem desenvolver.” Para além de uma estrutura formal, o jogo se constitui como um modo de relação com o mundo, no qual, corpo, imaginação e experiência se entrelaçam de forma sensível e inventiva.

Já Spolin (2008) defende o campo social do jogo, no qual o brincar se constitui como uma experiência coletiva de liberdade e de descoberta. Para a autora, o jogo não é somente uma ferramenta didática, mas um espaço relacional vivo, onde os jogadores podem experimentar o mundo de maneira intuitiva, sensível e inventiva. Ao enfatizar a intuição, através do jogo, como força central do aprendizado, Spolin desloca a aprendizagem de uma lógica de controle e repetição para uma prática de abertura, em que o aluno aprende fazendo, jogando e se envolvendo plenamente no presente da ação. Nesse sentido, entende-se que o jogo se torna também um dispositivo de transformação, pois permite que cada sujeito se liberte de padrões fixos, explore novas possibilidades expressivas e construa, em grupo, outras formas de

presença e convivência. O brincar, em Spolin, não é infantilização, mas potência: um modo de reinventar o corpo, a atenção e o encontro.

Para o autor desta pesquisa, que caminha na experiência do teatro e da docência, esta escrita traz possíveis didáticas a serem experimentadas na sala de aula, pensando essa sala de aula como um espaço fértil para a pedagogia da presença, onde a criação inventiva, despertada no ato relacional de jogar e atrelada a ludicidade e ao brincar, revela imprevisibilidades outras.

4.1 O jogo como divertimento no espaço vazio

Há muito, desde Schiller e Rousseau, o jogo, o lúdico, o prazer desinteressado da brincadeira tem fornecido subsídios para pensar a educação no seu âmbito e estatuto de prática social capaz de fazer construir no outro os saberes e conhecimentos constituídos pela humanidade, além das novidades singulares. A ideia de que o prazer ajuda a educar, ou ainda, conduz o comportamento para criar um ambiente e as condições propícias para o ensinar e o aprender, constitui o cerne de muitas teorizações, práticas e propostas educativas. (Icle; Costa; Lopes, 2009, p. 36).

Nas práticas de teatro na aula de Artes, percebo uma ruptura da sala de aula tradicional, onde os corpos são colocados no exercício de novas criações de si, e os alunos postos em um novo lugar, comum a todos. Um lugar em que não se compara quem faz mais ou menos atividades, quem sabe ler ou não, quem é considerado um “bom” ou “mau” aluno. Percebo, durante o jogo, seja qual for, uma potência para um estado relacional, uma abertura para que algo novo aconteça através do ato de estar no jogo. E assim, correlaciono esse “novo lugar” ao que Soares (2009) conceitua como *espaço vazio*. Trata-se de uma metáfora e prática para o entrelugar, onde o encontro entre sujeitos se dá fora das normas, fora das identidades fixas, fora do controle da pedagogia tradicional. O *espaço vazio* é um espaço onde as regras do ensinar e aprender tradicionais são suspensas. Ali não se busca o “domínio” de um conteúdo, mas a abertura para aquilo que emerge da relação com o corpo, com o outro, com o mundo. Em vez de conduzir uma ação pedagógica vertical, o espaço vazio acolhe os gestos, silêncios, ritmos e expressões singulares dos corpos, especialmente dos alunos neurodivergentes, sem forçá-los a se adaptar. Não é um lugar “neutro”, mas fértil, onde o novo pode emergir na relação entre sujeitos e onde se experimentam formas alternativas de existência e convivência. Um campo sensível e ético de escuta, onde o outro pode aparecer sem ser imediatamente interpretado, adaptado ou corrigido. É uma crítica à pedagogia da norma e uma abertura para uma pedagogia

da presença, do gesto menor e do vínculo afetivo-criativo. A “brecha” ou “espaço vazio” são conceitos que evidenciam a necessidade de existir uma prática que valorize a expressividade e subjetividade dos alunos.

Na escola pública, podemos perceber que grande parte dos alunos vive o desafio de existir verdadeiramente, ou seja, de superar o estado de “submissão” ou esquecimento a que muitos estão sujeitos. Encontramos, pois, no jogo teatral uma possibilidade de despertar o aluno para este “espaço-vazio”, para este “espaço em potencial”, autêntico, criativo em cada um. (Soares, 2009, p. 52).

É nesse entre — entre o eu e o outro, entre o saber e o não saber, que o novo se instala. E quando o ambiente escolar permite esse entre, a singularidade do encontro passa a ocupar o centro da experiência. Ele não apenas aprende, mas também transforma o próprio processo de aprender. No contexto do ensino inclusivo em Artes, o jogo se apresenta como um campo fértil para a emergência do novo, do sensível e da expressão singular de cada sujeito. Para Vigotski, o jogo é um espaço onde a criança atua além do que consegue realizar sozinha, mobilizando a Zona de Desenvolvimento Proximal e internalizando a cultura por meio da simulação de papéis sociais. Já Huizinga (2004), ao afirmar que o jogo é anterior à cultura e a sustenta, destaca seu caráter formador e criador, um gesto essencial do espírito humano. Ao unirmos essas visões, compreendemos que o jogo não apenas desenvolve habilidades cognitivas e sociais, mas também cria modos de ser e estar no mundo, abrindo espaço para que alunos neurodivergentes se expressem em sua potência, sem estarem presos às normas rígidas da escolarização tradicional.

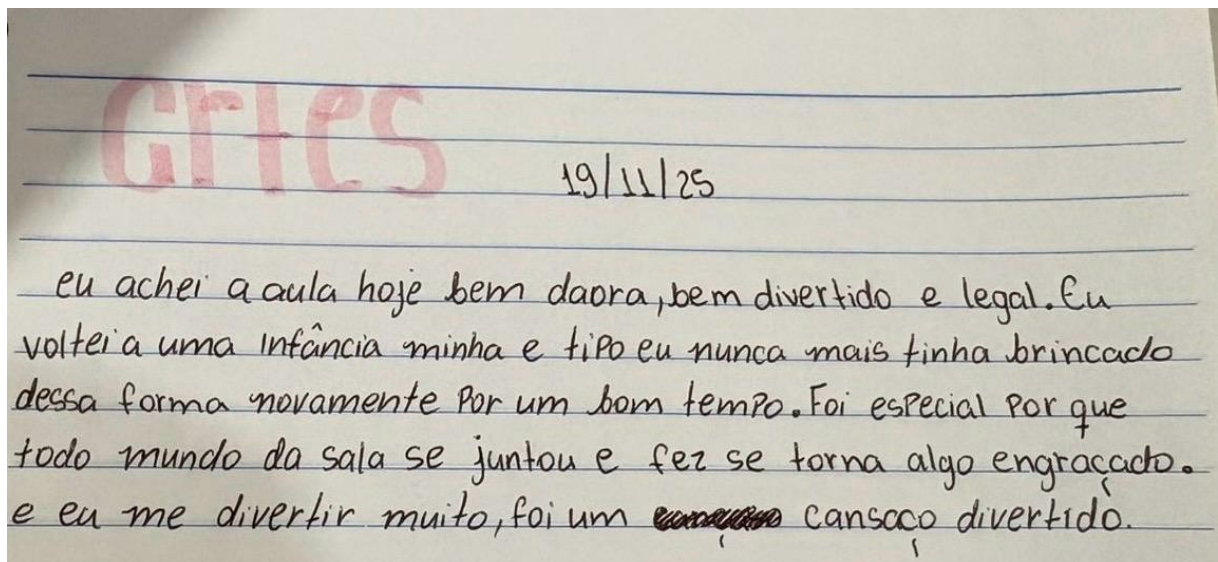
Quando o jogo entra na sala de aula, ele não apenas estimula a expressão, mas cria condições de participação entre diferentes modos de ser e aprender. Alunos com ritmos, linguagens e percepções distintos encontram, no brincar, um espaço de legitimação de suas formas de estar no mundo. O jogo, como dispositivo pedagógico, desloca a lógica da inclusão para a da coexistência: não se trata de adaptar alguém ao que já existe, mas de inventar um espaço comum em que todos possam agir e aprender juntos. E o aprender passa a ser um ato de escuta e presença. O desenvolvimento passa a ser compreendido não como resultado de um esforço individual, mas como um fenômeno que emerge da relação entre sujeitos em colaboração.

Assim, colaborar implica reconhecer o outro como condição de existência e transformação. Na convivência com a diferença, o aprender se torna criação de

mundos, e a sala de aula deixa de ser um espaço de adequação para se tornar um território de invenção. O jogo e a arte, nesse contexto, são linguagens que favorecem o surgimento de novas formas de pensar e de se relacionar: modos de produção de conhecimento que afirmam a diversidade como potência. A presença do outro, longe de ser um desafio à aprendizagem, é aquilo que a torna possível: é no encontro que o desenvolvimento se faz.

Nas aulas de teatro, que duravam rápidos 50 minutos uma vez por semana, dentro do componente curricular Artes, encontrei um espaço de invenção que abraça a diversidade como princípio e não como exceção. As práticas que irei descrever a seguir se apresentam nesse território, em que o jogo, a escuta e a criação compartilhada se tornam modos de aprender com o outro. A compreensão da aprendizagem como um processo inventivo, conforme propõe a cognição inventiva, apaga o foco do conhecimento pronto e dá visão à experiência viva do aprender. Nessa perspectiva, o ensino deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a ser uma prática de experimentação coletiva, na qual professores e alunos participam mutuamente do processo.

Figura 17 – Relato retirado do diário de bordo de uma aluna após a aula.



Fonte: Acervo do autor (2025).

4.2 O jogo na pedagogia da presença

Na sala de aula inclusiva, e, nesse caso, no ensino de Artes, o jogo, com toda a ludicidade despertada, passa a ser um modo de presença e expressão.

Relacionando essa concepção ao pensamento de Da Costa (1991), podemos dizer que o jogo constitui um terreno fértil para a pedagogia da presença, pois favorece a escuta ativa, a convivência e o encontro com o outro. Quando o educador se coloca presente, atento aos gestos, silêncios e modos próprios de cada aluno, cria um ambiente propício para que todos encontrem espaço para se expressar. Nesse espaço simbólico do jogo, onde o erro não é punido, mas reelaborado, a aprendizagem se torna vivência, e não simples repetição. A sala de aula torna-se, assim, um espaço de cocriação, onde o currículo se molda às potências dos sujeitos. Ao jogar, os alunos constroem sentido, se autorregulam e se relacionam de forma viva com a ação de conhecer. Essa prática não apenas favorece a diversidade, mas redefine o que significa aprender: não é mais adaptar o aluno ao modelo, mas permitir que o modelo se reconstrua com o aluno.

O jogo se apresenta no conceito de pedagogia da presença como um ato educativo na experiência de atenção, afeto e disponibilidade. É preciso estar atento a cada flutuação do instante presente, é preciso estar presente para o estado de jogo. Estar presente é sustentar o encontro como espaço ético e sensível, onde o outro não é objeto de intervenção, mas sujeito de relação. O teatro, ao convocar corpos, olhares e vozes, cria as condições para essa presença compartilhada, uma pedagogia que se materializa em múltiplas possibilidades de expressão: gestuais, no olhar, na escuta e no silêncio.

Na pedagogia do teatro, essa ludicidade não se reduz ao entretenimento, mas opera como um dispositivo que favorece a presença, a escuta e a abertura ao imprevisível, permitindo que os estudantes experimentem outros modos de estar juntos no espaço escolar. Assim, o jogo torna-se um campo privilegiado de criação e aprendizagem, em que a participação não se mede pela obediência a regras fixas, mas pela intensidade do envolvimento, pelas possibilidades de interação e pela emergência de singularidades no coletivo.

Também nessa direção, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), oferece um cenário potente para compreender como o aprendizado se dá no encontro com o outro, para além de uma compreensão centrada exclusivamente na interação entre sujeitos. O desenvolvimento não é um ato solitário, nem apenas intersubjetivo, mas um acontecimento coletivo e situado, que emerge no encontro do entre. No jogo cênico, essa ampliação da ZDP torna-se particularmente visível, uma vez que a aprendizagem se dá na relação sensorial com o espaço, com os sons, com os

materiais, com o outro e com as forças que atravessam o jogo. O contato das mãos, o deslocamento do corpo no espaço e o ritmo compartilhado produzem possibilidades para aprendizagens que não se organizam apenas pela linguagem verbal ou pela instrução direta. Assim, o jogo cria zonas de desenvolvimento que são simultaneamente coletivas, sensoriais e inventivas, nas quais ensinar e aprender não se separam, mas se coengendram no próprio acontecimento do jogar.

4.3 O jogo como acontecimento

É a partir dessa cortina conceitual que situo as experiências relatadas a seguir. As práticas foram desenvolvidas em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, em salas de aula regulares de escolas municipais do distrito II de educação, em Fortaleza– o CE, entre os meses de agosto e novembro de 2025. As atividades teatrais se organizaram a partir de jogos e dinâmicas corporais que buscaram criar ambientes de convivência, expressão e criação coletiva, nos quais cada aluno pudesse participar segundo suas próprias formas de estar, sentir e expressar-se. Mais do que propor técnicas de teatro, tratou-se de experimentar o jogo como um dispositivo de encontro e de divertimento, um campo de invenção em que a diferença é potência e a aprendizagem se faz na relação.

Os jogos apresentados neste capítulo integram o repertório pessoal de um professor buscador de práticas artísticas-pedagógicas em uma perspectiva da diversidade e foram selecionados a partir de uma lógica pedagógica que envolve aquecimento corporal, exploração da espacialidade, atenção, ritmo, memória, estímulos sensoriais e improvisação. Grande parte dessas propostas derivam de brincadeiras populares, vivências artísticas experienciadas por mim ao longo dos anos e também tem como referência uma apropriação dos jogos sistematizados por Viola Spolin em *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*, porém com um outro olhar, recriando e mexendo nas estratégias de condução dos jogos a partir das necessidades encontradas na ação de jogar.

Estratégias como o jogar em grupo promovem trocas enriquecedoras e ajudam a integrar diferentes perspectivas, “nenhum jogador é ridicularizado, menosprezado, manipulado e a confiança nos parceiros de jogo cresce. A parceria é formada e todos são libertos para assumir responsabilidades pela sua parte ao

praticar o jogo (Spolin, 2008, p. 37). Para todos os jogos, segue como máxima o pensamento de Viola Spolin:

O acordo de grupo não deve estar em conformidade com a “tirania da maioria” nem deve ser o resultado em obedecer cegamente a um líder. No acordo de grupo, os jogadores devem ter liberdade de escolha que possibilita alternativas. Ninguém deve ser ridicularizado por fazer sugestões. Ninguém assume a tomada de decisões. O respeito mútuo nasce entre os jogadores. Todos têm o direito de participar até o limite de sua capacidade. Todos devem ter a responsabilidade pela sua parte no todo. Todos trabalham juntos para o evento como um todo (Spolin, 2008, p. 45).

JOGO 1: VARIAÇÃO DO MORTO-VIVO

Uma variação do jogo do “morto-vivo” em que se trabalha a consciência corporal, a atenção e a memória. Para além do *levantar e sentar*, foram acrescentados os comandos de levantar os dois braços (ao ouvirem o numeral “1”), levantar um braço (ao ouvirem o numeral “2”) e pular (ao ouvirem o numeral “3”). Esse jogo funcionou como um aquecimento em que todos se divertiram, despertando o interesse por aulas práticas envolvendo o jogo como ferramenta de ensino. Foi um dos jogos introdutórios, a fim de apresentar esse universo aos alunos, deformar o espaço físico da sala de aula afastando as cadeiras, transformando esse espaço em uma área de jogo¹⁵ e aquecendo o corpo para encontrar um estado de jogo.

¹⁵ A área de jogo é qualquer espaço que possa ser aberto na sala de aula. Deve ser amplo o suficiente para acomodar o jogo que foi escolhido e instalar uma plateia. (...) Alguns jogos podem ser realizados com os alunos sentados em suas carteiras (SPOLIN, 2008, p. 44).

Figura 18 – Alunos em círculo, em situação de jogo, respondendo aos comandos do professor.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 2: ANDAR PELO CENTRO DA CIDADE

Pensando em promover uma consciência espacial de si e do outro na sala de aula, expliquei que os alunos deveriam caminhar em qualquer direção pelo espaço da sala limitado pelas carteiras nas extremidades. Ao ouvirem o número “Um”, deveriam pular. Ao ouvirem o número “Dois”, tocar no chão. E o número “Três”, mudar de direção. O espaço de jogo é muito pequeno para a quantidade de alunos, mas é interessante perceber o aprimoramento da atenção. A escuta ativa para realizar a ação ao ouvir os numerais.

Figura 19 – Alunos em estado de jogo, se movimentando pela sala de aula.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Nesta aula, precisei entrar no jogo e ser participante para acompanhar a Senhorita Galáxia, uma aluna neurodivergente que apresenta TEA, com necessidade de suporte de nível 2. Ela demonstra dificuldades na comunicação verbal e comprometimentos nas funções cognitivas. Segurei sua mão e caminhei com ela pela sala. Quando era para pular, e eu dava o comando verbal “Um”, eu olhava em seus olhos e pulava, mas ela só sorria. Já o agachar, quando eu verbalizava “Vai, Senhorita Galáxia, pega no chão”, ela repetia a ação junto com os colegas. Percebi que, com ela, eu precisava falar exatamente o comando da ação. “Pula!”, “Abaixa!”, “Andando!”. Ela sorria o tempo todo, estava se divertindo. A participação dela, interagindo com os verbos de comando, com o professor, com os colegas foi algo a se comemorar.

Figura 20 – Momento de orientação docente.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 3: PERTO E LONGE

Ainda pensando nesse movimento de entender a espacialidade, continuamos andando pela sala. Solicitei que escolhessem um amigo sem demonstrar a escolha, e deveriam caminhar o mais distante dele. Depois de um tempo caminhando, solicitei que escolhessem outro colega e andassem o mais próximo dele, ainda mantendo a distância do primeiro. Spolin (2008) defende a escolha aleatória por parte dos jogadores, para que eles se sintam parte de um todo, sem passar pelo medo de não ser escolhido. Mais risadas, mais empurrões, mas o objetivo do jogo foi realizado.

JOGO 4: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20!

Seguindo na mesma aula, foi proposto um outro jogo, com o objetivo de trabalhar a escuta ativa dos alunos. Minhas turmas têm a característica de serem muito comunicativas. Acredito que seja uma característica geral, da idade e do ambiente escolar. Dificilmente, inclusive não consigo citar, exista uma turma em que a grande maioria tenha uma postura apática, sem interação e comunicação. É utilizar o caos (que tanto falei no início do texto) em todo o seu potencial para o fazer artístico.

Quando este texto pede a você que mantenha níveis de energia elevados, você poderá sentir-se apreensivo frente a desordem daí resultante. Mas energia elevada reúne seus alunos em uma comunidade, dissolve preguiça e monotonia, promove interesse e focaliza o projeto ou evento que está acontecendo (Spolin, 2008, p. 40).

O jogo iniciou sendo apresentadas as regras. O grupo de alunos deveria contar de 1 a 20, em ordem numérica, sem que dois ou mais alunos falassem o mesmo numeral. Caso isso ocorresse, deveriam recomeçar a contagem. Foi um caos. O primeiro dia desse jogo é frustrante para os alunos. Eles não conseguem lidar de uma forma tranquila com o erro. Gritos. E mais gritos. Reduzo a quantidade de alunos no jogo e explico a importância de deixar o outro falar. Silêncio. Eles avançam um pouco mais. Encerro a atividade e dou um tempo de 5 minutos livres para conversarem. É a última aula do dia e estamos aguardando o toque para sair. Percebo quatro alunos ainda no jogo de contar do número 1 ao 20. Entre eles está o Príncipe Galáctico, um aluno com TEA e que não costuma participar das atividades. Príncipe Galáctico entende os comandos, se diverte. O grupo inteiro se diverte. Colocam as mãos sobre os olhos para focar apenas na audição e, assim, ouvir o outro. Príncipe Galáctico está sendo ouvido.

Figura 21 – Alunos permanecem jogando após o término da aula.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 5: O NÓ

Propus que afastássemos as cadeiras para as laterais, abrindo um espaço no centro. Reuni todos os alunos, na média de 30, dividi em dois grupos - que acabou sendo um grupo majoritariamente de meninos e o outro de meninas, relação de afinidade por gênero comum ao observar as séries que compreendem o Ensino Fundamental II - e pedi para que dessem a mão direita para um aluno e a esquerda para outro aluno, formando um grande emaranhado. Logo após, pedi para que desatassem o nó formado, sem soltar as mãos. O caos. Gritos, ideias, puxões, gargalhadas. A sala de aula virou um campo onde o jogo acontecia. No primeiro

momento, enquanto ainda entendiam as regras, percebiam o contato dos corpos, o movimento era antijogo. O foco passava longe do objetivo do jogo – que era desatar o nó. Faz parte do processo negar o jogo. E é importante falar sobre a calcificação que ocorre nos alunos adolescentes. A brincadeira da infância perde o sentido à medida em que os alunos crescem. O jogo, que antes era divertido, passa a ser vergonhoso, vexatório e infantil. E a primeira reação é negar o jogo. Essa calcificação dentro da escola muitas vezes não é apenas biológica, mas cultural: o corpo vai sendo moldado para responder a normas, expectativas e usos socialmente aceitos, perdendo a disponibilidade para o jogo e para a invenção. O corpo foi aculturado e colonizado (Barba, 1995), conhecendo apenas as perspectivas para as quais foi educado. Portanto, o resgate da vontade de brincar é também um distanciamento dos modelos cristalizados. Esse movimento exige do educador uma pedagogia da presença, em que o corpo do aluno se desloca da repetição de usos sociais já dados, e é acolhido em sua potência de invenção. Trata-se de sustentar uma atenção que não busca controlar ou antecipar sentidos, mas que se mantém flutuante, disponível ao inesperado do gesto e do jogo. Nesse processo, o brincar deixa de ser apenas uma atividade infantil e passa a se tornar um campo de criação inventiva, onde os alunos podem reencontrar sua vitalidade, deslocar-se de suas “colonizações” cotidianas e experimentar outras formas de existir e se expressar no mundo.

Os gritos, as gargalhadas, os puxões são reações que evidenciam o nervosismo e o medo de se expor. “A reação dos alunos a partir da preocupação de estarem sendo observados ou fazerem tudo conforme o combinado e/ou o certo resulta na perda do engajamento corporal, do brilho no olho ou do estado de jogo em cena” (Icle, Costa e Lopes (2009, p. 38). Escolher o jogo como prática de ensino é entender a dificuldade no início, pela falta de paciência de uma geração de adolescentes que vivem em um ambiente marcado pela velocidade da informação, pela lógica das redes sociais e pela recompensa instantânea oferecida pelas tecnologias digitais. Desde cedo, eles são expostos a estímulos constantes, respostas rápidas e experiências que privilegiam o agora, o que pode dificultar a construção da espera, da continuidade e do aprofundamento. Assim, o imediatismo não aparece apenas como traço individual, mas como efeito cultural de um tempo acelerado, em que o desejo de resultados rápidos se sobrepõe aos processos lentos de aprendizagem, escuta e amadurecimento.

Neste grupo específico, as reações antijogo foram mais evidentes entre os meninos: Ao não querer entrar na brincadeira, ou empurrar e soltar as mãos, ou desfocar do objetivo final da brincadeira. Enquanto as meninas, aceitaram as regras com mais facilidade e mais foco. Isso motivou o grupo de meninos a alcançar o objetivo. A cada vez que repetíamos, mais os alunos jogavam de fato o jogo. Aos poucos, alguns vão entrando no jogo e deixando-se afetar pelo encontro do entrelace das mãos. Os caminhos vão sendo descobertos, passando sobre os braços, girando corpos, escorregando as mãos. Um vai influenciando o outro e o objetivo de desatar o nó passa a ser do coletivo. COLETIVO. Como um organismo vivo autopoietico.

Figura 22 – Alunos e professor de mãos dadas formando um grande emaranhado dentro da sala de aula.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 6: CHAMO QUANDO SOU TOCADO, TOCO QUANDO SOU CHAMADO

Outro dia. Novamente afastamos as cadeiras e já percebi uma excitação no grupo. Os corpos já estão mais disponíveis e atentos. Jogar já não faz parte de um

campo vexatório, mas sim, do desafio e do brincar. Peço para que formem um círculo, e, logo de início, percebo a manifestação da diversidade. Os corpos inadaptados¹⁶ antes excluídos, facilmente encontram parceiros de jogo e cena. Não houve o olhar da exclusão, que diagnostica o aluno neurodivergente à sua deficiência. Inclusive, algo me chamou a atenção: Percebi, neste dia, como o jogo é uma abertura às diferenças também para alunos que sempre são chamados a atenção; que os pais constantemente visitam a escola para responder por infrações dos filhos devido a falas ou posturas agressivas. Aqui, esses alunos entram no jogo como participantes ativos, criativos e inventivos. E o grupo, que, normalmente, também exclui esses alunos de atividades coletivas, aceita e interage. Nesse caso, trago o exemplo do Senhor das Galáxias, um aluno com TEA e TDAH. Um aluno inquieto, dificilmente se senta ou termina alguma atividade. Sempre é citado na sala dos professores como um aluno de comportamento inadequado. Nesta aula, Senhor das Galáxias se interessou em entender as regras do jogo - que demandava tempo por ser complicado e demandar muita atenção - e, para além disso, entrou no jogo.

Num primeiro momento, o que já me surpreendeu, ele estava observando de fora, tentando entender o jogo proposto. São apenas duas regras: Alguém chama o nome de um aluno e quem é chamado, toca em alguém, por sua vez, quem é tocado, chama outro aluno. Em um exemplo prático funciona assim: o Vento chama a Chuva. A Chuva, que foi chamada, toca no Solo, que está ao seu lado. O Solo, que foi tocado, chama o Nublado e assim por diante. O jogo não é de fácil entendimento. É necessário um tempo para que os jogadores se habituem e tornem o jogo dinâmico. O Senhor da Galáxia esteve atento, silencioso, observador. Deformando estigmas impostos sobre ele e construindo nas formas habitar o espaço-vazio.

¹⁶ O termo 'inadaptado', aqui empregado, faz alusão à peculiar forma como Fernand Deligny (1913-1996) se referia às pessoas neurodivergentes, distanciando-se de categorizações diagnósticas e buscando compreender suas formas singulares de ser e interagir com o mundo.

Figura 23 – Em círculo, um grupo de alunos está em situação de jogo. Senhor da Galáxia observa fora do círculo.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 7: COELHO, TOCA, FURACÃO.

Para além da observação, o Senhor da Galáxia, enfim, entrou pro jogo, que agora é outro. Peço para que formem trios, e, se fosse no primeiro dia de aula que propus os jogos, os alunos iriam de encontro aos seus costumeiros parceiros de classe. O que aconteceu hoje foi diferente. Os encontros foram geográficos, por proximidade física, rapidamente, e sem nenhum critério além desse citado, os trios foram formados. Peço para que duas pessoas deem as mãos e formem uma toca, e o terceiro membro fique dentro da toca – este é o coelho. Em um comando de voz, quando falo “coelho”, os coelhos devem sair de suas tocas e procurarem outras. Em outro comando de voz, em que falo “toca”, as tocas se soltam e montam novas cabanas com outros coelhos. E em um terceiro comando de voz, em que falo “furacão”, todos devem sair de seus lugares e montarem novos trios. A cada “furacão” o caos é instalado e é como se a sala de aula ganhasse um novo formato. Não é possível ver as cadeiras que diminuem nosso espaço de jogo. Não é tão importante o calor que faz nossos corpos suarem. Deixa de existir o distanciamento social e pessoal entre os alunos. A sala de aula é um grande organismo vivo. E o Senhor da Galáxia

segue como um verdadeiro líder, indicando aos gritos as tocas vazias para os coelhos perdidos e desalojados.

Figura 24 – Alunos formando cabanas, enquanto outros se abrigam dentro dessas cabanas. O Senhor da Galáxia está no centro da imagem, na posição de "toca".



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 8: OBSERVAR O AMIGO

Dividi a turma ao meio e montei dois paredões, os alunos emparelhados um ao lado do outro. Para cada aluno, pedi que observasse o aluno exatamente a sua frente. Depois de um tempo, um grupo virava de costas e o outro mudava alguma característica (prender o cabelo, tirar um acessório, passar a blusa na calça), o grupo que estava virado voltava para frente e tentava adivinhar o que foi mudado. Esse foi um jogo super aceito e importante, principalmente, porque as duplas formadas nem sempre eram com os alunos que já tinham afinidade. Inclusive, houve algumas resistências por existir um distanciamento afetivo por algumas duplas, mas rapidamente eu falava “Pessoal, isso é uma brincadeira! Vamos parar de bobeira?” e o jogo seguia.

Figura 25 – Organização dos alunos em duplas, em grupos frente a frente, com o professor ao centro, durante um jogo teatral em sala de aula.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Uma aluna, escolheu colocar o cordão que a identifica socialmente como pessoa autista para trás. Esse gesto, aparentemente mínimo, abriu uma brecha inventiva no cotidiano escolar: por alguns instantes, o marcador identitário que costuma operar como signo de reconhecimento, e também de enquadramento, desapareceu. Nesta ação, ela deslocou o jogo para além de uma simples brincadeira de percepção. O corpo, frequentemente atravessado por nomeações e expectativas

normativas, pôde experimentar outra forma de presença, menos capturada pelas categorizações. Nesse sentido, o jogo se tornou um espaço de suspensão dos códigos habituais, onde a atenção flutuante do grupo não buscava interpretar ou diagnosticar, mas simplesmente perceber e estar com o outro. A potência pedagógica do acontecimento reside justamente aí: na possibilidade de o brincar instaurar um campo de convivência em que a diferença não precisa ser imediatamente explicada ou corrigida, mas pode existir como gesto, como invenção, como modo singular de habitar o comum. Esse pequeno deslocamento condensa, em ato, a aposta deste trabalho: que a pedagogia da presença se faz nos detalhes, nos acasos e nas brechas onde o corpo pode escapar, ainda que momentaneamente, das colonizações sociais que o definem.

Figura 26 – Registro do jogo teatral em duplas, com destaque para o cordão de identificação neurodivergente antes do deslocamento realizado pela aluna.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 9: ESPELHO

Figura 27 – Alunos em duplas frente a frente, realizando movimentos em simultaneidade e atenção corporal.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Ainda emparelhados, os alunos permanecem organizados em duplas, posicionando-se frente a frente, de modo que um deles inicia uma sequência de movimentos enquanto o outro acompanha e repete imediatamente, como se fosse seu reflexo. Essa proposta exige uma atenção ampliada, pois não se trata apenas de copiar mecanicamente, mas de perceber o ritmo, a intenção e a qualidade do gesto do parceiro, quase como se fosse possível adivinhar o movimento seguinte. Nesse

sentido, o jogo instaura um campo de presença e escuta corporal, no qual os participantes precisam estar inteiramente no aqui-agora da relação. Para além de um exercício técnico, o espelho torna-se um dispositivo de pedagogia da presença, pois convoca uma atenção flutuante e uma abertura ao imprevisível do outro, permitindo que o gesto se construa no encontro e na improvisação. Assim, o jogo opera como brecha inventiva no cotidiano escolar, deslocando os alunos de padrões rígidos e favorecendo modos mais sensíveis, coletivos e criadores de habitar o corpo e o espaço. Os movimentos variam em níveis, partes do corpo, velocidades e não são carregados de um sentido lógico.

Figura 28 – Alunos em duplas frente a frente, realizando movimentos em simultaneidade e atenção corporal.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 10: SEGUE O LÍDER

Uma variação de “O mestre mandou”. Divido em dois grupos para que um observe o outro. Os alunos em círculo escolhem uma pessoa para sair da sala. Os que permanecem, elegem um líder que propõe movimentos, e os demais tem que segui-lo. O objetivo do aluno que saiu da sala, ao retornar, é descobrir o líder.

Figura 29 – Alunos, em círculo, realizam diferentes movimentações em sintonia propostos por um líder, enquanto um aluno tenta adivinhar quem está propondo as movimentações.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Ainda que exista uma pessoa criando uma movimentação específica, os demais respondem acrescentando suas individualidades: Formas diversas de bater palmas, posições dos braços ao pular, velocidade do movimento, etc. Ainda que seja uma “imitação”, os alunos apresentam corporalmente processos de criação inventiva. “(...) Deve se esperar um desenvolvimento desigual de habilidades, mas ao prestar atenção às diferenças na resposta individual através da instrução, cada jogador irá responder de sua própria maneira” (Spolin, 2008, p. 47).

Figura 30 – Alunos, em círculo, realizam diferentes movimentações em sintonia propostos por um líder, enquanto um aluno tenta adivinhar quem está propondo as movimentações.



Fonte: Acervo do autor (2025).

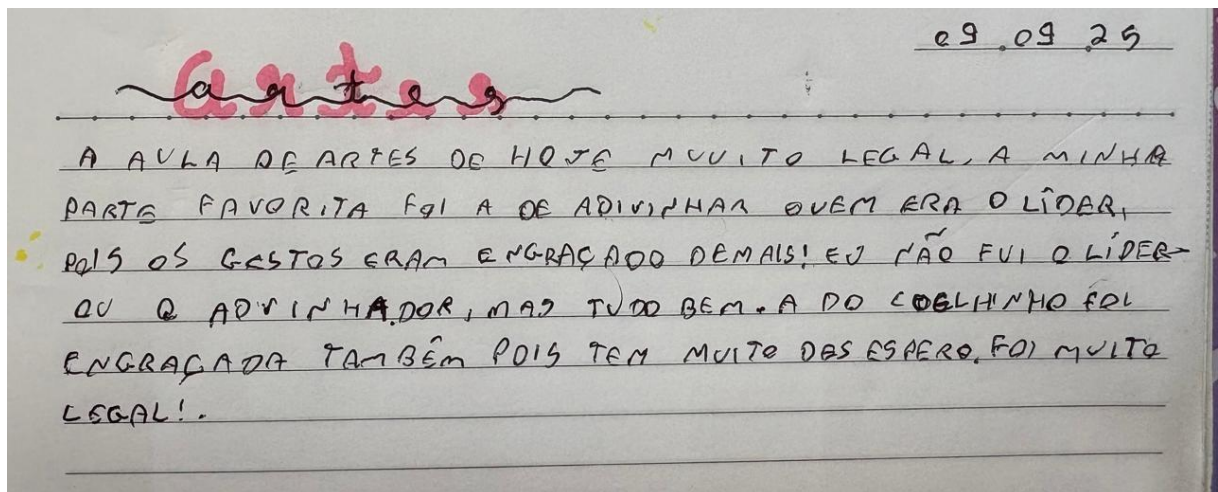
Aqui, uma situação específica aconteceu com um aluno, o Raio Cósmico. Em um momento específico, depois de participar ativamente de todos os jogos anteriores, Raio Cósmico saiu da sala como o escolhido para descobrir quem era o líder naquela rodada, ao voltar e não perceber logo de primeira a mudança de movimento do líder, foi chamado a atenção por um outro colega. Um impulso, recorrente em outras rodadas, reflexo do entendimento do jogo e do querer que os colegas acertassem de primeira. Não foi um chamado negativo, apenas um aviso que o movimento havia mudado. E o Raio Cósmico, que apresenta TEA, desistiu do jogo. Sentou-se e recusou-se a voltar pro círculo. Buscando na memória momentos anteriores, lembro de outras vezes que esse Raio Cósmico desistiu de algumas atividades (envolvendo a cópia de textos ou produção de desenhos). Inclusive, no primeiro dia de aula, a avó dele veio deixá-lo na sala e o mesmo chorava muito. Vê-lo demonstrar autonomia, se divertir, ainda que, no final, tenha se sentido constrangido com a fala do colega, me faz perceber o seu envolvimento e desenvolvimento com seus pares e escola. Estamos conseguindo algo. Estamos avançando. Estamos saindo de uma “zona de conforto” na qual os alunos neurodivergentes eram frequentemente colocados e ali permaneciam, estáticos e imutáveis - uma região que Vigotski denomina de Nível de Desenvolvimento Real, momento em que “a criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento” (Vigotski, 1991, p. 58).

Percebo que, por meio do jogo e da dinâmica de transformar a sala de aula em um espaço colaborativo e de divertimento, estamos entrando na ZDP, pois, como afirma Vigotski, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vigotski, 1991, p. 58). Assim, o ato de jogar, promovendo a socialização, o divertimento e o estado de atenção, se revela como um caminho potente para o aprendizado, permitindo que cada aluno siga a partir de suas próprias possibilidades e interações. Ao deslocá-los desse lugar de imobilidade para um espaço de inventividade e descoberta, o ensino deixa de ser apenas transmissão e se torna experiência viva de desenvolvimento.

Em outra turma, nesse mesmo jogo, outra situação, com uma aluna neurodivergente, me chamou a atenção. Foi o seu relato escrito no final da aula. Dama Lunar possui TEA, é verbal, conversa em sala de aula com amigos, faz todas as

atividades. É tímida. Durante o jogo, tento sempre ficar atento a todos os alunos para que se sintam confortáveis em participar, explicando de forma clara as regras dos jogos. Quando necessário, interferindo nas formações de grupos para que todos os alunos façam parte, mas, às vezes, o professor não dá conta. O grupo é muito grande, há sempre muita movimentação, gritos, risadas. Nesse dia, não consegui perceber que a Dama Lunar não havia participado e, somente na leitura do seu diário de bordo, percebi algo que está nas entrelinhas. Quantas vezes esse corpo que difere da norma estabelecida foi negligenciado? Quantas possibilidades de encontro foram perdidas pelo estabelecimento de uma dicotomia entre neurodivergentes e neurotípicos? Me questionei se o fato de ela não ser escolhida fala sobre a condição neurodivergente que possui ou não. Ficarei mais atento para entender essa relação, ouvindo os corpos, motivando-os a ir mais longe, percebendo a diversidade que ali se instaura.

Figura 31 – Relato de uma aluna do sexto ano ao final de uma aula em que participou de jogos teatrais.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 11: DE OLHOS FECHADOS, O COLEGA É O GUIA

Neste jogo, trabalhamos a confiança e o cuidado com o outro. Em dupla, um aluno de olhos fechados é guiado por outro colega pela sala. Há no espaço, um campo relacional. A dificuldade, gerada pelo impedimento da visão, é comum a todos, o que, ao longo do exercício, vai aguçando outros sentidos como o tato e a escuta, por exemplo. E é preciso confiar no colega para realizar o objetivo do jogo. “Contatos intensos entre os jogadores, quando uma mão realmente segura o braço do outro ou quando um olhar encontra outro olhar, torna a produção mais viva, mais sólida”

(Spolin, 2008, p. 266). Após um tempo de ambientação e troca de confiança, é orientado para que as duplas se separem e que o aluno, que está de olho aberto, se afaste o máximo possível da sua dupla de olhos fechados. Distantes, apenas com o uso da voz, o aluno de olhos fechados deverá chegar ao seu guia, caminhando sozinho. Muita gritaria. Os alunos de olhos fechados devem se concentrar na voz da sua dupla. Quando há o encontro, o prazer na conquista é evidente. Eles comemoram, se abraçam, gargalham. É um trabalho que se concretiza na parceria, na confiança, na troca, no encontro.

Figura 32 – Um aluno de olhos fechados é guiado por um colega pelo espaço.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 12: RUAS E VIELAS

Neste jogo, os alunos se dispõem em várias filas, horizontais e verticais, formando um grande quadrilátero. São escolhidos dois alunos (Um perseguidor e outro perseguido). Quando o comando é “rua”, todos os alunos levantam os braços apontando para a frente (Figura 32). Quando o comando é “viela”, todos os alunos posicionam os braços abertos (Figura 33). O perseguidor vai atrás do perseguido e os dois jogadores não podem passar por de baixo dos braços dos colegas. Quando a configuração dos braços muda, novos caminhos surgem. Deixei combinado que o perseguidor iria escolher o perseguido da rodada seguinte, e quem era perseguido passa a ser perseguidor, assim todos da turma assumem as duas posições.

Figura 33 – Um grupo de alunos estão na posição de "rua", enquanto um aluno perseguido foge do seu perseguidor. Também há alunos sentados nas laterais assistindo.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 34 – Um grupo de alunos estão na posição de "viela", enquanto um aluno perseguido foge do seu perseguidor. Também há alunos sentados nas laterais assistindo.



Fonte: Acervo do autor (2025).

JOGO 13: CRIAÇÕES DE CENA A PARTIR DE UMA MÚSICA

Neste jogo de improvisação, propus aos alunos um primeiro contato mais direto com a criação de cena a partir de referências do próprio repertório musical deles. Organizados em grupos, eles deveriam escolher uma música conhecida e, sem utilizar palavras ou cantar a letra, construir uma pequena cena que comunicasse a canção apenas por meio de gestos, ações e imagens corporais. A proposta buscava deslocar os estudantes para uma experiência inventiva de composição, em que o

sentido emergia do improviso e da relação coletiva, e não de um roteiro previamente estabelecido. Por ser a primeira vez que muitos se colocavam diante do desafio de criar uma cena, algumas equipes apresentaram dificuldades para estruturar uma composição cênica e articular ideias em conjunto, enquanto outras encontraram com mais facilidade caminhos expressivos e soluções criativas. Um grupo, em especial, escolheu a cantiga popular *Marcha Soldado, Cabeça de Papel* e elaborou uma interpretação marcante: confeccionaram chapéus de barco com folhas de papel e utilizaram uma bandeira do Brasil como elemento simbólico da cena. Ao final de cada apresentação, os demais grupos deveriam adivinhar qual música havia sido escolhida apenas pela interpretação realizada. O jogo evidenciou como o improviso pode instaurar brechas de criação e presença, permitindo que os alunos experimentem outras formas de expressão e escuta no espaço escolar.

Figura 35 – Grupo de alunos apresentando uma cena improvisada a partir da cantiga *Marcha soldado*.



Fonte: Acervo do autor (2025).

5 ABERTURAS CONFLUENTES

Ao chegar neste capítulo, observando o percurso, é inevitável reconhecer que as experiências vivenciadas até aqui não se encerram em respostas definitivas, mas se desdobram em novas perguntas, em novos modos de habitar a sala de aula e, principalmente, em novas formas de encontrar o outro. Esta pesquisa nasceu de inquietações de um professor de artes no chão da escola pública, da sua experiência cotidiana percebendo que algo sempre escapava às expectativas pedagógicas previstas. Ao longo do mestrado, na busca por entender e tecer cruzamentos teóricos com a prática docente nas aulas de artes, percebi que era, justamente, nesse escape, nessa brecha, que o “novo” emergia.

Ao longo dessa dissertação, defendeu-se como esse professor buscador encontrou no estado de jogo sua função lúdica para se configurar como uma potente fonte de transformação das relações escolares. Nesse cenário, o estado de jogo, provocado na aula de artes, ofereceu um ambiente fértil para a emergência de novas relações e a desconstrução de barreiras pré-estabelecidas. A liberdade de experimentação, a valorização da expressão de cada corpo e a necessidade de colaboração inerentes ao jogo criam um contexto em que as diferenças são percebidas não como obstáculos, mas como elementos enriquecedores da tessitura coletiva, como potências para a construção de pontes expressivas e afetivas, permitindo que haja o encontro. O jogo se apresenta como um acontecimento, como experiência que atravessa. A inventividade não se restringe à produção artística, mas se estende a reinvenção de si e do outro, num movimento que se aproxima do próprio entendimento autopoietico do viver e do aprender.

Entretanto, o jogo, ao mesmo tempo que abre possibilidades, também evidencia tensões que perpassam a educação contemporânea. Uma dessas tensões está no uso da palavra que, por vezes, parece organizar todo o discurso escolar atual: inclusão. A pesquisa, que inicia seu processo no desejo de desenvolver práticas mais “inclusivas”, foi sendo deslocada por um incômodo crescente do autor, motivado pelo próprio percurso da pesquisa e todos os encontros com autores, professoras, textos, leituras, insights de aulas, pistas, tecidos no caminho de escrita do presente texto: O que, de fato, significa incluir? Quem inclui quem? Incluir onde ou em que? Em qual escola?

Como aponta Skliar (1999; 2003), a inclusão corre sempre o risco de funcionar apenas como um modo sofisticado de assimilação, em que a diferença é apenas tolerada desde que os corpos se adequem aos parâmetros de mesmidade normativa. A escola afirma incluir formalmente, enquanto continua operando, de forma silenciosa, a exclusão, administrando corpos e subjetividades dentro de paradigmas que permanecem imutáveis. Por isso, problematizar a inclusão escolar é reconhecer e afirmar que muitas vezes essa inclusão é apenas estatística, burocrática, que garante o acesso e a matrícula, mas não possibilita pertencimento, relação, escuta ou convivência afetiva. Assim, foi compreendido que não basta repetir o discurso do “inclusivo” como se ele fosse, em si, um horizonte ético suficiente. Faz-se necessário questionar termos, tensionar discursos, abrir espaços para o novo, que não está comprometido com o ajuste do outro, mas com a transformação da escola em um campo relacional.

E é nesse discurso que encontrei na pedagogia da presença a possibilidade de deslocamento. Desde sua gênese etimológica, pedagogia anuncia esse “estar com”, esse caminhar junto, atravessado por afetos, escutas e responsabilidades. Presença como postura ética, como modo de estar com o outro, como insistência no encontro. No jogo, acontece uma abertura potente para a suspensão do habitual, na possibilidade de uma atenção flutuante, de um estado em que professor e aluno se colocam disponíveis ao imprevisível. O jogo convoca uma presença que emerge pela escuta, no encontro.

Assim, a escrita desta pesquisa se apresenta como uma escrita em processo, como forma-ação. Forma-ação minha também como professor, instigado pelos encontros com os alunos e pelos deslocamentos que esses encontros produziram em meu modo de estar em sala de aula. Por perceber a potência que é trazer todos os alunos para o círculo, bem como perceber aquele aluno que antes não conseguia se relacionar e, sem esforço, nas aulas práticas, encontrar no outro um parceiro de jogo. Por perceber a vontade que meus alunos tinham de estar presentes. Portanto, não tenho o objetivo de encerrar um campo, mas de acompanhar movimentos, cartografar brechas, registrar acontecimentos que escapam ao ensino tradicional. Há algo de Deligny aqui: No desejo de não desejar pelo outro, mas de estar ao lado.

Estas aberturas confluentes não encerram o percurso, mas o deixam aberto, poroso. Como brecha. Como jogo. Um convite a continuarmos nos

perguntando: o que pode um corpo em estado de jogo diante das urgências do mundo contemporâneo? Que outras escolas podem ser inventadas no encontro quando se abandona o projeto de normalização? Que pedagogias emergem quando o professor se coloca, antes de tudo, como alguém que permanece? Esta dissertação não se fecha, ela permanece como tentativa ética, política e sensível de criação compartilhada. A diferença, longe de ser um problema, é a própria condição de possibilidade de um mundo comum.

REFERÊNCIAS

BARROS, L. P. de; KASTRUP, Virgínia. **Cartografar é acompanhar processos**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. Tradução de Luís Otávio Burnier. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2014**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 jan. 2025.

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

CAMBI, Franco. **História e pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DA COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Por uma pedagogia da presença**. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil, 1991.

DE FREITAS, Flávio Augusto et al. **Educação inclusiva no Brasil: avanços legislativos e desafios práticos**. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 13, p. e12599-e12599, 2024.

DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: n. 1 edições, 2015.

ESPAÇO DEMOCRÁTICO. **Roda dos Expostos: antiga salvação para bebês rejeitados**. 2020. Disponível em: <https://espacodemocratico.org.br/nao-deixe-de-ler/roda-dos-expostos-antiga-salvacao-para-bebes-rejeitados/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FIADDEIRO, João; EUGÉNIO, Fernanda. **Secalharidade**. Urdimento, n. 19, 2012.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59–73, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos Expostos**. HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/roda-dos-expostos>. Acesso em: 22 dez. 2025.

GUERRA, Simone Maia. **Em nome do outro: reflexões sobre as ideias de Skliar**. *RevistAleph*, n. 35, p. 238-252, 2021. DOI: 10.22409/revistaleph.vi35.43923.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ICLE, Gilberto; COSTA, Rossana Perdomini Della; LOPES, Silvia da Silva. **Jogo, ludicidade e presença na pedagogia do teatro e da dança.** Revista da FUNDARTE, Montenegro, ano 9, n. 17, p. 36–41, jan./jun. 2009.

INTERNATIONAL DISABILITY ALLIANCE. **O que ensino inclusivo, equitativo e de qualidade significa para nós.** Relatório. Reino Unido: International Disability Alliance, 2020. Disponível em: https://www.internationaldisabilityalliance.org/sites/default/files/ida_global_report_portuguese_final_1.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 41-55, jan./mar. 2011.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833–849, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602010>. Acesso em: 15 jan. 2026.

KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva.** *Psicologia & Sociedade*, v. 11, n. 1, p. 35-54, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/Zs7wtDMRTYJX338HyT5YqyJ/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

KASTRUP, Virgínia. **A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva.** *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 49, n. 4, p. 108-122, 1997.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição.** Campinas: Papyrus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo.** *Psicologia & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 15–22, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000100003>

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUPFER, Maria Cristina Machado; PETRI, Renata. **Por que ensinar a quem não aprende?** *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p109-117d>

LEITÃO, Jonatas Mota. **Artes e autismo: que danças podem ser?** 2025. 110 f. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/81174/5/2025_dis_jmleitao.pdf. Acesso em: 22 dez. 2025.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras Atitudinais e Práticas Pedagógicas: Interfaces com a Formação de Professores para**

Educação Inclusiva. In: PIRES, F. (org.). *Inclusão Social e Diversidade na Educação: Desafios do Mundo Atual*. 1. ed. [s.l.]: [s.n.], 2021. p. 410-459.

MANNING, Erin. Por um senso vazante do self. **Vazantes: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza**, v. 2, n. 2, p. 7–17, 2018.

MANNING, Erin; BOCCHETTI, André; POLESSA MAÇAIRA, Julia. Nós sabemos o que pode um corpo? **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 165–179, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.82908. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/82908>. Acesso em: 22 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao Pé da Letra**, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 25 mar. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. Acesso em: 7 de janeiro de 2026.

MARLON, Miguel. **Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2015. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25314/25314.PDF>. Acesso em: 23 maio 2025. Maxwell+2Ciência Vitae+2Ciência Vitae+2

MATURANA, Humberto Rarael; VARELA, Francisco Javier. **De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese – a organização do vivo.** 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusion education: social contexts.** London, David Fulton Publishers Ltd., 2000.

MODERNA. Educação especial inclusiva. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021.** São Paulo: Editora Moderna, 2021. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-especial-inclusiva.html>. Acesso em: 15 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 28 dez. 2025.

PEREIRA, Jean Junior de Oliveira.; GRAF, Lucimar; CARVALHO, Giuliana Ribeiro; LÔBO, Ítalo Martins.; MARVILA, Luciene dos Santos Pereira. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. **Revista Acadêmica Online**, [s. l.], v. 11, n. 55, p. e976, 2025. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N55.976. Disponível em:

<https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/976>. Acesso em: 29 dez. 2025.

SÁ, Clarice. Cordão de girassol: entenda sua importância e o que diz a lei. **Autismo & Realidade**, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/08/23/cordao-de-girassol-entenda-sua-importancia-o-que-diz-a-lei/>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SÁ, Clarisse. Vocabulário básico do autismo: neurodiverso x neurodivergente. **Autismo e Realidade**, 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/03/03/vocabulario-basico-do-autismo-neurodiverso-x-neurodivergente/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SANTOS, Rummeng Marinho dos; RODRIGUES, Janine Marta Coelho. Breve histórico da educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão das pessoas com deficiência visual. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, RS, v. 30, n. 4, 2023. DOI: 10.22410/issn.1983-036X.v30i4a2023.3480. Disponível em: <https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/3480>. Acesso em: 7 jan. 2026.

SILVA, Otto Marques. **A Epopéia Ignorada: A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e o outros “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul./dez. 1999.

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

SOARES, Carmela Correa. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. In: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 49-59.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien (trad.). **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE A – TERMOS CAPACITISTAS

Figura 1 – Termos capacitistas.

EVITE OS TERMOS:

■ Aleijado	■ Inválido
■ Coxo	■ Especial
■ Demente	■ Excepcional
■ Doidinho	■ Portador de deficiência*
■ Surdo-mudo*	
■ Débil-mental	*Sobre "Surdo-mudo": Não existe surdo-mudo, é apenas surdo, já que a pessoa se comunica seja por desenhos, mímica, libras ou sons não convencionais.
■ Superdotado	
■ Imbecil/idiota	*Sobre "Portador de deficiência": Ninguém porta deficiência. Portar é carregar, levar de um lado para o outro (Ex: Porte de armas). Deficiência é uma característica que não pode ser retirada, é identidade. Use deficiente (com nome da deficiência) ou pessoa com deficiência.
■ Mongoloide	
■ Retardado	
■ Mudinho	

Fonte: Elaborado pelo autor.

ANEXO A – CONCEITUAÇÃO E TAXONOMIA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS

Tabela 1 – Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais.

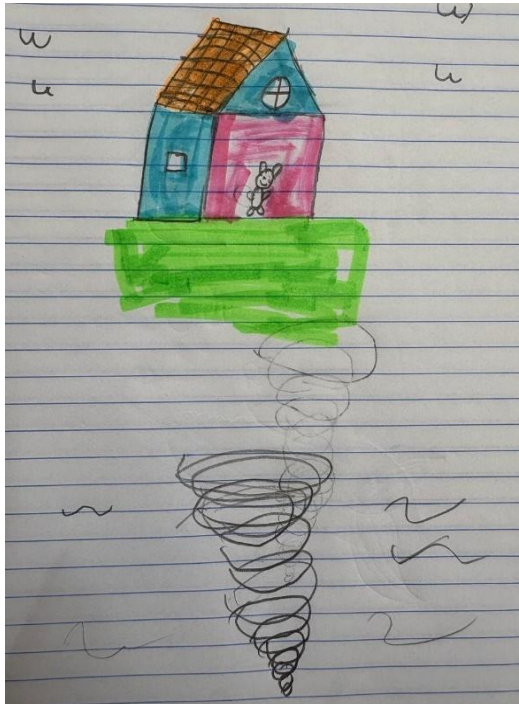
TAXONOMIA DAS BARREIRAS ATITUDINAIS	CONCEITUAÇÃO
Barreira Atitudinal de Substativação	É o tratamento da pessoa como um todo deficiente.
Barreira Atitudinal de Adjetivação ou Rotulação	É o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência
Barreira Atitudinal de Propagação	É a suposição de que uma pessoa, por ter uma deficiência, tem outra.
Barreira Atitudinal de Estereótipos	É a representação social “positiva” ou “negativa” sobre pessoas com a mesma deficiência.
Barreira Atitudinal de Generalização	É a homogeneização de pessoas baseada numa experiência interacional com um dado indivíduo ou grupo.
Barreira Atitudinal de Padronização	É a efetivação de serviços, baseada na experiência generalizada com indivíduo ou grupos de pessoas com deficiência.
Barreira Atitudinal de Particularização	É a segregação das pessoas em função de uma dada deficiência e do entendimento de que elas atuam de modo específico ou particular.
Barreira Atitudinal de Rejeição	É a recusa irracional de interagir com uma pessoa em razão da deficiência.
Barreira Atitudinal de Negação	É quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.
Barreira Atitudinal de ignorância	É o desconhecimento que se tem de uma dada deficiência, das habilidades e potencias daquele que a tem.
Barreira Atitudinal de Medo	É quando se tem receio em fazer ou dizer “algo errado” diante da pessoa com deficiência.
Barreira Atitudinal de Baixa Expectativa ou de Subestimação	É o juízo antecipado e sem fundamento de que a pessoa com deficiência é incapaz de fazer algo.
Barreira Atitudinal de Inferiorização	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e comparar pejorativamente os resultados das ações de pessoas sem e com deficiência.
Barreira Atitudinal de Menos Valia	É acreditar na incapacidade das pessoas com deficiência e, em

	consequência, avaliar depreciativamente potencialidades e ações por elas desenvolvidas.
Barreira Atitudinal de Adoração do Herói	É a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.
Barreira Atitudinal de Exaltação do Modelo	É quando se compara a pessoa com e a sem deficiência, usando a primeira como um modelo a ser seguido, em razão da percepção de sua “excepcionalidade” e “superação”.
Barreira Atitudinal de Compensação	É quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit.
Barreira Atitudinal de Dó ou Pena	É a expressão e/ou atitude piedosa manifesta para com as pessoas com deficiência, restringe-as e mesmo as constrange pelas atitudes que se tem para com elas.
Barreira Atitudinal de Superproteção	É a proteção desproporcional baseada na piedade e na percepção da incapacidade do sujeito de fazer algo ou de tomar decisões em função da deficiência.

Fonte: Tavares, 2012, p. 420-423.

ANEXO B – TOCA, COELHO, FURACÃO

Figura 1 – Desenho 1 do jogo Toca, Coelho, Furacão.



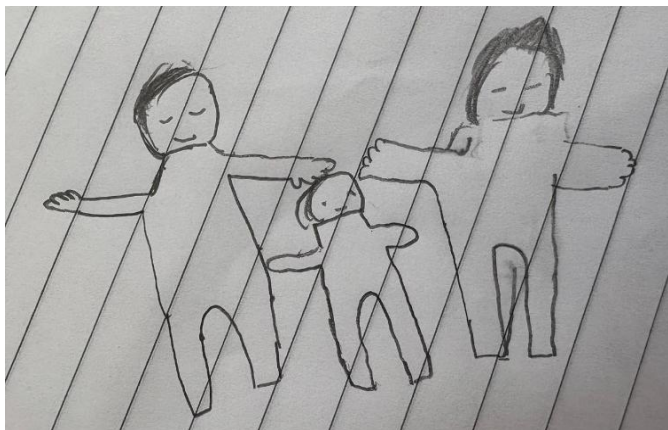
Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 2 – Desenho 2 do jogo Toca, Coelho, Furacão.



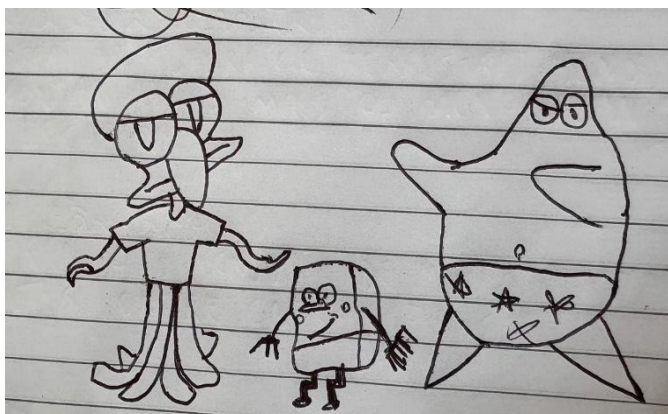
Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 3 – Desenho 3 do jogo Toca, Coelho, Furacão.



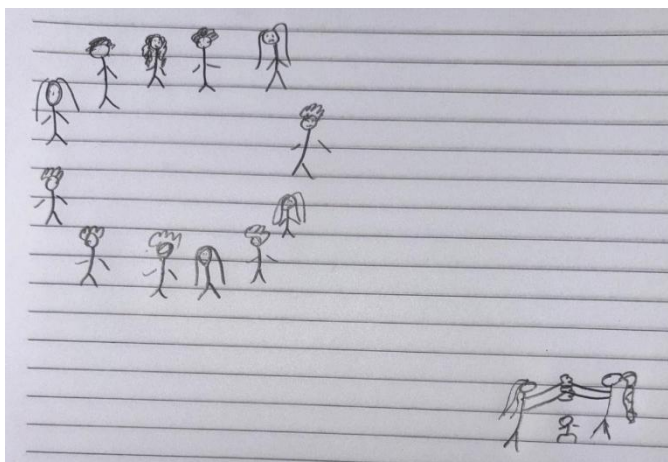
Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 4 – Desenho 4 do jogo Toca, Coelho, Furacão.



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 5 – Desenho 5 do jogo Toca, Coelho, Furacão.



Fonte: Acervo do autor (2025).