





Alfabetização dialógica na Educação Especial: de vozes silenciadas à Incluídas

Dialogic Literacy in Special Education: From Silenced to Included Voices

Alfabetización dialogica en la educación especial: de voces silenciadas a incluídas

Ivanilde Apoluceno de Oliveira¹ , Brena Santa Brígida Barbosa¹ , Joyce Karina Lima Rocha¹ ,
Caroline Barros da Silva¹ 

¹ Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, Brasil.

Autor correspondente:

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Email: nildeapoluceno@uol.com.br

Como citar: Oliveira, I. A., Barbosa, B. S. B., Rocha, J. K. L., & Silva, C. B. (2025). Alfabetização dialógica na Educação Especial: de vozes silenciadas à Incluídas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23755. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23755>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do diálogo na alfabetização de jovens e adultos com deficiência em uma Unidade Especializada da cidade de Belém, ao processo de aprendizagem e participação dos/as educandos/as nas atividades educativas. Trata-se do recorte de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Entre os procedimentos metodológicos destacam-se o levantamento bibliográfico, a observação participante e o levantamento dos relatórios-dia, contendo o registro das atividades realizadas. A categorização temática foi utilizada na sistematização e na análise dos dados. Os participantes da pesquisa são dez educandos/as com deficiência intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades variando entre 18 e 50 anos, sendo 02 do gênero feminino e 07 do masculino. Trata-se de uma pesquisa financiada pelo CNPq. Inspirado nos princípios de Paulo Freire, o estudo enfatiza o diálogo e a participação ativa dos/as educandos/as no seu aprendizado. As práticas pedagógicas incluem círculos de cultura, autorretratos, diálogos informais, caixas com palavras geradoras e registros visuais e auditivos. O estudo destaca a relevância das práticas dialógicas na alfabetização, observando-se que houve uma melhora significativa na interação, participação e autonomia dos/as educandos/as, além do desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e pensamento crítico.

Palavras-Chaves: Alfabetização. Diálogo. Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial e Paulo Freire.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of dialogue in the literacy of young people and adults with disabilities in a Specialized Unit in the city of Belém, to the learning process and participation of students in educational activities. This is an excerpt from a qualitative action research study. Among the methodological procedures, we highlight the bibliographic survey, participant observation, and the survey of daily reports containing records of the activities carried out. Thematic categorization was used in the systematization and analysis of the data. The research participants are ten students with intellectual disabilities and/or Autism Spectrum Disorder (ASD), aged between 18 and 50, two of whom are female and seven male. This research is funded by CNPq. Inspired by the principles of Paulo Freire, the study emphasizes dialogue and the active participation of students in their learning. The pedagogical practices include culture circles, self-portraits, informal dialogues, boxes with generative words, and visual and auditory records. The study highlights the relevance of dialogical practices in literacy, noting that there was a significant improvement in the interaction, participation, and autonomy of the students, in addition to the development of their communication and critical thinking skills.

Keywords: Literacy. Dialogue. Youth and Adult Education. Special Education and Paulo Freire.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las contribuciones del diálogo en la alfabetización de jóvenes y adultos con discapacidad en una Unidad Especializada de la ciudad de Belém, al proceso de aprendizaje y participación de los alumnos en las actividades educativas. Se trata de un extracto de una investigación-acción de enfoque cualitativo. Entre los procedimientos metodológicos destacan la revisión bibliográfica, la observación participante y la recopilación de informes diarios, que contienen el registro de las actividades realizadas. Se utilizó la categorización temática para la sistematización y el análisis de los datos. Los participantes en la investigación son diez alumnos con discapacidad intelectual y/o trastorno del espectro autista (TEA), con edades comprendidas entre los 18 y los 50 años, siendo 2 del género femenino y 7 del masculino. Se trata de una investigación financiada por el CNPq. Inspirada en los principios de Paulo Freire, la investigación hace hincapié en el diálogo y la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje. Las prácticas pedagógicas incluyen círculos culturales, autorretratos, diálogos informales, cajas con palabras generadoras y registros visuales y auditivos. El estudio destaca la relevancia de las prácticas dialógicas en la alfabetización, observando que hubo una mejora significativa en la interacción, la participación y la autonomía de los alumnos, además del desarrollo de sus habilidades de comunicación y pensamiento crítico.

Palabras clave: Alfabetización. Diálogo. Educación de jóvenes y adultos. Educación especial y Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de jovens e adultos com deficiência requer metodologias que promovam a inclusão e a formação do sujeito crítico, fundamentais para uma educação transformadora. No entanto, ainda presenciamos práticas infantilizadas e que refletem uma perspectiva capacitista que não reconhece suas capacidades e direitos como adultos. Mediante ao exposto, esta pesquisa é inspirada pelos princípios educacionais de Paulo Freire, que enfatizam o diálogo e a participação ativa dos/as educandos/as em seus aprendizados, por meio da educação popular, que visa a inclusão de grupos marginalizados, opondo-se às práticas tradicionais, meritocráticas e conteudistas, que homogeneízam e universalizam as ações pedagógicas e não levam em conta as diferenças.

O objetivo deste artigo é analisar as contribuições da prática dialógica freireana na alfabetização dos jovens e adultos com deficiência em uma Unidade Especializada, ao processo de aprendizagem e participação dos/as educandos/as nas atividades educativas.

Este estudo faz parte de um projeto financiado pelo CNPq, voltado para a alfabetização de educandos com deficiências, implementado tanto em escolas especializadas quanto em unidades públicas, ainda em andamento. Originou-se a partir das observações e análises críticas das práticas atuais de alfabetização destinadas aos alunos com deficiência, que não viabilizavam a inclusão escolar deste alunado. Assim, além de adotar uma perspectiva Freireana, o projeto também se fundamenta no Construtivismo de Emília Ferreiro e na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

As práticas pedagógicas foram realizadas coletivamente e utilizadas como estratégias dinâmicas, entre as quais: a do autorretrato (uso do espelho e cartaz coletivo) e a caixa de palavras geradoras nos círculos de cultura. Os registros das práticas foram efetivados por meio de fotos, vídeos, gravações de áudios, relatório-dia e observações.

As relevâncias dessas práticas residem na sua capacidade de transformar a educação em um processo dinâmico e interativo, no qual os/as educandos/as são participantes ativos em sua própria educação.

Por meio deste estudo, espera-se contribuir para os estudos da Educação Especial em sua interface com a Educação de Jovens e Adultos e oferecer reflexões sobre as práticas na perspectiva freireana, significativas que possam favorecer a inclusão escolar e social do alunado da EJA com deficiência. A finalidade última é assegurar que a educação seja acessível a todos promovendo um ambiente de aprendizado dialógico.

Freire (1989) considera a educação como uma das principais instituições mediadoras, capaz de transmitir conhecimento, formar pensamento crítico e socializar jovens e adultos, desempenhando um papel crucial na mudança social.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, que contextualiza o estudo; a trajetória metodológica, que delineia os procedimentos de pesquisa; o referencial teórico, que fornece as bases conceituais e teóricas orientadoras do estudo; os resultados, que destacam as principais descobertas e sua relevância para a prática educacional, e, por fim, as considerações finais, que refletem sobre as implicações desses achados para a educação inclusiva.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

O *lócus* da pesquisa é uma Unidade Especializada localizada na cidade de Belém do Pará e os participantes são dez educandos/as com deficiência intelectual e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades variando entre 18 e 50 anos, sendo 02 do gênero feminino e 07 do masculino. Porém, neste artigo são mencionadas narrativas de 03 educandos, com os nomes fictícios de “Liberdade”, “Leitura de mundo” e “Práxis”, e de 01 educanda, com o nome fictício de “Conscientização”. Os nomes atribuídos aos participantes são categorias freireanas.

Este estudo é um recorte parcial de uma pesquisa-ação, ainda em andamento. Essa escolha metodológica permite uma interação constante entre teoria e prática, facilitando o ajuste de estratégias pedagógicas em resposta às necessidades emergentes durante o processo de ensino-aprendizagem. Possibilita entender as práticas pedagógicas existentes e, também, intervir nelas. Este tipo de pesquisa promove a reflexão e a ação crítica entre os participantes, incentivando a transformação tanto individual quanto coletiva.

Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é definida como um tipo de pesquisa social empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, envolvendo de modo cooperativo ou participativo tanto os pesquisadores quanto os participantes que representam a situação ou problema estudado.

Além disso, é utilizada com uma orientação de engajamento sociopolítico voltada principalmente para as classes populares ou dominadas, o que ressoa fortemente com as ideias de Paulo Freire. Através de sua tendência libertadora, a pesquisa-ação busca a transformação social, como destacado por Severino (2013), que define a pesquisa-ação como um meio não apenas de entender, mas de intervir e modificar a situação pesquisada, visando a uma melhoria das práticas analisadas.

Este tipo de pesquisa permite que, ao mesmo tempo que se realiza um diagnóstico e uma análise de uma situação específica, propõe-se mudanças que visam aprimorar essas práticas. Segundo Haguete (1987), as questões elaboradas no contexto da pesquisa-ação devem propiciar um efeito de conhecimento e de avaliação crítica sobre a condição dos respondentes, mais do que simplesmente obter respostas diretas. Esse formato didático é destinado a fazer com que os respondentes produzam suas próprias explicações, promovendo não apenas movimentos sociais e individuais, mas também contestações das estruturas e lutas por transformações revolucionárias.

Esse estudo apresenta abordagem qualitativa, fundamental para explorar as complexidades do comportamento humano, permitindo uma análise profunda dos fenômenos estudados através da perspectiva dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências.

Minayo (2009) destaca que essa metodologia é ideal para acessar o universo dos significados, motivações, aspirações, valores e atitudes, essenciais para compreender a realidade vivida pelos indivíduos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui características distintivas que a tornam particularmente eficaz para estudos que requerem uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais. O levantamento das informações é realizado diretamente no ambiente natural, posicionando o investigador como o principal instrumento para a captação de informações detalhadas, o que foi efetivado através por meio de gravações de áudios, vídeos, registro no relatório-dia e de observações.

A pesquisa qualitativa é relevante para estudar as complexidades do comportamento humano e das interações sociais, tornando-a uma ferramenta relevante para explorar a profundidade da experiência humana.

Os procedimentos metodológicos efetivados foram: o levantamento bibliográfico, a observação participante, o levantamento dos relatórios-dia, contendo o registro das atividades realizadas. A categorização temática foi utilizada na sistematização e na análise dos dados, tendo por base a análise de conteúdo de Bardin (1977). Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, e entre os cuidados éticos tomados, foram elaborados Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para todos os participantes.

No levantamento bibliográfico dialogamos com: Aranha (1994), Arroyo (2014), Barbosa (2020), Bueno (1999), Candau (2008), Carvalho (2016), Cruz (1988), Dussel (1977a), Ferreira e Teberosky (1985), Freire (1967, 1989, 1996, 1997, 2018), Gardner (1995), Haguete (1987), Leal, Silva e Azevêdo (2021), Loureiro e Franco (2012), Minayo (2009), Oliveira (2016a e b), Sasaki (2006), Severino (2013), Spivak (2010), Tacca e Batista (2011), Thiollent (1986), Vygotsky (1984, 1995, 2009), entre outros. Também recorreremos às legislações que asseguram os direitos e promovem a inclusão efetiva de todas as pessoas no sistema educacional, tais quais: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

A observação participante foi utilizada como técnica para estabelecer ao pesquisador uma relação direta com os participantes envolvidos, buscando compreender e interferir no contexto analisado (Minayo, 2009). Dessa forma, buscamos nas primeiras práticas conhecer a realidade dos/as educandos/as para posteriormente desenvolver intervenções pedagógicas alinhadas às suas necessidades e experiências, promovendo um ambiente de aprendizado mais significativo. Para o registro dos dados coletados utilizamos como técnica os relatórios-dia, contendo o registro das intervenções realizadas.

A sistematização e a análise dos dados foram realizadas por meio da técnica de categorização temática, entrecruzando as informações dos levantamentos documentais, narrativas dos sujeitos em diálogo com o referencial teórico, que possibilitaram a organização das seções do artigo.

MOVIMENTO CONTRA O SILENCIAMENTO E A EXCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A história da pessoa com deficiência é marcada por discriminação e exclusão de sua participação ativa na sociedade desde a antiguidade, existindo um silenciamento em diversas culturas por meio da privação da própria vida, da ocultação de sua participação social ou de possibilidades de interações e escolarização. A escritora indiana e revolucionária Spivak (2010) ao dissertar acerca da subalternidade, numa visão pós-colonialista, ressalta que subalterno não se refere ao sinônimo de oprimido, mas, sobretudo, à uma representação daqueles que não conseguem o seu espaço em um contexto globalizante, capitalista e excludente, pois subalterno sempre é aquele que não pode falar e se falar já o descaracteriza como tal. Dito isso, é perceptível que nas sociedades antigas as pessoas com deficiências não somente viviam um contexto de violência e opressão como de subalternidade.

Na sociedade contemporânea ocidental, apesar dos avanços da legislação, das políticas públicas e dos movimentos, práticas de resistência e reivindicações, que vem contribuindo para definição de políticas públicas e garantias de direitos, o silenciar ainda permanece.

Após a segunda guerra mundial, diversas mudanças políticas, filosóficas e metodológicas vêm acontecendo na Educação Especial, na Europa, Estados Unidos e América Latina, incluindo o Brasil. Muitas dessas mudanças foram impulsionadas em decorrência das consequências da guerra, que deixaram muitas pessoas sequeladas, as quais precisavam de assistência e reabilitação, bem como a sua reinserção como modo de produção no mundo capitalista.

Em termos de políticas públicas, no final da década de 50, na Dinamarca, foi destacado o princípio da normalização como base filosófico-ideológica da política de integração, que na década de 60 expandiu-se por toda a Europa. O paradigma caracterizado pela integração das pessoas com deficiência, indicava que o atendimento educacional de pessoas com deficiência fosse realizado em classes especiais.

Para Bueno (1999) o paradigma da integração tem uma abordagem individualista ao focar a sua atenção nas condições pessoais dos educandos para a sua adaptação ao processo escolar, com base no diagnóstico e na avaliação contínua, conforme o modelo educacional terapêutico clínico. Desta forma, configurou-se em uma forma de “adaptação” desse indivíduo ao sistema regular, sem considerar as suas necessidades e singularidades no âmbito da diversidade escolar, bem como constitui-se, pela segregação, sendo os/as educandos/as separados dos demais no espaço escolar, caracterizando-se também em mais uma forma de excluir e, portanto, silenciar aqueles que não estavam de acordo com o padrão hegemônico.

As pessoas com deficiência ficavam segregadas em classes especiais com a justificativa de que seriam preparadas para o ensino regular, mas, na realidade, o “pano de fundo dessa história” retrata uma nova forma de silenciamento desse indivíduo ao passo que cria mecanismos para silenciar a sua voz, pois, mais uma vez, a pessoa com deficiência é forçada a moldar-se na tentativa de se enquadrar a um padrão social pré-estabelecido.

Na década de 70, emergiu um novo movimento internacional, pautado na inclusão escolar das minorias sociais, inclusive as pessoas com deficiência. Esse movimento eclodiu, inicialmente, nos Estados Unidos, na Europa e na parte inglesa do Canadá, com o objetivo de lutar por seus direitos com um conjunto de ações e medidas legais fomentadas por organizações e agências internacionais, como: a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Tal movimento foi essencial para fomentar Políticas

Públicas Internacionais sobre os direitos humanos, as quais ficaram registradas em documentos oficiais, como: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que determinou o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação ao garantir que a educação é um direito fundamental de todos, homens e mulheres, de todas as idades, no mundo inteiro e a Declaração de Salamanca (1994), a qual propôs que a escola deveria ajustar-se a toda criança, independente de suas condições físicas, sociais, linguísticas, entre outras.

No início década de 90, esse novo paradigma da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva começou a ganhar força no Brasil também, direcionando a sua atenção para a inclusão de pessoas com deficiência. Sasaki (2006, p. 41) pondera que, nesse período, a sociedade passou por uma fase de transição da integração para a inclusão.

O paradigma da inclusão escolar tornou obrigatória a matrícula de pessoas com deficiência em salas comuns do ensino regular dos sistemas públicos de ensino, dentre outros direitos. Embora tenha sido uma conquista importante para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, muitos autores têm argumentado que ainda existe exclusão no contexto de inclusão, pois não basta inserir as pessoas com deficiências nas escolas e nas instituições especializadas, sem oferecer condições favoráveis para a sua aprendizagem. O direito à ocupação de um espaço físico, por vezes de convivência e socialização, nem sempre representa um espaço de aprendizagem para esses educandos (Batista; Tacca, 2011).

É importante destacar que os movimentos sociais foram importantes para a implantação da política de inclusão. No período pós-guerra nos Estados Unidos, os movimentos de defesa das minorias sociais (negros, latino-americanos, pessoas com deficiências, entre outros) obrigou o governo da época a tomar providências para reduzir a discriminação e a segregação desses segmentos sociais (Aranha, 1994). Além disso, direitos vêm sendo conquistados ao longo do tempo, por meio de muita luta e resistência de vários movimentos sociais espalhados pelo mundo, constituídos de pessoas oprimidas, historicamente excluídas da sociedade. Movimentos estes, que vem rompendo com a “cultura do silêncio”, tirando as mordidas dos oprimidos para fazer ecoar suas multivozes.

O ecoar de multivozes e o esperançar da inclusão escolar

Garantir os direitos da pessoa com deficiência em termos de escolarização perpassa pela compreensão de que a opressão social e escolar ainda existe, por meio de atitudes, como o capacitismo¹, e práticas educacionais excludentes, e que há a necessidade de superá-la, por pedagogias outras.

A respeito da relação de opressão existente na sociedade, Freire (2018, p. 41), em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, afirma que ocorre um processo de desumanização no qual a violência do opressor instaura o Ser menos, como distorção do Ser mais, o que leva oprimidos a lutarem contra quem os fez menos em busca de recuperar a sua humanidade.

Nessa perspectiva, os oprimidos vêm lutando e resistindo ao longo da história, unindo forças para ocupar espaços socioculturais, sem cercear o seu lugar de fala. Freire (2018) aponta a desumanização como uma realidade histórica, a qual sua dolorosa constatação deve acompanhar outra viabilidade: a humanização. Partindo desse entendimento, a humanização tem raízes na inconclusão do ser humano, que consciente desta está em permanente movimento de busca.

Uma dentre as grandes lutas, na busca do Ser mais, empreendida pelas minorias sociais é a escolarização, cujo processo é marcado pela invisibilidade e discriminação gerados em um ambiente escolar atravessado pela cultura de uma sociedade predominantemente eurocêntrica, colonizadora, patriarcal, sexista, racista e excludente. Essa característica homogeneizadora da classe dominante que se articula para manter as suas relações de poder influenciam diretamente as formas de conceber e tratar aquele que se apresenta como diferente dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Nesse sentido, a pessoa com deficiência, historicamente, vem sofrendo diversos tipos de opressão, inclusive no ambiente escolar, por não se enquadrar em um padrão social de homem e mulher idealizados. Freire (2018, p. 40) argumenta que a humanização é uma vocação negada ao ser humano pela injustiça, exploração, opressão e violência dos opressores. Entretanto, é afirmada no anseio de liberdade, justiça e luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada.

Para Oliveira (2016a) discutir acerca da diferença no meio educacional requer estudos sobre a interculturalidade, porque a prática vigente nas escolas é a tradicional, direcionada ao “aluno padrão”, centrada no conteúdo escolar universalista e monocultural, que não dá conta de trabalhar com as diferenças. Nesse caminho, Candau (2008, p. 23) defende que a educação intercultural “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas”.

Além disso, preconceitos e segregações ainda permanecem nas escolas e na sociedade atual, bem como um grande caminho de luta e resistência a ser enfrentado pelas pessoas com deficiências em prol do seu processo de aprendizagem e exercício da cidadania.

Um dos caminhos para romper esse silêncio histórico e construir coletivamente o ecoar das multivozes é preciso esperar! Inspiramo-nos em Freire (1997, p. 100-111) para corroborar essa ideia:

[...] É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Inspiradas nesse esperar proposto por Freire, há necessidade de mudar a escola, sua concepção, práticas e relações interpessoais. Desta forma, conscientes dessa necessidade e motivadas como educadoras populares em contribuir, por meio de práticas pedagógicas pautadas em diretrizes freireanas, para a transformação social na educação de jovens e adultos com deficiências na Amazônia Paraense, encontramos-nos, hoje, como integrantes de um Núcleo de Educação Popular, vinculado a uma universidade pública do estado do Pará, desenvolvendo por meio de pesquisa-ação com educandos com deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), em um Centro de Atendimento Educacional Especializado do Pará, vinculado a uma Instituição Especializada.

Nesse espaço, que vivenciamos o silêncio ao longo de sua história, estamos imersas desenvolvendo a nossa prática pedagógica, com a crença de que todos os indivíduos têm a capacidade de aprender, mesmo aqueles na condição de deficiência ou transtorno possuem potencial de aprendizagem, como corrobora Vygotsky (1995, p. 12): “A criança cujo desenvolvimento se vê complicado pelo defeito” não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo”.

Além disso, recorreremos aos estudos de Gardner (1995) sobre as inteligências múltiplas, pois segundo esse estudioso toda pessoa tem potencial para desenvolver diversos tipos de inteligências e deve ser estimulado para tal. Gardner propôs nove tipos de inteligências: Lógico-Matemática; Linguística; Corporal-cinestésica; Musical; Espacial; Interpessoal; Intrapessoal; Naturalista e Existencialista.

Com base nas contribuições de Vygotsky (1995) e Gardner (1995), acreditamos que todas as pessoas têm habilidades próprias, menos ou mais desenvolvidas umas das outras, e são capazes de aprender de formas e em ritmos diferentes, bem como podem expressar, desenvolver e manifestar-se de modos diferenciados também, independentemente de ter deficiência ou não.

Nesse contexto, ressaltamos a importância do papel do educador como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Para Vygotsky (1984) as zonas de desenvolvimento humano possuem níveis: o nível de desenvolvimento real, que compreende o conjunto de atividade que o

indivíduo consegue resolver sozinho. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento completos, ou seja, refere-se às funções psicológicas já construídas até determinado momento. Já o nível de desenvolvimento potencial é o conjunto de atividades que o indivíduo não consegue realizar sozinho e precisa da ajuda de alguém que o oriente adequadamente (um adulto ou outro indivíduo mais experiente) para conseguir resolver.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que o autor denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (Vygotsky, 1984, p. 97). Dito isso, entendemos que no processo de alfabetização de jovens e adultos com deficiência, a figura do educador é de grande importância para auxiliar no amadurecimento das funções psicológicas que ainda não estão suficientemente desenvolvidas no indivíduo para realizar a alfabetização. Sendo esta, em nosso caso, compreendida por meio dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita.

Nessa perspectiva, pensamos que o educador popular no contexto da educação especial precisa traçar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem, que sejam contrários a Educação Bancária, criticada por Freire (2018), a qual pressupõe a imposição do conhecimento através da postura autoritária do educador sobre os educandos ao “depositar” as informações nestes, sem considerar os conhecimentos cotidianos, pois se acredita que esta educação funciona à serviço dos interesses do opressor, da classe detentora do capital na sociedade. Ao servir à dominação, inibe-se a vocação ontológica do ser humano, que é a busca pelo Ser mais. Assim, os educandos são mantidos sem voz, na “cultura do silêncio”, cujo objetivo está centrado na acomodação ao mundo da opressão. “Por sofrerem práticas de exclusão no âmbito da escola podem ser consideradas na perspectiva de Dussel como ‘vítimas’ e de Freire, ‘oprimidas’, por um sistema educacional opressor” (Oliveira, 2016b, p. 30).

Na contramão da Educação Bancária, acreditamos que o educador precisa planejar e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, inovadoras e criativas, adaptadas para que todos possam ser incluídos, efetivamente, no processo da alfabetização de Jovens e Adultos com deficiências, respeitando as suas particularidades e necessidades, tais como: características; idade; interesses; questionamentos; sentimentos; expressões; potencialidades; dificuldades, entre outras.

Nossas práticas são baseadas no diálogo, pois pressupõe uma prática libertadora e problematizadora, contrária às características autoritárias e verticais da Educação Bancária. Sobre o a importância do diálogo na relação dialética entre educador e educando, Freire (2018, p. 39) reforça: [...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem.

Assim, entendemos a dialogicidade como elemento fundamental para a prática pautada na Educação Freireana. O diálogo que permeia todo processo educativo é o caminho no qual compreendemos os conhecimentos cotidianos dos educandos ao reconhecer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9). Desse modo, por meio do diálogo investigamos e trabalhamos os temas geradores no círculo de culturaⁱⁱⁱ:

Essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 2018, p. 121).

Desta forma, compreendemos como função social dos espaços educativos (escolares e não-escolares) estimular a convivência e a humanização por meio das relações sociais dialéticas e a consequente produção do conhecimento, em um constante movimento de ir e vir dos saberes

culturais, sociais e científicos discutidos entre os sujeitos que se fazem simultaneamente educandos e educadores, visto que reconhecemos na perspectiva dialética de respeito às diferenças, que não há docência sem discência, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996).

Diante do exposto, acreditamos que a relação entre o educador e o educando precisa ser baseada no respeito e no reconhecimento do aprendizado mútuo. E, sobretudo, em outro aspecto muito importante nesse processo: a amorosidade.

[...] É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sóciohistórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica” (Freire, 1996, p. 11).

A amorosidade é base das ações desenvolvidas em nossa práxis pedagógica, pois acreditamos que as relações que envolvem o afeto, a confiança e o respeito são motivadoras no processo de ensinar e aprender, pois mobilizam emoções capazes de estimular a autoestima, autoconfiança e empoderamento dos educandos. Logo, concebemos, como Freire, o educando em sua integralidade e consideramos os diversos aspectos que envolvem o contexto educativo, não somente aqueles de cunho físico, social, cultural, cognitivo, político, econômico, mas, também, emocional e psicológico.

Conforme esse entendimento, o conhecimento a respeito do desenvolvimento biopsicossocial de educandos com deficiência é fundamental para compreender os caminhos pelos quais é possível percorrer em benefício de uma relação dialética no processo de ensino-aprendizagem, com características definidas, como: histórico-cultural; humanizadora; amorosa; libertadora e emancipadora, com bases em nossos suportes teóricos: Lev Vygotsky; Paulo Freire; Emília Ferreiro e Howard Gardner. Pretendemos assim, ancorar teoricamente as bases epistemológicas da nossa pesquisa-ação.

PRÁTICA DIALÓGICA FREIREANA DE ALFABETIZAÇÃO

As práticas pedagógicas freireanas realizadas no Centro de Atendimento Especializado tem por base a compreensão que a alfabetização é um ato de conhecimento, criador e político, cuja prática alfabetizadora implica no respeito ao educando como sujeito do conhecimento e como leitor, que possui uma leitura de mundo (existencial, social e cultural) que antecede a leitura e a escrita da palavra. Por isso, a importância de trazer para o ambiente alfabetizador temas do cotidiano social dos/as educandos/as, para serem problematizados e trabalhados pedagogicamente, com vistas a estabelecer interação com a sua leitura de mundo, levando-os/as a aprender a ler a palavra escrita, de forma significativa e crítica (Oliveira, 2011), bem como os **círculos de cultura**, com o uso de **temas geradores**, que possibilitam o diálogo, a escuta e o *ser mais* dos sujeitos fazedores de sua história e práxis social.

Loureiro e Franco (2012) descrevem o círculo de cultura como um "espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes", destacando que o conhecimento gerado é resultado dessas interações dinâmicas e colaborativas. E, Leal, Silva e Azevêdo (2021) enfatizam que o círculo de cultura propõe a libertação dos sujeitos, proporcionando um olhar diferenciado de mundo que transcende a leitura tradicional de materiais didáticos para incluir as ações sociais no entorno dos participantes. Dessa forma o círculo de cultura, facilitou a troca de experiências e o diálogo entre os alunos, promovendo uma aprendizagem participativa, contribuindo para o empoderamento e fortalecendo sua autoestima.

Assim, por meio de atividades coletivas dialógicas, os/as educandos/as compartilham a sua história de vida como marcas de resistências presentes, denunciando as formas de opressão que atravessaram suas vivências, bem como aprendem, criando e pensando juntos sobre as ações desenvolvidas de forma colaborativa.

Atividade de autorretrato: levantamento vocabular e de palavras geradoras

Na perspectiva da educação crítica e libertadora de Paulo Freire, as práticas pedagógicas deste estudo relatadas neste artigo iniciaram-se com a atividade de **autorretrato**, cujo objetivo é o levantamento vocabular e a seleção subsequente de palavras geradoras. Segundo Freire (1967), o levantamento do vocabulário deve permitir uma participação ativa dos alunos na estrutura do programa educacional, com o educador responsável apenas por registrar e selecionar palavras que reflitam a frequência, relevância e complexidade fonêmica vivenciada pelos alunos.

A atividade de autorretrato envolveu, como recurso, o uso de folhas de papel 40 kg e espelhos, permitindo que os educandos respondessem às perguntas enquanto se observavam no espelho. As ações realizadas foram o desenhar e pintar a sua própria imagem, oportunizando o reconhecimento de letras, palavras e conceitos relacionados aos seus nomes próprios e dos demais colegas em sala. Essa prática permitiu que os alunos explorassem a autoimagem e a autopercepção, aspectos cruciais para o desenvolvimento da identidade pessoal. À medida que os alunos se viam, se representavam e dialogavam sobre suas características, podiam expressar como se sentiam e como desejavam ser vistos, o que é essencial para a construção de autoconfiança.

Nesta dinâmica foram identificadas palavras geradoras significativas como "beleza", "bullying", "aceitação", "preconceito", "sociedade", "feio" e "ser humano". Estas palavras foram posteriormente discutidas por meio da caixa das palavras geradoras que foram sorteadas pelos educandos nos círculos de cultura.

Neste debate foram estabelecidas críticas aos preconceitos, apontando-se para ações colaborativas, de amizade e solidariedade com as pessoas que sofrem opressão social, assim como realizando a leitura e escrita de palavras no processo de alfabetização.

Círculo de cultura: palavra geradora “Preconceito”

Em continuidade à dinâmica anterior foi discutido no círculo de cultura a palavra “preconceito”. Os/as educandos/as escreveram numa folha em branco suas opiniões e formaram um círculo de cultura para expressar o que sentiam sobre essa palavra.

O educando Liberdade relatou que já sofreu muito preconceito principalmente na Educação de Jovens e Adultos de outra escola, informou que o chamavam de “doente”, “deficiente” e “gayzinho”. Ele não se sentia acolhido e várias vezes outros alunos o tentavam agredir, a sua experiência na EJA noturno o fez sair da instituição e ficar somente no Centro de Atendimento de Educação Especializada. Neste Centro, ele retrata que se sente acolhido e espera aprender a escrever para lutar por seu direito.

Desta forma, no círculo de cultura o educando compartilhou com os demais colegas sua vivência em outras instituições relatando que já sofreu preconceito e agressões por ser um sujeito homoafetivo com deficiência intelectual que estudava na Educação de Jovens e Adultos no formato noturno. Este aluno propõe que as instituições sigam o caminho acolhedor tal qual a atual instituição que ele se encontra, onde ele dialoga e interage com educandos com diversas necessidades educacionais e faixa etária diferentes.

O educando Práxis desabafou que já sofreu preconceito e saiu da instituição porque os outros alunos eram ruins com ele, informou que o Centro o acolhe e que preconceito é algo muito ruim, não pode ser feito com as pessoas. A educanda conscientização relatou preconceito por ser uma mulher preta com deficiência. Ela disse que gosta de frequentar somente a instituição especializada. O educando leitura de mundo dialogou com os demais colegas de sala que as pessoas

não podem ser preconceituosas, que essas atitudes não podem continuar. Ao final da socialização todos os educandos escreveram em uma folha em branco sobre o tema gerador do encontro.

As falas dos/as educandos/as evidenciam que a opressão escolar está associada às representações que negam as potencialidades das pessoas com necessidades educacionais, sendo necessário ser debatida a questão como uma problemática ética.

Dussel (1977a, p. 26) fundamenta o princípio ético material crítico ao afirmar que: “deve ser criticado todo sistema educacional (ou ato, etc.) que não permite viver suas vítimas, potenciais membros negados, excluídos do sistema que tem a pretensão de reproduzir a vida”.

Os preconceitos perpassam por questão da diferença, por serem pessoas com deficiência, mas, também, por questões de classe e etnia, apontando para a necessidade de incluir o debate do pensamento decolonial no contexto da educação especial.

Quais os aprendizados desta prática? Além da reflexão sobre o preconceito em uma dimensão ética de forma coletiva, foram realizadas atividades de escrita individualmente, no sentido de os/as educandos expressarem seus sentimentos e pensamentos sobre o tema em estudo.

Círculo de cultura: palavra geradora “Família”

Em outro momento de encontro pedagógico, o tema gerador “família” foi debatido no círculo de cultura, por estarem os familiares muito próximo desses educandos que, em muitas circunstâncias são tratados como crianças e não como pessoas jovens e adultas que precisam conquistar, cotidianamente, a autonomia necessária para se constituírem seres humanos no mundo, mesmo em face da condição da deficiência vividas por eles. Autonomia que permita levar a sério o campo dos sentimentos experimentados por eles. Autonomia que os autorizem a pensar e a sentir. Autonomia que valide/ratifique a escuta daquilo que eles têm a comunicar. Autonomia que os coloquem em posição de destaque. Autonomia da qual seus corpos sejam respeitados em face de suas expressões. Autonomia na qual o processo de educação se consolide no diálogo com os saberes que eles trazem para o contexto educativo e assim permita o alargamento de seus conhecimentos. Autonomia que se conquista pela reflexão sobre quem são no mundo e como podem melhor se organizar.

Nesta atividade foram realizadas a técnica do desenho e escrita sobre a constituição da família de cada um, apresentando aos demais colegas em formato de exposição dialógica. A esse respeito, a educanda conscientização apontou, que se faz necessário pensar em uma pedagogia da autonomia, quando refletiu sobre o tema gerador “família”, pois seu sonho é ser independente para ter o seu trabalho, seu próprio dinheiro e constituir família, conforme anuncia a construção de pedagogia da libertação, isto é, “nos encontros, oficinas, dias de estudo os militantes põem de manifesto essas tensões. Mostram que carregam vivências de opressão, segregação, de tratos inferiorizantes” (Arroyo, 2014, p. 39).

Assim, por meio dos desenhos os/as educandos/as expressaram suas vivências familiares, desejos e sonhos de trabalhar e viver em sociedade com autonomia, debateram e escreveram sobre o assunto, inclusive, apontando caminhos para viabilizar a tão almejada autonomia, sendo vistos como adultos e não mais como crianças.

Círculo de cultura: palavra geradora “Bullying”

Neste encontro a partir da continuação da prática pedagógica houve novamente o sorteio com os educandos para que eles retirassem as palavras geradoras inseridas na caixa do círculo dialógico, entre as quais a palavra bullying. Nesta atividade foi realizada a escrita numa folha em branco sobre o que os educandos entendiam da temática, opiniões, dúvidas e expressões de sentimentos sobre a palavra geradora, trabalhando com reconhecimento de letras e palavras em círculo de debate com os colegas de encontro.

O educando Práxis compartilhou que bullying é sobre “fala, um coisa ruim, uma coisa muito mal, a pessoa fica isolada né? No cantinho, trancada no quarto”. Ao final da exposição coletiva, todos os educandos escreveram sobre suas leituras de mundo a partir do tema gerador do encontro em uma folha de papel.

As ideias dos/as educandos/as nos permitem experimentar as emoções que um sujeito pode vivenciar ao ser um alvo de bullying, percebemos como a tristeza, raiva, isolamento e medo ilustraram os efeitos negativos na vida de cada um. Apresentamos imagens de rostos felizes e tristes para o coletivo, o que nos auxiliou a demonstrar sobre as emoções vividas e conscientizá-los sobre os efeitos na saúde mental, além disso, o coletivo de educandos foi incentivado a refletir sobre suas próprias atitudes dentro e fora da instituição, o quanto essas práticas são nocivas para o bem-estar do ser humano.

A partir da narrativa dos/as educandos/as sobre “bullying”, as educadoras dialogaram para a importância da empatia e o respeito mútuo, pois segundo Freire (1997, p. 157) “uma nova ética fundada no respeito às diferenças”, promovendo no processo de alfabetização deste coletivo o significado de lidar com as diferenças, trazendo o exercício de se colocar no lugar do outro para a compreensão do quanto as nossas ações podem machucar o próximo.

Foto 1 – Círculos de Cultura



Fonte: fotos das autoras (2022).

Essas atividades evidenciam que a pesquisa-ação ancorada na teoria de Paulo Freire, possibilita uma abordagem educacional que valoriza a voz e a experiência dos alunos, transformando o espaço educativo em um local de diálogo, de criatividade e criticidade, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem e ao processo de escolarização dos/as educandos/as.

Por meio de atividades coletivas e colaborativas os/as educandos/as desenvolveram as atividades elaborando a escrita de textos autorais com base nos temas geradores debatidos nos círculos de cultura, bem como participaram efetivamente tanto expressando seus pensamentos, ideias e emoções vivenciadas oralmente e na escrita quanto realizando todas as tarefas com satisfação.

Assim, por meio da pesquisa-ação e, tendo por base a Ética da Libertação de Enrique Dussel e a ética presente na pedagogia de Paulo Freire, comprometidas politicamente com os segmentos sociais excluídos, que debatemos o preconceito com os/as educandos/as tendo como foco a questão ética da diferença.

A partir da narrativa dos/as educandos/as sobre o preconceito, as educadoras apontaram para a possibilidade de Pedagogias Outras, no sentido de promover uma educação plural, antirracista, anticapacitista e antimachista. Além disso, destacaram a necessidade de serem efetivadas mudanças intrínsecas não somente nos sujeitos do ensinar e do aprender, mas, sobretudo, na sociedade de modo geral, para que seja possível impactar positivamente a vida desses indivíduos, ressignificando o seu processo de formação como cidadão. Para tanto, torna-se

necessário investir em outros meios para efetivar a educação inclusiva, pois acreditamos na necessidade de equidade, conforme os pensamentos de Carvalho (2016, p. 37): “o direito de igualdade de oportunidades [...] significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”.

Desse modo, compreendemos a necessidade de rever posturas, de ressignificar olhares e práticas no contexto da Educação Especial Inclusiva para que se possam alcançar os objetivos da equidade de oportunidades. Essa ruptura de paradigma é urgente no cenário educacional brasileiro, pois o Brasil ainda vive práticas colonizadoras em vários segmentos da sociedade, a educação é somente um deles e as pessoas com deficiências têm alcançado direitos importantes no seu processo de cidadania, porém ainda vivenciam as consequências de sua historicidade, das desigualdades sociais e dos preconceitos velados, dos atos opressores camuflados em meio a discursos inclusivos, que na realidade não incluem, somente inserem no espaço escolar, sem preocupar-se em oferecer condições adequadas para o acesso ao currículo escolar e ao desenvolvimento qualitativo da aprendizagem.

A nossa compreensão da pessoa com deficiência é como ser histórico, social e cultural (Vygotsky, 1984; 2009), que ao longo do tempo vem sofrendo o estigma da exclusão com o negligenciar de sua existência, de sua capacidade, de sua voz... Tais negações constituem um forte motivo para que a nossa luta pela causa da efetiva inclusão, com participação social e condições de aprendizagem, continue e siga em resistência para que não sejam forjadas novas formas de silenciar a pessoa com deficiência. Reconhecemos essa luta como urgente e necessária, a fim de que, brevemente, tenhamos mais espaços de discussões e mais oportunidades para o exercício da cidadania desses sujeitos.

CONCLUSÃO

A partir do pensamento freireano é possível superar as práticas conteudistas no contexto educacional Amazônico Paraense e Brasileiro, tendo em vista uma educação libertadora que transforma o sistema em todos os âmbitos, envolvendo todos em comunidade para a luta deste ensino democrático de qualidade, numa perspectiva popular pautada no respeito ao ser humano que garante a universalização e a socialização do saber, sendo necessário o desenvolvimento do ensino dialógico, envolvendo a escuta e a práxis, ou seja, ação-reflexão sobre as palavras e ações, com vistas a transformar o mundo, considerando que o ponto de partida é quem aprende, ou seja, o/a educando/a, em relação ao seu contexto sociocultural posicionado como ser crítico eticamente no mundo, assumindo o compromisso de trabalho político em movimento de luta com as classes populares para que todos os saberes possam efetivamente caminhar juntos.

Com as aulas dialogadas notou-se avanços na comunicação dos/as educandos/as, bem como houve uma melhora significativa na interação, participação e autonomia deles/as, além do desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e pensamento crítico. Por isso, considera-se importante a socialização desta prática dialógica com educandos/as da educação especial, contribuindo para a inclusão escolar e social deste alunado.

Contribuições dos Autores: Oliveira, I. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Barbosa, B. S. B.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Rocha, J. K. L.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, C. B.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Academia Brasileira de Letras. (2025). Capacitismo. Disponível Em: <https://Www.Academia.Org.Br/Nossa-Lingua/Nova-Palavra/Capacitismo>. Acesso Em: 10 Abr. 2025.
- Aranha, M. S. F. (1994). A Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. *Temas Em Psicologia*, 2, 63-70.
- Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes.
- Barbosa, B. S. B. (2020). Abordagem Cts no Atendimento Educacional Especializado: Práticas de Ensino-Aprendizagem em Ciências Para Educandos(as) com Deficiência Intelectual. F. 283. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação: Uma Introdução À Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brasil. (2015). Lei Nº 13.146, De 06 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, 06 Jul. 2015.
- Bueno, J. G. S. (1999). A Educação Inclusiva e as Novas Exigências Para a Formação de Professores. In: Bicudo, M. A. V. & Junior, C. A. D. S. (Org.) *Formação Do Educador E Avaliação Educacional: Formação Inicial e Continuada*, V.2. São Paulo: Editora Unesp, 146-164.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e Educação: Desafios Para a Prática Pedagógica. Moreira, A. F. & Candau, V. M. *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. Petrópolis- Rj: Vozes.
- Carvalho, R. E. (2016). *Educação Inclusiva: Com Os Pingos Nos "Is"*. 11 Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: Acesso Em: 15. Abr. 2025.
- Dussel, E. (1977a). La Función Prácticco-Política de La Filosofía. In: Dussel, E. *Introducción A Uma Filosofía de La Liberación Latinoamericana*. México: Extemporâneos.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1985). *Psicogênese da Língua Escrita*. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco E Mário Corso. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1989). *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos Que se Completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio De Janeiro: Paz E Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 39 Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um Encontro Com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. 65 Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Haguete, T. M. F. (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- Leal, Y. L. D. V., Silva, S. B. D., Azevêdo, C. L. D. (2021). Círculo de Cultura Freireano: Instrumento Metodológico Para o Ensino Profissional. *Revista de Educação Popular*, 20(3), 326-343.
- Loureiro, C. F. B., & Franco, J. B. (2012). Aspectos Teóricos e Metodológicos do Círculo de Cultura: Uma Possibilidade Pedagógica e Dialógica em Educação Ambiental. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, 17(1), 11-27.
- Minayo, M. C. D. S. (2009). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, I. A. (2016a). Educação Especial/Inclusiva no Brasil: Demandas Contemporâneas. *Cadernos de Pesquisa*, 23, 152-160.
- Oliveira, I. A. (2016b) Ética, Diferença e Inclusão Escolar. In: Miranda, T. G. *Práticas De Inclusão Escolar: um Diálogo Multidisciplinar/Miranda, T. G. (Organizadora)*. Salvador: EDUFBA, 25-36p.

- Oliveira, I. A. (2011). Alfabetização em Paulo Freire: apropriação da Leitura e da Escrita Crítica de Mundo. In: Oliveira, I. A. (Org). Formação Pedagógica de Educadores Populares: Fundamentos teórico-metodológicos freireanos. Belém: NEP/CCSE/UEPA, 7-17p.
- Sasaki, R. K. (2006). Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos. 7 Ed. Rio de Janeiro: WVA.
- Severino, A. J. (2013). Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez.
- Spivak, G. (2010). Pode o Subalterno Falar? Trad. Almeida, S. R. G., Feitosa, M. P., & Feitosa, A. P. Belo Horizonte: UFMG.
- Tacca, M. C. V. R., & Batista, A. D. S. (2011). Errata: Onde Se Lê Deficiente Mental, Leia-Se Criança Que Aprende Como Sujeito de Possibilidades. In: Martinez, A. M., & Tacca, M. C. V. R. (Orgs.). Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas Para Alunos Com Dificuldades e Deficiência. Campinas, São Paulo: Alínea, 139-152.
- Thiollent, M. (1986). Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez & Autores Associados. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).
- Vygotsky, L. S. (2009). A Construção do Pensamento e da Linguagem. 2 Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1984). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1995). Fundamentos de Defectologia. In: Vigotski, L. S. Obras Completas. Tomo V. Trad. Fernandez, M. D. C. P. La Habana: Editorial Pueblo Y Educación.

Recebido: 3 de julho de 2025 | **Aceito:** 12 de outubro de 2025 | **Publicado:** 8 de novembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ⁱ Toda e qualquer discriminação e preconceito contra as pessoas com deficiência. Prática que consiste em conferir às pessoas com deficiência tratamento desigual (desfavorável ou exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às tarefas da vida comum (Academia brasileira de letras, 2022).

ⁱⁱ Em seu texto “Fundamentos de defectologia”, Vygotsky utilizava o termo defeito para designar o que entendemos hoje por deficiência. Vale ressaltar que defeito era uma terminologia usada no século XX em outro contexto cultural e histórico.

ⁱⁱⁱ É o espaço de diálogo entre aprender e ensinar, que produz conhecimento sem sobrepor a figura do educador sobre o educando, possibilitando novas hipóteses de leitura de mundo (Freire, 1997).