

DEFICIÊNCIA E CAPACITISMO: O ensino e a aprendizagem musical a partir de práticas pedagógicas anticapacitistas

Flávia Maiara Lima Fagundes¹

Silvia Garcia Sobreira²

*Submetido em 30/04/2023
Aprovado em 09/08/2023*

Resumo

Este texto é parte dos estudos de um doutorado em andamento, cuja temática central é a inclusão de estudantes com deficiências e transtornos em contexto de ensino e aprendizagem musical. O objetivo específico deste texto é considerar os modelos de compreensão da deficiência e levantar discussões sobre o capacitismo, entendendo este como uma forma de violência. Para atender a este propósito, o texto foi elaborado na forma de um ensaio, sob o aporte teórico de autoras do campo como Débora Diniz, Marivete Gesser, Isabel Maior e Juliana Segalla. Na seção final, são trazidos alguns exemplos de práticas pedagógicas realizadas por uma das autoras. Conclui-se que para pensar no desenvolvimento de um contexto de ensino e aprendizagem musical com práticas pedagógicas anticapacitistas, é preciso estarmos dispostos a construir uma pedagogia transformadora que esteja alicerçada na flexibilidade, na criatividade, no respeito pela diversidade, na transformação da consciência e no combate às violências cotidianas. Acreditamos que pensar em uma sala de aula de música com práticas pedagógicas anticapacitistas envolve antes de tudo estarmos dispostos a construir uma pedagogia transformadora que esteja alicerçada no respeito pela diversidade.

Palavras-chave: deficiência; capacitismo; ensino e aprendizagem musical. práticas pedagógicas anticapacitistas.

Abstract

This text is part of studies for a doctorate in progress, whose central theme is the inclusion of students with disabilities and disorders in the context of musical teaching and learning. The specific objective of this text is to consider the models of understanding disability and raise discussions about ableism, understanding it as a form of violence. To meet this purpose, the text was prepared in the form of an essay, under the theoretical contribution of authors in the field such as Débora Diniz, Marivete Gesser, Isabel Maior and Juliana Segalla. In the final section, some examples of pedagogical practices carried out by one of the authors are presented. It is concluded that in order to think about the development of a musical teaching and learning context with anti-capacitance pedagogical practices, it is necessary to be willing to build a transforming pedagogy that is based on flexibility, creativity, respect for diversity, the transformation of consciousness and the fight against everyday violence. We believe that thinking about a music classroom with anti-capacitance pedagogical practices involves, above all, being willing to build a transformative pedagogy that is based on respect for diversity.

Keywords: disability; ableism; music teaching and learning; anti-capacity pedagogical practices.

1 Docente efetiva da Licenciatura em Música do Departamento de Artes da UERN. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Mestre em Música pela UFRN. Graduada em Música pela UERN. Membro do Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical - GPPEM. Membro da comissão Diretiva do Fladem Brasil. E-mail: flaviamaiaara@uern.br. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-2232-4642>.

2 Professora da Graduação e Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Formada em Regência pela UFRJ, Mestrado em Música pela UNIRIO e doutorado em Educação pela UFRJ. E-mail: silvia.sobreira@unirio.br. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-0074-0688>.

Introdução

Este ensaio faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento cuja temática central é a inclusão em contextos de ensino e aprendizagem de música. O texto tem por objetivo principal levantar discussões sobre a deficiência, o capacitismo, bem como apresentar algumas considerações, ideias e relatos de práticas para pensar na construção de contextos de ensino e aprendizagem musical anticapacitista. Partimos do pressuposto que o ensino de música não pode se limitar aos conteúdos musicais, mas deve estar aberto às novas demandas da sociedade e ser pensado de forma a promover a diversidade e a inclusão. Em termos teóricos, o artigo se embasa em autores da área dos estudos da deficiência e do capacitismo (Diniz, 2012; Gesser, 2019; Maior, 2017; Mello, 2016; Segalla, 2021). Para apoiar a proposta de educação para a diversidade e para a liberdade, nos norteamos pelas ponderações de bell hooks (2017, 2021) e Paulo Freire (2005).

Para tentarmos compreender o que é inclusão, precisamos saber o que se entende por deficiência. Já sabemos que as pessoas com deficiências foram mantidas isoladas em família ou em instituições de confinamento (Maior, 2017), e que os termos para se referir a este público vêm passando por mudanças e atualizações ao longo dos anos. Para a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2008).

Recorremos a uma pesquisa que traz dados sobre a deficiência no Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde (IBGE, 2022) realizada em 2019, tendo sido publicada em 2022, que investigou pessoas a partir de 2 anos de idade. Segundo o documento:

[...] foram classificadas como pessoa com deficiência todas aquelas que responderam “ter muita dificuldade” ou “não conseguir de modo algum” realizar as atividades perguntadas em ao menos um dos quesitos investigados [...]. Assim, no presente estudo, a referência à pessoa com deficiência sem o detalhamento do respectivo tipo corresponde à existência de deficiência em pelo menos uma de suas funções (IBGE, 2022, p. 2).

Os resultados da pesquisa apontam para um problema que diz respeito às diferenças sociais (raça, gênero e idade, por exemplo) e econômicas:

A PNS 2019 identificou 17,2 milhões de pessoas com deficiência de 2 anos ou mais de idade, o que corresponde a 8,4% da população dessa faixa etária, e sua distribuição geográfica no País foi variada, com a maior proporção observada na Região Nordeste (9,9%), e a menor, na Centro-Oeste (7,1%). As Unidades da Federação com as maiores proporções de pessoas com deficiência foram Sergipe (12,3%) e Paraíba (10,7%), enquanto as menores, Distrito Federal (5,2%) e Mato Grosso (5,6%). É relevante destacar que a deficiência se concentra em pessoas mais idosas: entre aquelas com 60 anos ou mais de idade, 24,8% tinham alguma deficiência, enquanto no contingente de 2 a 59 anos esse resultado correspondia a 5,1%. O perfil das pessoas com deficiência é mais feminino (9,9%) do que masculino (6,9%), e, relativamente a cor ou raça, mais incidente entre as pessoas pretas ou pardas (8,7%) do que entre as brancas (8,0%) (IBGE, 2022, p. 2).

Ao comentar sobre o Censo de 2010, Adriana Dias (2013, p. 4) fez uma consideração que acreditamos ser válida para essa pesquisa mais recente: em questão do gênero, as mulheres com deficiência são as mais vulneráveis e esquecidas. Além disso, elas são muito mais vulneráveis a abusos sexuais que aquelas que não têm deficiência. A autora afirma que nas classes mais pobres a deficiência, muitas vezes, é resultado de gestações mal acompanhadas, além de partos de alto risco.

É preciso ressaltar que a convenção adotada pela ONU é resultado de uma grande mobilização³ (Maior, 2017) internacional das pessoas com deficiências, que sugeriram a mudança conceitual da deficiência e da terminologia para “pessoas com deficiência” (Brasil, 2009). Essa terminologia passou por grandes mudanças ao longo da história, e atualmente o termo “pessoa com deficiência” é a denominação considerada ideal para se referir a essa população.

O conceito de deficiência está sempre em modificação, sendo aqui compreendido como resultado “da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2008). Esta definição tem por objetivo orientar o Estado quanto às suas ações para que possa garantir os direitos a essa população. Nesta perspectiva, entende-se que o conceito de deficiência reconhece a experiência da opressão sofrida por pessoas com impedimentos.

Ao longo dos anos, o entendimento sobre o que seria a deficiência veio se modificando com o impulsionamento da luta das pessoas com deficiência. Portanto, para uma melhor compreensão sobre a mudança conceitual da deficiência, é importante ter em mente que todos nós, pessoas com ou sem deficiência, necessitamos de cuidados médicos em diferentes momentos ao longo da nossa vida, sendo que algumas pessoas precisam permanentemente da medicina para se manterem vivas. Podemos delinear o corpo de uma pessoa com deficiência comparando-o com uma representação do que seria um corpo sem deficiência, no entanto, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal, pois “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (Diniz, 2012, p. 8). Porém, assumir tal perspectiva não pode ser confundido com a ideia de que este corpo com lesão possa ficar sem cuidados ou ausência de recursos médicos, caso necessite.

O modelo biomédico e o modelo social da deficiência possuem entendimentos diferentes sobre a temática. O modelo biomédico parte da ideia da deficiência como sinônimo de impedimento. O modelo social reconhece a restrição da participação das pessoas com deficiência na sociedade como fator determinante para a desigualdade pela deficiência. Fagundes (2022) apresenta com mais detalhes o modelo biomédico e o modelo social da deficiência e faz algumas considerações que ajuda na compreensão sobre a temática.

Consideramos em nossos estudos que a deficiência é um conceito em transformação porque é uma construção social (Maior, 2017). Portanto, precisamos acreditar que a continuidade desse processo nos levará a assumir nossa responsabilidade com a

³ Para mais detalhes sobre o movimento no Brasil, sugerimos um documentário intitulado: “História do movimento político da pessoa com deficiência”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yv1dnuGgn2k>. Acesso em 10 mar. 2023.

inclusão. Desta forma, além dos atributos biológicos das pessoas com deficiências, suas interações com as barreiras e suas subjetividades caminham para uma participação mais ativa na sociedade.

Segundo Diniz (2013), o pesquisador Colin Barnes – um dos fundadores do modelo social da deficiência – em parceria com Michael Oliver, tece críticas à linguagem proposta pela Organização Mundial da Saúde no que diz respeito às Políticas Públicas sobre deficiência (Diniz, 2013). Os autores lançaram livro intitulado *Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion* [Pessoas com Deficiências e Política Social: da Exclusão à Inclusão, 1996] e provocam questionamentos sobre quem são as pessoas com deficiência. Esses pesquisadores afirmam que todas as pessoas são potencialmente pessoas com deficiências, pois o impedimento é uma constante humana. Assim, sendo o impedimento inevitável ao longo de nossas vidas, todos nós, se não temos, podemos passar a ter impedimentos à medida que envelhecemos (Diniz, 2013).

Conforme foi apresentado no início do texto, a Pesquisa Nacional de Saúde, realizada em 2019, corrobora os argumentos mencionados por Diniz, pois dos entrevistados com mais de 60 anos, 24,8% declararam ter algum impedimento, enquanto abaixo de tal idade a porcentagem desce para 5,1% (IBGE, 2022, p. 2).

O Que é Capacitismo?

Com objetividade e em síntese, o capacitismo poderia ser definido como o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência. No entanto, esta compreensão reduzida poderia ser representada como apenas a ponta de um grande *iceberg*. O fato é que todos nós estamos propensos a sermos potencialmente capacitistas, sem perceber. Assim como o racismo, o sexismo e a homofobia, por exemplo, o capacitismo perpassa todos nós. Cabe a nós a tentativa de desconstruir essa percepção da deficiência.

O debate sobre o capacitismo já foi iniciado no Brasil (Gesser; Böck; Lopes, 2020; Mello, 2016; Segalla, 2021), no entanto, apenas a partir do ano de 2021 que as discussões sobre a temática se iniciaram na área da Educação Musical, por meio dos grupos de trabalhos em eventos realizados pela Associação Brasileira de Educação Musical, e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música (ANPPOM), por exemplo (Fagundes, 2022).

A perspectiva capacitista dificulta a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade. Segundo Mello (2016, p. 3272), alguns estudos definem o capacitismo como a forma como as pessoas com deficiência são tidas como “incapazes” e relacionam as demandas pautadas pelo movimento das pessoas com deficiência a outros tipos de discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia (Mello, 2016, p. 3272). É importante lutarmos por ambientes de ensino e aprendizagem musical que acolham a diversidade humana e que combatam os obstáculos cotidianamente expressos por meio de pensamentos e atitudes preconceituosas e falta de acessibilidade, por exemplo. Fagundes (2022) sinaliza algumas situações capacitistas que podem ocorrer no dia a dia da sala de aula de música, como a utilização de termos que reforçam os estereótipos das pessoas com deficiência, ou deixar o aluno na sala, apenas observando as atividades

e não estimular sua participação ativa, ou com pensamentos e ações que desacreditam que as pessoas com deficiência serão capazes de aprender e de se desenvolver musicalmente, entre outras.

É preciso ressaltar que uma das formas de detectar o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência está na linguagem. Podemos exemplificar a partir da utilização de expressões ou termos como "especial", "fingir demência", "débil mental", "mongol/mongoloide", "lesado(a)", "burro(a)", "demente", "manco(a)", "capenga", "louco(a)", "imbecil", "retardado(a)", "sequelado(a)", "cego de raiva", "dar mancada", "dar uma de João sem braço", "não temos braço para isso", "desculpa de aleijado é muleta", "estava só aqui no meu mundinho autista". Essas são expressões que reforçam o preconceito cotidianamente, que podem ser vistas como resultado de um idioma construído com resquícios das relações de dominação da nossa sociedade. Esses estereótipos colocam as pessoas com deficiências e transtornos em um lugar de desumanização. Além disso, não podemos esquecer que essa população também já foi tida como entretenimento e atrações circenses por serem entendidas como aberrações.

A palavra capacitismo conceitua a discriminação sofrida por motivo de deficiência, além de ser compreendida por alguns pesquisadores como umas das formas de opressão da nossa sociedade. Mello (2016) escreve sobre o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência e define capacitismo como:

[...] uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes [...], aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia (Mello, 2016, p. 3272).

Para a autora, essa incapacidade está presente em várias instâncias da vida: incapacidade de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e de ter relações sexuais, entre outras.

Segundo Marivete Gesser (2019, p. 356), o capacitismo impulsiona a produção da vulnerabilidade, pois os contextos sociais diversos se organizam tomando por base normas e padrões relacionados ao corpo. Isso contribui para a produção de uma condição de vida precária, resultando em relações pautadas em concepções assistencialistas e patologizantes dos corpos.

Partimos do pressuposto de que o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18).

As pessoas com deficiência cotidianamente passam por situações de julgamentos que são baseados em um padrão ideal de sujeito, o que deslegitima sua existência por não

se encaixarem nesses ideais (Paiva; Silveira; Luz, 2020, p. 104). Ao falar sobre deficiência e capacitismo, tem-se a impressão de que há uma dificuldade em nomear os corpos. Talvez por isso as nomenclaturas tenham se modificado tanto ao longo dos anos.

É comum passarmos por situações em que, ao precisar nos comunicar com uma pessoa com deficiência, direcionamos a palavra à pessoa que a acompanha, sem nos comunicarmos diretamente com a pessoa com deficiência. Talvez tal atitude pode estar relacionada ao pensamento de que não saberemos nos comunicar com elas. Isso pode estar ligado ao fato de pouco convivermos com as pessoas com deficiência. Afinal, não costumamos encontrar com tanta frequência essas pessoas em espaços públicos, praias, cinemas, parques, museus, galerias de arte, praças públicas, restaurantes, supermercados, lojas e em festas de rua como carnaval, festa junina ou *réveillon*.

De forma similar, não costumamos ver pessoas com deficiência ocupando espaços de poder, cargos administrativos, com profissões diversas ou em um lugar de representatividade pública. Não é comum vê-las protagonizando filmes ou conteúdo de televisão, ao menos que sua participação esteja relacionada à sua deficiência. Também é rara a participação de uma pessoa com deficiência como uma figura pública das grandes mídias, como apresentadores de programas de TV, e bem sabemos que isso não está relacionado com sua capacidade ou ausência do desejo de ter essa possibilidade como realização profissional.

Também é importante considerar que em diversas situações utilizamos palavras no diminutivo para nos referirmos às pessoas com deficiência, além de termos pensamentos de que elas são pessoas “coitadinhas”, doentes, limitadas, incapazes ou totalmente dependentes. Costumamos achar que qualquer conquista ou realização da vida diária da pessoa com deficiência e transtorno é um exemplo de superação e funciona como uma grande lição para nossas vidas. Em muitos discursos essas pessoas são tidas como heróis e heroínas, guerreiras, vencedoras, anjos, exemplo de superação, inspiração, presente de Deus, como indivíduos que só fazem o bem, livres do mal, que falam de amor, mas que não namoram ou se relacionam sexualmente. A hegemonia do discurso médico ainda é muito intensa para a vida comum, e é por estas e muitas outras situações que “[...] o capacitismo tem contribuído com a patologização de várias populações, ‘infantilizando-as’, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas à doença, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 26).

Poderíamos pensar que se temos dificuldades e não sabemos nomear talvez seja porque não costumamos nos deparar e conviver com esta população no dia a dia? Se não compartilhamos lugares, ambientes, situações cotidianas com essas pessoas, como não ter a certeza de que não saberemos lidar com elas? Ou então que não vamos conseguir aprender com elas ou ensiná-las? Como vamos acreditar que conseguimos trabalhar com uma pessoa com deficiência ou transtorno, se isso quase nunca acontece ou nunca aconteceu? Por que achamos que nem elas conseguem, e que nós não vamos conseguir conviver com elas? Entendemos a falta do vocabulário como o resultado da falta da existência no comum, do dia a dia, do cotidiano. A inexistência do comum nos impossibilita de saber vocabularizar. É tão incomum que não conseguimos nomear.

Podemos pensar nas formas de classificação dos corpos e de existência que são discriminadas, que podem ser por: gênero (a determinação sobre os corpos cis e trans, de homem ou mulher, por exemplo); a sexualidade (ser um corpo homossexual, por exemplo); raça (ser um corpo negro/pardo/indígena no Brasil). Pouco se fala sobre a deficiência, pois ainda é considerada como uma tragédia da natureza, uma visão carregada de traços do modelo biomédico da deficiência.

Assim, julga-se que é ruim por natureza não andar, não ver, não escutar. O que não questionamos é a falta de adaptação, mas percebemos que a rampa é boa para todas as pessoas (crianças, mulheres grávidas, idosos, pessoas com mobilidade reduzida mesmo que temporariamente, pessoas cegas ou com baixa visão, entre outros). O que não consideramos é a existência da diversidade da cognição. Podemos promover uma aula de música e participar da sociedade sob diferentes perspectivas; podemos realizar diferentes tipos de estimulações e desenvolvimento de diversas capacidades, sejam elas visuais, auditivas, táteis, através do olfato, do paladar, da memória, da linguagem, do raciocínio, da criatividade, da percepção, da organização, da compreensão, entre tantas outras. A deficiência pode parecer intrinsecamente ruim, então temos uma dificuldade em desbiologizá-la devido à soberania e prevalência da narrativa médica no senso comum de que a neurodiversidade é ruim, porque há um padrão de normalidade dado a todas as pessoas, e logo depois disso é que existe “os outros” (Diniz; Werner, 2020).

Débora Diniz (2020), em uma *live* disponibilizada no YouTube, traz algumas reflexões sobre como lidamos com as discriminações que os corpos experienciam/experimentam, e traz questionamentos: como é a experiência de um corpo fora da norma? O que é tido como normal? A pesquisadora fala que muitas crianças com deficiência experienciam o isolamento e a solidão, e diferencia a experiência de raça e sexualidade. Diniz aponta que a probabilidade de uma pessoa negra ter outra pessoa negra na família, e de uma mulher, ter outra mulher, é maior do que uma pessoa com deficiência ter outra pessoa com deficiência, parecendo ser mais “raro”, fora do comum, e nos leva rapidamente a pensar sobre uma possível solidão e isolamento dessas pessoas.

Para a pesquisadora, se uma criança com deficiência visual nasce numa família de videntes, ou uma criança com deficiência auditiva numa família de ouvintes, ela experimenta a experiência como uma criança solitária, que é diferente da experiência de uma criança *gay*, e que é diferente de uma experiência de racialização (Diniz; Werner, 2020). Para essas pessoas, há uma possibilidade de identificação familiar, mas a criança com deficiência experiencia o isolamento, a experiência da atipicidade, porque ela pode ser a única criança cega numa família de vidente ou única criança surda numa família de ouvintes. A necessidade de se encontrar no outro é também de se encontrar em sua existência. Para Fanon, “o homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante” (Fanon, 2020, p. 57).

A Prática Docente Anticapacitista

Nesta seção reportamos algumas práticas realizadas ao longo dos anos da carreira docente da primeira autora deste texto. Atualmente a autora faz parte do corpo docente

do Departamento de Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – DART/UERN, atuando na Licenciatura em Música em disciplinas como Estágio Supervisionado, Educação Musical e Inclusão, Metodologia do Ensino da Música, como também coordenando Projeto de Extensão com perspectiva inclusiva, PIBID, entre outros.

Este estudo não tem a intenção de trazer receitas prontas de como pensar a construção de uma sala de aula que combata as diversas violências cotidianas. Mas para pensar um ambiente de ensino e aprendizagem de música com práticas pedagógicas anticapacitistas é importante sobretudo considerarmos além da grande diversidade, a percepção de como deveria se constituir esse espaço.

Estamos muito acostumados a acharmos que o ambiente ideal de aprendizagem é aquele em que o professor dá aula a um grupo de estudantes que, para aprender, precisam estar quietos e em silêncio, e que só precisam falar quando forem estimulados. Paulo Freire nos atenta para o modelo da educação bancária, em que o educador é o sujeito que sabe de tudo e deposita os conhecimentos nos estudantes que não sabem de nada (Freire, 2005, p. 66).

No referido curso de licenciatura em música no qual a primeira autora deste texto atua, existe a proposta de se promover reflexões nos seminários de estágio realizados pelos estudantes. Entendemos a universidade como um local de formação em que os futuros professores têm a oportunidade de expressar seus anseios e medos, mas que ao mesmo tempo possam aprender a criar estratégias pedagógicas para a prática docente. Os seminários de estágio que acontecem todos os semestres têm a função de compartilhamento dessas estratégias e de reflexão sobre as práticas.

É comum ouvir dos estudantes estagiários que para conseguirem realizar as atividades planejadas para o contexto de ensino eles precisavam “dominar” a turma. Há uma grande preocupação em não perder o controle da turma. A partir dessas falas são sugeridas reflexões sobre como deve ser o ambiente de aprendizagem em perguntas como as seguintes: Será que precisamos reforçar a cultura da dominação na aula de música? Será que podemos pensar na sala de aula como um contexto diverso e democrático onde todos e todas que estão ali como uma comunidade de aprendizes possam se sentir capazes e responsáveis por contribuir com a aprendizagem?

Uma sala de aula diversa exige de nós um enfrentamento à política da dominação. É preciso pensar no ensino de música a partir de uma perspectiva não controladora, não opressora, que descentralize a atenção à voz da figura do educador. Para bell hooks (2017, p. 58) dar voz aos estudantes é, além de responsabilizá-los por suas escolhas, também contribuir com a construção de uma comunidade de aprendizes, reconhecer o valor de cada voz individualmente, respeitar a diversidade e evitar a invisibilidade (hooks, 2017, p. 56 - 58).

Ainda segundo a autora (hooks, 2021, p. 92), para sermos educadores democráticos “temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião)”. Ainda afirma que a diversidade de presenças e de discursos pode ser valorizada como um recurso que potencializa a experiência de aprendizado (hooks, 2021, p. 92). É fundamental termos a consciência de que o processo de aprendizagem

acontece dentro e fora da sala de aula, portanto, é importante compreender o conhecimento como experiência que enriquece a vida integral do ser (hooks, 2021, p. 88).

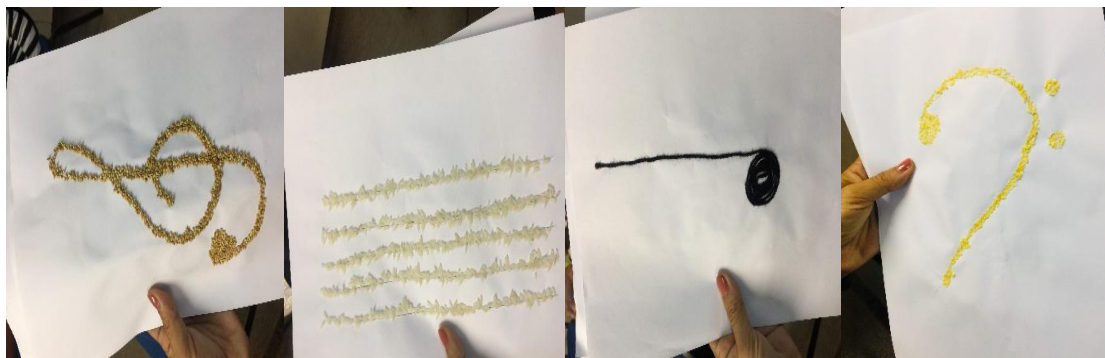
Assim, pensar em uma sala de aula de música com práticas pedagógicas anticapacitistas envolve antes de tudo estarmos dispostos a construir uma pedagogia transformadora que esteja alicerçada no respeito pela diversidade. Para adotar uma abordagem inclusiva é importante reconhecermos as habilidades e potenciais, talvez muito mais do que as dificuldades, na busca de promover igualdade e equidade de oportunidades para todos e todas as estudantes.

A seguir, apresentamos algumas considerações, ideias, relatos de práticas para pensarmos na construção de uma sala de aula de música anticapacitista:

a. Acessibilidade arquitetônica: Certifique-se de que o ambiente da sala de aula seja acessível a todos os estudantes, independentemente da mobilidade e de suas habilidades físicas. Isso pode incluir garantir rampas de acesso, portas e corredores amplos o suficiente para a passagem de cadeiras de rodas, assentos adaptados ou a utilização do chão para determinadas atividades, puxadores de portas, e até adaptação no que diz respeito à iluminação do ambiente. Por exemplo, já aconteceu de uma turma ter um aluno que tinha mobilidade reduzida, baixa audição e convulsionava depois de passar alguns minutos fixando o olhar nas lâmpadas fluorescentes da sala. Então todas as vezes que ele chegava com sua turma para a aula de música a sala já estava com pouca luminosidade. Uma alternativa seria termos uma luz quente (amarelada), mesmo que de abajur, para que pudéssemos evitar a forte luz branca que pode incomodar pessoas como esse aluno.

b. Acessibilidade pedagógica: Considere a adaptação de instrumentos musicais e a criação de materiais diversos de forma a estimular a participação de todos os estudantes. Por exemplo, é possível utilizar suportes ajustáveis para instrumentos ou materiais como engrossadores de lápis adaptados para baquetas para estudantes que não conseguem realizar o movimento da pinça com as mãos. Disponibilizar recursos em formatos acessíveis, como braile ou letras ampliadas pode ser fundamental para aprendizagem para pessoas com deficiência visual. Adaptar partituras para estudantes e criar materiais com texturas diferentes em que se possa estimular a exploração com a utilização do tato, como também do olfato, podem ser estratégias que estimulem uma aprendizagem significativa para todos os estudantes. Por exemplo, em uma turma de crianças pequenas criamos formas de leitura com as mãos (o tato) utilizando barbante, cuscuz, arroz, chia e outros grão em atividades de iniciação a leitura de partitura convencional. Assim, apresentamos a pauta, a clave de sol e outras figuras utilizando a exploração do tato. A turma tinha apenas uma criança com deficiência visual, mas todas as crianças tiveram a oportunidade de aprender música com a estimulação do sistema tátil, o que proporcionou igual oportunidade de desenvolvimento da capacidade de aprendizagem.

Figura 1 - Atividades com texturas (quatro folhas brancas de papel A4, cada uma contendo um símbolo. Da esquerda para a direita: uma clave de sol, uma pauta, uma semínima e uma clave de fã. As figuras foram desenhadas com cola branca e estão cobertas com grãos e barbante)⁴



Fonte: Arquivo pessoal

Também é possível a utilização de pranchas de comunicação em uma turma de educação infantil para a exposição da rotina de toda a sala. Em uma das turmas havia uma criança autista, e as crianças, junto às professoras, terapeuta ocupacional, e equipe pedagógica da escola construíram pranchas que pudessem sinalizar todos os momentos da rotina escolar, incluindo o momento da aula de música. As pranchas eram organizadas em sequência da rotina do dia no quadro para ajudar as crianças a identificarem cada momento. A utilização das pranchas de comunicação nesta situação também promoveu acessibilidade comunicacional.

Figura 2 - Rotina do dia a dia (oito imagens com desenhos que reproduzem atividades das crianças: em roda sentadas no chão, sentadas nas carteiras fazendo atividades, lavando as mãos, lanchando, brincando no parque, bebendo água, ouvindo uma história e na aula de música em que a professora toca um violão)



Fonte: Arquivo pessoal

⁴ A descrição de todas as imagens se faz necessária para oportunizar o acesso a todos e todas, coadunando com a proposta de atitudes anticapacitistas.

c. Valorização das habilidades individuais: Reconheça e valorize as habilidades musicais e as contribuições de cada estudante, independentemente de suas dificuldades. Ofereça oportunidades para que cada estudante desenvolva seu potencial musical de acordo com suas capacidades individuais.

Em uma das turmas dos primeiros anos do ensino fundamental era desenvolvido um trabalho com a flauta doce e havia uma criança que utilizava cadeira de rodas. Em outra, uma criança autista, e ambas não se desenvolviam musicalmente com a utilização do instrumento, uma por falta de interesse, e outra por dificuldade com a coordenação entre o sopro e a digitação. Com o diálogo e a investigação foi sugerido que pudéssemos acrescentar outros instrumentos musicais para as aulas, e que os estudantes que não se adaptaram ou não queriam utilizar a flauta tivessem o direito de decidir quais instrumentos gostariam de tocar diante das opções disponíveis. Alguns estudantes puderam participar da prática instrumental tocando outros instrumentos percussivos como o xilofone, metalofone e chocalhos, além da flauta doce.

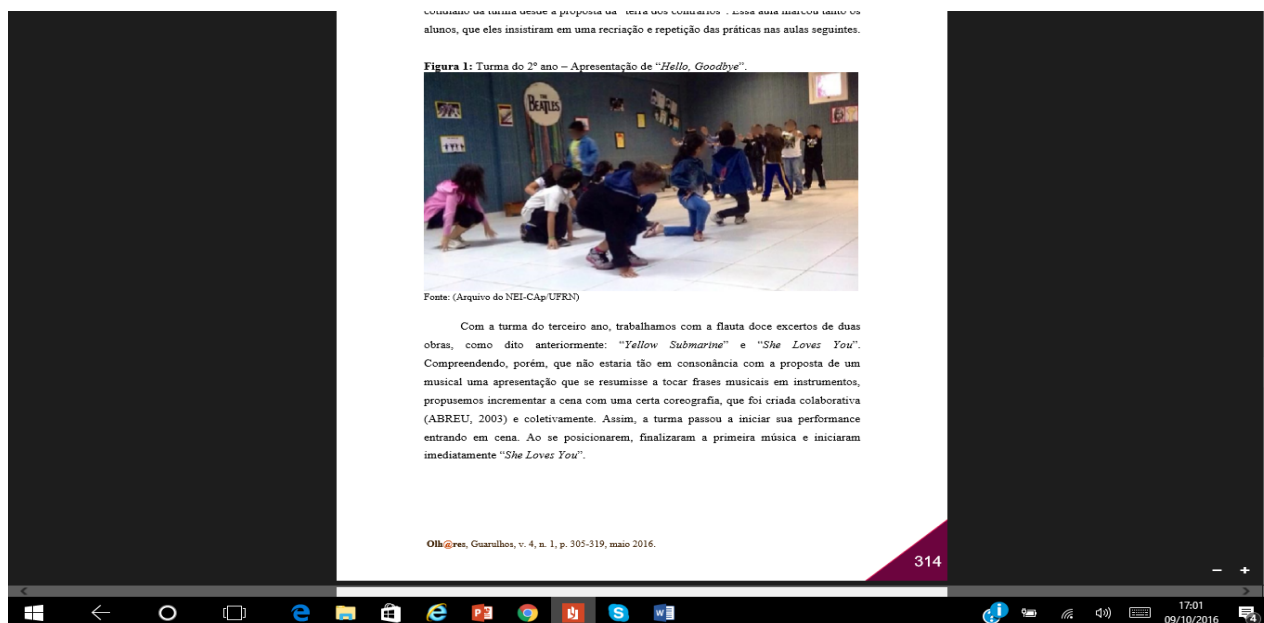
Em uma outra turma, havia uma criança com Síndrome de Down que tinha dificuldades para cantar nas atividades com a prática coral. Ao descobriremos que ela gostava muito de dançar, passamos a fazer atividades com canto e movimento para que ela pudesse se expressar musicalmente com gestos e expressões corporais, além das poucas palavras que conseguia entoar. Ao final das atividades e ensaios com essas turmas, todas as crianças se apresentaram juntas no auditório da escola.

Figura 3 - Apresentação musical (foto de apresentação escolar com crianças de pé tocando flauta doce e metalofone, e duas crianças sentadas tocando xilofone. Um adulto está tocando violão sentado ao lado das crianças)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 - Apresentação de canto coral (foto na qual as crianças se movimentam no palco. Algumas estão agachadas e outras estão de pé)



Fonte: Arquivo pessoal

d. Colaboração e cooperação: Estimular a colaboração entre os estudantes é promover a criação de uma comunidade de aprendizes com foco no respeito, na interação e na troca de experiências musicais. Incentive o trabalho colaborativo e em grupo, no qual os estudantes possam se apoiar mutuamente e aprender uns com os outros, isso é abrir espaço para uma aprendizagem mais inclusiva. Encoraje a participação e a autonomia dos estudantes em todas as atividades, pois as práticas autoritárias em sala desumanizam (hooks, 2021, p. 90), enfraquecem a coletividade e retiram dos estudantes o direito de serem aprendizes mais ativos. Possibilite uma educação menos competitiva e mais democrática nas aulas de música, com o pensamento de que o ensino e a aprendizagem são constantes. Estimule a criação de uma comunidade de aprendizes que valorize o todo e se empenhe para promover a proximidade e a união, pois potencializar a união é fortalecer a comunidade (hooks, 2021, p. 97 - 78).

Podemos dar um exemplo de uma atividade que pode ser realizada com um jogo de memórias de figuras de instrumentos musicais diversos. Primeiro é importante que cada criança que vai jogar tenha em mãos o seu par de cartas de um instrumento que pode ser de sua escolha dentro das opções disponíveis. Depois que cada criança já estiver com suas cartas nas mãos e já souber qual é o seu instrumento e qual o instrumento do seu colega, todas as cartas deverão ser embaralhadas viradas para baixo para dar início ao jogo da memória. É importante decidir coletivamente como e quem vai começar o jogo. Se a criança que começar o jogo ao virar a primeira carta perceber que o instrumento não é o dela, deve entregar a carta para a criança a qual a carta pertence. O jogo vai seguir com a criança que recebeu sua carta virando a próxima carta na tentativa de achar o outro par do instrumento. Caso ela não ache o par que corresponde à sua carta nessa tentativa, a criança devolve as duas cartas ao bolo de cartas viradas e recomeça com uma nova tentativa. A criança que completar seu par de cartas passa a

vez para a próxima e assim o jogo segue até que todas as crianças, coletivamente e colaborativamente, encontrem o seu par de cartas do jogo da memória. Ao final, ninguém sai sem cartas, pois cada criança termina o jogo com seu par de cartas em mãos.

e. Flexibilidade, adaptação e criação: Esteja aberto a flexibilizar, adaptar e criar atividades, exercícios e avaliações para atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes. Proporcione ajustes e opções diversas para que todos possam participar e se desenvolver musicalmente. Ser flexível e ensinar para além do contexto de ensino e aprendizagem é, além de contribuir com a formação e o desenvolvimento dos estudantes, também aprender diversas maneiras de compartilhar informações, experienciar as diversas maneiras de ensinar. Para bell hooks (2021, p. 90) é nosso dever como educadores “abrir o espaço de aprendizagem para que ele possa ser mais inclusivo”, e que este além de nos desafiar, fortalece nossas habilidades de ensino. Assim, para a autora, ampliar as nossas diversas maneiras de transmitir informação é uma das habilidades mais valiosa que podemos adquirir (hooks, 2021, p. 89).

Um outro exemplo foi a criação de uma sequência didática que teve por tema “Canções do Mundo”. A partir dela pudemos trabalhar diferentes canções populares e culturas de diversos países. Utilizando uma pequena bola que simulava um globo, a cada aula fazíamos de conta que viajávamos para um país diferente previamente localizado no globo. Além do globo, vários outros objetos e materiais que faziam parte da cultura do país, assim como também instrumentos musicais, eram utilizados e compartilhados em sala com o intuito de proporcionar diferentes estimulações. Todos os materiais da aula eram separados em uma “caixa musical”. Posso citar o exemplo da aula em que “viajamos” para a Guatemala. Com o país é um dos maiores produtores de café do mundo, a canção popular do país trabalhada em sala falava sobre chá e café. Então além de aprendermos várias curiosidades sobre o país, sua cultura e costumes, foram preparados potes com grãos de café para que as crianças pudessem sentir o cheiro da semente do café na aula de música. Assim, através da estimulação olfativa pude perceber a empolgação dos estudantes, a curiosidade e o quanto esta ação pôde tornar aquele momento significativo para as crianças.

Na aula sobre o México, também pudemos aprender sobre a cultura do país através de uma canção popular e da apreciação e exploração de objetos como chapéu, pimenta, cacto e instrumentos musicais. Ao final dessa aula, as crianças rechearam um grande taco feito de cartolina usando canetinhas coloridas para registrarem através do desenho livre tudo que elas aprenderam na aula de música sobre o México. O taco foi recheado coletivamente e cada criança teve sua participação ativa expressa pelo desenho.

A cada aula as curiosidades sobre os países eram discutidas em uma roda de conversa. As crianças falavam sobre o que sabiam ou sobre o que já ouviram falar de cada país, ouviam as curiosidades levadas pela professora e bolsistas voluntários (professores em formação), e assim acontecia o compartilhamento das informações. Foi possível avaliar a aprendizagem musical das crianças através das rodas de conversa e dos registros com a certeza de que aprender música não se limita apenas a se desenvolver virtuosamente ao cantar ou ao tocar um instrumento. O contexto em que foi realizado essa sequência didática era o de um projeto de extensão universitário no interior

do estado do Rio Grande do Norte e tinha uma criança autista de aproximadamente seis anos na turma. As atividades despertaram interesse e envolvimento de todas as crianças da turma. Não precisamos sentir “medo e incerteza sobre abdicar de modelos já conhecidos” (hooks, 2021, p. 96) e formas tradicionais de ensinar música. A abertura, a honestidade e a disposição são passos fundamentais para a dança da prática docente flexiva, reflexiva e criativa, e ainda, muitas vezes improvisativa.

Figura 5 - Caixa musical da aula sobre o México (caixa de papelão coberta de tecido preto contendo um chapéu mexicano preto com laço vermelho, duas maracas, um cacto, um globo mundial e vidro com pimenta)



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 - Crianças recheando coletivamente o taco (foto tirada de cima na qual oito crianças estão deitadas ou sentadas em círculo e desenham em uma folha de cartolina)



Fonte: Arquivo pessoal.

f. Combate à violência: Tenha cuidado com a linguagem utilizada em sala de aula, evitando termos ou expressões que possam ser discriminatórios ou reforçar estereótipos não só em relação às pessoas com deficiência, como também a todas e todos que estão presentes diante a diversidade da comunidade de aprendizes. Utilize uma linguagem inclusiva e respeitosa, garantindo o uso de terminologias adequadas como algumas já citadas ao longo deste texto. Aprenda a olhar o mundo a partir de um ponto de vista crítico a considerar questões sobre raça, gênero, sexualidade, orientação sexual, religião, deficiência e nacionalidade. Se engaje para que o contexto de ensino e aprendizagem não seja um lugar de perpetuação da violência e da dominação. Cultive uma consciência vigilante do que precisamos fazer para enfraquecer toda socialização de comportamentos dominantes (hooks, 2021, p. 78). Esteja disposto a tomar atitudes que busquem desnaturalizar as violências cotidianas. Examine se as suas práticas pedagógicas estão silenciando os estudantes. Busque ferramentas que possam romper com o modelo dominador da sala de aula. Não basta ter proximidade, intimidade e carinho pelos estudantes, é preciso não ter uma relação violenta e de dominação.

g. Educação para a liberdade: Educar para a liberdade é aceitar o desafio de mudar os pensamentos sobre os processos pedagógicos. Desapegue-se das formas mais convencionais de ensinar, mesmo que sua atuação docente seja em ambientes de ensino e aprendizagem mais rigorosos e conservadores. Busque descolonizar o pensamento e investir em práticas inovadoras e progressistas para que possa proporcionar uma educação mais libertária e atrativa. Não reproduza uma prática pedagógica musical que tenha por base o autoritarismo, a punição, a competição e o medo, pois essas práticas reforçam os sistemas de dominação. Valorize a franqueza, o respeito, a diversidade da linguagem e promova momentos em que os estudantes possam expor seus pensamentos e ouvir uns aos outros, pois isso enfatiza a valorização e o reconhecimento da presença de cada um. Não apenas seja, mas também incentive os estudantes a se tornarem pensadores críticos e capazes de fazerem escolhas responsáveis, pois a consciência transforma pensamentos e ações. Quanto mais os estudantes expandirem a consciência crítica, menos estarão propícios a apoiarem a violência. Para bell hooks (2017, p. 29), os professores que valorizam a autoavaliação são capazes de criar práticas pedagógicas que envolvem os estudantes e proporcionam formas de saber que aumentam sua capacidade de viver plenamente. A educação libertadora se expressa através de um processo pedagógico que também ajuda os estudantes a desenvolverem a autoavaliação (hooks, 2017, p. 29). A educação para a liberdade tem por essência um clima livre de expressão como uma forma para transformar a consciência (hooks, 2017, p. 63).

É importante que foquemos na tentativa de fazer com que o contexto de ensino e aprendizagem musical se torne um lugar que abrace a lógica da inclusão e o respeito à diversidade. O diálogo é fundamental, pois é um espaço central para uma educação democrática (hooks, 2021, p. 91). O enfoque das diferenças tem o potencial de revolucionar a sala de aula (hooks, 2017, p. 193), então, que possamos fomentar a confiança, a justiça e o combate à violência para evitar que as sementes do capacitismo germinadas em todos os lugares deem frutos nos contextos de ensino e aprendizagem musical.

Considerações Finais

Neste texto, apresentamos discussões sobre o que é capacitismo considerando-o como uma violência muitas vezes despercebida e entendendo que as relações na sociedade e as diferentes práticas cotidianas podem resultar em efeitos discriminatórios e contraditórios na vida das pessoas com deficiências e transtornos. O capacitismo objetifica as pessoas com deficiência. Precisamos perceber o quanto o preconceito desumaniza esses sujeitos com deficiências e transtornos, retirando deles o direito de exercerem sua cidadania.

Interpretar a deficiência como objeto de superação ou lição é também um apêndice do capacitismo, o que contribui para a manutenção das relações de dominação. Considerar que uma pessoa com deficiência ou transtorno consegue ser autônoma, e que esse corpo objetificado consegue se desenvolver, produzir conhecimento, desenvolver habilidade musical e fazer escolhas é inadmissível para o capacitismo.

As legislações e as políticas públicas e sociais formuladas na perspectiva da equidade têm por finalidade regulamentar os direitos de grupos vulnerabilizados, sujeitos que necessitam de regulação estatal para acessar a saúde, a educação, a moradia e o trabalho com dignidade e respeito aos direitos humanos. Tornar-se cidadão é uma busca constante das pessoas com deficiência e transtorno, na tentativa de reafirmar-se em uma sociedade construída pelo ideal do sujeito a partir da corponormatividade e das diversas formas de dominação.

Em contraponto, propomos a promoção de ambientes de ensino e aprendizagem musical mais justos, plurais e equitativos. Trabalhar com equidade exige posicionamento sistêmico e enfrentamento às diversas formas de violências entranhadas nas diferentes instâncias sociais. Os ambientes de ensino e aprendizagem musical precisam tornar-se contextos que promovam acolhimento à diversidade humana, educação musical e inclusão.

Adotar uma pedagogia inclusiva é reconhecer e buscar acolher as diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. É importante estarmos abertos a novas possibilidades pedagógicas e utilizar diferentes métodos de ensino que possam fazer uso de demonstrações práticas, recursos visuais, táteis, olfativos, auditivo e de atividades práticas que possam envolver e engajar e todos os estudantes.

A educação musical competitiva não contribui com o desenvolvimento do trabalho voltado para o coletivo, assim como também não colabora na criação de uma comunidade de aprendizes. Construir uma comunidade de aprendizes no contexto de ensino e aprendizagem musical cria a sensação de um compromisso compartilhado. A autoavaliação oportuniza a descoberta de potencialidades de professores e estudantes nos processos pedagógicos musicais.

A educação como prática da liberdade tem a livre expressão como ferramenta de transformação da consciência e oferece uma base sólida para pensarmos o combate ao capacitismo na sala de aula de música, promovendo uma abordagem inclusiva, crítica e não violenta.

De nada adianta participar e até usufruir dos direitos e benefícios que a luta anti-capacitista conquistou ao longo dos anos sem nos comprometermos com uma política

e uma prática docente musical libertadora, não opressora. A luta anticapacitista se fortalece quando conseguimos avançar na desnaturalização das violências cotidianas, e na naturalização da diversidade humana que, conseqüentemente, dá ênfase à existência das pessoas com deficiência e transtorno na nossa sociedade. Esperamos que este texto estimule o combate às mais diversas formas de violências reproduzidas nos contextos de ensino e aprendizagem musical. Ao debater sobre as relações sociais podemos criar condições de avanço civilizatório.

Referências

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

DINIZ, D. Deficiência e Políticas Sociais: Entrevista com Colin Barnes. **SER Social**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 237–251, 2013. DOI: 10.26512/ser_social.v15i32.13043. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043. Acesso em: 31 jul. 2022.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, Débora; WERNER, Andréa. **Débora Diniz: os abandonos da maternidade atípica.** Os abandonos da maternidade atípica. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kFyRWRbZuWk>. Acesso em: 03 jul. 2023.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. **Deficiência e capacitismo:** reflexões sobre a inclusão na aula de música. Debates, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 121-132, out. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320 p. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência:** anticapacitismo e

emancipação social. Curitiba: Crv, 2020. p. 17-35.

GESSER, Marivete. Gênero, deficiência e a produção de vulnerabilidades In: VEIGA, Ana Maria; NICHNIG, Claudia Regina; WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair. **Mundos de mulheres no Brasil**. Curitiba: Crv, 2019. p. 353-361. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193579/Mundos%20de%20Mulheres%20no%20Brasil%20-%20versao%20final.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2017. 283 p. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021. 296 p. Tradução Kenia Cardoso.

IBGE. Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil IBGE. **Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 47. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101964>. Acesso em 02 jul 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. **Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos**. Inclusão Social, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MELLO, Anahi Guedes. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63047756029>. Acesso em: 01 fev. 2022.

PAIVA, Juliana Cavalcante Marinho; SILVEIRA, Thaís Becker Henriques; LUZ, Joseane de Oliveira. **Dinâmicas da participação política e estudos da deficiência: representatividade e políticas públicas** In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: Crv, 2020. p. 95-111.

PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. **Lei nº 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839**. Dispõe sobre instrução primária no Rio de Janeiro. [S. l.], 1837 e 1839. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em 02 jul. 2023.

SEGALLA, Juliana Izar Soares da Fonseca. **Inclusão não é favor nem bondade**. São Paulo: Matrioska, 2021.