UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CARLOS MAGNO DOS SANTOS

DO “DES-EXISTIR” À “RE-EXISTÊNCIA”: Narrativa Autobiográfica de uma Pessoa Disfêmica na Educação em Ciências

Uberlândia – MG
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

CARLOS MAGNO DOS SANTOS

DO "DES-EXISTIR" À "RE-EXISTÊNCIA": Narrativa Autobiográfica de uma Pessoa Disfêmica na Educação em Ciências"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED - UFU como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora:
Profa. Dra. Daniela Franco Carvalho
Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

Uberlândia – MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S237 Santos, Carlos Magno dos, 1968-
2026 DO “DES-EXISTIR” À “RE-EXISTÊNCIA”: [recurso eletrônico] : Narrativa Autobiográfica de uma Pessoa Disfêmica na Educação em Ciências. / Carlos Magno dos Santos. - 2026.

Orientador: Daniela Franco Carvalho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
DOI http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.414
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Carvalho, Daniela Franco,1974-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br

ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 25/2026/978, PPGED				
Data:	Cinco de junho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	18h39	Hora de encerramento:	20h43
Matrícula do Discente:	12412EDU007				
Nome do Discente:	CARLOS MAGNO DOS SANTOS				
Título do Trabalho:	"DO “DES-EXISTIR” À “RE-EXISTÊNCIA”: Narrativa Autobiográfica de uma Pessoa Disfêmica na Educação em Ciências"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciências e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Corpos que TRANSitam nas escolas"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (https://conferenciaweb.rnp.br/conference/rooms/elenita-pinheiro-de-queirozsilva), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Talamira Taita Rodrigues Brito - UESB; Sandro Rogério Vargas Ustra - UFU e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.

Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/06/2026, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Sandro Rogerio Vargas Ustra**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/06/2026, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **TALAMIRA TAITA RODRIGUES BRITO**, **Usuário Externo**, em 18/06/2026, às 19:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7373055** e o código CRC **BFC7E372**.

Dedico este trabalho a Deus, a Ana Karolina Silva, a mãe de minha filha, a qual é minha grande amiga que antecedeu a mim neste Programa de Pós-graduação, vindo a me incentivar a também entrar no programa e a minha filha, Ana Julya Oliveira Santos, pelo estímulo e principalmente apoio em questões tecnológicas me amparando com sua inteligência intelectual e emocional em tais questões, pelo amor e carinho de sempre e compreensão nos momentos em que precisei me isolar para conseguir dedicar horas e dias de escrita tranquila**.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao criador, porque tudo é segundo a vontade e no tempo Dele; por Ele me dar a vida e todos os dias a oportunidade de renascer e poder me esforçar para ser uma pessoa melhor a cada novo dia. E sobretudo por ter me dado condições física, mental e espiritual e a oportunidade de cursar este mestrado na Universidade Federal de Uberlândia.

A mãe de minha filha, Ana Karolina Silva, a qual é minha grande amiga que antecedeu a mim neste Programa de Pós-graduação, vindo a me incentivar a também entrar no programa, que com sua paciência e aptidão na arte da escrita e sobretudo uma educadora sensacional, a qual me auxiliou em todas as etapas durante o mestrado.

À minha filha, Ana Julya Oliveira Santos, que sempre me incentivou, motivou e acolheu quando precisei e constantemente auxilia imensamente quanto a assuntos tecnológicos e atualidades. E sobretudo com palavras de incentivo e amor.

Aos meus pais, Magno Luiz dos Santos, em memória e Maria Divina dos Santos, por ter me dado a vida e feito por mim o que estava ao alcance deles, diante de suas condições e convicções, os quais contribuíram significativamente para moldar que eu sou e aos meus irmãos (Solange, Luciana, Paulo Sérgio, meu irmão e eterno companheiro e amigo, em memória, Fernanda e Andréia) que sempre compartilhamos a existência com um imenso amor, fraternidade e respeito mútuo.

Tenho uma imensa gratidão igualmente aos professores do PPGED / UFU, Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho, Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena, Profª Drª. Lázara Cristina da Silva, Prof. Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, os quais me por meio de suas magníficas e cativantes falas durante as disciplinas sempre pregaram a valorização do discente e sua história, vivência e experiência como parte essencial da formação de quem nós discentes somos; e em especial ao Prof. Dr. Sandro Rogério Vargas Ustra, o qual me acolheu imensamente com suas ponderações e sugestões de melhorias na minha escrita acadêmica, durante a qualificação, na defesa e até o final de todo o processo de aprovação; e sobretudo também as Profª.s Dra. Daniela Franco de Carvalho, minha orientadora principal e a Profª Elenita Pinheiro de Queiroz Silva que aceitou orientar-me na finalização da minha dissertação, ambas, com muito carinho e prontidão, me incentivando e disponibilizando-se para me acompanhar na construção e finalização deste trabalho, principalmente por respeitar minhas limitações e especificidades e me orientar nesta caminhada acadêmica.

E todo corpo docente e administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia por me possibilitarem o acesso a conhecimentos que levarei por toda minha vida profissional e pessoal.

Quanto aos meus mestres, não poderia deixar de mencionar a Profª Drª Olga Inácio de Moura que foi a única professora na ocasião de minha graduação que me "abraçou" enquanto estudante atípico e assumiu a responsabilidade de me oferecer estágio obrigatório, em 1994.

Enfim, a todos que de alguma maneira estiveram presentes e me ajudaram a trilhar esse caminho.

PREFÁCIO

ENTRE PALAVRAS E SILÊNCIOS, CONSTRUÍ MINHA HISTÓRIA.

A gagueira me acompanha desde os primeiros passos na escola, insinuando-se em cada frase interrompida, em cada olhar curioso ou desconfortável. Havia nos risos, nas piadas, nos gestos apressados de colegas e professores, algo que não podia ser dito em voz alta: minha fala não se encaixava, meu tempo era outro, minha presença era, de certo modo, inesperada.

Aprendi cedo a ouvir o mundo enquanto ele me ouvia — e muitas vezes, mal me escutava. Entre o silêncio imposto e a necessidade de existir, desenvolvi estratégias de sobrevivência. A resiliência se tornou prática cotidiana, não apenas como defesa, mas como afirmação de que minha voz, ainda que marcada pela disfemia, tinha direito de ocupar espaço. Cada palavra ensaiada, cada silêncio escolhido, era gesto de resistência. Lisete Barlach (2024) sobre os conceitos de resiliência e resistência assim afirma:

> Sabe-se também que resiliência não é sinônimo de resistência e, portanto, não caberia associá-la ao desenvolvimento de uma "quase couraça", impenetrável à adversidade e mesmo ao sofrimento, mas ressaltar que o crescimento ou transformação resultante do enfrentamento evidencia que o ser humano, diferentemente dos materiais, pode dispor de vontade própria para reagir, assumindo o protagonismo de sua própria história (p. 193).

Neste texto, portanto, tomo a noção de resiliência como a possibilidade de reação e assunção do protagonismo da minha própria história e, ao colá-la ao conceito de resistência, estou assinalando para a minha capacidade (individual e coletiva) de exercício de poder contra poderes e verdades que definem/definiram a gagueira (e o/a gago/a) como problema, como anormalidade. Resistência, como assinalada por Michel Foucault, na obra História da Sexualidade, volume 1- a vontade de saber: "clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis" (p. 91).

Com o tempo, aprendi a apreciar e a valorizar a beleza oculta de todas as coisas. Também aprendi que aquilo que, durante muitos anos, enxerguei como limitação, tornou-se uma das principais fontes da minha sensibilidade, da minha capacidade de escuta e da minha forma de compreender o mundo.

Ao longo da minha trajetória, percebi que minha experiência não é apenas pessoal; ela é coletiva e crítica. Ela questiona as normas que associam fluência à inteligência, velocidade à competência e clareza à autoridade. No ensino de Ciências, essa lógica torna-se ainda mais evidente.

O ambiente que vivenciei valorizava explicações lineares, respostas imediatas e uma oralidade considerada impecável, produzindo, muitas vezes, a invisibilidade daqueles cujas vozes não se ajustam a esse padrão.

Minha história, portanto, não apenas denuncia essas limitações, mas reinscreve minha voz — e a de tantas outras pessoas que gaguejam — como parte legítima da produção de conhecimento. Transformo um percurso marcado pelo silenciamento em um espaço de reflexão, potência e resistência.

Narrar minha própria trajetória é afirmar que a diferença é constitutiva da formação humana. Cada hesitação, cada bloqueio, cada retomada da fala carrega saberes, resistência e sensibilidade. É reconhecer que a gagueira não diminui o pensamento; ao contrário, revela outras formas de pensar, de ensinar, de aprender e de estabelecer relações com o conhecimento e com o outro.

Hoje compreendo que minha voz não se define pela fluência, mas pela autenticidade. É justamente nesse entremeio — entre a gagueira e a ciência, entre o som do silêncio e a palavra, entre a vulnerabilidade e a potência — que encontro minha verdadeira autoridade: não aquela medida pela rapidez ou pela perfeição da fala, mas a que se constrói na experiência, na resiliência, na resistência, na reflexão e na coragem de existir, mesmo quando o mundo insiste em tornar invisíveis aqueles que fogem aos padrões estabelecidos.

Se, durante muitos anos, procurei esconder minha diferença, hoje compreendo que ela constitui uma das bases da minha identidade como pesquisador, professor e ser humano. A beleza oculta que aprendi a reconhecer nas coisas também passou a revelar-se em mim: na capacidade de transformar fragilidade em conhecimento, silêncio em reflexão e experiência vivida em compromisso ético com uma educação verdadeiramente inclusiva.

E é nesse entre-meio — entre a gagueira e a ciência, entre o som do silêncio e a palavra — que encontro minha autoridade: não a que se mede por fluência, mas a que se constrói pela experiência e pela resiliência e resistência; pela reflexão e pela coragem de existir, mesmo quando o mundo insiste em me tornar invisível.

“AEDH DESEJA OS TECIDOS DOS CÉUS

Fossem meus os tecidos bordados dos céus,
Ornamentados com luz dourada e prateada,
Os azuis e negros e pálidos tecidos
Da noite, da luz e da meia-luz,
Os estenderia sob os teus pés.
Mas eu, sendo pobre, tenho apenas os meus sonhos.
Eu estendi meus sonhos sob os teus pés.
Caminha suavemente, pois caminhas sobre meus sonhos.”

W. B. Yeats, 1899.

Os sóis e demais estrelas são fantásticas e sensacionais pelo fato compartilharem seus brilhos, formosuras, encantos, magias e luzes com o universo por além dos limites de sua borda e forma! Portanto, somente aqueles que compartilham seu interior, seu conhecimento e seus saberes com os demais a sua volta, realmente e verdadeiramente, brilham! Carlos Magno dos Santos, 2024.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, investigou a experiência da pessoa disfêmica no contexto educacional, com ênfase em suas implicações na educação escolar e na Educação em Ciências. A pesquisa partiu do pressuposto de que a gagueira, para além de uma condição relacionada à fluência da fala, constitui uma experiência social, cultural, educacional e subjetiva produzida e atravessada por discursos, práticas e relações de poder que favorecem processos de estigmatização, invisibilização e silenciamento, repercutindo nas formas de participação, pertencimento e constituição dos sujeitos nos espaços educativos. Nesse contexto, a investigação orientou-se pela seguinte pergunta: que sentidos emergem quando o sujeito disfêmico reinscreve sua própria voz e trajetória no campo da Educação em Ciências, tensionando os ideais de fluência, racionalidade e desempenho? Ou, dito de outro modo, de que forma a reflexão sobre o "universo disfêmico" pode contribuir para a construção de uma Educação em Ciências inclusiva, sensível e emancipatória que reconheça a diferença como potência formativa? Decorrente da pergunta, foram traçados o seguinte objetivo geral: explorar, pela narrativa autobiográfica, as formas de des-existir e re-existir — recuperar presença, voz e agência no espaço educacional e da Educação em Ciências. E os seguintes objetivos específicos: descrever, a partir da narrativa autobiográfica, o processo de "des-existir" de uma pessoa disfêmica no contexto educacional, em geral, e na Educação em Ciências, em particular; apresentar, pela narrativa, a presença ou ausência de discursos científicos, pedagógicos e sociais que negligenciam e contribuem [ou não] para a invisibilização e estigmatização da pessoa disfêmica na escola e na Educação em Ciências; indicar as potencialidades para uma escola e Educação em Ciências inclusivas que reconheçam a diferença e potencializem a emancipação e a inclusão de pessoas disfêmicas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem autobiográfica, na qual a narrativa de experiências constituiu, simultaneamente, fonte, procedimento metodológico e dispositivo de produção de conhecimento. A análise fundamentou-se na interpretação crítica das narrativas autobiográficas, articulando discussões acerca da normalização, da diferença, da experiência, da formação e da emancipação no campo educacional e da Educação em Ciências. Os resultados evidenciaram que o "des-existir" da pessoa disfêmica decorre de processos históricos, sociais e educacionais que naturalizam padrões de normalidade e legitimam práticas de exclusão, comprometendo o reconhecimento de sua singularidade e o exercício pleno de sua participação nos espaços escolares. Em contrapartida, a narrativa autobiográfica configurou-se

como um movimento de re-existência, ao possibilitar a ressignificação da experiência disfêmica, a problematização dos mecanismos de invisibilização e a afirmação da diferença como potência formativa. Conclui-se que a Educação em Ciências, quando orientada pelos princípios democráticos, emancipatórios e das diferenças, pode constituir-se como espaço privilegiado para o reconhecimento da multiplicidade dos modos de falar, aprender, conhecer e existir, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e o direito à diferença.

Palavras Chaves: Disfemia, Educação em Ciências, Escola, Reexistência.

ABSTRACT

This dissertation, conducted within the Science and Mathematics Education Research Line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, examines the experience of people who stutter within educational contexts, with particular emphasis on its implications for formal schooling and Science Education. The study is grounded in the premise that stuttering, beyond being a condition associated with speech fluency, constitutes a social, cultural, educational, and subjective experience that is produced and mediated by discourses, practices, and power relations, which foster processes of stigmatization, invisibilization, and silencing, thereby shaping forms of participation, belonging, and subject formation within educational settings. Against this backdrop, the study was guided by the following research question: What meanings emerge when individuals who stutter reinscribe their own voices and life trajectories within the field of Science Education, challenging dominant ideals of fluency, rationality, and performance? Alternatively stated, how may reflection on the "stuttering universe" contribute to the construction of an inclusive, responsive, and emancipatory Science Education that recognizes difference as a formative and transformative potential? To address this question, the following objectives were established. The general objective was to explore, through autobiographical narrative, the processes of de-existing and re-existing, understood as the recovery of presence, voice, and agency within educational contexts and Science Education. The specific objectives were: (i) to describe, through autobiographical narrative, the process of "de-existing" experienced by a person who stutters in educational contexts in general and in Science Education in particular; (ii) to examine, through narrative, the presence or absence of scientific, pedagogical, and social discourses that neglect, reinforce, or challenge the invisibilization and stigmatization of people who stutter in schools and within Science Education; and (iii) to identify possibilities for fostering an inclusive school environment and an inclusive Science Education capable of recognizing difference while promoting the emancipation and inclusion of people who stutter. Methodologically, this qualitative study adopts an autobiographical approach in which the narrative of lived experience simultaneously constitutes the source of data, the methodological procedure, and the epistemological device through which knowledge is produced. The analysis is based on the critical interpretation of autobiographical narratives, articulated with discussions concerning normalization, difference, experience, education, and emancipation within the fields of Education and Science Education. The findings demonstrate that the process of "de-existing" experienced by people who stutter

is rooted in historical, social, and educational processes that naturalize standards of normality and legitimize exclusionary practices, thereby undermining the recognition of their singularity and restricting their full participation within educational spaces. Conversely, autobiographical narrative emerges as a process of re-existing by enabling the resignification of the experience of stuttering, the critical problematization of mechanisms of invisibilization, and the affirmation of difference as a formative potential. It is concluded that Science Education, when grounded in democratic, emancipatory, and difference-oriented principles, may constitute a privileged space for recognizing the plurality of ways of speaking, learning, knowing, and existing, thereby contributing to the development of pedagogical practices committed to social justice and to the right to difference.

Keywords: Dysphemia, Stuttering, Educational Inclusion, Science Education, Diversity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Porky Pig Looney Tunes Cartoon 16
Figura 2 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon 27
Figura 3 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon 45
Figura 4 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon 60
Figura 5 - Porky Pig e eu 68
Figura 6 - Eu e meus 5 irmãos 70
Figura 7 - O matrimônio dos meus pais 70
Figura 8 – Meus pais, meus irmãos e 3 primos quando morávamos no que chamávamos de "o Casarão" em 1976. 73
Figura 9 – Formatura do meu irmão no pré-primário 75
Figura 10 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon 78
Figura 11- Meus pais, eu, meus 6 irmãos e meus dois cunhados casados com minhas irmãs mais velhas na minha formatura da graduação. 109
Figura 12 – Eu e a Layanni, 1997, minha filha de consideração. 113
Figura 13– Meu casamento – Abril de 2006. 117
Figura 14 – Foto da gravidez da mãe de minha filha e foto de nós com a Ana Julya no colo com um mês - 2006/2007. 117
Figura 15 - Minha filha com 17 anos; Formatura do Ensino Médio (dez. 2024) 118
Figura 16 - Minha filha com 3 anos 118
Figura 17 - Minha filha com 12 anos 118
Figura 18 - Primeiro dia de retorno à UFU em março de 2024 124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APA	American Psychiatric Association / Associação Americana de Psiquiatria
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Capacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde
DSM V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.
OMS	Organização Mundial de Saúde
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....16

2. EPISÓDIO 1. O SER DISFÊMICO (A PESSOA QUE GAGUEJA).....27

2.1. Disfemia 29

2.2. Particularidades da pessoa disfêmica 38

3. EPISÓDIO 2. TRILHANDO CAMINHOS: A JORNADA METODOLÓGICA.....45

4. EPISÓDIO 3. ENTRE AS PALAVRAS E OS SILÊNCIOS: O DESAFIO DE ESCREVER SOBRE MINHA HISTÓRIA NA GAGUEIRA E NA INVISIBILIDADE 60

5. EPISÓDIO 4. "O DESAFIO DE NÃO DES-EXISTIR" - RELATOS DE MINHAS VIVÊNCIAS DISFÊMICAS!.....68

6. EPISÓDIO 5. O RETORNO AOS ESTUDOS DEPOIS DE 29 ANOS - NA MARGEM DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO EU SENTEI E CHOREI 122

7. EPISÓDIO FINAL - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....136

EPÍLOGO 142

REFERÊNCIAS 144

1. INTRODUÇÃO

Figura 1- Porky Pig Looney Tunes Cartoon



Fonte: https://br.pinterest.com/marqueslele64/gaguinho/

Não falo (como foi institucionalizado), logo não existo!?

Construo as seções deste texto dissertativo em forma de episódios, como se estivesse apresentando um curta-metragem retratando o filme da existência de uma pessoa cidadã (ser humano, filho, irmão, pai, discente, docente, servidor público, colega de trabalho, dentre outras personificações sociais) que gagueja. Um ser disfêmico que optou, como mestrando, por realizar uma pesquisa de mestrado de abordagem autobiográfica sobre a minha experiência no "universo disfêmico".

A **Figura 1** foi, por mim, escolhida em razão de a imagem do personagem Gaguinho sintetizar, de maneira simbólica e crítica, o que abordarei nesta dissertação. Gaguinho, criado por Tex Avery e desenhado por Robert McKimson, no ano de 1935, é a figura de uma construção social e midiática da disfemia que contribuiu para a formação e reiteração de estereótipos da pessoa que gagueja. Ao eleger a imagem do personagem referido, como abertura desta introdução, busco evidenciar o contraste entre a representação caricatural do sujeito disfêmico na cultura e a experiência de quem convive cotidianamente com a gagueira – a minha experiência. Assim, a abordagem da pesquisa autobiográfica foi eleita por me permitir problematizar as dimensões simbólicas, sociais e subjetivas do "universo disfêmico" a partir de uma experiência particular. Gaguinho, como o seu nome infere, é como eu sou, uma pessoa gaga ou, como apresenta a literatura médica, uma pessoa disfêmica.

A gagueira, ou disfemia, é uma condição de fala que afeta milhões de pessoas em todo o mundo e se caracteriza pela interrupção involuntária na fluência verbal, como repetições, bloqueios e prolongamentos na fala. Embora seja uma condição amplamente reconhecida, a pessoa disfêmica enfrenta diariamente desafios profundos e muitas vezes invisíveis, tanto no âmbito pessoal quanto social. No modelo de sociedade que vivemos, onde a comunicação eficaz (sem pausas, sem interrupções, fluente) é um requisito fundamental, as pessoas com gagueira frequentemente se deparam com estigmas[1] e preconceitos[2] que impactam sua autoestima e seu senso de pertencimento. Já adianto que no ambiente educacional, essa invisibilidade é ainda mais acentuada pela falta de políticas (inclusive as formativas) inclusivas para preparar profissionais e escolas para o trato com as especificidades dessa condição, que muitos e muitas estudantes e profissionais da educação apresentam.

Considerando a existência de unanimidade, para a referência à pessoa que gagueja, optei pelo termo disfemia. Sou disfêmico e "vivi, vivo e viverei – sobrevivi, sobrevivo e sobreviverei" com as marcas dos estigmas resultantes das diversas formas de bullying, da violência que o "apelido" (alcunha) "gagueira e gago" tem perpetuado de modo objetivo e subjetivo sobre a minha trajetória, pessoal e profissional, e das pessoas que convivem com o transtorno da fluência da fala - das pessoas gagas.

Num estado e sociedade democráticos, a luta é pela transformação individual e dos contextos sociais, políticos e culturais com vistas à erradicação de toda forma de preconceito e discriminação[3] quanto aos que não se enquadram nos padrões estabelecidos como "normais". Aposto que, quando toda forma de diferença for realmente admitida e não for tratada como sinônimo de diferente, e isso inclui pessoas com múltiplas manifestações na formação biológica, genética, psicológica e sociocultural, finalmente chegaremos a um modelo justo de sociedade. Para isso, necessitamos entender como a noção e o medo do anormal foram produzidos historicamente.

---

[1] Segundo Goffman (1981), a sociedade estabelece distinções entre sujeitos considerados "típicos" (normais) e "atípicos". Os primeiros tendem a estigmatizar, enquanto os segundos são alvos do estigma. Este é compreendido como uma classificação negativa baseada em um atributo ou marca que reduz o indivíduo a "uma pessoa estragada e diminuída" (p. 6), comprometendo sua participação plena na vida social. Tal processo opera por meio de expectativas normativas que regulam modos de ser e de se relacionar; quando o indivíduo não corresponde a essas expectativas, tem sua potência socialmente diminuída, o que restringe suas possibilidades de existência.

[2] Para Gordon Allport (1954), o preconceito é entendido como uma atitude negativa ou hostil dirigida a um indivíduo ou grupo com base em características generalizadas e inflexíveis.

[3] Discriminação é qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em características como raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, condição econômica ou qualquer outra, que tenha o propósito ou efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

> A grande família indefinida e confusa dos "anormais", que amedrontara o fim do século XIX, não assinala apenas uma fase de incerteza ou um episódio um tanto infeliz na história da psicopatologia; ela foi formada em correlação com todo um conjunto de instituições de controle, toda uma série de mecanismos de vigilância e de distribuição; e, quando tiver sido quase inteiramente coberta pela categoria da "degeneração", dará lugar a elaborações teóricas ridículas, mas com efeitos duradouramente reais (Foucault, 2002, p. 413).

Na citação referida, o filósofo Michel Foucault (2002) observa que, de forma correlata ao aparecimento de determinados sentidos construídos sobre a anormalidade, foram sendo constituídas noções de normalidade, ou seja, as noções de anormalidade e normalidade não apenas surgem em um mesmo período histórico, mas ambas vão se constituindo mutuamente em uma relação de imanência, pois cada uma delas justifica a existência da outra.

No contexto da formação moderna, tempo estudado pelo autor anteriormente referido, a emergência da escola, como instituição social, se constituiu como um espaço para a modelação das identidades e de normalidades. A partir da lógica moderna e colonial, ela define quem pode falar, de que modo e sob quais condições determinadas certos discursos são legitimados. Nesse contexto, sujeitos que não se enquadram no padrão hegemônico de normalidade — como a pessoa disfêmica — experimentam um constante sentimento de não pertencimento. Sua voz, atravessada pela disfluência, é muitas vezes silenciada, corrigida ou traduzida por outros, evidenciando o modo como a instituição escolar regula a existência através do controle da fala e da performance comunicativa.

O não pertencimento, portanto, não é apenas uma experiência individual de inadequação, mas o efeito de um dispositivo político e epistemológico que transforma a diferença em déficit e que produz efeito em toda um segmento populacional. Quando a fala do sujeito disfêmico é corrigida, interrompida ou substituída, não é apenas a sua voz que se silencia — é o direito de existir como diferença que é negado; é a sua vida silenciada. Em outras palavras, o não pertencimento é o nome sensível do epistemicídio[4] cotidiano que se repete na escola: um espaço que, ao ser indicada como aquela que dá voz a todos, continua, paradoxalmente, a decidir quais vozes são dignas de serem ouvidas.

---

[4] *"O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender" (p. 97, 2005.).*

Ao refletir sobre a “grande família indefinida e confusa dos anormais”, Foucault (2002, p. 413) evidencia que as classificações de anormalidade são construções históricas, e não essências naturais. Elas surgem da relação entre discursos científicos e instituições de controle, como a escola, o hospital e a prisão, que operam pela vigilância e pela correção dos corpos. Quando transportamos para a análise da experiência autobiográfica da pessoa disfêmica, a leitura foucaultiana permitiu-me compreender que a gagueira, muitas vezes interpretada como desvio individual ou deficiência da fala, é também um efeito das normas sociais e linguísticas que definem o que é e quem fala bem.

Assim, no processo de criação da pesquisa, os vários diálogos com as minhas orientadoras, outras docentes e as leituras e reflexões que realizamos, foi possível chegar à pergunta pelos desafios que pessoas disfêmicas[5], enfrentaram e enfrentam na sociedade, na escola e, em particular, na Educação em Ciências.

Ela – a pergunta - foi tecida e se tornando o nosso guia de investigação. Esta pergunta foi emergindo à medida que a ideia do "des-existir", como processo de marginalização social e da falta de acolhimento educacional, em minha história de vida foi tomando assento e lugar com as leituras e conversas no processo de orientação e mesmo com a banca de qualificação. Entendi no processo que problematizar o apagamento socioeducacional da pessoa/estudante disfêmico(a), no contexto educacional (em geral) e na **educação em ciências da escola** (em particular), era a tarefa que me dispus a realizar na minha pesquisa de mestrado.

No texto que levei para a banca de Qualificação, as Professoras doutoras Elenita Pinheiro de Queiroz Silva e Suzane Bezerra de França me desafiaram a pensar na relação do texto com a Educação em Ciências, pois ele ainda não deixava essa interligação explícita, e, para elas, esta era uma questão fundamental uma vez que era um pós-graduando vinculado à Linha de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática. O primeiro desafio foi entender o que é afirmado como Educação em Ciências. Para isso, fui em busca de pesquisas já realizadas na Linha, e sob a condução das minhas orientadoras, Profas. Elenita e Daniela, tomei para leitura a tese de Camila Rocha Cardoso (2022), que me colocou em contato com a seguinte proposição:

---

[5] Optei pela expressão **pessoa disfêmica** (e não "pessoa com disfemia") por considerarmos que a alteração na fluência da fala, popularmente conhecida como gagueira, é um **traço da fala** e uma característica da comunicação do indivíduo, e não uma condição que a pessoa "possui tendo **poder** sobre o seu ritmo" ou da qual "padece e deva ser objeto de sofrimento em razão dela". Essa escolha se alinha com o movimento de desestigmatização, priorizando a pessoa em sua integralidade e utilizando a disfemia como um adjetivo descritivo, semelhante à adoção do termo de “pessoa com” como ser coubesse a pessoa portar ou não a seu bel prazer ser “possuidor” ou “portador” desta condição, buscando assim ao utilizar pessoa disfêmica, busco o reconhecimento da diversidade comunicativa (em contraste com o modelo que foca na doença).

> (...) a educação em ciências, como conhecimento escolar, visa a promoção da educação científica. Esta, por sua vez, é um processo de formação como emancipação do indivíduo, que a partir do da compreensão do conhecimento científico, dos fenômenos da natureza, das questões relativas à ciência, a tecnologia, a sociedade e ao ambiente, se empodera, e, assim, assegura melhor condição de vida (p.25).

Ao considerar o entendimento de Cardoso (2022) sobre a Educação em Ciências, compreendo-a não apenas como um campo de transmissão de conteúdos científicos, mas como um espaço de formação emancipatória. Quando a autora afirma que a educação científica possibilita ao indivíduo "compreender o conhecimento científico, os fenômenos da natureza, as questões relativas à ciência, à tecnologia, à sociedade e ao ambiente" para assim se empoderar e garantir melhores condições de vida, ela aponta para uma dimensão política e humana das Ciências na escola — uma educação que ultrapassa a dimensão técnica e se torna uma ferramenta de leitura crítica do mundo e de afirmação de existências.

Nesse sentido, pensar a Educação em Ciências sob a perspectiva da pessoa disfêmica é tensionar o próprio ideal emancipatório que Cardoso propõe. Se a educação científica busca promover autonomia, criticidade e empoderamento, como este processo ocorre — ou deixa de ocorrer — quando o sujeito é interpelado pela diferença, pela gagueira, pela não fluência da fala, em um contexto escolar ainda fortemente marcado por lógicas de normalização e exigências de desempenho comunicativo?

A experiência disfêmica na Educação em Ciências pode revelar as contradições entre o discurso da emancipação e as práticas de exclusão que perpassam o cotidiano escolar. Muitas vezes, a própria possibilidade de "compreender" e "expressar" o conhecimento científico é mediada por estruturas que silenciam, constrangem ou deslegitimam o sujeito que fala diferente; o sujeito que gagueja.

Por outro lado, ao narrar-se e inscrever-se nesse espaço, o sujeito disfêmico promove uma re-existência — um gesto de resistência e de reinvenção de si. A partir de sua trajetória, torna-se possível ressignificar a Educação em Ciências como campo de encontro entre o saber e a diferença, entre o discurso científico e as múltiplas formas de dizer e de existir. Assim, a emancipação proposta por Cardoso (2022) ganha uma dimensão mais ampla: não se trata apenas de compreender os fenômenos naturais, mas de compreender-se como sujeito de direito ao dizer, ao conhecer e ao existir na diferença.

> Ainda que a interdisciplinaridade seja um discurso que está sempre circulando na Educação em Ciências, Silva e Cicillini (2009) afirmam que no espaço da escola e no ensino das ciências da natureza, em geral, estamos distantes de materializá-la. Não que não seja possível, mas essas autoras, ancoradas em Félix Guattari (1992), defendem que é preciso um novo estilo de atividade, novos valores, que reinventem a democracia, que estimulem o espírito coletivo e para isso é preciso romper com o padrão que corrompe nosso intelecto e nossa sensibilidade (Cardoso, 2022, p.30).

Ainda que a interdisciplinaridade figure constantemente nos discursos e políticas voltadas à Educação em Ciências, sua efetivação no cotidiano escolar permanece como um desafio. Silva e Cicillini (2009), conforme destacado por Cardoso (2022), apontam que, no espaço da escola e particularmente no ensino das Ciências da Natureza, ainda estamos distantes de materializá-la. Tal distância não decorre de uma impossibilidade, mas de um conjunto de condições históricas e institucionais que limitam as práticas educativas a um modelo fragmentado de conhecimento, sustentado por hierarquias disciplinares e modos de pensar que separam razão e sensibilidade, ciência e experiência, sujeito e mundo.

As autoras, inspiradas em Félix Guattari (1992), defendem que a interdisciplinaridade exige mais do que uma reorganização curricular ou a criação de projetos pontuais: requer um novo estilo de atividade, fundado em novos valores capazes de reinventar a democracia e o espírito coletivo. Isso significa romper com o padrão hegemônico que "corrompe nosso intelecto e nossa sensibilidade" (Cardoso, 2022, p. 30), um padrão que restringe o conhecimento a uma racionalidade técnica e utilitarista, desconsiderando as dimensões afetivas, éticas e estéticas da vida escolar.

As autoras indicam, com as leituras que realizam de Felix Guattari, um modo de pensar a educação como território de invenção e de resistência, no qual seja possível construir micropolíticas da sensibilidade que reencantem o ato educativo e o devolvam à sua dimensão humana e criadora.

Sob essa perspectiva, a Educação em Ciências pode configurar-se como uma postura ético-estética política diante do conhecimento e da diferença. No campo da inclusão, essa mudança de postura é fundamental, pois implica reconhecer que os processos de ensino e aprendizagem, nas Ciências e em outros campos disciplinares, não se dão em um terreno neutro, mas em um espaço permeado por corpos, vozes e subjetividades diversas. A escola, quando pautada por padrões de normalidade e desempenho, tende a invisibilizar ou silenciar os sujeitos que escapam ao modelo esperado de fluência, rapidez e produtividade — entre eles, a pessoa disfêmica.

No caso da pessoa com gagueira, a dificuldade de fala é frequentemente interpretada como um déficit, algo a ser superado ou corrigido, o que evidencia o modo como o padrão normativo da linguagem opera como um dispositivo de exclusão. A Educação em Ciências e o ensino de Ciências, que deveriam ser espaço de diálogo e construção coletiva do saber, muitas vezes reproduz essa lógica excludente ao privilegiar formas de expressão uniformes e lineares, desconsiderando o valor epistemológico da experiência e da singularidade.

Deste modo, a Educação em Ciências e o ensino de Ciências, quando compreendida como prática de abertura e de escuta, pode funcionar como um gesto de resistência — um modo de reconhecer a diferença como potência para afirmar outras possibilidades de existir, falar e aprender.

Dessa maneira, defendo, ao longo da dissertação, que o apagamento socioeducacional da pessoa/estudante disfêmico(a) ganha contornos particulares no campo da Educação em Ciências. Nele, tanto o apagamento quanto o "des-existir" são revelados pela força conferida pela instituição escolar moderna aos padrões de normalidade da ciência médica e da ciência escolar. Nesta dissertação, o termo "des-existir" visa descrever o fenômeno da invisibilidade da pessoa disfêmica, que muitas vezes é desconsiderada em sua pluralidade e complexidade, sendo estigmatizada e excluída de uma participação plena na vida social.

Por conseguinte, o "des-existir" da pessoa disfêmica, no contexto educacional, se refere ao fato de que a sua condição, embora presente, muitas vezes não é reconhecida ou compreendida pelos educadores e pelas educadoras.

Devendo ser considerado que este fenômeno tende a agravar o isolamento social e a exclusão acadêmica dos estudantes afetados, tornando a escola um ambiente potencialmente hostil para quem sofre desta condição. Principalmente pelo fato de que a sociedade, em sua maioria, contribui para o "des-existir" da pessoa disfêmica ao invisibilizá-la, devido a preconceitos e estigmas associados à gagueira ou mesmo por simplesmente ignorar sua existência. Quando muito as pessoas que gaguejam são percebidas quando são objeto de piadas e chistes.

> [...] temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. [...] (Santos, 2006, p. 316).

A proposição de Santos (2006, p.316), ao afirmar que “temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”, convoca à problematização das formas pelas quais as instituições, entre elas a escola, produzem e reproduzem desigualdades sob o discurso da igualdade formal. Essa reflexão revela-se especialmente fecunda para a compreensão das experiências da pessoa disfêmica no contexto educacional, pois evidencia a tensão entre a imposição de normas de homogeneização e a necessidade de reconhecimento das singularidades.

No campo da linguagem, a exigência da fluência como critério de normalidade opera como um dispositivo de poder que hierarquiza modos de falar e, consequentemente, modos de existir. Nessa perspectiva, a gagueira é frequentemente deslocada do campo da diferença para o da deficiência, reduzida à lógica do déficit e da correção.

Conforme problematiza Skliar (2003; 2012), a escola moderna tende a conceber a diferença como desvio em relação a uma norma hegemônica, o que reforça processos de exclusão simbólica e epistemológica. Diante disso, a narrativa autobiográfica desponta como um gesto ético, político e epistemológico de reconfiguração de si: ao narrar-se, o sujeito disfêmico reinscreve sua experiência na trama discursiva, produzindo sentidos que escapam ao olhar patologizante.

Tal movimento, como sugere Larrosa (2002), não apenas atribui significado à experiência, mas também a converte em conhecimento, instaurando uma pedagogia do sensível e do singular. Assim, à luz de Santos (2006), reconhecer a diferença não significa cristalizar identidades, mas instaurar uma igualdade substantiva, fundada na legitimidade da diversidade das vozes e dos modos de enunciação que habitam o espaço escolar.

A frase "O ‘Des-Existir’ da Pessoa disfêmica" cria como metáfora a luta constante que muitas pessoas com gagueira enfrentam, fazendo-nos refletir sobre a dificuldade contínua enfrentada por quem gagueja, sugerindo que ela é algo com que se lida cotidianamente.

Além disso, ao utilizar essa construção, procuro fazer uma crítica social ou trazendo à tona a ideia de que a gagueira, embora seja uma condição humana real e frequente, muitas vezes é negligenciada, subestimada e/ou estigmatizada pela sociedade, de forma similar a outras dificuldades cotidianas que passam despercebidas ou não recebem a devida atenção. Assim, utilizei dessa metáfora para dar visibilidade, ao utilizar de ironia, a experiência de quem gagueja e ao desafio de cotidianamente tentar ser reconhecido quanto a vivenciar essa condição de forma quase que solitária.

Ao adotar essa abordagem, não apenas pretendi explorar um aspecto da minha própria identidade, vivência e experiência de vida, mas também levantar questões fundamentais sobre inclusão, visibilidade e representação da pessoa disfêmica no campo educacional. A partir do exposto, apresento de modo sistematizado as perguntas e os objetivos da pesquisa da qual resulta este texto dissertativo: Que sentidos emergem quando o sujeito disfêmico reinscreve sua própria voz e trajetória no campo da Educação em Ciências, tensionando os ideais de fluência, racionalidade e desempenho, ou dito de outro modo, de que forma a reflexão sobre o "universo disfêmico" pode contribuir para a construção de uma Educação em Ciências inclusiva, sensível e emancipatória, que reconheça a diferença como potência formativa?

Decorrentes das perguntas de pesquisa, foram traçados os seguintes objetivos: Geral: explorar, pela narrativa autobiográfica, as formas de des-existir e re-existir — recuperar presença, voz e agência no espaço educacional e da Educação em Ciências. Os objetivos específicos foram: 1- descrever, a partir da narrativa autobiográfica, o processo de "des-existir" de uma pessoa disfêmica no contexto educacional, em geral, e na Educação em Ciências, em particular; 2- apresentar, pela narrativa, a presença ou ausência de discursos científicos, pedagógicos e sociais, que negligenciam e contribuem [ou não] para a invisibilização e estigmatização da pessoa disfêmica na escola e na Educação em Ciências; 3- indicar as potencialidades para uma escola e Educação em Ciências inclusivas, que reconheçam a diferença e potencializem a emancipação e a inclusão de pessoas disfêmicas.

A justificativa deste estudo nasce da necessidade de dar visibilidade à experiência da pessoa disfêmica na escola e na sociedade, mostrando que a gagueira não é apenas um problema a ser corrigido, mas uma dimensão de identidade, existência e aprendizado.

A presente dissertação busca contribuir para que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais reconheçam a singularidade da fala e do aprendizado, promovendo práticas inclusivas, acolhedoras e emancipatórias. Ao refletir sobre minha trajetória, percebo que a educação em Ciências, ao se abrir para a diversidade de vozes e ritmos, pode se tornar espaço de escuta, construção coletiva e valorização da diferença.

Essa escolha revela o compromisso com uma reflexão sobre as lacunas do sistema educacional em relação as especificidades de alunos e de alunas que apresentam diferentes formas de comunicação. Deste modo, este trabalho pode contribuir significativamente para ampliação do debate da inclusão e das diferenças no campo da educação, em geral, e da Educação em Ciências em particular, e, quiçá possa ser fonte para construção de políticas públicas ainda mais atentas às diversidades de existências.

Nesse sentido, escrever e narrar a minha experiência gaguejante constituiu-se como um ato político e epistêmico: ao entrar em contato com as minhas lembranças e memórias de dor e de exclusão em discurso, pude me deslocar e me descolar da norma que silencia(va), reinscrevendo a minha voz no campo do possível. Na pesquisa, esse movimento tornou-se possível quando pude aproximar as leituras e quadros teóricos em diálogo com as minhas experiências, as minhas narrativas. Neste sentido, defendo que a experiência de si nunca está descolada da experiência do outro ou da experiencia coletiva (Josso, 2010).

Minha autobiografia disfêmica, portanto, não apenas testemunha a violência das práticas normalizadoras descritas por Foucault (2002), mas desafia o próprio regime de verdade que sustenta a ideia de fluência como medida de normalidade. Com o autor entendo que ao narrar-se, o sujeito desfaz a fronteira entre o normal e o anormal, entre o erro e a existência — reinscrevendo-se como presença legítima no espaço educativo e discursivo.

Por meio de leituras e pesquisas, que eu já vinha realizando, por curiosidade sobre minha condição disfêmica, mesmo antes de iniciar o mestrado e inclusive durante a escrita desta dissertação, pude perceber que a gagueira ainda é pouco abordada nos currículos de formação de futuros(as) educadores(as). Deste modo ao escolher o tema, pretendi não apenas preencher uma lacuna na pesquisa educacional, mas também sensibilizar os(as) futuros(as) e já educadores(as) sobre a importância da diversidade e da inclusão da pessoa disfêmica nos processos de pesquisa e nos contextos formativos – na escola da educação básica e na universidade.

Por fim, a dissertação encontra-se organizada da seguinte forma: na **Introdução**, apresento a contextualização da pesquisa, a problemática, a questão investigativa, os objetivos e a justificativa do estudo; no **Episódio 1 – "O Ser Disfêmico (A Pessoa que Gagueja)"**, constituído pelos tópicos *2.1 Disfemia* e *2.2 Particularidades da Pessoa Disfêmica*, discuto os referenciais oriundos dos campos da Medicina e da Psicologia acerca da disfemia, estabelecendo as bases conceituais que sustentam a compreensão da pessoa disfêmica e problematizando discursos científicos que historicamente contribuíram para sua caracterização e, por vezes, para processos de estigmatização e invisibilização; no **Episódio 2 – "Trilhando Caminhos: A Jornada Metodológica na Construção da Minha Autobiografia"**, apresento os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa autobiográfica e justifico a narrativa de si como procedimento de produção de conhecimento e de análise da experiência vivida; 4. no **Episódio 3 – "Entre as Palavras e os Silêncios: O desafio de escrever sobre minha história na gagueira e na invisibilidade"**, desenvolvo a noção de **"des-existir"** como categoria analítica da pesquisa, articulando-a às minhas narrativas autobiográficas e aos discursos

científicos, pedagógicos e sociais que produzem a invisibilização, o silenciamento e a estigmatização da pessoa disfêmica nos contextos educacional e, particularmente, da Educação em Ciências; no **Episódio 4 – "O desafio de não des-existir"**, por meio de minicontos autobiográficos, descrevo o processo de **"des-existir"** vivenciado ao longo da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, evidenciando como práticas e discursos presentes na escola e na Educação em Ciências contribuíram para experiências de exclusão, ao mesmo tempo em que revelo movimentos de resistência e de **re-existência** construídos diante dessas vivências; no **Episódio 5 – "O retorno aos estudos depois de 29 anos"**, analiso meu retorno à vida acadêmica como discente e pesquisador, compreendendo esse percurso como um processo de ressignificação da minha existência e de afirmação da narrativa autobiográfica como prática emancipatória. Nesse episódio, também discuto as potencialidades de uma escola e de uma Educação em Ciências comprometidas com a inclusão, o reconhecimento das diferenças e a valorização da pluralidade dos modos de falar, aprender, ensinar e existir; e, por fim, no **Episódio Final – Considerações Finais**, retomo os objetivos da pesquisa e apresento uma síntese analítica das narrativas produzidas, evidenciando como o estudo permitiu compreender os processos de "des-existir" e "re-existir" da pessoa disfêmica, problematizar os discursos que sustentam sua invisibilização e indicar possibilidades para a construção de práticas educativas mais inclusivas, democráticas e emancipatórias no campo da Educação em Ciências.

2. EPISÓDIO 1. O SER DISFÊMICO (A PESSOA QUE GAGUEJA)

Figura 2 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon



Fonte: https://br.pinterest.com/marqueslele64/gaguinho/

> Na variabilidade da gagueira reside a sua complexidade. Cada pessoa que gagueja, o faz de forma única e inimitável. Se cada indivíduo usa a linguagem de forma única e criativa, de acordo com suas possibilidades físicas, sociais, culturais, psicológicas, educacionais e econômicas, essa regra de dinamicidade e funcionalidade também vale para quem gagueja. A unicidade do uso da linguagem fluente e, consequentemente, da linguagem gaguejada, dificulta a compreensão deste distúrbio, permitindo inferências sobre ele compatíveis com os paradigmas de quem o analisa (Bohnen, 2009, p.31).

A complexidade da gagueira está justamente em sua variabilidade: cada pessoa que gagueja o faz de uma maneira única, com características que são, de certo modo, inimitáveis. Isso significa que a gagueira não pode ser tratada de forma uniforme, pois ela se manifesta de acordo com uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos que são exclusivos de cada pessoa. Por ser disfêmico e ter conhecido e convivido com outros disfêmicos, foi-me possível observar, assim como bem destaca Bohnen (2009), que a disfemia tem suas características únicas semelhantes a uma digital, cada disfêmico tem suas particularidades, inclusive em seus "trejeitos" nas ocasiões que se manifesta as desconexões que provocam a disfluência da oralidade.

Razão pela qual é perceptível o fato de que a autora sugere que, assim como a linguagem fluente de um indivíduo é influenciada por suas possibilidades físicas, sociais, culturais, psicológicas, educacionais e econômicas, a linguagem gaguejada também sofre essas mesmas influências. Ou seja, o modo como uma pessoa gagueja está relacionado não apenas à sua fisiologia, mas também ao contexto em que ela vive, às suas experiências, ao ambiente em que foi educada, aos seus recursos socioeconômicos e até mesmo à sua saúde mental.

Cada um desses aspectos interage de forma dinâmica, resultando em uma forma de gagueira que é única para cada indivíduo. Além disso, a citação destaca a importância de se compreender essa singularidade na gagueira para evitar interpretações superficiais ou reducionistas. Ao escrever que a forma de gagueira é única, estou dizendo da singularidade da gagueira, e aponto para ela no tópico 2.1 deste texto. Muitas vezes, os paradigmas de análise da gagueira podem ser influenciados por preconceitos, estigmas ou concepções prévias de quem observa ou estuda o fenômeno. Isso pode levar a inferências que não refletem a real diversidade e complexidade da experiência de quem gagueja. Ou seja, os modelos tradicionais ou os estigmas sociais podem limitar a compreensão do distúrbio, não considerando a riqueza de variáveis envolvidas.

O conceito de "dinamicidade" que Bohnen menciona sugere que a gagueira não é uma condição fixa e imutável, mas algo que pode se manifestar de maneiras diferentes ao longo do tempo, dependendo das circunstâncias e do contexto. Isso implica que qualquer abordagem terapêutica ou de intervenção deve ser flexível, adaptando-se às necessidades e particularidades de cada pessoa que gagueja. Devendo ser considerada esta flexibilidade igualmente para o contexto educacional quando se trata do como os educadores devem lidar com este público.

Considerando Bohnen (2009) se deve perceber que a gagueira não deve ser vista apenas como um distúrbio a ser "corrigido", principalmente no contexto educacional, esta condição deve ser entendida como parte da experiência humana que está intimamente ligada a uma série de fatores complexos. A compreensão e a abordagem desse fenômeno devem ser lida como multifacetadas, considerando a totalidade do ser humano, com suas complexidades e diversidades. Assim, além de saber da reflexão que o universo da produção acadêmica apresenta a respeito da disfemia é preciso promover políticas públicas que também abarquem o contexto educacional para a propagação do cuidado e critérios justos de diálogo e abordagem da pessoa disfêmica em todos os espaços sociais – família, trabalho, escola e outros, como lugar cidadão e cidadã, sujeitos de direitos que são, em suas particularidades e singularidades.

Assim, apresento nos tópicos que seguem o conceito de disfemia disseminado pela Organização Mundial da Saúde (item 2.1) e as particularidades da pessoa disfêmica (item 2.2).

2.1. Disfemia

> As descrições mais usadas e aceitas na comunidade científica sobre gagueira são as publicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela Associação Psiquiátrica Americana (APA). A OMS produz a Classificação Internacional de Doenças e outros Distúrbios, conhecida como CID. Aversão vigente da CID é a 11.
> Nessa nova descrição, a OMS reposiciona-se em relação à gagueira. Essa é uma mudança muito significativa, pois está baseada nos novos conhecimentos que as neurociências trouxeram para essa área de estudo. A nova descrição de gagueira vai para um eixo principal, chamado de Eixo 06, que trata de três áreas distintas: distúrbios mentais, distúrbios comportamentais ou distúrbios neurodesenvolvimentais. Esta última é a área onde se encontrará o código 6A01, relativo aos distúrbios desenvolvimentais da fluência da fala, como gagueira e taquifemia (Bohnen, 2023).

Essa citação destaca um avanço significativo na compreensão da gagueira dentro da comunidade científica, especialmente no que se refere às atualizações mais recentes feitas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) na Classificação Internacional de Doenças (CID), na sua versão 11. Essa atualização reflete a evolução do entendimento sobre a gagueira, incorporando os avanços das neurociências e propondo um reposicionamento da gagueira dentro de um novo eixo de classificação. Essa mudança é importante tanto para o diagnóstico como para as práticas clínicas relacionadas ao tratamento de distúrbios de fluência da fala.

A gagueira, como fenômeno da fala, tradicionalmente era associada a distúrbios relacionados a dificuldades de comunicação ou comportamentais. Contudo, a versão mais recente da CID 11 aponta a gagueira, agora, para o Eixo 06, que é dedicado a distúrbios neurodesenvolvimentais. Essa mudança implica uma nova visão, mais alinhada com o entendimento contemporâneo de que a gagueira não pode ser simplesmente explicada por fatores emocionais ou comportamentais, como se pensava anteriormente, mas está muito mais relacionada ao desenvolvimento neurológico da fluência da fala.

A CID 11 descreve gagueira assim:

> Distúrbio desenvolvimental da fluência da fala que é caracterizado por rupturas persistentes, frequentes ou pervasivas do fluxo da fala que surge durante o período do desenvolvimento e está fora dos limites das variações normais esperadas para idade e nível de funcionamento intelectual e resulta em redução da inteligibilidade e afeta significativamente a comunicação. Pode envolver repetições de sons, sílabas ou palavras, prolongamentos, quebra de palavras, bloqueios, uso excessivo de interjeições e quebras abruptas e rápidas da fala. Repare que nesta descrição não tem a palavra gagueira. Tem a expressão “distúrbio desenvolvimental da fluência da fala (DDFF) (Bohnen, 2022).

A incorporação da gagueira como um distúrbio neurodesenvolvimental indica que a pesquisa científica, particularmente nas áreas das neurociências e da psicologia do desenvolvimento, tem revelado que as origens da gagueira estão associadas a fatores neurológicos e genéticos que afetam a capacidade do cérebro de coordenar de maneira fluente a produção de fala.

Esse posicionamento da OMS também ajuda a contextualizar a gagueira como um distúrbio que se desenvolve ao longo do tempo, desde a infância, podendo persistir até a vida adulta, embora com características e intensidades variadas entre os indivíduos.

A nova classificação sugere que a gagueira deve ser entendida dentro de um espectro de distúrbios neurodesenvolvimentais, ao lado de outras condições como a taquifemia, um distúrbio caracterizado pela fala excessivamente rápida e com dificuldade de articulação.

Com isso, a compreensão do fenômeno da gagueira se expande, integrando conhecimento de áreas como as neurociências, que se concentram nos processos cerebrais e na genética do desenvolvimento, e a psicologia do desenvolvimento, que analisa a forma como esses fatores influenciam o comportamento e as capacidades comunicativas ao longo da vida.

Além disso, o fato de a gagueira agora ser abordada no contexto de distúrbios neurodesenvolvimentais também implica na necessidade de ajustes nas intervenções terapêuticas e nos modelos de tratamento.

Até então, o tratamento da gagueira era frequentemente abordado de maneira comportamental ou psicológica, muitas vezes enfatizando o controle ou a modificação do comportamento da fala, sem um foco tão claro nas origens biológicas ou neurológicas do problema. Com a nova classificação, isso deve incentivar abordagens mais holísticas e interdisciplinares, que considerem as interações entre o desenvolvimento cerebral, a experiência social e os aspectos comportamentais da fala.

Em resumo, a mudança na classificação da gagueira pela OMS, com o reposicionamento da condição para os distúrbios neurodesenvolvimentais, reflete um avanço importante nas pesquisas sobre a origem e a natureza dessa condição. Esse reposicionamento contribui para uma compreensão mais precisa e fundamentada, permitindo uma abordagem mais informada, tanto para o diagnóstico quanto para o tratamento da gagueira, além de promover uma visão mais inclusiva e respeitosa sobre as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos que convivem com esse distúrbio.

O DSM V[6] (2014) assim descreve gagueira:

> Distúrbio de Fluência Iniciado na Infância (Gagueira) é um distúrbio nos padrões normais de fala e fluência que interfere com o desempenho normal. Interrupções na fluência normal e no padrão de tempo da fala (inadequado para a idade do indivíduo), exemplificado por ocorrências repetidas de uma ou mais dos seguintes: repetições sonoras e silábicas, prolongamentos sonoros, interjeições, palavras quebradas (rupturas dentro de uma palavra), bloqueio audível ou silencioso (lacunas preenchidas ou não preenchidas na fala), circunlocuções (substituições de palavras para escapar de palavras desafiadoras), palavras formadas com uma sobrecarga de tensão física, repetições de palavras inteiras monossilábicas. As duas organizações internacionais citadas sugerem nomes similares: Distúrbio da Fluência da Fala Iniciado na Infância (gagueira) e Distúrbio do Neuro-desenvolvimento da Fluência da Fala (Bohnen, 2022).

A descrição da gagueira no DSM-V (2013) como "Distúrbio de Fluência Iniciado na Infância" oferece uma visão abrangente e detalhada das manifestações dessa condição, caracterizando-a como uma disfunção nos padrões normais de fala e fluência. Ao descrever a gagueira de forma mais técnica, o DSM-V destaca como as interrupções na fluência da fala podem interferir no desempenho de comunicação normal de uma criança, levando a dificuldades significativas na expressão verbal, que podem afetar a vida social, escolar e emocional do indivíduo.

O termo "interrupções na fluência normal" é central para a compreensão da gagueira, pois reflete o aspecto essencial do distúrbio: a dificuldade em manter um ritmo e fluxo contínuo na fala. Essas interrupções podem se manifestar de diferentes maneiras, e o DSM-V detalha algumas das mais comuns:

Repetições sonoras e silábicas: A repetição de sons ou sílabas é um dos sintomas mais evidentes da gagueira, em que a pessoa pode repetir a primeira sílaba de uma palavra (por exemplo, "ma-ma-ma-maçã").

Prolongamentos sonoros: Refere-se ao alongamento excessivo de uma vogal ou consoante dentro de uma palavra (exemplo: "sssssssssol").

Interjeições: A inserção de palavras ou sons (como "ah", "hum", "bem") durante a fala para preencher pausas ou dar tempo para o cérebro processar a continuidade da fala.

Palavras quebradas (rupturas dentro de uma palavra): São bloqueios em palavras, interrompendo a fluidez delas, como se a pessoa estivesse "quebrando" a palavra ao meio (exemplo: "car-rrrrro").

Bloqueios audíveis ou silenciosos: São pausas, que podem ser audíveis (um som de bloqueio) ou silenciosas, que interrompem o fluxo da fala.

Circunlocuções: São tentativas de evitar palavras ou sons difíceis, substituindo-os por expressões mais simples ou descritivas.

Palavras formadas com sobrecarga de tensão física: Refere-se ao esforço excessivo (fisicamente visível) para pronunciar uma palavra.

Repetições de palavras inteiras monossilábicas: Repetir uma palavra curta, como "sol", várias vezes ao tentar dizer algo.

---

[6] American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Essas interrupções são tipicamente inadequadas para a idade da criança, com características que não são observadas de maneira tão pronunciada em outros indivíduos da mesma faixa etária.

Em termos de diagnóstico, o DSM-V também se alinha com uma concepção moderna de que a gagueira pode estar relacionada ao neurodesenvolvimento, como sugerido por organizações internacionais. Nesse sentido, além do termo "Distúrbio de Fluência Iniciado na Infância", a condição pode ser entendida também como um "Distúrbio do Neurodesenvolvimento da Fluência da Fala". Isso se deve à crescente evidência de que a gagueira tem uma base biológica e genética. Esse ponto de vista enfatiza que a gagueira não é simplesmente um problema social ou emocional, mas sim um distúrbio relacionado a fatores no desenvolvimento do sistema nervoso, incluindo diferenças na forma como o cérebro processa a fala.

Razão pela qual, os(as) profissionais de saúde mental e os(as) educadores devem estar atentos à possível sobrecarga emocional e social que a gagueira pode causar. As crianças com gagueira frequentemente enfrentam estigmatização, isolamento social e até dificuldades acadêmicas, o que pode afetar sua autoestima e desenvolvimento emocional. Deste modo, pensar as formas de alfabetização e letramento, da educação infantil ao ensino superior desta comunidade se faz de extrema importância e urgência.

O DSM-V descreve a gagueira como um distúrbio de fluência da fala, focando nas interrupções da fala que comprometem a comunicação natural da criança. A integração do conceito de "distúrbio do neurodesenvolvimento" sugere uma compreensão mais profunda de que a gagueira envolve fatores biológicos e de desenvolvimento do cérebro. O tratamento envolve abordagens fonoaudiológicas e psicológicas, com foco em melhorar a fluência da fala e reduzir o impacto social e emocional do distúrbio.

> A gagueira pode ser classificada em três subgrupos: neurogênica, psicogênica e idiopática ou do desenvolvimento. A primeira é derivada de um dano cerebral de origem vascular ou traumática e a segunda advém da ocorrência de um evento psicológico identificável ou se associa a quadros psiquiátricos. Já a gagueira do desenvolvimento é definida como o resultado de uma disfunção do sistema nervoso central, com base genética, que aparece no período de aquisição e desenvolvimento da linguagem, entre 18 meses e sete anos de idade. Esse subtipo é encontrado em 80% dos casos de gagueira que são diagnosticados na infância, sendo que 20% destes casos se tornam crônicos (Silva et al, 2015, p. 261).

A gagueira enquanto distúrbio da fala pode se manifestar, segundo Silva et al (2015, p.261) de diversas formas e tem diversas causas. A classificação da gagueira em três subgrupos - neurogênica, psicogênica e idiopática (ou do desenvolvimento) - oferece uma compreensão mais detalhada sobre suas origens e os contextos em que ocorre. Cada uma dessas categorias se refere a um tipo distinto de origem e mecanismo que provoca a dificuldade na fluência da fala.

1. **Gagueira neurogênica**: Este tipo está relacionado a danos no sistema nervoso central, que podem ocorrer por causas como lesões traumáticas ou alterações vasculares, como um acidente vascular cerebral (AVC). A gagueira neurogênica resulta de lesões específicas no cérebro que afetam as áreas responsáveis pelo controle motor da fala, resultando em dificuldades motoras na produção da fala. Como a origem é um dano cerebral, essa gagueira é tipicamente observada em pessoas que já sofreram lesões cerebrais ou doenças neurológicas.2. **Gagueira psicogênica**: A gagueira psicogênica, por sua vez, está associada a fatores emocionais ou psicológicos. Ela pode surgir após um evento psicológico identificável, como trauma emocional ou estresse intenso. Em alguns casos, essa condição também pode estar relacionada a quadros psiquiátricos como transtornos de ansiedade ou depressão. Aqui, o fator desencadeante é uma experiência emocional, e a gagueira pode ser vista como uma resposta ao estresse ou a dificuldades psicológicas. Nesse tipo, a fala não é afetada por um dano físico no cérebro, mas por um fator psicológico que impacta a função da comunicação.3. **Gagueira do desenvolvimento (ou idiopática)**: A gagueira do desenvolvimento é a forma mais comum e ocorre principalmente entre crianças. Ela é resultado de uma disfunção no sistema nervoso central, geralmente com uma base genética, e manifesta-se durante o período de aquisição e desenvolvimento da linguagem, geralmente entre 18 meses e sete anos de idade.

Esse tipo de gagueira pode ser passageiro ou persistir, com uma taxa de cronificação em cerca de 20% dos casos. É importante notar que, entre os 80% dos casos que se resolvem, muitos vão superar a gagueira à medida que seu desenvolvimento neuropsicológico avança, principalmente se a intervenção ocorrer de maneira precoce. Já os 20% que persistem podem evoluir para uma gagueira crônica, afetando o indivíduo ao longo de sua vida.

A gagueira do desenvolvimento é frequentemente diagnosticada na infância e está fortemente ligada a uma predisposição genética, que pode se manifestar de diferentes formas dependendo da interação entre os fatores hereditários e ambientais. Alguns fatores, como a rapidez do desenvolvimento linguístico e a interação com outros membros da família ou colegas, podem influenciar a gravidade e a persistência da gagueira.

O entendimento e a diferenciação dessas subcategorias são importantes para um diagnóstico e tratamento eficazes, pois as estratégias terapêuticas podem variar dependendo da causa subjacente.

A Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2014), por meio do ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*** (DSM-5), classifica a gagueira como um transtorno da fluência, podendo ocorrer "com início na infância" (315.35 – F80.81) ou "com início na idade adulta" (307.0 – F98.5). Essa classificação contribui de forma significativa para a compreensão da complexidade e dos diversos contextos que afetam a pessoa que gagueja. A partir da análise do conteúdo do manual, especialmente no campo das características associadas que auxiliam no diagnóstico, localizado na Seção II — Critérios Diagnósticos e Códigos, em Transtornos do Neurodesenvolvimento, mais especificamente nos Transtornos da Comunicação e no Transtorno da Fluência com Início na Infância (Gagueira), destacam-se os seguintes apontamentos:

> [...] A perturbação na fluência interfere no sucesso acadêmico ou profissional ou na comunicação social. A gravidade da perturbação varia conforme a situação e costuma ser mais grave quando há pressão especial para se comunicar (p. ex., apresentar um trabalho na es cola, entrevista para emprego) [...] Além de serem características da condição, o estresse e a ansiedade podem exacerbar a disfluência. Prejuízo no funcionamento social pode ser uma consequência dessa ansiedade [...]" (DSM-V/APA, 2014, p. 46 – 47).

Assim, a forma como o indivíduo lida com esses desafios é mediada por fatores como a resiliência. A resiliência é um processo dinâmico e adaptativo, no qual o indivíduo encontra maneiras de lidar com adversidades e de se ajustar a situações desafiadoras. A resiliência diante da gagueira pode levar a um enfrentamento mais saudável dos desafios, mas nem sempre esse processo é simples.

Em muitos casos, a combinação de dificuldades sociais, profissionais e a pressão interna pode resultar em um comprometimento da saúde mental, como a ansiedade e a fobia social. A preocupação constante com a forma como será percebido pelos outros pode gerar um ciclo de autojulgamento e medo do fracasso na comunicação, o que exacerba os sintomas da gagueira e impacta ainda mais na saúde mental.

Em síntese, o impacto da gagueira é multifacetado e exige uma abordagem compreensiva que leve em consideração os aspectos emocionais, sociais e ocupacionais. Além de tratar os sintomas linguísticos da gagueira, é fundamental promover o bem-estar mental e social, garantindo que as penalidades sociais e os estigmas não se perpetuem ao longo da vida do indivíduo.

Além disso, a compreensão de que a gagueira pode ter causas tão diversas ajuda a desmistificar o estigma social associado ao distúrbio e promove uma abordagem mais complexa e informada em relação àqueles que vivenciam a dificuldade de fala.

> A gagueira é descrita como uma ruptura involuntária da produção contínua da fala, diretamente associada a processos neuropsicolinguísticos dessincronizados, que não permite ao falante evitar a quebra do fluxo contínuo da fala. É um distúrbio complexo, caracterizado por rupturas, que o tornam facilmente reconhecido como uma dificuldade de natureza motora. Entretanto, atualmente, os inúmeros modelos que tentam explicar a gagueira levam em conta à neurofisiologia atípica, os fatores genéticos e ambientais, as capacidades de aprendizagem, o processamento auditivo e as habilidades de produção de fala e linguagem, visando a melhor compreensão do quadro (Arcuri, 2017, p.2).

Arcuri (2017) descreve a gagueira de forma técnica e abrangente, destacando a complexidade do distúrbio e os vários fatores envolvidos em sua causa e manifestação. Ele enfatiza a natureza neurológica e motora da gagueira, enquanto também reconhece a influência de fatores genéticos, ambientais e cognitivos. A abordagem multidisciplinar mencionada sugere que a gagueira não pode ser entendida por uma única teoria ou modelo, mas sim por uma integração de diferentes perspectivas científicas; destacando a complexidade e a multifatorialidade de suas causas e manifestações.

> A gagueira não possui características de uma entidade nosológica única, sua característica é multidimensional. Se, por um lado, seus atributos necessários são uma taxa elevada de determinados tipos de rupturas, por outro, envolve mais que os comportamentos observados. A gagueira envolve a experiência do falante com as reações negativas — afetivas, comportamentais e cognitivas (a partir dele mesmo e do ambiente) —, assim como uma significativa limitação em sua habilidade para participar das atividades da vida diária e o impacto sobre a qualidade de vida de um modo geral (Andrade, 2014, p.416).

Andrade (2014), assim como Arcuri (2017), acredita que a gagueira, no que diz respeito aos atributos essenciais, pode ser entendida como uma interrupção involuntária no fluxo normal da fala. Essas interrupções se manifestam por meio de repetições de sons e sílabas, alongamento de sons, bloqueios (que são posições fixas antes ou durante a articulação da fala), pausas mais longas do que o esperado e inserções de sons ou elementos fonológicos inadequados. Esses fenômenos impactam a fluidez da fala, diminuindo sua velocidade e causando uma ruptura que vai além do que seria normal para a faixa etária da pessoa.

Para Andrade (2014), a complexidade da gagueira não deve ser entendida como uma entidade nosológica única, mas sim como um fenômeno multidimensional. A gagueira, para o autor, não se limita à simples observação de comportamentos, como as rupturas na fluência da fala, mas abrange uma série de fatores que vão além dos aspectos clínicos.

A análise dessa condição envolve considerar os impactos afetivos, comportamentais e cognitivos que o indivíduo experimenta, tanto em relação a sua percepção interna quanto às reações do ambiente ao seu redor.

Essa multidimensionalidade pode ser explicada a partir de diferentes perspectivas. No campo da psicologia, a gagueira é vista não só como um distúrbio da fluência verbal, mas também como um processo que afeta a autoestima, o comportamento social e a forma como a pessoa interage com o mundo. O impacto emocional da gagueira é profundo, pois a pessoa pode experienciar sentimentos de vergonha, ansiedade, frustração e medo, que, por sua vez, podem influenciar a forma como ela se comunica ou se retira de determinadas situações sociais.

Além disso, Andrade (2014) destaca que a gagueira afeta a qualidade de vida de maneira significativa, pois limita a participação do indivíduo em diversas atividades cotidianas. Por exemplo, a pessoa que gagueja pode evitar interações sociais, compromissos profissionais e acadêmicos, ou mesmo atividades simples do dia a dia, como atender o telefone ou fazer compras. Isso é resultado do medo de ser julgado, da preocupação com as reações dos outros ou da tentativa de controlar o ritmo da fala de forma a minimizar os episódios de disfluência.

Portanto, a abordagem da gagueira precisa ser holística, considerando não apenas os aspectos linguísticos ou fisiológicos, mas também os fatores psicológicos, sociais e emocionais. A reabilitação, nesse sentido, deve ir além do tratamento da fluência verbal, englobando o apoio emocional, a adaptação das expectativas sociais e o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que permitam ao indivíduo se sentir mais confortável e capaz em diversas situações.

A compreensão ampla da gagueira é crucial para a oferta de tratamento fonoaudiológico, psicológico, medicamentoso) que não apenas melhore a fluência verbal, mas também promova o bem-estar geral do indivíduo. A gagueira, assim, deve ser vista como uma condição que envolve a totalidade do ser, afetando a comunicação, as emoções e a integração social.

A gagueira, entendida como um distúrbio metabólico hereditário, apresenta características crônicas e fases variáveis de gravidade. A sintomatologia da gagueira (rupturas involuntárias do fluxo da fala) modifica a naturalidade da fala, tornando a comunicação tensa, desafiadora e frustrante (Andrade et al, 2014, p. 418), sendo considerada como um distúrbio da fala que se caracteriza por interrupções involuntárias no fluxo verbal, o que causa disfluências e perturba a fluidez da comunicação. E, portanto, para os autores referidos, a gagueira não é apenas um transtorno da fala, mas também um distúrbio metabólico hereditário, com uma base genética que pode influenciar sua manifestação. Isso significa que, em muitos casos, há fatores genéticos que podem contribuir para o desenvolvimento dessa condição.

No entanto, também existem elementos ambientais, sociais e psicológicos que podem afetar o quadro.

A natureza crônica da gagueira é um dos aspectos mais desafiadores para quem vive com esse distúrbio. Isso significa que, embora a gravidade das disfluências possa variar ao longo do tempo, a pessoa frequentemente enfrenta dificuldades ao longo de toda a vida. A intensidade dos sintomas pode flutuar, com períodos em que a pessoa experimenta episódios mais intensos de gagueira e outros momentos em que a fala se torna mais fluida. Fatores como o estresse, a ansiedade, a pressão social e situações de comunicação mais complexas, como falar em público ou conversar com figuras de autoridade, podem agravar a disfluência.

As "rupturas involuntárias do fluxo da fala", como descrito por Andrade et al. (2014, p. 418), são um reflexo da luta interna que a pessoa com gagueira enfrenta. Elas resultam em uma interrupção natural da fala, muitas vezes acompanhada de tensões físicas, como contrações musculares na face ou na garganta, e podem também ser marcadas por pausas excessivas, repetições de sílabas ou palavras, prolongamentos de sons, entre outros. A modificação da "naturalidade da fala" mencionada é um reflexo do impacto psicológico e social que a gagueira pode ter. Para muitas pessoas que gaguejam, a fala não é mais apenas uma ferramenta de comunicação, mas se torna uma fonte de ansiedade e frustração. O medo de gaguejar pode afetar a confiança e levar a evitação de situações comunicativas, como falar em público ou até mesmo interações cotidianas simples, gerando um círculo vicioso de insegurança. A percepção de que a fala está "tensa", como indicado no texto, é uma realidade para muitos que vivem com gagueira. Essa tensão pode ser tanto psicológica quanto física, pois a pessoa pode sentir que está constantemente lutando contra a própria fala, o que aumenta ainda mais o desconforto e a frustração.

Portanto, é possível inferir que a gagueira é um distúrbio complexo que vai além das dificuldades na fala em si, envolvendo aspectos emocionais, sociais e psicológicos significativos. É fundamental que a abordagem terapêutica e educacional leve em consideração a pessoa como um todo, buscando minimizar as barreiras impostas pela gagueira na comunicação e na interação social.

2.2. Particularidades da pessoa disfêmica

> Além da variabilidade da fala, assim como outros distúrbios crônicos, a gagueira elicita penalidades sociais, tais como: reações negativas do ouvinte, estereótipos, bullying, provocações, rejeição, danos sociais e ocupacionais. Em decorrência da gravidade da gagueira, das penalidades sociais e da resiliência individual (processo dinâmico no qual o indivíduo se ajusta e lida de maneira adaptada frente a uma adversidade significativa e ameaçadora), a PCG[7] poderá apresentar comprometimento na saúde mental (ansiedade, fobia social e outros) e na sua qualidade de vida. (Andrade et al, 2014, p.418).

A fala é uma característica distintiva do ser humano, mas, quando comprometida, como ocorre no caso da gagueira, pode acarretar consequências significativas, tanto do ponto de vista individual quanto social. A gagueira é um distúrbio da fluência da fala, caracterizado por repetições, bloqueios ou prolongamentos sonoros que interrompem o fluxo natural da comunicação.

Além disso, sua presença pode trazer uma série de implicações para a vida do indivíduo, não só no plano da comunicação, mas também em outras dimensões como a saúde mental, as interações sociais e a qualidade de vida.

Como mencionado no texto de Andrade et al. (2014), a gagueira está frequentemente associada a penalidades sociais, sendo as reações negativas dos ouvintes um dos fatores mais prevalentes. As pessoas com gagueira enfrentam uma série de estigmas sociais, como estereótipos prejudiciais, bullying e provocações, o que pode levar à rejeição ou ao distanciamento social.

Essas experiências são dolorosas, pois a fala não é apenas uma forma de comunicação, mas também um meio de inserção e pertencimento social. O estigma relacionado à gagueira pode resultar em um processo de marginalização, onde o indivíduo, muitas vezes, sente-se excluído ou inadequado em contextos sociais e profissionais.

O impacto da gagueira vai além da interação social direta. Em ambientes ocupacionais, por exemplo, a gagueira pode resultar em uma sensação de inferioridade e insegurança, afetando a autoestima do indivíduo e limitando suas oportunidades. A pessoa com gagueira pode hesitar em se expressar, evitando situações que exijam fala pública, o que pode comprometer seu desempenho e a construção de relacionamentos profissionais.

Quanto ao impacto social acima mencionado e discorrido, passemos ao que Bakhtin (1987, p. 7) discorre sobre a linguagem enquanto a fala e a palavra e sua relação com classe social e conflitos de sociais:

---

[7] PCG - Pessoa Com Gagueira

> Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito, a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc. (Bakhtin,1987, p. 7).

Neste trecho é possível observar que Bakhtin faz uma reflexão sobre a relação entre linguagem, classe social e os conflitos sociais que se manifestam por meio da fala. A ideia central é que a fala, como motor das transformações linguísticas, vai além de uma simples expressão individual ou subjetiva, pois está inserida em um contexto social mais amplo. A linguagem, ao ser usada pelas pessoas, reflete os valores e os conflitos da sociedade, em especial as contradições entre diferentes classes sociais.

O autor, ao dizer que a palavra é "a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios", sugere que a linguagem não é neutra ou apolítica, mas um campo de batalha onde as diferentes perspectivas sociais, ideológicas e de classe se encontram e se confrontam, e, ao dizer que "os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema" indica que as disputas linguísticas (como variações de fala, modos de expressão ou escolha de palavras) são um reflexo direto dos conflitos de classe presentes na sociedade. Para Bakthin (1987, p. 7), “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua.”. Deste modo, a linguagem está intrinsecamente ligada às estruturas sociais e ao poder, sendo assim a comunicação verbal, como parte de um sistema de signos mais amplo, não é neutra. Ela está impregnada de relações de poder, de dominação, resistência e adaptação às hierarquias sociais.

Assim, a linguagem não pode ser vista de forma isolada, mas como parte de um conjunto maior de práticas sociais. Nesse contexto, a linguagem não apenas transmite informações, mas também exerce uma função ideológica, podendo reforçar ou questionar as estruturas de poder existentes.

> Na medida em que às diferenças de classe correspondem diferenças de registro ou mesmo de sistema (assim, a língua sagrada dos padres, o "terrorismo verbal" da classe culta etc.), esta relação fica ainda mais evidente; mas Bakhtin se interessa, primeiramente, pelos conflitos no interior de um mesmo sistema. (Bakhtin, 1987, p. 7).

Quando o autor menciona que "as diferenças de classe correspondem a diferenças de registro ou mesmo de sistema", está apontando para como a língua varia conforme a classe social. Por exemplo, as classes dominantes frequentemente têm acesso a uma linguagem mais formal e acadêmica (como a "língua sagrada dos padres"), enquanto as classes subalternas podem usar uma linguagem mais popular ou coloquial.

O "terrorismo verbal" da classe culta, por sua vez, faz referência ao uso da linguagem como uma forma de impor autoridade ou domínio, frequentemente associada a uma lógica de controle social e ideológico.

O que Bakhtin propõe é que a luta social, os conflitos e as tensões não estão apenas nas diferenças entre as classes sociais, mas também nas disputas internas dentro do próprio sistema linguístico. A ideia de que "todo signo é ideológico" está intimamente ligada à visão de Bakhtin de que a linguagem é sempre socialmente marcada, sendo uma manifestação das estruturas sociais existentes.

Por fim, a ideia de que "toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua" sugere que a mudança social, política e ideológica acaba influenciando a linguagem, seja na forma de novos significados, palavras, expressões ou na maneira como as pessoas se comunicam. Assim, a linguagem não é algo fixo, mas está em constante transformação, refletindo as mudanças e as tensões sociais, e, ela é, sem dúvida alguma, um mecanismo de operação de relações de poder.

Para Moraes e Nemr (2007, p. 308), a compreensão das distintas perspectivas sobre a gagueira é essencial para fundamentar a prática clínica, na qual surgem questões relevantes, como a explicação para a ausência de disfluências gagas em monólogos, nos quais a fala não exerce uma função comunicativa. Esse fenômeno, frequentemente relatado por pacientes adultos e observado em crianças gagas durante atividades lúdicas, pode levar à consideração da gagueira como um transtorno relacionado à interação interpessoal e de certa forma se relaciona com a percepção de Bakhtin quanto a relação e função social da fala.

De acordo com Moraes e Nemr (2007, p. 308), compreender os diversos enfoques sobre a gagueira é crucial para a fundamentação da prática clínica, pois nos permite lidar com questões complexas, como a explicação para a ausência de disfluências gagas em monólogos, ou quando a fala perde sua função comunicativa. Esse fenômeno, observado tanto em pacientes adultos quanto em crianças durante atividades lúdicas, pode indicar que a gagueira não é apenas um transtorno de fala, mas um distúrbio relacionado à interação interpessoal.

> A Gagueira tem sido amplamente estudada por diferentes áreas do conhecimento dada sua complexidade e possibilidades de interpretação. Teorias, terminologia e conceituação são bastante diversificadas, fundamentando-se em diferentes correntes do pensamento científico e direcionando o olhar dos estudiosos da gagueira para teorias orgânicas, psicológicas e sociais, o que permite uma infinidade de leituras do "mesmo" objeto de estudo (Moraes; Nemr, 2007, p. 308).

Essa perspectiva se torna um ponto importante para refletirmos sobre o "des-existir" da pessoa disfêmica na sociedade e no contexto educacional em relação ao indivíduo que gagueja. Ao desconsiderar os aspectos comunicacionais e interpessoais da gagueira, a sociedade tende a marginalizar ou invisibilizar a pessoa que gagueja, reduzindo-a a um simples estigma ou incapacidade de se comunicar de maneira fluente.

O sistema educacional ao não reconhecer as particularidades dessa condição, também contribui para a exclusão e para o distanciamento da pessoa com gagueira, não oferecendo o suporte necessário para que ela participe plenamente dos processos de aprendizagem e socialização.

No anexo 4 – Exemplos de caso, do CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Capacidade e Saúde da OMS – Organização Mundial de Saúde, p. 267-269, pode se ler: - "Os exemplos apresentados a seguir descrevem as aplicações dos conceitos da CIF para vários casos. Espera-se que eles ajudem os usuários a compreender a intenção e a aplicação dos conceitos e construtos básicos da classificação.", o que torna curioso e demonstra nas entrelinhas e de modo que me provoca uma certa inquietação é que a gagueira (e a pessoa que gagueja) está e ainda se encontra muito "aquém" de ser devidamente "enxergada" de forma verdadeiramente inclusiva em contextos de pesquisa e ciências, uma vez que foi mencionado para efeito de elucidação quanto Classificação Detalhada com Definições que trata parte do código B330 - Funções da fluência e ritmo da fala do Capítulo 3 - Funções da voz e da fala do referido CIF, estando "além" dos exemplos de caso, encontrando-se nos "exemplos adicionais" do referido anexo 4, onde se lê:

> Um menino de 10 anos é encaminhado a uma fonoaudióloga com o diagnóstico inicial de "gagueira". Durante o exame são encontrados problemas relacionados a descontinuidades na fala, acelerações inter e intra-verbais, problemas no tempo dos movimentos da fala e ritmo inadequado da fala (deficiências). Ele apresenta problemas na escola para ler em voz alta e conversar (limitações de capacidade). Durante as discussões em grupo, ele não toma qualquer iniciativa para participar das discussões, embora deseje (problema de desempenho no domínio conversar com muitas pessoas). O envolvimento do menino na conversação é limitado quando ele está em um grupo por causa de normas sociais e práticas relacionadas ao desenvolvimento ordenado das conversas.

Entretanto não se pode negar que o presente exemplo adicional, contribui para:

1. avaliar os aspectos relacionados à fala, como descontinuidades e ritmo inadequado da fala, vindo a ajudar a documentar essas dificuldades e a entender como elas afetam a capacidade de comunicação da pessoa que gagueja;
2. mencionar as dificuldades da pessoa que gagueja em ler em voz alta e conversar indicando limitações de capacidade, ou seja, dificuldades em realizar certas tarefas ou atividades devido à gagueira;
3. identificar a dificuldade deste em se envolver em discussões de grupo ou tomar iniciativa nas conversas reflete um problema de desempenho em situações sociais, especificamente quando ele precisa interagir em ambientes mais complexos (como em grupos);
4. destacar a influência das normas sociais e práticas de conversação no desenvolvimento da interação social da pessoa que gagueja;
5. considerar também fatores contextuais, como normas sociais, que podem impactar diretamente o envolvimento do menino nas interações sociais. A abordagem é holística, considerando tanto os aspectos internos (como os problemas de fala) quanto os fatores externos (como as práticas e normas sociais que dificultam o desempenho do menino nas conversas).

Vindo a contribuir para a compreensão mais abrangente da condição da pessoa disfêmica, não apenas observando as deficiências, mas também considerando como essas dificuldades se manifestam no seu desempenho em atividades diárias e nas interações sociais, facilitando assim a implementação de estratégias terapêuticas e educacionais mais eficazes.

Portanto a crítica que se faz vem para refletir sobre a forma como percebo como a gagueira ainda é pouco “enxergada” tanto em pesquisas de áreas que não seja voltadas para a Fonologia quanto na própria Classificação Internacional de Funcionalidade, Capacidade e Saúde (CIF) da OMS, especialmente no que diz respeito à inclusão dessa condição em contextos de pesquisa e na área científica de maneira realmente abrangente e inclusiva.

Basicamente, a crítica aponta que, apesar de a CIF fornecer exemplos de como aplicar os conceitos relacionados a diversas condições, incluindo a gagueira, essa condição ainda é tratada de forma superficial ou insuficiente em muitas abordagens. Observo que, embora a gagueira seja mencionada na Classificação, ela está ainda distante de ser adequadamente considerada de forma inclusiva e aprofundada.

No exemplo de caso mencionado, destaca-se a referência ao código B330, que lida com as "funções da fluência e ritmo da fala" no contexto das condições relacionadas à fala e voz, embora esteja presente na classificação, ele não é suficiente para abordar de maneira plena as complexidades da gagueira.

O uso de "exemplos adicionais" em vez de um exemplo mais detalhado e explícito em relação à gagueira sugere que ainda há uma certa negligência ou uma abordagem insuficiente para tratar a condição com a devida profundidade e complexidade nas áreas de pesquisa e ciência.

Portanto, minha inquietação reside na falta de uma verdadeira inclusão da gagueira, tanto na CIF quanto nos estudos científicos que a abordam, sugerindo que essa condição precisa ser mais bem representada e entendida de forma mais inclusiva e detalhada.

Não obstante ao que carece de melhor elucidação na CIF, Andrade et al (2008, p. 220) discorre que:

> (...) alguns autores têm discutido aspectos da gagueira além das características passíveis de mensuração. Esses autores afirmam que a gagueira pode afetar a vida do indivíduo que pode, ao longo da vida, desenvolver sensações de vergonha e culpa associadas a performance de fala. Nesse sentido, pesquisas que abordam a auto-avaliação e auto-percepção dos indivíduos com gagueira são de grande importância.

Segundo Andrade et al. (2008, p. 220), diversos estudos indicam que a qualidade de vida de indivíduos que gaguejam é prejudicada devido às experiências sociais e profissionais desfavoráveis, bem como pelos impactos emocionais negativos relacionados à sua percepção da capacidade de falar e se comunicar.

A qualidade de vida, nesse contexto, refere-se à avaliação subjetiva que o indivíduo faz de sua posição na vida, levando em consideração sua interação com o contexto cultural e o sistema de valores ao qual está vinculado, além da influência dessa percepção sobre suas metas, expectativas, padrões e preocupações em relação à própria existência.

O conceito de "des-existir" da pessoa disfêmica na sociedade que procuro abordar, tendo como referência Andrade et al. (2008), remete-nos à percepção de que os indivíduos que gaguejam frequentemente se veem marginalizados e estigmatizados, o que afeta negativamente sua interação social e seu senso de pertencimento; vindo de encontro ao que procuro narrar sobre esta "des-existência". A gagueira, ao ser vista como uma característica limitante, gera experiências que comprometem a autoestima e a qualidade de vida, devido ao constante enfrentamento de situações de exclusão ou de preconceito.

Esse "des-existir" não é apenas uma questão de visibilidade social, mas de reconhecimento pleno do ser humano como um agente de sua própria história, cuja voz e identidade são minimizadas devido à sua dificuldade de comunicação.

Esse “des-existir” se manifesta na ausência de estratégias pedagógicas adequadas ou na negligência das implicações emocionais que a gagueira traz para o estudante, comprometendo sua participação plena e seu desenvolvimento acadêmico.

De acordo com Andrade et al. (2008), a qualidade de vida de uma pessoa que gagueja é fortemente influenciada pelas experiências sociais e profissionais que ela vive, além dos aspectos emocionais decorrentes de sua percepção sobre a habilidade de comunicar-se.

Deste modo, torna-se evidente que a gagueira não pode ser compreendida apenas como uma disfunção da fluência da fala, mas como um fenômeno profundamente atravessado por dimensões sociais, ideológicas e subjetivas. As penalidades sociais associadas à gagueira — como estigmas, rejeições e limitações acadêmicas e profissionais —, amplamente discutidas por Andrade et al. (2008; 2014), produzem impactos significativos na saúde mental e na qualidade de vida da pessoa que gagueja, favorecendo processos de exclusão e o que aqui se compreende como “des-existir”. Em consonância com Bakhtin (1987), ao reconhecer a linguagem como arena de conflitos sociais e ideológicos, percebe-se que a disfluência se torna um marcador de desigualdade, pois a fala que foge ao padrão hegemônico é frequentemente silenciada ou deslegitimada.

As contribuições da APA (2014), ao apontarem os prejuízos sociais, acadêmicos e profissionais decorrentes da gagueira, reforçam essa compreensão, assim como as reflexões de Moraes e Nemr (2007), que evidenciam o caráter relacional e interacional da gagueira. Soma-se a isso a abordagem ainda limitada da CIF/OMS, que, embora reconheça aspectos funcionais da fluência, não contempla plenamente as complexidades sociais e subjetivas dessa condição.

Assim, conclui-se que uma perspectiva verdadeiramente inclusiva exige ultrapassar modelos biomédicos restritos, incorporando a compreensão da gagueira como experiência humana situada, marcada por relações de poder, narrativas de vida e práticas sociais, especialmente no contexto educacional.

3. EPISÓDIO 2. TRILHANDO CAMINHOS: A JORNADA METODOLÓGICA

Figura 3 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon



Fonte: https://br.pinterest.com/marqueslele64/gaguinho/

> Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas, e que esses milhares de milhões de volumes, quando começassem a não caber na Terra, seriam levados para a Lua (Saramago[8], 2008).

Quando iniciei as minhas pesquisas sobre a disfemia, percebi e identifiquei por meio de levantamentos bibliográficos que a gagueira, a "disfemia", embora seja uma condição bastante comum, é um assunto ainda muito pouco abordado; e quando se trata de estudos e pesquisas sobre disfemia (gagueira – a pessoa que gagueja) especificamente em educação é quase inexistente.

Na busca por pesquisas, pude observar que o tema é mais, porém nem tanto, estudado e abordado na área de saúde, com ênfase na área da Fonoaudiologia. Assim, pude perceber uma imensa carência de estudos sobre a inclusão da pessoa disfêmica em âmbito educacional, razão pela qual vim a tratar desta "des-existência" em um primeiro momento, na minha pesquisa dissertação de mestrado. Depois, passei a pensar, quem sabe em uma futura pesquisa de doutorado, que deve ser "auscultado" o universo de pessoas disfêmicas, para sabermos como se sentem e o que reivindicam frente a esta "des-existência" social e literária a nível da pesquisa em educação, inclusive no âmbito de Educação em Ciências.

[8] O Caderno: textos escritos para o blog. Setembro 2008- Março 2009, 2009. In: Fundação José Saramago. https://www.josesaramago.org/

Tendo como inspiração a epígrafe deste episódio e por ter tido a oportunidade de acompanhar a jornada da construção da dissertação de Silva (2025) é que repensei e reconstruí minha proposta metodológica desejando que a minha dissertação possa servista e tomada como uma reflexão, assim como Saramago (2008) elucubrou. O desejo é o de que, esta produção tenha o significado profundo da autobiografia implícita em tudo o que fazemos ao longo da vida, não apenas no que falamos de forma consciente, mas também nos gestos e movimentos que realizamos, mesmo os mais simples ou aparentemente insignificantes.

Para Saramago (2008), muitas vezes, não precisamos de um relato formal e minucioso da nossa vida para que nossa biografia seja revelada; nossas ações cotidianas, muitas vezes sem intenção ou reflexão, já comunicam aspectos importantes de quem somos. Mesmo esses "gestos soltos", despretensiosos, são partes de uma autobiografia não intencional, mas igualmente verdadeira e sincera.

Saramago (2008) sugere, ainda, que não é necessário planejar ou escrever de forma explícita a nossa história de vida para que ela tenha valor. Porém seria imensamente inspirador e de uma autoestima valiosa que "...todos os seres humanos pudessem deixar relatadas por escrito as suas vidas...", ainda mais pelo fato de que nossas vidas são constantemente registradas em um fluxo de ações e palavras, e esse "registro não intencional" possui tanta veracidade quanto qualquer narrativa consciente ou escrita.

De alguma forma, pretendo contribuir para que a disfemia possa vir a ser objeto de mais estudos, principalmente quanto ao modo de ser vista e tratada no contexto escolar. Assim optei por escrever minha (auto) biografia e relato de experiência quanto ao "des-existir" da pessoa disfêmica no contexto educacional, visto que sou pessoa que gagueja e desejo que meu relato enquanto mestrando em educação que viveu e vive com esta condição em consonância e contextualização com a minha vida pessoal, profissional e acadêmica pudesse servir de referência para a reflexão sistematizada.

Sem dúvida, que a escolha pela autobiografia tem relação com o fato de como essa tipologia de pesquisa e metodologia favoreceram a busca por: desvelar as formas de des-existir e re-existir; descrever o processo de "des-existir" no contexto educacional e na Educação em Ciências; apresentar a presença ou ausência de discursos científicos, pedagógicos e sociais, que negligenciam e contribuem [ou não] para a invisibilização e estigmatização da pessoa disfêmica na escola e na Educação em Ciências; e, indicar as potencialidades para uma escola e Educação em Ciências inclusivas, que reconheçam a diferença e potencializem a emancipação e a inclusão de pessoas disfêmicas.

Com esta perspectiva de pesquisa e metodologia, eu, pesquisador, disfêmico que teve a oportunidade de estar professor por mais de 10 anos, ministrando diversas disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, pude colocar em suspensão a minha experiência-formação com esta pesquisa.

Dito isto, passo a discorrer sobre o que alguns/algumas pesquisadores(as) têm escrito sobre as potencialidades da narrativa autobiográfica:

> A potencialidade da narrativa (auto)biográfica como um dispositivo de pesquisa-formação revela-se como meio privilegiado, contribuindo para a conscientização sobre os percursos trilhados, dando sentido e significado à nossa existência, evocando um conjunto de fatores que levam em consideração os processos formativos e de (auto)formação do sujeito em múltiplas perspectivas e com diferentes intensidades, propósitos e dimensões transformadoras (Morais; Bragança; Prado, 2021, p.3).

Morais, Bragança e Prado (2021) discorrem sobre a potencialidade da narrativa autobiográfica como um dispositivo de pesquisa-formação, destacando a importância desse tipo de narrativa para a conscientização e o entendimento dos percursos individuais de vida. A partir dela, podemos explorar alguns aspectos chave que ajudam a compreender o papel transformador dessa prática, que se dá no entrelaçamento da autobiografia com o processo de formação e autoformação.

A narrativa autobiográfica é entendida como um meio privilegiado de investigação e de análise da própria experiência, ou seja, ela não se limita a contar a história de vida de uma pessoa, mas a usar essa história como uma forma de pesquisa e autoconhecimento. Ao escrever ou contar a própria história, o sujeito reflete sobre sua trajetória, as escolhas feitas, as influências externas e internas que moldaram sua vida, e como esses fatores se relacionam com contextos sociais, culturais, políticos e históricos.

A partir dessa reflexão, a narrativa autobiográfica vai além da simples lembrança de fatos, atuando como um instrumento de autoformação, onde o sujeito revisita e constrói sentidos sobre o que viveu, conhecendo melhor a si mesmo e o mundo ao seu redor.

Para Morais, Bragança e Prado (2021), essa prática narrativo-reflexiva contribui para a conscientização sobre os percursos trilhados ao longo da vida. Muitas vezes, o sujeito apenas vive os eventos sem compreendê-los plenamente, sem conseguir associá-los a aspectos mais amplos de sua formação enquanto indivíduo e sujeito social.

A autonarrativa, nesse contexto, proporciona uma maneira de dar sentido e significado a esses eventos, de situá-los dentro de um contexto pessoal e histórico mais amplo, permitindo que o sujeito se perceba não apenas como um ser isolado, mas como alguém inserido em múltiplas dimensões sociais e culturais.

Deste modo, os processos formativos e de autoformação mediante a narrativa autobiográfica leva em consideração as múltiplas perspectivas e dimensões que influenciam a formação do sujeito. Visto que, para Morais; Bragança; Prado, a formação de uma pessoa não ocorre de maneira linear ou única; ela se dá por meio de interações com diferentes influências – familiares, educacionais, sociais, culturais, entre outras.

A narrativa autobiográfica torna-se, assim, um reflexo desses processos, revelando tanto as condições e os fatores externos que influenciam o sujeito, como as maneiras pelas quais ele se apropriou desses fatores para construir sua identidade e subjetividade.

> Provavelmente, a experiência de narrar sobre si, levando em consideração aquilo que se constitui como as marcas do vivido, impulsiona o estudante a uma afirmação do que se é e que, dessa forma, passa a se permitir agir em maior liberdade perante os desejos de pesquisa que estão em conformidade com o tom emotivo-volitivo. Essa mobilização acaba promovendo uma expansão motivacional, que tenho percebido sobretudo na dedicação à escrita, tanto em intensidade como em uma brevidade de tempo (Carvalho, 2024, p.6).

Para Carvalho (2024), o ato de escrever e refletir sobre a própria trajetória, sobre as vivências, memórias e sentidos que o sujeito atribui ao que viveu. Narrar sobre si, portanto, não é apenas relatar fatos, mas reconhecer-se como sujeito de uma história, dar forma à própria experiência e compreender como ela se entrelaça com o mundo. Onde “as marcas do vivido” são as experiências que deixaram vestígios, que nos constituem — sejam elas dores, alegrias, superações, conflitos, diferenças. Ao narrar sobre si, o sujeito revisita essas marcas, não para apagá-las, mas para compreender-se a partir delas. Trata-se de um processo de autoformação: ao narrar, o sujeito se reconhece, ressignifica o que viveu e encontra sentido no próprio percurso.

Deste modo, esse processo narrativo fortalece a identidade do pesquisador. Ao colocar-se como sujeito da escrita, o estudante se afirma — reconhece a legitimidade da própria voz, da própria experiência e do próprio modo de ver o mundo. É um movimento de autorização: o estudante passa a sentir-se autorizado a dizer, a escrever, a existir como sujeito de conhecimento.

Essa “afirmação do que se é” faz com que o estudante se liberte das amarras acadêmicas tradicionais, sentindo-se mais à vontade para seguir os próprios afetos, inquietações e desejos de pesquisa. A pesquisa deixa de ser algo externo, imposto, e passa a ser um prolongamento do próprio viver, movido por um “tom emotivo-volitivo” — ou seja, por aquilo que tem valor afetivo e que mobiliza à vontade, o querer-fazer.

Quando o(a) pesquisador(a) se reconhece no que faz e se sente livre para escrever a partir de si, surge uma energia nova — um aumento do engajamento, da dedicação e da vontade de pesquisar. Essa é a expansão motivacional de que Carvalho fala: um impulso interior que faz com que o sujeito escreva com mais intensidade e fluidez, porque o que escreve lhe pertence.

Por fim, Carvalho (2024) observa que essa mobilização afetiva se manifesta concretamente na prática quando o pesquisador ou a pesquisadora encontra sentido pessoal na pesquisa, ele escreve mais, com mais profundidade e, muitas vezes, mais rapidamente. Isso acontece porque a escrita deixa de ser uma obrigação e se torna expressão de si, um gesto de liberdade e pertencimento.

A narrativa de si, portanto, não é apenas uma metodologia, mas um gesto ético, estético e político de existir e pesquisar a partir da própria experiência. Cada pessoa narradora terá uma trajetória única, com seus próprios ritmos, decisões e significados atribuídos às suas vivências. Assim, a narrativa pode ter diferentes finalidades: pode ser terapêutica, educativa, social, política ou até espiritual. Essa multiplicidade de propósitos reflete a dimensão transformadora da prática, pois, ao contar a sua história, o sujeito não só a interpreta, mas também a reconfigura, podendo modificar a forma como se vê e como se relaciona com o mundo.

Isto posto, pode se dizer que a narrativa autobiográfica é uma prática profundamente ligada ao conceito de autoformação, que envolve a capacidade do sujeito de se formar e transformar ao longo da vida. Nesse processo, a pessoa não é apenas formada por influências externas, mas também se torna autora de sua própria formação, escolhendo os caminhos, significados e interpretações sobre sua história. A narrativa autobiográfica oferece a possibilidade de um olhar mais profundo sobre esse processo de autoformação, permitindo ao sujeito rever as influências que o moldaram e, a partir disso, renovar ou reafirmar sua trajetória e identidade.

> Pesquisar no âmbito da abordagem narrativa (auto)biográfica desvela um conjunto de aprendizagens formadoras, (auto)formadoras e transformadoras do sujeito fundamentais no processo de construção de si, da sua profissionalidade e dos múltiplos contextos axiológicos, ontológicos e históricos de uma história que vai compondo o tecido da vida, experiência e formação (Morais; Bragança; Prado, 2021, p. 5).

Destarte, para os autores, a importância da pesquisa dentro da abordagem autobiográfica, como uma hermenêutica da "história de vida" do pesquisador que faz de sua autobiografia um produto de pesquisa capaz de contribuir para reflexão sobre a pesquisa e formação, revela um conjunto de aprendizagens que são formadoras, autoformadoras e transformadoras do sujeito.

Essas aprendizagens são fundamentais para o processo contínuo de construção da identidade do indivíduo, tanto em sua vida pessoal quanto profissional, sendo influenciadas pelos contextos axiológicos, ontológicos e históricos.

A pesquisa nesse campo permite compreender como essas experiências, ao longo da vida, contribuem para a formação e transformação do sujeito, compondo a história que ele vive e constrói ao longo do tempo.

Por outro lado, Marie-Christine Josso (2007, p. 414), quanto a esta mesma hermenêutica, destaca que mais do que escrever, enquanto pesquisa, o "autobiografar" conduz a um pensar, sensibilizar-se, imaginar-se, emocionar-se, apreciar-se e amar-se, esta tipologia de pesquisa, metodologia "permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social". A pesquisa baseada na narração das histórias de vida, ou mais precisamente, nas narrativas focadas na formação, busca evidenciar e questionar as influências recebidas, as continuidades e rupturas, os projetos de vida e os diversos recursos que contribuem para a aquisição de experiência.

Esse processo de reflexão, centrado na narrativa da construção do ser (pensando, se sensibilizando, imaginando, se emocionando, apreciando, amando), possibilita compreender as transformações sociais e culturais nas trajetórias individuais, articulando-as às mudanças nos contextos profissionais e sociais..

Esse movimento reflete o papel transformador da educação e a hermenêutica da pesquisa autobiográfica em educação, permitindo uma leitura crítica e construtiva das experiências de vida como um processo contínuo de formação e autoconhecimento.

Sobre a relevância das pesquisas centradas em fontes autobiográficas, Souza e Passeggi (2011, p.329) destacam que:

> No contexto brasileiro, as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação em Educação, centradas em fontes (auto)biográficas, decorrem da criação e do empenho de grupos de pesquisas que se voltam para as narrativas autorreferenciais e investigam os aportes teórico-metodológicos do trabalho com as escritas de si como prática de pesquisa-ação-formação e como método de investigação em diversas áreas do conhecimento em educação.

A citação menciona que, no Brasil, as pesquisas realizadas na pós-graduação em Educação, que se concentram em fontes autobiográficas, surgiram a partir da criação e do esforço de grupos de pesquisa voltados para as narrativas autorreferenciais. Essas narrativas se baseiam na escrita de experiências pessoais, e os grupos investigam como essas escritas podem ser utilizadas como práticas de pesquisa-ação e de formação.

Além disso, na citação é destacado que a escrita de si, enquanto método de investigação, é aplicada em diferentes áreas do conhecimento em educação.

> As pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, na sequência do que se pode denominar de "a virada biográfica em Educação". Muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p.370).

Passeggi, Souza e Vicentini ainda destacam que as histórias de vida, como um método de investigação qualitativa na pesquisa educacional, é um método útil, viável e aplicável na educação, visto que permite uma compreensão mais profunda dos processos individuais e coletivos envolvidos no exercício da docência.

> [...] Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (2022, p.370).

Ao analisar as trajetórias de vida dos professores, os autores supracitados indicam que se busca identificar questões relevantes para a educação, contribuindo para um entendimento mais rico e complexo da profissão docente e dos elementos que a constituem. Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante processos de biografização (Passeggi, Souza e Vicentini 2011, p.371).

Ao integrar esses temas nas histórias de vida dos professores, os autores propõem um olhar atento e detalhado sobre a experiência docente, ressaltando a importância de compreender a docência não apenas como uma prática técnica, mas como uma profissão marcada por desafios pessoais, sociais e políticos.

Esse enfoque qualitativo é valioso porque humaniza a pesquisa educacional, destacando o papel do professor como sujeito ativo na construção do seu percurso profissional, com suas escolhas, desafios e estratégias de adaptação às exigências externas.

Em um campo como a educação, onde a formação e o desenvolvimento dos professores são questões centrais, essas análises contribuem para um maior entendimento das dinâmicas que envolvem a profissão e ajudam a identificar formas de promover um melhor suporte àqueles que educam as novas gerações.

A proposta de privilegiar as escritas de si para o estudo das relações entre experiência, formação e atuação docente, partindo das concepções de experiências formadoras e *recordações referências* de Marie-Christine Josso (2010, p. 48), abre um campo rico para compreender o processo de formação de professores, além de fomentar uma reflexão profunda sobre as trajetórias individuais de docentes.

Recordações Referências são momentos ou acontecimentos que se destacam ao longo da trajetória de vida de uma pessoa e que se tornam marcos significativos, servindo como referências para a avaliação e construção de um futuro. Para Josso (2010), essas recordações atuam como um tipo de âncora temporal e afetiva que ajuda o sujeito a compreender e reestruturar a sua identidade ao longo da vida. Elas funcionam como marcos que não são necessariamente racionais ou conscientemente pensados na hora, mas que ao serem revisitados, ganham um sentido de importância para a construção do sujeito e suas escolhas futuras. No contexto da formação docente, essas recordações são essenciais porque ajudam os professores a reconhecerem momentos chave que influenciam suas práticas e atitudes em relação à profissão.

Desse modo, no processo de criação das minhas Recordações Referências, realizei um movimento intencional, sistemático e reflexivo de retorno à minha própria trajetória de vida, tomando a memória como dispositivo metodológico de investigação. Esse processo se deu por meio de exercícios contínuos de escrita autobiográfica, nos quais busquei revisitar, registrar e reinterpretar experiências vividas desde a infância, atravessando a adolescência e a idade adulta, contemplando não apenas o contexto escolar e acadêmico, mas também minha vida profissional e existencial como um todo.

Para a construção dessas recordações, inicialmente produzi um conjunto ampliado de narrativas, organizadas a partir de fragmentos de memória que emergiam tanto de forma espontânea quanto provocada por questões norteadoras, como: situações de leitura em voz alta, apresentações orais, interações com professores e colegas, momentos de interrupção da fala, correções públicas e experiências de silenciamento.

A partir desse material, realizei um movimento de seleção e refinamento, elegendo como Recordações Referências aquelas experiências que se mostraram mais significativas à luz de dois critérios centrais: (i) a densidade afetiva e (ii) a potência analítica.

Entre estas, destaco: (a) episódios da infância, no contexto da educação básica, marcados por situações de leitura em voz alta em sala de aula, nas quais minha fala era atravessada por interrupções, risos e olhares, produzindo sentimentos de exposição e constrangimento; (b) experiências vividas na adolescência, especialmente em apresentações de trabalhos escolares, em que a antecipação da fala gerava ansiedade intensa, levando, por vezes, ao evitamento ou à redução da minha participação; e (c) situações já na vida adulta, no ensino superior e no exercício profissional, nas quais, mesmo diante de maior elaboração crítica sobre minha condição, ainda se faziam presentes mecanismos sutis de silenciamento, interrupção e deslegitimação da minha fala.

Essas recordações foram eleitas por evidenciarem, de maneira contundente, como a norma da fluência opera como reguladora das interações no espaço educacional, produzindo efeitos de apagamento e tensionando a presença epistêmica da pessoa disfêmica. Ao mesmo tempo, tais experiências também revelam fissuras nesses processos, indicando movimentos de enfrentamento, deslocamento e produção de outras formas de existência.

As experiências formadoras, conforme definidas por Josso (2004), vão além de vivências comuns. Elas são marcadas por uma articulação consciente entre atividades, sensibilidade, afetividade e ideação, um processo que leva a um amadurecimento e construção de competências. Essa articulação se dá na capacidade de fazer sentido das vivências, refletindo sobre elas e extraindo aprendizagens que serão aplicadas na prática docente.

A experiência formadora não se refere a um simples fato, mas à maneira como o indivíduo relaciona seus sentimentos, suas ações e pensamentos para construir uma nova compreensão de si e do mundo. A chave do conceito de Josso (idem), e o que torna as *experiências formadoras* tão valiosas para o estudo da formação docente, está justamente na consciência que se adquire ao elaborar essas experiências.

Como abordado por Josso (2004), as experiências formadoras referem-se ao processo reflexivo que envolveu não apenas a memória do vivido, mas também a transformação do sujeito que vive essas experiências. Quando esses processos são trazidos para o campo da formação e da atuação docente, torna-se possível identificar como as vivências pessoais de um professor, ligadas à sua história, afetam suas decisões pedagógicas, suas interações com os alunos e sua própria visão sobre a prática educacional.

Portanto, na seleção das minhas experiências formadoras realizei, no âmbito da dissertação do “Des-Existir” à “Re-Existência”: Narrativa Autobiográfica de uma Pessoa Disfêmica na Educação em Ciências, essas Recordações Referências situando-as ao longo da escrita no que nomeei com episódios, sendo apresentadas e problematizadas em articulação com o referencial teórico. De modo mais específico, elas aparecem distribuídas nos episódios que abordam (i) a infância e a experiência escolar inicial, (ii) a adolescência e os processos de intensificação do controle da fala, e (iii) a vida adulta, compreendendo a formação acadêmica e a atuação profissional, compondo, assim, um percurso narrativo-analítico que sustenta a compreensão do movimento que vai do “des-existir” à “re-existência”.

Assim, ao narrar minha trajetória em suas múltiplas dimensões — escolar, acadêmica, profissional e existencial —, as Recordações Referências constituem-se como eixo estruturante da pesquisa, permitindo compreender os processos de produção do “des-existir”, e, simultaneamente, anunciar e construir possibilidades de "re-existência"..

Ao utilizarmos da escrita de si, como ferramenta para o estudo dessas relações, é possível ver mais detalhadamente como as experiências formadoras e *recordações referências* se entrelaçam e orientam as práticas docentes. O/A docente, e digo, o(a) pesquisador(a) que reflete sobre sua trajetória, escrevendo e revisitando suas experiências formadoras, consegue articular de maneira mais profunda seus saberes, sensações e afetos. Este foi um processo vivenciado por mim na recuperação das minhas lembranças, como sujeito disfêmico, nas minhas muitas passagens de vida.

Nesse processo, a escrita de si emergiu como um método fundamental para o estudo e a valorização da minha experiência com a disfemia, pois ela possibilitou-me o distanciamento necessário para a análise e o ressignificado das vivências, **concomitantemente, reforçando** a importância de considerar-me como sujeito protagonista e reflexivo sobre a minha própria trajetória educacional e formativa.

Portanto, ao integrar as noções de *experiências formadoras* e *recordações referências* pude reconhecer a importância do sujeito disfêmico que aprende, ensina e se transforma. As minhas experiências pessoais, ao se tornarem meu objeto de reflexão, alimentaram em mim o processo de construção contínua da identidade pessoa disfêmica, revelando que, por meio da reflexão sobre o vivido, como afirma Silva (2025), pude tornar mais consciente a minha prática e as práticas sobre mim imputadas.

Silva (2025, p. 9), acerca da pesquisa narrativa autobiográfica, afirma:

> A pesquisa narrativa autobiográfica me ajudou a encontrar estratégias que permitiram uma apropriação do meu percurso de vida de maneira reflexiva e crítica, possibilitando uma maior autonomia e autodeterminação na descrição do meu processo pessoal e formativo, o que vai ao encontro do apontado por Nóvoa e Finger (2014, p.28) de que a autobiografia não apenas reconhece a importância do contexto pessoal na formação, mas também destaca a capacidade do sujeito de se tornar o principal agente na construção de seu próprio desenvolvimento ao refletir sobre sua história de vida.

A citação de Silva (2025) reflete um processo profundo de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal, possibilitado pela pesquisa narrativa autobiográfica. Essa abordagem permite ao sujeito reconstruir, reconfigurar e dar significado à sua trajetória, utilizando a própria história como um material rico para a reflexão e para a análise de sua formação.

Ao reconhecer o valor da minha história de vida e das experiências que compõem a minha trajetória, observei como o sentido de autonomia sobre o meu desenvolvimento pessoal e formativo foi mobilizado, ela também me permitiu capturar as visões de aprendizagem e as estratégias que utilizei para me tornar protagonista da minha própria jornada.

A ideia de apropriação do percurso de vida mencionada por Silva (2025) está intimamente relacionada ao conceito de reflexividade crítica, que consiste não apenas em olhar para o passado, mas em interpretar e transformar essa experiência à luz das condições e dos contextos atuais. Na reflexividade crítica das experiências vividas, o sujeito não se limita a narrar eventos passivos, mas começa a construir uma análise sobre como esses eventos influenciam seu modo de ser, de pensar e de agir, no contexto de sua prática docente ou em qualquer outro campo da vida. Nesse sentido, o processo analítico expresso neste texto dissertativo foi entremeado as narrativas da minha experiência como professor, pesquisador disfêmico.

A pesquisa autobiográfica, assim como os autores Nóvoa e Finger (2014) apontam, coloca o sujeito no centro da narrativa. Isso implica em reconhecer não apenas a importância dos contextos pessoais na formação, mas também a capacidade de o indivíduo se tornar agente ativo do seu próprio desenvolvimento. Ao refletir sobre a história de vida, a pessoa não está apenas dando conta de suas vivências passadas, mas está reescrevendo e reconstruindo a história, oferecendo a si mesma novas perspectivas sobre como seguir adiante.

Ao longo da construção da minha dissertação, conduzi o processo de análise como um movimento metodológico rigoroso, reflexivo e intencional, ancorado na escrita de mim mesmo e na mobilização da memória como dispositivo de investigação.

Iniciei esse percurso produzindo um conjunto ampliado de narrativas autobiográficas. Essas narrativas emergiram, por vezes, de maneira espontânea, e, em outros momentos, foram provocadas por questões norteadoras que me levavam a revisitar experiências específicas, especialmente aquelas relacionadas à minha fala em contextos educacionais. Esse momento foi profundamente exploratório: voltei à minha infância, atravessei minha adolescência e alcancei minha vida adulta, buscando registrar o vivido em sua complexidade, contemplando minhas experiências escolares, acadêmicas, profissionais e existenciais.

Na sequência, avancei para um movimento mais criterioso de seleção e refinamento desse material. Foi nesse momento que elegi minhas "Recordações Referências", orientando-me por dois critérios fundamentais: a densidade afetiva — ou seja, o quanto aquelas experiências me atravessavam emocionalmente — e a potência analítica — a capacidade que tinham de revelar e problematizar aspectos estruturais das interações que vivi. Esse processo exigiu de mim um exercício interpretativo intenso, pois deixei de olhar para essas experiências apenas como lembranças e passei a compreendê-las como unidades significativas para a análise do fenômeno que investigava.

Ao analisar essas recordações, busquei constantemente articulá-las com o referencial teórico, especialmente com o conceito de experiências formadoras. Cada episódio selecionado foi, então, problematizado à luz dessas discussões, o que me permitiu compreender como minhas vivências foram se constituindo como espaços de produção de sentido, aprendizagem e transformação de mim mesmo. Percebi, nesse movimento, que não se tratava apenas de lembrar, mas de ressignificar criticamente aquilo que vivi.

Organizei essas Recordações Referências em episódios constituintes da dissertação, estruturando um percurso narrativo-analítico que atravessa três tempos da minha vida: infância, adolescência e vida adulta. Essa organização me possibilitou enxergar continuidades, rupturas e deslocamentos nas minhas experiências com a disfemia, sustentando a compreensão do movimento que nomeio como passagem do "des-existir" à "re-existência".

Um elemento central nesse processo foi a escrita como ferramenta de distanciamento e reflexão. Ao narrar e reinterpretar minhas próprias experiências, ocupei uma posição que articulava implicação e analíse, o que me permitiu construir um olhar mais crítico e adensado sobre a minha trajetória. Com isso, consegui me aproximei dos efeitos das normas de fluência nos espaços educacionais, mas também do reconhecimento das estratégias de enfrentamento e, pude, por fim, vislumbrar possibilidades de reconfiguração da minha própria existência.

Com o avançar da análise, fui percebendo que esse processo também era profundamente formativo. Ao articular minhas Recordações Referências com as experiências formadoras, passei a construir uma compreensão de mim mesmo, da minha identidade e da minha prática docente. Minhas experiências, ao se tornarem objeto de reflexão, passaram a produzir conhecimento — sobre mim e sobre o fenômeno que investigava — evidenciando o caráter simultaneamente investigativo e formativo da narrativa autobiográfica.

Assim, compreendo que desenvolvi meu processo analítico como um movimento contínuo de produção, seleção, interpretação e ressignificação das minhas experiências, sustentado pela escrita de si e pelo diálogo com o referencial teórico, constituindo-se como eixo estruturante de toda a minha dissertação.

A autobiografia, nesse sentido, se apresenta como uma ferramenta poderosa para a autodeterminação, pois o sujeito, ao narrar sua história, também narra e negocia seu futuro. Esse processo de construção do "eu" não é passivo, mas exige uma análise crítica das condições, das escolhas e das possibilidades que se apresentam, muitas vezes rompendo com a ideia de destino fixo ou pré-determinado. A autonomia aqui não se refere apenas à capacidade de tomar decisões, mas ao poder de refletir sobre as escolhas já feitas, compreender as consequências dessas escolhas e, eventualmente, reorientar o percurso.

A articulação de autonomia e autodeterminação proposta por Silva (2025), aponta para uma transformação na forma como a formação e o desenvolvimento pessoal são vistos. A reflexão crítica que a pesquisa narrativa autobiográfica possibilita, permite a defesa de que a trajetória de vida não é apenas um conjunto de fatos isolados ou uma narrativa que se desenrola sem o controle do sujeito. Ao contrário, ela se constitui como um processo dinâmico, em que o sujeito tem o poder de revisar, reinterpretar e decidir sobre o futuro de seu desenvolvimento, sobre a forma como exerce sua prática e o sentido que atribui a ela.

Por fim, a pesquisa autobiográfica não apenas promove uma reconciliação com o passado, mas cria um espaço de potencialidade para o futuro, permitindo a quem narra, seja no contexto educacional ou outro, se perceber como sujeito de sua própria história, tomando decisões e traçando novos rumos. A reflexão sobre a própria trajetória de vida, portanto, é fundamental para que se alcance uma compreensão mais profunda e emancipatória de si mesmo, favorecendo o empoderamento e a criação de novas possibilidades de atuação tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Neste sentido, a reflexão que realizei sobre a minha trajetória de vida me permite afirmar que foi no próprio ato de revisitar, narrar e analisar minhas experiências que passei a compreender os modos pelos quais a disfemia atravessou minha constituição como sujeito e como docente. Ao retornar às situações vividas — especialmente aquelas marcadas por interrupções da fala, silenciamentos e exposições — percebi que, por muito tempo, internalizei a norma da fluência como medida de valor, o que produziu em mim sentimentos de inadequação, retraimento e, em muitos momentos, o apagamento da minha própria presença.

No entanto, ao escrever sobre essas experiências e colocá-las em análise, algo começou a se deslocar. Aquilo que antes aparecia apenas como dor ou limitação passou a ser compreendido como parte de um processo mais amplo, atravessado por relações sociais, culturais e educacionais que regulam quem pode falar, como pode falar e em que condições é legitimado. Esse movimento me permitiu deixar de me perceber exclusivamente a partir da falta e passar a me reconhecer como um sujeito que resiste, que produz sentidos e que constrói formas outras de existir e de se expressar.

Ao longo desse percurso, fui também identificando como essas experiências impactaram diretamente minha prática docente. Percebi que minha relação com a fala, com o tempo de escuta e com a participação dos alunos é profundamente marcada pela minha própria história. Tornei-me mais sensível às múltiplas formas de expressão, mais atento aos silenciamentos — explícitos ou sutis — e mais comprometido em construir espaços pedagógicos em que a diferença não seja corrigida, mas acolhida e reconhecida como potência.

Assim, foi nesse movimento de escrita, reflexão e análise que pude transformar minhas experiências em experiências formadoras, atribuindo novos sentidos ao vivido e produzindo uma compreensão mais crítica e situada de mim mesmo. Esse processo não apenas revelou os mecanismos do "des-existir" que marcaram minha trajetória, mas também me possibilitou construir, de forma consciente, caminhos de "re-existência", nos quais minha voz — ainda que atravessada — se afirma como legítima, potente e necessária.

A narrativa autobiográfica, portanto, é mais do que um simples relato pessoal; ela é um instrumento de reflexão e transformação, que possibilita a conscientização sobre os processos de formação do sujeito, em meu caso a formação do sujeito disfêmico, permitindo-lhe entender e reconfigurar sua história e identidade.

Esse dispositivo de pesquisa-formação é potente porque não apenas permite a análise de um percurso individual, **como também** abre espaço para uma compreensão mais ampla das interações entre o sujeito e o mundo, das influências culturais e sociais e dos aspectos emocionais e psicológicos que atravessam a vida humana.

Ao me engajar nesse tipo de narrativa, não apenas recordei a minha história, mas a reinventei, conferindo-lhe novos sentidos e significados.

Ao me colocar como sujeito da pesquisa, como pesquisador, tenho a oportunidade de humanizar a gagueira e dar visibilidade à experiência individual, mas também universalizar as questões que surgem com ela, como o preconceito, a exclusão e a resistência à adaptação educacional. Essa perspectiva de pesquisa e metodologia não só ofereceu uma maneira de explorar profundamente a minha vivência, mas também fortaleceu a legitimidade da minha voz, mostrando que a gagueira é algo que pode ser vivido de formas distintas e complexas. A autobiografia, ao dar protagonismo à experiência vivida, também amplia a perspectiva de outras pessoas que podem se identificar com a sua história.

4. EPISÓDIO 3. ENTRE AS PALAVRAS E OS SILÊNCIOS: O DESAFIO DE ESCREVER SOBRE MINHA HISTÓRIA NA GAGUEIRA E NA INVISIBILIDADE

Figura 4 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon



Fonte: https://br.pinterest.com/marqueslele64/gaguinho/

A escrita de uma autobiografia é sempre um processo de autodescoberta, de reviver memórias, de revisitar momentos que definiram quem somos. Para mim, escrever a minha história, enquanto pessoa disfêmica, é não apenas um desafio, mas uma jornada de reconhecimento de um ser que, muitas vezes, foi invisibilizado ou mal compreendido pela sociedade.

Meu caminho, da infância até a pesquisa de mestrado, foi marcado por lutas silenciosas, mas também por resistências e resiliências audaciosas. A disfemia me acompanhou em cada fase da vida, com suas manifestações, limitações e transformações, mas, principalmente, com seu impacto na minha autopercepção e na maneira como eu lia nas entrelinhas a sociedade me lendo e relendo sem saber como me tratar; e ao longo de minha jornada observei que o mesmo acontecia com outras pessoas disfêmicas com as quais convivi.

As piadas, anedotas, chistes, expressões jocosas e demais manifestações de "bullying" sempre me acompanharam quanto a minha suposta "deficiência"; como resposta, felizmente, criei mecanismos de autodefesa narrados no decorrer desta dissertação. Entendo estes mecanismos como forma de resiliência e de resistência que desenvolvi para sobreviver e salvaguardar de algum modo a minha saúde mental.

Ao olhar para minha história, neste processo de pesquisa, observo que o processo de *des-existir* da pessoa disfêmica no contexto educacional manifesta-se de maneira silenciosa, porém estruturante, nos modos pelos quais professores(as), colegas e instituições interpretam e regulam a fala marcada pela gagueira/disfemia[9].

[9] Farei uso propositado do termo gagueira e disfemia a partir deste episódio.

Ao longo da minha trajetória, desde a infância até o ingresso na pesquisa de mestrado, percebi que a disfemia não apenas acompanhava minhas experiências de aprendizagem, mas também moldava a forma como eu era lido e relido pela sociedade escolar.

As piadas, anedotas e expressões jocosas que as pessoas, constantemente, me dirigiam não apenas refletiam estereótipos, mas produziam efeitos de invisibilidade e deslegitimação da minha voz; de mim como pessoa. Esses episódios, embora aparentemente triviais, para alguns/algumas, funcionavam como microviolências[10] que corroíam a presença epistêmica[11] do sujeito disfêmico, reafirmando a norma da fluência da fala como critério implícito de credibilidade no espaço escolar.

Na Educação em Ciências, esse processo se intensifica, uma vez que a disciplina Ciências historicamente privilegia a exposição pública do raciocínio, a objetividade na argumentação e a linearidade da explicação — valores que naturalizam a oralidade fluente como índice de competência científica e educacional. Dessa forma, a diferença na forma de falar não apenas é percebida como déficit, mas é transferida para uma interpretação equivocada sobre a capacidade de compreender e construir conhecimento. A gagueira, nesse contexto, deixa de ser apenas uma característica individual e passa a atuar como marcador social de estigma, reproduzindo a exclusão epistêmica da pessoa disfêmica.

Os discursos científicos, pedagógicos e sociais, portanto, atuam de maneira articulada na produção da invisibilidade da pessoa disfêmica. O discurso escolar e pedagógico oficial privilegia a racionalidade verbal linear, ao priorizar respostas rápidas e, quando realizam avaliações orais, o fazem sem ajustes inclusivos, fato que contribui para consolidar barreiras estruturais. Paralelamente, o discurso social, materializado em chistes, risos e piadas, reforça a percepção de inadequação e a internalização do estigma, e, este discurso, também se faz presente no espaço da educação básica e do ensino superior.

Esse conjunto discursivo cria campos de impossibilidade que dificulta a expressão plena da voz disfêmica, configurando o fenômeno que conceituo como *des-existir*.

---

[10] **Microviolências**, neste estudo, são práticas sutis de deslegitimação que atravessam a experiência de pessoas disfêmicas no espaço escolar, como interrupções, correções e silenciamentos. À luz de Michel Foucault, expressam um poder difuso que normaliza a fala fluente e marginaliza outros modos de dizer, incidindo sobre corpos e subjetividades e contribuindo para o "des-existir" do sujeito disfêmico.

[11] **Presença epistêmica** refere-se ao reconhecimento e à legitimação de sujeitos e saberes historicamente invisibilizados, possibilitando sua emergência como produtores de conhecimento. À luz de Boaventura de Sousa Santos, implica enfrentar as "ausências" produzidas pela racionalidade dominante e afirmar modos outros de conhecer e existir.

Contudo, a reinscrição da própria trajetória e voz disfêmica revela sentidos emancipatórios. Ao narrar minha experiência e refletir sobre os silêncios e interstícios que marcaram minha aprendizagem e existência, é possível tensionar os ideais de fluência, racionalidade e desempenho. A experiência autobiográfica me permitiu desnaturalizar normas de autoridade epistêmica, evidenciando que a capacidade de pensar, argumentar e aprender, em qualquer campo de conhecimento, não depende da forma fluente da fala, mas da potência cognitiva e da experiência situada do sujeito.

Nesse sentido, a gagueira deixa de ser apenas um fator limitante e se constitui em uma lente crítica, capaz de questionar práticas pedagógicas excludentes e de ampliar o entendimento sobre diversidade na Educação, em geral, e na Educação em Ciências, em particular.

A reflexão sobre o *universo disfêmico*, portanto, exige a abertura da problematização das diferenças numa sociedade democrática e abre espaço para a construção de práticas educativas sensíveis e inclusivas. Ao reconhecer e valorizar a voz disfêmica, é possível repensar a avaliação, a organização da sala de aula, os conteúdos e seus modos de ensinar e o currículo, promovendo uma Educação em Ciências que reconheça a diferença como potência formativa, fortalecendo a participação epistêmica de todos os estudantes e contribuindo para um ambiente escolar emancipatório e humanizado.

Contudo, antes de discorrer sobre os desafios de escrever minha autobiografia enquanto dissertação de mestrado, faz-se necessário delinear minha percepção sobre o porquê entendo haver um "Des-Existir" da pessoa disfêmica na sociedade e no contexto educacional e como eu entendo e reelaborei este construto neologístico proposto por Gari Faria (2021), qual seja, “des-existir”.

Por que não ser "Não existir" e sim "Des-existir"? Apesar de ambos serem conceitos profundamente relacionados à experiência subjetiva e à percepção social, eles, para mim, possuem diferenças significativas no contexto em que os utilizo. Um primeiro aspecto é o fato de que muitas expressões jocosas que servem inclusive de piadas e anedotas, diferente das de cunho racistas, homofóbicas e capacitistas, infelizmente, elas não aplicação reconhecidas como preconceituosas quando aplicadas ao disfêmico, pois a expressão corporal e disfluência do disfêmico “chega” a ser lida como estivéssemos chamando a atenção ou com a intenção deliberada de provocar risos.

A expressão "não existir" pode ser interpretada de várias formas dependendo do contexto, mas de maneira geral, ela pode se referir a algo ou alguém que não tem presença ou realidade no mundo. Pode ser entendida como uma negação absoluta de presença, onde a pessoa ou coisa simplesmente não faz parte da realidade social, física ou existencial.

No contexto de uma pessoa com uma condição como a gagueira, “não existir” pode se referir ao fato de a pessoa não ser reconhecida como plena, capaz ou valiosa pela sociedade. É ser marginalizado ou invisibilizado, ou seja, alguém que não é visto como um sujeito completo, com dignidade ou direitos, simplesmente porque sua maneira de se expressar ou de existir não se encaixa nos padrões normativos de modos de falar definidos pela sociedade.

Gari Faria (2021, p.93) utiliza o neologismo “des-existir” com a seguinte percepção no campo da psicanálise:

> A utilização do conceito des-existir, usado por mim neste e em outros trabalhos, resulta de uma necessidade de nomear e delimitar situações em geral transitórias limitadas à esfera psíquica. Diferencia-se do conceito de matar, verbo ativo que implica na ação de um sujeito, seja em termos físicos ou metafóricos. Assim como diferencia-se também do conceito de morrer, ligado a algo mais definitivo em termos naturais ou figurados. Des-existir refere-se a uma situação momentânea, temporária e às vezes prolongada, em que o sujeito entra em processo de falência como sujeito psíquico por desinvestimento. Pode ser des-existido em diferentes graus de apagamento em um espectro que se estende entre a situação ativa de sujeito e a condição passiva de objeto da pulsão de morte.

Diferente do neologismo utilizado por Gari Faria na citação acima, que compreende o termo “des-existir” como uma experiência subjetiva e transitória, limitada à esfera psíquica, em que o sujeito entra em processo de falência enquanto sujeito por desinvestimento — situado em um espectro entre a condição ativa de sujeito e a passividade de objeto da pulsão de morte —, no contexto desta dissertação utilizo o termo como uma construção ressignificada. Para mim, o termo "des-existir" no contexto da escrita desta dissertação é uma forma de uma adaptação do neologismo como construção mais específica, e, como tal, traz uma camada ainda mais profunda de significado que vai mais além do “não existir”.

Trata-se de, no âmbito da educação, esse **“des-existir”** manifesta-se, sobretudo, na forma como a pessoa disfêmica é reiteradamente silenciada: seja pela ausência de sua condição nos currículos e materiais didáticos, seja pela invisibilidade de pesquisas que a incluam como sujeito legítimo no campo da formação de professores de Ciências e demais áreas em contextos multi e interdisciplinares, ou ainda, como ela é apagada no campo da Educação em Ciências e da Educação em Saúde no âmbito da escolarização: apresenta-se o aparelho fonador mas nada se fala sobre a existência de pessoas que apresentam ritmo de fala fora do definido padrão de normalidade.

Assim, não se trata de uma inexistência absoluta física, mas de uma presença marcada pela invisibilidade, pelo silenciamento e pela marginalização, em que a experiência disfêmica é relegada a um lugar de não-dito dentro da própria instituição escolar e acadêmica.

A noção de "des-existir", na minha narrativa autobiográfica, está relacionada à experiência de ser excluído da narrativa social ou ser visto como "menos importante", ou até mesmo "não digno de atenção", por não corresponder aos padrões sociais de aceitação ou aos padrões definidos como “normais”. Para a pessoa que gagueja, por exemplo, essa sensação pode vir da constante luta contra estigmas, preconceitos e expectativas que tentam moldar sua identidade de uma forma que não lhe é natural; não lhe é possível. Nesse processo, ela pode sentir que sua voz, sua presença ou sua experiência não têm valor pleno ou são constantemente desconsideradas.

Ao escrever sobre a gagueira e o "des-existir" de quem a tem, estou tentando refletir sobre o modo como a sociedade, e nela, a escola, muitas vezes silencia ou marginaliza as pessoas que apresentam essa característica ou condição de existência.

A gagueira, no caso, não é apenas uma dificuldade de fala, mas uma condição que leva a pessoa a ser desconsiderada, invisibilizada, fazendo com que ela experimente um processo de "des-existir" na sociedade e nas instituições, como a educação, por exemplo.

> Embora não tenha sido encontrado na literatura utilizada, respostas específicas sobre o apoio governamental, sites do governo disponibilizam cartilhas de conteúdo educativo sobre a gagueira, todavia observamos que apenas a existência desse material não tem sido o suficiente para a capacitação dos professores para lidarem com o problema (Poeys e Carmo, 2016, p. 321).

A citação de Poeys e Carmo (2016) evidencia um paradoxo recorrente nas políticas públicas educacionais: embora existam materiais governamentais que reconhecem a gagueira como uma questão que merece atenção — como cartilhas e conteúdos educativos disponibilizados por sites oficiais —, essa existência formal não se traduz, necessariamente, em práticas pedagógicas efetivas ou em processos formativos capazes de preparar os(as) professores(as) para lidar com a complexidade da experiência disfêmica no cotidiano escolar. A presença do material, portanto, não garante reconhecimento, escuta ou acolhimento.

É nesse ponto que a noção de “des-existir” se articula de maneira potente com a reflexão proposta. Assim como as cartilhas existem, mas não produzem efeitos concretos na formação docente, a pessoa que gagueja também existe no espaço escolar, mas tem sua voz frequentemente apagada ou deslegitimada. Não se trata de uma inexistência absoluta, mas de uma presença esvaziada, na qual o sujeito está fisicamente presente, porém simbólica e materialmente silenciado.

Desse modo, a insuficiência das ações governamentais não apenas revela uma lacuna na formação docente, mas contribui para a manutenção de processos de “des-existência” no contexto educacional. Ao não transformar informação em formação crítica e sensível à diferença, a escola reforça práticas que desconsideram as necessidades, os tempos e as formas de expressão da pessoa disfêmica. A “des-existência” emerge, então, como uma experiência cotidiana marcada pela negação do lugar de fala, do poder falar, pela subestimação das potencialidades e pela naturalização do silenciamento — aspectos que extrapolam a ausência de políticas e se inscrevem nas relações pedagógicas e institucionais.

Assim, a reflexão aponta para a urgência de superar políticas meramente informativas e avançar em processos formativos que reconheçam a gagueira não como um problema individual, mas como uma diferença que interpela a escola a rever suas práticas, seus discursos e suas formas de escuta e de promoção de todos os modos de falar, biológica e culturalmente falando.

Deste modo, a principal diferença está na ideia de que "não existir" é uma ausência total, enquanto "des-existir" carrega uma conotação de uma presença que é apagada, negada ou desvalorizada. Quem "des-existe" está presente fisicamente, mas sua voz, suas necessidades ou sua identidade são constantemente desconsideradas ou subestimadas, para não dizermos aniquiladas. A “des-existência” é, portanto, uma experiência vivida em que a pessoa sabe que está ali, mas é forçada a sentir que não tem espaço ou importância; uma presença-ausência.

No caso da gagueira, isso pode significar ser constantemente interrompido, corrigido ou não ouvido nas interações sociais, o que gera um sentimento de que a pessoa não é valorizada de maneira plena ou está sendo constantemente silenciada em sua expressão. A “des-existência” aqui implica em um processo de negação ou desvalorização da pessoa, onde ela, apesar de existir fisicamente, não é plenamente reconhecida ou acolhida pela sociedade.

Portanto, "des-existir" é uma metáfora para a forma como a marginalização, o preconceito e as normas sociais podem anular a existência plena de uma pessoa, especialmente em um contexto em que ela não corresponde aos padrões aceitos. Isso não é uma ausência literal, mas uma forma de apagamento existencial socialmente imposto.

Pela mesma razão quanto ao “des-existir” da pessoa disfêmica na sociedade, pensei em discorrer sobre o este “des-existir” no Contexto Educacional para dar uma ênfase ainda mais personificada quanto a fato de que durante as minhas leituras de pesquisa para escrever minha dissertação pouquíssimo material bibliográfico encontrei sobre a disfemia, sendo que especificamente na área da educação há pouquíssimas produções.

> Estudos sobre o tema, apontam que embora boa parte dos profissionais já tenham tido experiências com um aluno gago dentro da sala de aula, nem todos possuem a habilidade de identificar o quadro, até mesmo não sabem lidar com ele ou, se baseiam no senso comum mais do que em conhecimento com o embasamento científico necessário sobre a área, deixando o conhecimento não científico influenciar na hora de definir e estabelecer uma conduta na sala de aula (Poeys e Carmo, 2016, p. 317).

Assim entendo que o conceito de “des-existir” no contexto educacional sobre a pessoa que gagueja pode ser compreendido ou melhor é por mim compreendido como um fenômeno complexo e multifacetado, no qual a educação, enquanto sistema institucional e cultural, falha em reconhecer, compreender e abordar de forma adequada as necessidades e especificidades dos indivíduos que gaguejam. Esse "des-existir" está diretamente relacionado à incapacidade de ver a pessoa que gagueja em sua totalidade, com suas potencialidades, singularidades e direitos, e de ver e reagir contra a sua invisibilização no processo educacional.

A pessoa que gagueja, em muitas situações, encontra-se à margem das práticas pedagógicas, que são predominantemente voltadas para aqueles e aquelas que se encaixam em um padrão de comunicação fluído e considerado "normal".

> [...] a grande maioria dos educadores já tinha visto ou conhecia alguma pessoa que gagueja, o que vai de encontro à literatura disponível, demonstrando que a gagueira é um tema conhecido, apesar de os educadores não saberem como lidar com esses indivíduos (Silva *et al*., 2015, p. 265).

A afirmação de que a pessoa que gagueja permanece, em muitas situações, à margem das práticas pedagógicas encontra ressonância nos dados apresentados por Silva *et al.* (2015), ao evidenciarem que, embora a gagueira seja um fenômeno amplamente conhecido pelos educadores, persiste uma lacuna significativa entre o reconhecimento de sua existência e a capacidade de enfrentá-la pedagogicamente. Esse desencontro revela que o conhecimento superficial sobre a gagueira não se traduz, necessariamente, em ações educativas inclusivas, mas, ao contrário, tende a sustentar práticas normalizadoras que privilegiam a fluidez como parâmetro de participação e sucesso escolar. Assim, a ausência de estratégias pedagógicas sensíveis às especificidades da pessoa disfêmica contribui para a naturalização de sua exclusão, o que ajuda a compreender como o processo educativo, ao silenciar ou minimizar essas dificuldades, acaba por reforçar estigmas, marginalizações e a falta de suporte, impactando de forma profunda tanto o percurso acadêmico quanto o desenvolvimento psicológico desses sujeitos.

Deste modo, é possível compreender que o processo educativo, ao não reconhecer ou até mesmo minimizar as dificuldades enfrentadas por esses indivíduos, acaba reforçando o estigma, a marginalização e a falta de suporte adequado, o que tem impactos profundos no desenvolvimento acadêmico e psicológico dessa pessoa.

5. EPISÓDIO 4. "O DESAFIO DE NÃO DES-EXISTIR" - RELATOS DE MINHAS VIVÊNCIAS DISFÊMICAS!

Figura 5 - Porky Pig e eu



Fonte: fotos particulares junto com uma montagem com o personagem Gaguinho da Porky Pig Looney Tunes Cartoon retirado da seguinte fonte: https://br.pinterest.com/marqueslele64/gaguinho/

Nossas limitações de qualquer natureza não nos definem, o que nos define é a somatória de nossas ações que delineiam nossa humanidade e o conjunto de nossa empatia, alteridade, simpatia e capacidade de resiliência diante dos desafios da vida. "[...] ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte" (Freire, 1993. p. 79).

As nossas singularidades, principalmente nossas virtudes, potencialidades, e, sobretudo, a diversidade de nossas particularidades em nossa individuação que nos fazem únicos são o que deveriam ser nosso cartão de apresentação. Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) afirma que "temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza e o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza". A partir dessa perspectiva, compreende-se que a identidade humana não se define por aspectos externos, como bens materiais, aparência ou desempenho físico. Ao contrário, constitui-se na condição de ser pessoa, em consonância com a diversidade de particularidades e individualidades que caracterizam cada sujeito, incluindo diferenças de natureza étnica, cultural, religiosa, de gênero, de orientação sexual, de idade e de habilidades físicas e mentais, entre outras.

Nesse sentido, **é justamente a partir do movimento de reflexão crítica sobre a minha trajetória, possibilitado pela escrita de si e pela análise das minhas experiências formadoras e recordações referências**, que afirmo que a minha experiência pessoal enquanto pessoa disfêmica pretende revelar os desafios multifacetados que enfrentei ao tentar me integrar e ser reconhecido como um ser pensante, dotado de vontade de me posicionar no meio social.

Esses desafios atravessam diferentes dimensões da minha vida — pessoal, desde a infância, passando pela adolescência e vida adulta, incluindo também minha vida afetiva e meus relacionamentos; profissional; e acadêmica. Eles se manifestam desde os meus primeiros anos na educação básica, perpassam o ensino médio e a graduação, e se fazem presentes ainda hoje, quando, após mais de 30 anos afastado do meio acadêmico, retorno a esse espaço ao ser aprovado no mestrado em educação, cursando disciplinas e escrevendo esta dissertação.

Sou constantemente visto como uma exceção ou um caso especial ou ser atípico dentro dos ambientes sociais que convivo há 56 anos. Nunca me sinto incluído em nenhuma proposta de política de inclusão, ao longo de minha existência, no reconhecimento de que minha condição de existência, lida como atípica, no modelo de sociedade que estamos inserido, sofre os efeitos de processos de exclusão social, o que me causa sofrimento e aos meus pares disfêmicos.

A insegurança gerada pela gagueira, a frustração com a falta de apoio adequado e a sensação de ser incompreendido no meio social, ao longo da minha vida, me levou a me sentir incompreendido, tanto no meio profissional quanto no meio acadêmico. Vivi e convivi com a falta de empatia e incompreensão de muitas pessoas, nos contextos educativos e sociais, com as especificidades da gagueira. Não escapei de familiares e demais pessoas em qualquer espaço e contexto social. Nós pessoas disfêmicas vivemos a sensação de exclusão, e, por conseguinte, também terminamos pensando que promovemos nossa autoexclusão - temos vergonha de ser gagos(as). Para dizer desses processos, apresentarei a seguir alguns minicontos de momentos da minha vida.

Parti do pressuposto de que as limitações, de qualquer natureza, não definem o ser humano; não me definem. O que nos constitui é a somatória de nossas ações, nossa humanidade, nossa capacidade de empatia, alteridade, simpatia e resiliência diante dos desafios da vida. As singularidades — expressas nas virtudes, potencialidades e na diversidade de particularidades que nos tornam únicos — deveriam ser o verdadeiro critério de reconhecimento social. No entanto, a experiência da disfemia evidencia o quanto a sociedade ainda opera pela lógica da falta, reduzindo o sujeito àquilo que é percebido como limitação e invisibilizando sua complexidade enquanto pessoa humana.

A dificuldade de ser reconhecido como sujeito pensante, dotado de vontade e direito à palavra, em contextos nos quais a gagueira frequentemente se sobrepõe à identidade do indivíduo; a ausência de políticas de inclusão que contemplem a disfemia, aliada à falta de apoio adequado e de compreensão sobre a diversidade comunicacional, contribui para a produção de sofrimentos que se manifestam tanto na exclusão social quanto na auto-exclusão.

A insegurança gerada pela gagueira, a frustração diante da incompreensão e a ansiedade social que se estendem aos espaços profissionais e acadêmicos revela a urgência de repensar as práticas educativas e os modos de convivência com a diferença. A falta de empatia, acolhimento e de conhecimento sobre as especificidades da gagueira — seja no âmbito familiar, social, profissional ou acadêmico — intensifica a sensação de não pertencimento e reforça os aspectos psicológicos da vergonha de ser gago.

Recupero aqui, as minhas origens e os marco da gagueira. Nasci em 1968, sendo o 3º dos seis filhos(as) de meus pais. Sou o primeiro homem dos filhos, visto que possuo duas irmãs mais velhas do que eu, um irmão (o 4º filho), que faleceu em um acidente em 1997 e duas outras irmãs mais novas (a 5ª e a 6ª filha), em uma família de origem simples jovens. O meu quarto irmão, que faleceu vitimado por um acidente, era mais do que um irmão, foi meu companheiro e melhor amigo, e sempre o considerei como quase irmão gêmeo, pois a diferença de idade entre nós era muito curta – eu sou 11 meses mais velho do que ele.

As imagens a seguir, Figura 6 e 7, são registros, respectivamente, da união matrimonial dos meus pais, que completaria 60 anos em 05/09/2024, não fosse pelo falecimento de meu pai, em 04/06/2024 e minha com as minhas irmãs e irmão.

Figura 7 - O matrimônio dos meus pais



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6 - Eu e meus 5 irmãos



Sou filho de uma família de pai, mãe e 6 filhos, portanto éramos uma família de 8 pessoas. Ao longo da vida sempre fizemos alusão ao livro *Éramos Seis,* da escritora paulista Maria José Dupré, publicado pela primeira vez em 1943, ao "brincarmos" em alguns momentos que diferente do livro "Éramos Oito"; assim como também brincávamos que "Éramos Seis" irmãos.

Assim como no livro, somos oriundos de família de baixa renda e pouquíssimo poder aquisitivo. Meus pais sempre tiveram que labutar muito para assegurar o nosso sustento. Meu pai trabalhava como representante comercial na área de autopeças e a minha mãe, além do trabalho doméstico, trabalhou como manicure e pedicure e, em certas ocasiões, como auxiliar de serviços gerais e de tantas outras funções pagar as despesas e ampliar a renda familiar.

O que meus pais ganhavam financeiramente nunca fora suficiente, na época, para o sustento da família. Em nossa infância e adolescência, conhecemos a fome, em diversos momentos, visto que os ganhos de meus pais não eram suficientes para custear as despesas do nosso lar.

Por diversas vezes a única mistura[12] que tínhamos para comer com arroz eram brotos de chuchu, pois muitas vezes os chuchus mal nasciam no nosso quintal e já os consumíamos. Nas poucas ocasiões que tínhamos pão e leite ou mesmo carne, coisas raras que deveriam ser básicas, meus pais dividiam certinho e sob medida em 8 partes iguais e punham em nossos pratos primeiro, esperavam que terminássemos de comer para que assim, eles pudessem comer.

Lembro que nas ocasiões que perguntávamos por que eles não comiam conosco, eles diziam que não estavam com fome, mas, quando conscientemente não comíamos a parte deles, eles comiam em seguida com a "melhor boca do mundo" e felizes por terem podido alimentar a contento os seus filhos e filhas.

Para nós, os melhores dias de alimentação eram alguns domingos pois meus pais conseguiam arrumar condições de melhorar refeições refeição da semana, com velho, bom e maravilhoso frango e macarrão. Não esqueço ainda que os outros dias aguardados por nós, eram as festas de finais de ano, imensamente esperadas e festejadas, não somente porque meus pais procuravam arrumar condições para nos dar presente, mas também porque eram dias que tínhamos a mesa farta e o privilégio de comer pernil assado, frutas que não nos eram comuns durante o ano, como uva, morango e tantas outras que só víamos nos dias de Natal e réveillon. Quando estas datas eram comemoradas na casa de meu tio (irmão de meu pai), como ele possuía melhores condições financeiras, sempre procurava proporcionar uma mesa ainda mais farta para nos receber e aos demais familiares.

---

[12] O termo "mistura", de uso corrente em determinadas regiões do Brasil, designa os alimentos que acompanham o prato básico de arroz e feijão. Sua origem está associada ao período da escravidão, quando pessoas escravizadas recebiam porções complementares — frequentemente restos de carne ou outros alimentos — para serem agregadas à base alimentar. Na atualidade, o termo abrange diferentes acompanhamentos, como carnes, embutidos, ovos, saladas e massas, configurando-se também como um marcador cultural que expressa práticas históricas e a diversidade dos hábitos alimentares no país.

Em nossa história, na maioria das vezes, usávamos roupas que a minha mãe costurava ou roupas que ganhávamos de parentes e amigos, o mesmo ocorria com os calçados. Cada um dos 6 filhos tinha no máximo 3 conjuntos de roupas que não eram suficientes para "cobrir" a semana inteira então. A minha mãe além de trabalhar fora de casa, cozinhar e realizar os demais afazeres domésticos ainda lavava as nossas roupas duas vezes por semana e, em algumas ocasiões e eventualidade, lava as roupas todos os dias.

Ao longo dos anos, à medida que minhas irmãs foram crescendo (quando completavam aproximadamente nove anos de idade), elas passaram a auxiliar nossa mãe nos afazeres domésticos. Meu irmão e eu também fomos ensinados a participar dessas atividades e, gradualmente, todos passamos a desempenhar alguma tarefa doméstica.

Quanto aos objetos escolares e uniformes dos 6 filhos, meus pais parcelavam, por meio de nota promissórias[13], a serem pagas durante todo ano, assim, quando terminavam de pagar os objetos escolares, no final do ano, tentavam ter dinheiro para comprar algum presentinho de Natal para nós. Meus pais moraram de casa aluguel ou cedida pelos patrões durante toda nossa infância e adolescência, na cidade de Araguari, Minas Gerais, entre 1965 (ano que meus pais se casaram) e 1971, na cidade de Rio Verde, Goiás, de 1971 a 1973, na cidade de Anápolis-Goiás, de 1973 a 1976 e depois na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, de 1976 a 1992. Eles adquiriram casa própria com o fim da Ditadura Militar no Brasil, e com a implantação do Plano Real, por volta do ano de 1992. Lembro-me, inclusive, que moramos em um casarão abandonado que um patrão de meu pai cedeu por estarmos sem condições até mesmo de arcar com despesas de aluguel.

Como o casarão tinha muitos quartos, constantemente parentes eram acolhidos pelos nossos pais para estudar ou por alguma razão precisava vir morar em Uberlândia. A figura 4 que segue é uma fotografia com meus pais, nós, os seus 6 filhos e 3 primos que moravam conosco em nossa casa, no ano de 1976.

[13] Nota promissória: título de crédito amplamente utilizado no Brasil, inclusive na década de 1970, por meio do qual o emitente se compromete a pagar a um credor determinada quantia em dinheiro, em prazo previamente estabelecido. Em 1976, sua utilização era comum em transações comerciais e acordos informais de crédito, funcionando como instrumento de garantia de pagamento e formalização de dívidas, com respaldo na legislação cambial vigente à época.

Figura 8 – Meus pais, meus irmãos e 3 primos quando morávamos no que chamávamos de “o Casarão” em 1976.



Fonte: arquivo de família.

Por meio desta vivência e existência simples, é que aprendi com meus pais que o que possui valor inestimável na vida, são as coisas que não tem preço. Eles me ensinaram que os maiores e mais valiosos bens que uma pessoa deve ostentar na existência são a saúde, a paz, o amor, a empatia, a resiliência e sobretudo a honra e a dignidade, visto que, por meio destes bens, uma pessoa jamais se encontrará sozinha no mundo, sempre haverá alguém que se importará com ela, em algum lugar, e irá auxiliá-la de alguma maneira. Com meus pais, tive a oportunidade de entender que, no mínimo, uma pessoa ilibada, digna e honrada necessita na vida é ter crédito – nome limpo, pois assim a maioria das portas estarão sempre abertas para ela.

Meus pais, para manterem a dignidade ilibada, trabalharam a vida toda para honrar os compromissos e principalmente para cuidar dos filhos, bem como também dos netos (tanto que até hoje cuidam de alguns) e mesmo quando aposentados continuaram a trabalhar (conseguiam fazer uma renda extra além do que recebiam de aposentadoria) como por exemplo, se tornaram vendedores ambulantes de CDs, DVDs ou Pen Drives de música e filmes, meias, gorros, sombrinha, guarda-chuva, Triângulo da Sorte ou qualquer coisa que lhes pareciam favorável para complementar a renda. Meu pai só parou de trabalhar, aos 83 anos, no dia 05 de junho de 2024, preste a completar 84 anos, quando realizou a sua transição para o plano espiritual.

E a minha mãe, com 82 anos, ainda insiste em cozinhar para ela e para os netos que moram com ela e a cuidar dos afazeres domésticos. Isto dito e narrado, passo a relatar a minha história - de pessoa que gagueja.

Foi nesse contexto de escassez financeira, mas de uma vivência construída cotidianamente no amor e respeito e de intensa aprendizagem com a vida, que fui sendo constituído como sujeito. As experiências vividas no seio de minha família, marcadas pela luta cotidiana pela sobrevivência, pela partilha do pouco que tínhamos e pela dignidade com que meus pais conduziam a vida, foram fundamentais na construção dos meus valores e da minha forma de compreender o mundo.

Mesmo diante das adversidades, aprendi que havia uma riqueza que não se media em termos financeiros, mas nas relações humanas, no cuidado, na solidariedade e na esperança. Tal vivência encontra ressonância no pensamento de Paulo Freire, ao afirmar que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989, p. 11), indicando que, muito antes da inserção na escola, já éramos profundamente formados pelas condições concretas de existência, pelas relações familiares e pelas experiências cotidianas que atravessavam nossas vidas.

Ao recorrer à minha memória, abri a caixa das lembranças das primeiras manifestações de minha disfemia. Elas sobrevivem por meio dos relatos dos meus familiares e daquilo que meus pais, irmãos, e conhecidos sempre me disseram achar bonitinho o jeito que eu falava: me diziam que era um tom engraçadinho - o que talvez já marcasse um ritmo diferente da fala.

Quando tinha por volta de 7 anos de idade, me encontrava matriculado em uma escola religiosa, das Irmãs Carmelitas. A escola atendia tanto alunos de classe alta quanto alunos de classe social e econômica menos favorecida e foi nela que emergiu os primeiros e intensos episódios de gagueira. Eu ingressei na escola sem gaguejar de forma intensa e voltei dela gaguejando intensamente – o que aconteceu exatamente naquele dia, mesmo em terapia, nunca pude recordar.

Nós estudávamos no Instituto Nossa Senhora do Carmo - Irmãs Carmelitas em Anápolis/GO, e lá havia dois prédios: o prédio mais moderno que estudavam os alunos de classe alta, com seu uniformes azuis, e o prédio menos modernizados que estudavam os alunos de classe baixa, que usavam uniforme bege.

Carrego em minha experiência a primeira frustração e marca do quanto, dos anos iniciais, eu não tive a oportunidade, por uma série de fatores, inclusive financeiros, de iniciar os estudos no recém conhecido pré-primário da época. Este nível de ensino só era ofertado por escola privada na cidade de Anápolis – GO, onde nos encontrávamos morando em 1975.

Ocasião que meus pais conseguiram, com muito esforço, um desconto “bolsa de estudo” para que meu irmão fosse matriculado e, assim, ele poderia realizar o sonho de toda a família - ter um de nós com oportunidade de cursar o pré-primário e podermos participar da formatura. A figura 9 que segue é a fotografia do dia da formatura no pré-primário do meu irmão, Paulo Sérgio.

Figura 9 – Formatura do meu irmão no pré-primário



Fonte: Acervo da família.

Foi nesse período que a minha fala deixou de ser apenas hesitante e passou a ser atravessada por **interrupções bruscas**, quase como se o fluxo natural das palavras fosse constantemente quebrado por algo invisível, mas muito presente. Não era uma dificuldade pontual ou um tropeço ocasional — era uma experiência contínua que se manifestava em praticamente todas as situações de comunicação.

Nas conversas com meus pais e irmãos, por exemplo, algo que antes poderia ser espontâneo passou a exigir esforço. Eu sabia exatamente o que queria dizer, a frase estava formada internamente, mas, ao tentar pronunciá-la, surgia um bloqueio. A palavra não saía. Ou saía fragmentada, repetida, interrompida. Havia um descompasso entre o pensamento e a fala. Esse intervalo — entre saber e conseguir dizer — se tornava um espaço de tensão.

Com familiares mais distantes, a situação podia ser ainda mais difícil. A presença de outras pessoas ampliava a consciência da própria fala. O simples ato de dizer o próprio nome, responder a uma pergunta simples ou participar de uma conversa cotidiana se transformava em um momento de exposição. O corpo reagia junto: a respiração podia ficar presa, os músculos tensionados, o rosto contraído na tentativa de “empurrar” a palavra para fora.

Na escola, esse processo se intensificava. Diante de professores e colegas, a fala deixava de ser apenas um meio de comunicação e passava a ser também um lugar de julgamento. Cada vez que era necessário falar (responder à chamada, ler em voz alta, participar de uma atividade) surgia a antecipação do bloqueio - e muitas vezes ele vinha, confirmando esse medo. As interrupções podiam aparecer como:

- repetições de sons ou sílabas (“p-p-p-professora…”),
- prolongamentos (“ssssim…”),
- ou bloqueios silenciosos, em que a palavra simplesmente não saía.

O mais marcante era a sensação de que **não se tratava de falta de conhecimento ou de pensamento**, mas de algo que impedia a passagem da linguagem para o som. Como se houvesse uma barreira entre o que eu queria dizer e o que conseguia efetivamente pronunciar. Isso gerava não só dificuldade comunicativa, mas também um impacto emocional profundo: frustração, ansiedade, vergonha e, muitas vezes, o desejo de evitar a fala.

Com o tempo, esse processo me levou a criar estratégias de adaptação: falar menos, evitar certas palavras, antecipar situações de fala ou até silenciar. A gagueira, nesse sentido, não afetava apenas a fluidez da minha fala, mas começava a reorganizar a minha forma de estar nas relações — com a minha família, com a escola e com o mundo.

Esse período, portanto, não foi apenas o surgimento de uma característica da fala, mas um momento em que a linguagem deixou de ser transparente e passou a ser sentida, vivida e sofrida em cada tentativa de expressão que arriscava.

Naquela época, eu não sabia o que era, mas sentia o desconforto ao perceber a estranheza no olhar dos outros e a forma como eles começavam a me corrigir ou a esperar ora pacientemente, ora impacientemente, enquanto eu tentava emitir uma palavra. Em muitos momentos, a gagueira parecia uma barreira invisível, algo como uma etiqueta que me era imposta sem que eu entendesse muito bem como lidar com ela.

O que denomino aqui de “barreira invisível” diz respeito àquilo que acontecia entre o pensamento e a fala. Não era uma falta de saber o que dizer, nem ausência de linguagem. Pelo contrário: havia clareza interna, intenção comunicativa, desejo de participar. Quanto a “etiqueta imposta”, trata-se rótulo social que passa a anteceder a própria pessoa - não é algo que você escolhe ou constrói conscientemente, é algo que emerge na relação com os outros e vai sendo atribuído a você a partir da diferença percebida na sua fala.

Aquela fase e as demais depois deste tempo foram marcadas por um certo isolamento, tanto social quanto emocional. Eu evitava falar na escola, principalmente nas apresentações em público. Quando algum professor me “chamava” para ler na frente dos colegas, o coração batia mais rápido e as palavras ficavam presas na garganta.

Eu, que já não tinha a fluidez na fala, sentia o olhar dos outros me silenciando ainda mais. Era como se, ao gaguejar, minha presença fosse desconsiderada, como se minha opinião, o meu pensamento, a minha voz fossem menos importantes ou significativos para o contexto em que eu me encontrava em qualquer situação.

A escola me fez perceber que a fala, “bonitinha” e “engraçada” na família, tornava-se, ali, algo que produzia incômodo. Naquele espaço, minha voz se tornava desimportante, quase inexistente para aquelas pessoas.

Foi nesse deslocamento que comecei, sem saber nomear, a me apagar. Não de forma brusca, mas lentamente, como quem vai aprendendo, nas entrelinhas das relações, que falar pode ser um risco. A cada palavra interrompida, a cada bloqueio que me atravessava, a cada olhar impaciente ou desviado, eu ia compreendendo, ainda que de maneira difusa, que talvez fosse melhor não insistir.

Eu estava ali, presente em corpo, sentado na sala de aula, acompanhando o que era dito. Mas havia uma outra dimensão da presença que me escapava: a de poder existir pela palavra. Eu pensava, organizava ideias, construía respostas, mas, no momento de dizê-las, algo falhava — e, junto com a fala, parecia falhar também a possibilidade de ser reconhecido. Foi assim que comecei a viver o que hoje entendo como um processo de “des-existir”.

Eu não deixei de existir, mas passei a existir menos nas relações. Minha voz não circulava, não encontrava espaço, não era acolhida como as demais. Havia uma espécie de medida invisível na sala de aula, um padrão de fala esperado, e tudo o que escapava a esse padrão parecia deslocado. Eu me via, então, tentando caber nesse modelo e, ao não conseguir, recolhia-me.

À medida que esse processo se consolidava, esse movimento deixou de ser apenas reação ao outro e passou a se instalar em mim. Antes mesmo de falar, eu já antecipava o bloqueio, o olhar, o julgamento. Passei a evitar certas palavras, a fugir de situações em que precisaria me expor, a escolher o silêncio como forma de proteção. Não era ausência de pensamento, mas excesso de consciência sobre a minha própria fala. E, no entanto, mesmo nesse processo de apagamento, algo em mim resistia.

Havia uma inquietação que não se deixava silenciar por completo. Um desejo de dizer, de participar, de ser reconhecido para além da gagueira. Foi nesse espaço de tensão — entre o silenciamento e o desejo de existir — que, pouco a pouco, comecei a construir um outro movimento. Não foi uma ruptura imediata. Não deixei de gaguejar. Não passei a falar com fluidez de um dia para o outro. Mas comecei, ainda que timidamente, a insistir na minha voz. Dizer, mesmo com bloqueio. Sustentar a palavra, mesmo quando ela vinha interrompida. Permanecer na fala, mesmo diante do desconforto.

Esse movimento, que hoje reconheço como um processo de “re-existir”, foi sendo tecido nas pequenas insistências do cotidiano. Aos poucos, passei a deslocar o sentido da minha própria fala. Ela deixou de ser apenas um problema a ser corrigido e passou a ser uma experiência a ser compreendida. Deixou de ser motivo de retraimento e começou a se constituir como possibilidade de expressão – ainda que marcada pela diferença.

Fui aprendendo, ao longo desse percurso, que minha voz não precisava ser fluente para ser legítima. Que havia sentido no que eu dizia, mesmo quando as palavras não saíam como esperado. E que o incômodo que minha fala provocava não estava apenas em mim, mas também em um contexto que pouco acolhia aquilo que fugia à norma.

Se a escola foi o lugar onde o des-existir se tornou mais evidente, foi também, de maneira paradoxal, o espaço onde comecei a ensaiar minha re-existência. Uma re-existência que não nega a gagueira, mas a incorpora como parte da minha trajetória, da minha voz e da minha forma singular de existir no mundo.

Figura 10 - Porky Pig Looney Tunes Cartoon



Fonte: https://br.pinterest.com/marqueslele64/gaguinho/

Friedman (2024, pg. 17 a 23) realizou uma análise detalhada sobre a origem da gagueira. Em sua pesquisa, ele distingue dois tipos de gagueira: a "gagueira sofrimento" e a "gagueira natural". Para a autora, a gagueira natural é vista como uma característica intrínseca da fala, relacionada à disfluência normal que ocorre em qualquer pessoa. Ela não carrega a conotação de um estigma sobre o falante – sendo uma ocorrência comum na fala de indivíduos de todas as idades, tanto de crianças quanto de pessoas adultas. Essa forma de gagueira pode surgir dependendo de vários fatores, como a situação de fala, os valores pessoais do indivíduo, seu estado emocional e o nível de familiaridade com o assunto em questão. No que diz respeito à gagueira enquanto sofrimento, o autor aponta que ela surge das tentativas frustradas de corrigir a fala, gerando tensões e comportamentos que frequentemente são rejeitados pela sociedade – o que contribui para a formação de uma imagem estigmatizada.

Dessa maneira, a gagueira como sofrimento se configura como um reflexo da percepção e olhar “social” sobre o padrão de fala disfluente da pessoa que gagueja, sendo essa percepção, por sua vez, um reflexo de uma visão estigmatizada sobre a disfluência.

> [...] na “gagueira sofrimento”, costumam envolver como vimos, vergonha, medo, culpa, insegurança, diminuição ou desvalorização de si, aceleração da fala para não gaguejar. A trava, que existe como memória procedural despida de conteúdo, atua como se a pessoa estivesse sendo mal avaliada pela forma de falar” (Friedman, 2024, p. 33).

A citação de Friedman (2024) refere-se ao complexo conjunto de respostas emocionais que as pessoas com gagueira podem experimentar durante a fala. A "gagueira sofrimento" descreve como esses aspectos emocionais se manifestam na vivência da pessoa, que muitas vezes lida com sentimentos negativos como: vergonha, medo, culpa, insegurança e uma constante diminuição ou desvalorização de si mesma. Esses sentimentos estão interligados com o medo de ser julgada, de ser vista como alguém incapaz de se comunicar adequadamente ou de ser avaliada negativamente pelos outros devido à sua forma de falar.

O termo “trava” é usado para descrever um bloqueio que ocorre durante a fala, que não é necessariamente de origem cognitiva, mas mais uma resposta automática relacionada à memória procedural, ou seja, algo que está profundamente enraizado na prática de se comunicar e que ocorre sem o controle consciente da pessoa. A memória procedural é responsável por controlar ações motoras e movimentos automáticos como falar e, nesse caso, está associada a uma sensação de aprisionamento na própria fala, que é percebida pela pessoa como algo que precisa ser controlado de maneira urgente para evitar a gagueira.

Esse bloqueio, descrito por Friedman, gera uma aceleração da fala como uma tentativa de "escapar" do momento da gagueira ou do sofrimento emocional associado, mas, muitas vezes, isso apenas amplifica a pressão e a sensação de inadequação. A pessoa pode sentir que precisa falar rapidamente para evitar que o "erro" (a gagueira) seja notado, criando um ciclo de ansiedade e esforço contínuo que agrava o problema.

O medo de ser mal avaliado pela forma de falar faz com que o indivíduo com gagueira viva uma luta constante contra a percepção negativa de si mesmo. Isso pode levar a uma diminuição da autoestima e a uma internalização de que sua forma de comunicação é um defeito, o que reforça os sentimentos de vergonha e culpa, tornando ainda mais difícil superar a condição.

Portanto, o sofrimento emocional associado à gagueira não está apenas relacionado ao ato físico de gaguejar, mas também ao impacto psicológico e social dessa condição. O estigma social que muitas vezes acompanha a gagueira acentua a sensação de ser "diferente" ou "inferior", criando um círculo vicioso que torna o ato de falar, que deveria ser natural, uma fonte constante de ansiedade e medo de julgamento.

Essa análise de Friedman nos mostra a importância de considerar o aspecto emocional e psicológico do tratamento da gagueira, não apenas a correção do ato físico de gaguejar, mas também a construção de uma maior confiança na própria comunicação e a diminuição da autocrítica severa, que pode ser tão debilitante quanto a própria gagueira.

Deste modo, o conceito de “des-existir”, neste episódio, reflete o processo pelo qual a pessoa disfêmica é marginalizada e muitas vezes excluída da convivência social plena, seja por preconceitos, estigmas ou pela falta de compreensão da condição. A gagueira é frequentemente associada a características negativas, como a falta de inteligência ou insegurança, e essas visões preconceituosas geram impactos significativos na autoestima e no desenvolvimento social dos indivíduos afetados. A sociedade, ao não compreender a natureza da disfemia, acaba por construir barreiras invisíveis que impedem a plena participação da pessoa disfêmica na vida social, profissional e acadêmica.

Aqui busco relembrar o parágrafo que escrevi quando tratei da minha “Infância: A Primeira Manifestação da Gagueira” quanto a ter relatado uma situação de minha vida que envolve um contexto social e educacional que foi além da dificuldade de fala e abrange questões de discriminação social, separação de classes e o impacto dessas realidades sobre o desenvolvimento e a identidade da pessoa.

O momento em que me vi ser uma pessoa que gagueja e perceber que algo estava errado com minha fala — entorno dos 7 anos de idade — foi imensamente marcante por uma série de fatores. Esse momento inicial de autopercepção da gagueira representa o início do que pode ser visto como uma jornada de invisibilidade social e de luta interna para entender o que está acontecendo.

Para muitas pessoas com gagueira, a primeira manifestação da dificuldade de fala é acompanhada por uma sensação de estranhamento e até de exclusão. O fato de a gagueira ter surgido naquele momento e se perpetuado ao longo da vida é um reflexo de como a sociedade, na maioria das vezes, não está preparada para lidar com a diversidade comunicativa de maneira empática ou inclusiva.

A percepção de que algo está “errado” com a fala é uma sensação que pode fazer com que a pessoa se perceba como diferente ou até inferior. Isso ocorre em um contexto em que a fluência verbal é frequentemente associada à competência, ao status e à aceitação social. Nesse sentido, a gagueira pode ser vivida como um processo de "des-existir", onde a pessoa não é vista em sua totalidade como um ser completo, mas sim como alguém que precisa ser corrigido ou que está “quebrado” de alguma maneira.

O fato de a escola frequentada por mim ser dividida entre classes sociais distintas — com uma divisão entre alunos de classe alta e alunos de classe baixa — coloca em evidência a ideia de uma hierarquia social dentro do ambiente educacional. Isso reforça a percepção de que os alunos não são tratados de forma equânime, e aqueles que pertencem a uma classe social mais baixa, como é o caso deste narrador, podem ser ainda mais marginalizados, principalmente quando possuem características adicionais como a gagueira.

A separação dos alunos em dois prédios diferentes — um para as classes altas (A, B e C) e outro para as classes mais baixas (D e E) — é uma representação clara de como a sociedade, já dividida socialmente, acaba replicando essas divisões dentro das instituições educacionais. Para a pessoa que gagueja, essa divisão pode intensificar o sentimento de desvalorização e despercepção. A gagueira, quando não entendida ou aceita pela sociedade, pode ser um marco adicional de exclusão, especialmente quando combinada com uma diferença de classe social. Isso pode fazer com que a pessoa se sinta ainda mais invisível, como se fosse um ser menos digno ou de menor valor, um reflexo do processo de "des-existir".

O fato de o prédio destinado aos alunos de classe baixa ser descrito como menos moderno e com menos recursos do que o prédio destinado aos alunos de classe alta é um reflexo da desigualdade social dentro do sistema educacional. Essa segregação não só material, mas também simbólica, pode intensificar o sentimento de inferioridade na pessoa que já enfrenta outras dificuldades, como, no caso, a gagueira. Em um ambiente onde as diferenças sociais e econômicas são visíveis, a pessoa que gagueja pode sentir mais ainda o impacto de que sua condição de fala a torna ainda mais invisível ou desvalorizada em relação aos outros, criando um ciclo de isolamento e exclusão.

Além disso, a gagueira pode ser uma condição que, ao ser mal compreendida, pode ser vista com desdém ou até desprezo pelos colegas de classe, especialmente quando essa diferença é associada a uma percepção de falta de status social. Isso pode alimentar ainda mais a ideia do “des-existir”, onde a pessoa que gagueja não é reconhecida como um sujeito com direito à educação de qualidade, dignidade ou respeito. Nesse contexto, ela sente que sua identidade é constantemente subestimada e desconsiderada.

O conceito de "des-existir" da pessoa disfêmica na sociedade pode ser interpretado como um processo em que a pessoa, ao ter dificuldades de comunicação, é silenciada ou marginalizada. Isso não se refere apenas à incapacidade de se expressar verbalmente com fluência, mas ao processo de ser ignorado ou desvalorizado pelos outros devido a uma característica da fala.

A gagueira, como condição de fala, é frequentemente desvalorizada ou estigmatizada, levando a pessoa a experimentar a sensação de não existir de fato em determinados espaços sociais — como na escola, no trabalho, em interações cotidianas.

A divisão social que ocorre na escola, com os alunos de classe alta sendo tratados de forma distinta dos alunos de classe baixa, intensifica essa sensação de "des-existir". A pessoa que gagueja, além de ser desconsiderada em sua forma de comunicação, também pode se sentir desconsiderada como sujeito social, ainda mais se estiver em uma posição de classe baixa. Esse desaparecimento social é um reflexo de como as instituições muitas vezes falham em criar ambientes verdadeiramente inclusivos e respeitosos para todas as pessoas.

A sensação de ser invisível ou não pertencente devido à diversidade, a separação social nas escolas, as diferenças de classe e a falta de compreensão sobre as diferenças alimentam o processo de "des-existir" — onde a pessoa, apesar de estar fisicamente presente, não é reconhecida, nem respeitada, em sua totalidade. Esse processo de marginalização pode durar toda a vida, gerando efeitos profundos na identidade e autoestima, o que torna ainda mais urgente a criação de espaços educativos e sociais inclusivos, onde as diferenças sejam respeitadas e acolhidas.

Além disso, no caso dos disfêmicos, muitos indivíduos, ao longo de suas vidas, passam por experiências de isolamento, vergonha e frustração, em grande parte devido ao estigma social que envolve a condição. No ambiente de trabalho, por exemplo, a gagueira pode ser vista como uma falha de comunicação, o que leva ao afastamento de oportunidades e até mesmo à discriminação.

> Uma malha de instituições, serviços, aparatos vão cerceando a vida das crianças e dando a tônica ao que irá compor os traços da infância na modernidade e na contemporaneidade. Família, saúde, educação, quanta maquinaria! Toda ela se alia a maquinaria da escola e tem, na História natural, das Ciências da Natureza, da Educação Científica e da Educação em Ciências seus lugares de operação. (Cardoso, 2022, p.63)

Ao refletir sobre a afirmação de Cardoso (2022), compreendo que a minha infância não foi apenas um tempo vivido de forma espontânea, mas um período profundamente atravessado por uma rede de instituições que, de maneira silenciosa e contínua, foram moldando quem eu poderia ser — e, sobretudo, como eu poderia me expressar.

Quando o autor afirma que “uma malha de instituições, serviços, aparatos vão cerceando a vida das crianças”, reconheço, em minha própria trajetória, os efeitos concretos dessa maquinaria operando sobre mim.

Nasci em uma família numerosa, de origem simples, marcada por dificuldades materiais, mas também por valores sólidos como dignidade, respeito e cuidado. No espaço da família, apesar das privações, minha fala — ainda que diferente — encontrava um certo acolhimento. Era vista como “engraçadinha”, quase como uma singularidade afetiva. Nesse contexto, eu existia pela palavra, ainda que de forma hesitante. No entanto, ao adentrar a escola, essa mesma fala passou a ser capturada por outra lógica: a da normatização.

Foi no ambiente escolar, especialmente naquela escola das Irmãs Carmelitas, que comecei a sentir, de maneira mais intensa, os efeitos dessa maquinaria descrita por Cardoso. A escola, articulada a saberes das Ciências da Natureza e da Educação Científica, operava com parâmetros muito definidos sobre desenvolvimento, aprendizagem e linguagem. Havia um modelo de aluno esperado — e, implicitamente, um modelo de fala considerado adequado. Tudo aquilo que escapava a esse padrão passava a ser visto como problema.

Minha gagueira emerge, nesse cenário, não apenas como uma condição da fala, mas como uma experiência produzida na relação com esse conjunto de normas. Eu entrei naquela escola sem gaguejar de forma intensa e, de alguma maneira, saí dela profundamente marcado por uma disfluência que passou a organizar minha forma de estar no mundo. Ainda que eu não consiga recordar o evento exato que desencadeou esse processo, consigo compreender que não se trata de um episódio isolado, mas de uma experiência atravessada por um contexto institucional que regula, avalia e classifica.

Além disso, a própria estrutura da escola evidenciava outras formas de regulação: a divisão entre alunos de classes sociais distintas, separados em prédios diferentes, com uniformes diferentes, já indicava que aquela instituição operava também a partir de hierarquias sociais. Eu, vindo de uma família de poucos recursos, já ocupava um lugar de certa marginalidade. A gagueira, então, se soma a essa condição, intensificando o sentimento de inadequação.

Nesse sentido, começo a perceber que aquilo que vivi como uma “barreira invisível” na fala também era, de certa forma, produzida por essa rede de expectativas e normas. A dificuldade de falar não estava apenas em mim, mas na relação entre a minha forma de expressão e um contexto que pouco acolhia a diferença. A escola, ao exigir respostas rápidas, leitura em voz alta, participação oral fluente, colocava minha fala sob constante vigilância e julgamento.

Foi assim que, pouco a pouco, comecei a me silenciar, não porque não tivesse o que dizer, mas porque dizer implicava me expor a um padrão ao qual eu não correspondia. É nesse ponto que a reflexão de Cardoso (2022) ganha ainda mais sentido em minha trajetória: essa "maquinaria" não apenas organiza a infância, mas também produz subjetividades, definindo quem pode falar, como pode falar e quem será ouvido.

Assim, ao revisitar essa experiência como mestrando em Educação em Ciências, consigo também problematizar o papel desses saberes científicos que, muitas vezes, sustentam práticas normativas. A linguagem, quando tomada apenas sob a lógica da correção e da fluidez, desconsidera a diversidade das formas de expressão. Assim, aquilo que poderia ser compreendido como variação ou diferença passa a ser tratado como desvio.

Foi nesse processo que comecei a viver o que denomino de "des-existir". Eu não deixei de existir, mas passei a existir menos nos espaços em que a fala era condição de reconhecimento. Minha voz, interrompida, também era socialmente interrompida. No entanto, ao longo do tempo, também fui construindo movimentos de resistência — pequenas insistências em falar, em permanecer, em não desaparecer completamente.

Hoje, ao articular minha experiência com a reflexão de Cardoso (2022), compreendo que minha trajetória não pode ser reduzida a uma história individual de gagueira. Ela é, antes, uma experiência situada, produzida na intersecção entre condições sociais, práticas institucionais e discursos científicos. Reconhecer isso é também um passo fundamental para pensar uma educação em Ciências que não apenas normatize, mas que acolha, compreenda e legitime as múltiplas formas de existência — inclusive aquelas marcadas pela diferença na fala.

Em 1977, deixamos a cidade de Anápolis - Goiás e chegamos a Uberlândia- Minas Gerais. A mudança de cidade não foi apenas geográfica; foi também um deslocamento profundo na forma como eu passaria a ser visto e a me ver. Eu e meus irmãos fomos matriculados na Escola Estadual Dr. Duarte, uma escola pública, maior, mais movimentada, mais ruidosa — e, para mim, mais exposta.

Logo nos primeiros dias, antes mesmo que eu pudesse construir qualquer vínculo mais sólido, algo já se anunciava: eu não era apenas mais um aluno recém-chegado. Eu era lido, rapidamente, por uma marca que me precedia — a gagueira. E, com ela, vinha o rótulo: "o gaguinho".

Esse nome não era apenas uma palavra dita entre colegas; era uma forma de me posicionar dentro daquele espaço. Ele me reduzia, me enquadrava, me tornava identificável por uma única característica. Eu deixava de ser o menino que havia chegado de outra cidade, com uma história, uma família, pensamentos e desejos, para me tornar aquele cuja fala não fluía como a dos outros.

Na sala de aula, cada situação que exigia fala era atravessada por uma tensão antecipada. Quando a professora começava a chamada, meu corpo já reagia antes do meu nome ser dito. O coração acelerava, a respiração encurtava, e eu tentava, mentalmente, ensaiar a forma mais rápida e menos exposta de responder "presente". Mas, muitas vezes, a palavra não saía como esperado. Ela vinha fragmentada, repetida, presa. E era nesse instante que os olhares se voltavam.

Alguns colegas riam abertamente. Outros trocavam olhares cúmplices. Havia também aqueles que apenas observavam, mas cuja observação já era suficiente para me atravessar. Em certos momentos, alguém imitava minha fala, prolongando sons, repetindo sílabas de forma caricata. O riso, então, se espalhava. E eu, no centro daquela cena, sentia como se minha fala tivesse deixado de ser linguagem para se tornar espetáculo.

Com o passar dos dias, comecei a aprender a reconhecer os sinais que antecediam essas situações. E, como forma de proteção, comecei a me recolher. Nos intervalos, enquanto muitos corriam, brincavam e ocupavam o pátio, eu procurava os cantos. Lugares onde pudesse estar sem ser visto — ou, pelo menos, menos exposto. Um corredor mais vazio, um muro mais afastado, a sombra de uma árvore. Esses espaços se tornaram, para mim, refúgios. Houve muitas vezes em que, nesses cantos, eu chorava. Chorava não apenas pelo episódio imediato — uma risada, uma imitação, um bloqueio mais intensos —, mas por algo que se acumulava. Um sentimento de não pertencimento, de inadequação, de estar sempre à margem. O choro vinha como um transbordamento de tudo aquilo que eu não conseguia dizer.

Em outros momentos, eu não chorava. Apenas me isolava. Ficava em silêncio, observando de longe, como se estivesse presente e ausente ao mesmo tempo. Era uma tentativa de me proteger do olhar do outro, mas também um efeito desse mesmo olhar que, pouco a pouco, me ensinava que meu lugar não era o centro das interações, mas suas bordas.

Esse movimento de se esconder não era apenas físico; era também simbólico. Eu começava a me esconder na linguagem, evitando falar, evitando me expor, evitando existir pela palavra. Minha presença ia se tornando cada vez mais contida, mais silenciosa, mais retraída. E, ainda assim, mesmo nesse cenário, havia algo que resistia.

Porque, por trás do silêncio, havia pensamento. Havia vontade de participar, de ser incluído, de ser reconhecido para além da gagueira. Mas essa vontade esbarrava, constantemente, nas experiências que me diziam o contrário.

A Escola Estadual Dr. Duarte, naquele momento da minha vida, não foi apenas um espaço de aprendizagem formal. Foi também um espaço onde a diferença foi marcada, exposta e, muitas vezes, não acolhida. Um lugar onde aprendi, de forma dolorosa, que a fala — quando não se ajusta à norma — pode se tornar motivo de exclusão. E foi nesse ambiente que o processo de des-existir se intensificou: eu estava ali, mas cada vez menos autorizado a ocupar, com minha voz, o espaço coletivo.

Entre a sala de aula e os cantos onde me escondia, fui construindo uma forma de estar no mundo marcada pela tensão entre o desejo de dizer e o medo de não conseguir. Uma existência atravessada pela gagueira, mas, sobretudo, pelas formas como ela era recebida, interpretada e devolvida a mim pelos outros.

Mas, naquele ano, eu descobri os meus momentos de "des-exclusão[14]", nas aulas de Educação Física pelo fato de que era bem magrinho, ágil e arisco. Eu corria bem e meu irmão era bem "encorpado" (grandão) para nossa idade. Assim eu e ele começamos a nos destacar como bons jogadores de futebol; eu "na linha" por ser bem ágil e habilidoso com a bola e meu irmão no gol por ser bem grandão dentre os meninos de nossa faixa etária.

Dessa maneira, na aula de Educação Física, os colegas escolhiam o "gaguinho" e o seu irmão grandão para participar do time. Lembro-me da fala de um colega que assim dizia: - "Eu escolho o "Gaguinho" para a "linha" e o irmão dele (o Grandão) para goleiro!), desta época em diante eu, com o incentivo e a participação do meu irmão, começamos a nos dedicar aos treinos de futebol sozinhos em um campo de terra perto da casa onde morávamos.

[14] O neologismo "des-exclusão" é utilizado para descrever meus momentos em que eu me senti incluído, acolhido e tive minha existência e resiliência valorizada, mesmo com a minha disfemia. Ou seja, momentos em que eu não me senti excluído por causa da minha fala falha, em situações que minhas virtudes romperam com a exclusão e o preconceito, por força do fato que nestes momentos as pessoas a minha volta por alguns instantes conseguem enxergar que eu sou mais do que uma voz, que sou uma pessoa e cidadão pleno.

Eu jogando “na linha” e ele como goleiro, tornamo-nos bastante bons no que fazíamos no futebol. Constantemente éramos os primeiros a serem escolhidos e chamados para compormos qualquer equipe de “rachas[15] e partidas de futebol” tanto na escola quanto lá no campo de terra que treinávamos.

Do menino que se escondia para não ser notado, ao “Gaguinho” que fazia diferença nos jogos de futebol na escola, minha vida deu uma virada que marcou minha infância e moldou minha autoestima, aos menos nestes momentos de “des-exclusão” que a minha habilidade com o futebol me favorecia. E tudo começou com aquela simples frase, dita entre colegas na escolha dos times a qual nunca vou esquecer do dia em que um dos meninos gritou com convicção: “*Para vencermos, escolham o Gaguinho e o irmão dele, o Grandão!*”.

Aquele grito me marcou. Pela primeira vez, meu apelido foi usado não para zombar, mas para me valorizar. Pela primeira vez, ser o “Gaguinho” significava ser bom em algo. Ser essencial.

Com os anos começamos a fazer o mesmo com o vôlei. Da infância à adolescência éramos considerados ótimos em futebol e vôlei. Meu irmão, além do futebol (goleiro) e do vôlei, também se tornou bom atacante no handebol. Ele tinha as mãos grandes e grande força nos arremessos, enquanto eu, por ter as mãos pequenas não consegui me destacar e ser tão bom nesse esporte como ele. Eu sempre procurava incentivar meu irmão e acompanhar as partidas que ele jogava como atacante nesta modalidade.

> Ao buscarmos pelas conexões entre Educação em Ciências, corpo e deficiência, entendemos que era preciso considerarmos que esta área de conhecimento está relacionada diretamente à produção e a compreensão do corpo humano, do mundo, da natureza e de suas transformações, bem como da inserção do sujeito na sociedade. A Educação em Ciências, portanto, lida com corpos múltiplos, plenos de possibilidade, com direito de existirem, de serem, de aprenderem e participarem de todos os espaços sociais (Mourão, 2022, p.30).

Nessa perspectiva, Mourão (2022, p. 30) problematiza as produções acadêmicas que articulam a Educação em Ciências e a inclusão escolar, destacando a necessidade de compreender o que essas pesquisas têm efetivamente dito sobre os corpos deficientes.

---

[15] Racha, termo utilizado em algumas regiões do Brasil que significa uma **partida informal**, geralmente organizada entre amigos, sem regras rígidas ou arbitragem oficial. Também conhecido em outras regiões como jogo de pelada, tendo como características times formados na hora (às vezes escolhidos pelos próprios jogadores); sem juiz ou com regras combinadas na hora; podendo acontecer em quadras, campos, ruas ou terrenos; geralmente com “clima” descontraído e mais voltado para diversão do que competição. Em algumas regiões, também pode ser chamado de: pelada, baba (na Bahia) ou futebolzinho

A autora argumenta que pensar a inclusão a partir de outros ângulos constitui apenas uma entre diversas possibilidades de refletir sobre a escola sob o princípio da educação para todos, sendo esse olhar construído ao longo de diferentes experiências e encontros com o outro, em múltiplos espaços como a família, a escola e a universidade, marcados por dinâmicas de silenciamento e (in)visibilidade.

Trata-se, portanto, de um posicionamento ético-político que emerge de inquietações e estranhamentos e que se apoia em ferramentas analíticas, como os conceitos foucaultianos de biopoder, biopolítica, governamentalidade e norma, para possibilitar novas formas de compreender o corpo deficiente em sua relação com as políticas e práticas de inclusão escolar.

Ao ler Mourão (2022), eu me reconheci profundamente nesse movimento de pensar o corpo, a deficiência e a Educação em Ciências como campos atravessados por relações de poder, normatização e (in)visibilidade. Não se trata apenas de um debate teórico distante; trata-se de uma experiência vivida, encarnada no meu próprio corpo disfêmico, que desde cedo foi capturado por olhares, discursos e práticas que o classificavam, reduziam e, muitas vezes, o silenciavam.

Quando Mourão afirma que a Educação em Ciências lida com "corpos múltiplos, plenos de possibilidade", eu me vejo tensionando essa ideia a partir da minha trajetória. Porque, na prática, o que vivi na escola — especialmente naquele episódio em Uberlândia — foi justamente o contrário dessa plenitude reconhecida. Meu corpo, atravessado pela gagueira, não era inicialmente compreendido como potência, mas como desvio da norma. A minha fala, que não se ajustava ao ritmo esperado, me colocava em um lugar de exposição constante. Eu era, como descreve a citação, um corpo produzido também por discursos — um corpo que a escola lia, nomeava e posicionava.

O apelido "gaguinho" operava como um dispositivo de poder. Ele me classificava, me tornava legível dentro de uma lógica normativa que hierarquiza os corpos a partir de suas capacidades de corresponder a determinados padrões — neste caso, o da fluência da fala. Nesse sentido, minha experiência dialoga diretamente com os conceitos foucaultianos mencionados por Mourão: havia ali uma norma implícita sobre o que é "falar bem", e tudo aquilo que escapava a essa norma era passível de correção, ridicularização ou exclusão simbólica.

Nos momentos em que eu me escondia nos cantos da escola, evitando falar, evitando ser visto, eu vivia, no corpo, aquilo que hoje consigo nomear como processos de silenciamento e (in)visibilidade. Eu estava presente fisicamente, mas minha participação era restringida.

Era como se minha existência fosse autorizada apenas sob certas condições: desde que eu não falasse, desde que eu não perturbasse a ordem da fluidez esperada. Esse era, para mim, o "des-existir" — não a ausência completa, mas uma presença diminuída, contida, regulada.

No entanto, a cena vivida na Educação Física — sintetizado na frase "Para vencermos, escolham o Gaguinho e o irmão dele, o Grandão!" — introduz uma fissura importante nesse regime de visibilidade. Ali, algo se desloca. O mesmo apelido que antes me diminuía passa a me nomear em um contexto de valorização. Não porque a lógica normativa tenha sido superada, mas porque, naquele espaço específico, outras normas estavam em jogo. O corpo ágil, rápido, habilidoso com a bola ganhava centralidade. E, naquele enquadramento, eu deixava de ser apenas o "corpo que gagueja" para me tornar o "corpo que joga bem".

Essa mudança revela, de forma muito concreta, o que Mourão aponta ao falar da necessidade de "olhar a inclusão escolar de outros ângulos". A inclusão, no meu caso, não se deu de maneira plena ou contínua, mas de forma situada, parcial, atravessada por contradições. Eu era excluído na sala de aula pela minha fala, mas incluído na quadra pela minha habilidade corporal. Isso evidencia que a escola não é um espaço homogêneo; ela é composta por múltiplos regimes de verdade e diferentes formas de valorar os corpos.

Paradoxalmente, esse reconhecimento no futebol não anulava completamente os efeitos do estigma. O apelido permanecia. Eu continuava sendo o "gaguinho". A diferença é que, naquele momento, ela era resignificada. Isso me faz pensar, à luz da biopolítica, como os corpos não são apenas reprimidos, mas também produzidos e reconfigurados em diferentes práticas sociais. Meu corpo disfêmico não deixou de ser um corpo marcado pela norma; mas, naquele contexto, ele passou a ser também um corpo útil, desejado, estratégico para o time.

Esses momentos que nomeio como "des-exclusão" foram fundamentais para minha constituição subjetiva. Eles não apagaram a dor dos episódios de ridicularização, mas criaram brechas de existência. Brechas onde eu podia, ainda que temporariamente, ocupar o centro, ser escolhido, ser necessário. E isso teve efeitos profundos na minha autoestima e na forma como passei a negociar minha presença nos espaços sociais.

Hoje, como mestrando em Educação em Ciências, ao revisitar essa experiência, compreendo que pensar a inclusão exige ir além dos discursos universalizantes do "para todos e todas". É preciso olhar para os modos concretos como os corpos são produzidos, regulados e, por vezes, reinventados nos cotidianos escolares. Minha história evidencia que a inclusão não é um estado dado, mas um campo de disputas, onde diferentes saberes e práticas ora limitam, ora potencializam as possibilidades de existir.

Assim, minha trajetória como pessoa disfêmica me coloca não apenas como objeto dessas discussões, mas como sujeito que produz conhecimento a partir do vivido. Ao narrar esse episódio, eu também tensiono a própria Educação em Ciências: que corpos ela reconhece? Quais vozes ela legitima? E, sobretudo, como podemos construir práticas que não apenas tolerem, mas afirmem a multiplicidade dos modos de ser, falar e existir?

No ano de 1978, eu comecei a estudar com a Professora, Tia Eliete, maneira como há muitos anos as professoras são tratadas por seus e suas estudantes na região que resido. A professora começou o primeiro dia de aula pedindo aos(às) alunos(as) para se apresentarem (nome completo, se era novato ou repetente – termo utilizado para se referir que estava cursando a mesma série por não ter sido aprovado no ano anterior, nome dos pais, família de quantos irmãos e outras coisas que não me lembro bem quais eram para completar a apresentação), mal a professora solicitou isto à turma e já começaram os olhares, piadinhas e risadinhas em minha direção. Em minha cabeça, li a situação assim: - Vish, o Carlos Magno (o gaguinho) se deu mal! E não foi diferente, pois eu fiquei atônito e me perguntei: - Nossa, e agora?

Lembro que comecei a ter uma taquicardia e quase infartei, pois me apresentar e falar de mim mesmo sempre foi a coisa mais difícil no processo de gaguejar e ainda é até hoje. Naquele momento, não consegui nem falar meu primeiro nome e já escutava algumas risadas, chistes e comentários de colegas como: - "Professora, ele é o "gaguinho"!"; "- Ele não sabe falar, professora!". Dentre os colegas, um foi mais enfático, dizendo algo assim: - "Fala o resto do nome Ca-ca-ca-car-los e termina de apresentar!". Também escutei outros comentários similares, até a que professora mandou que todos que se calassem. Ela fez um discurso sobre a necessidade de respeito à minha pessoa e à minha diversidade, e, assim, conseguiu silenciar os colegas. Ela continuou a escutar a apresentação dos outros colegas.

Ao final do último horário deste dia de aula, a professora antes de encerrar a aula e de dispensar a todos, dirigiu-se à turma e disse, "*Vocês sabiam que li o histórico do Carlos Magno e conversei com as professoras dos anos anteriores que ele teve e soube que ele tem talvez a melhor nota da escola?*".

Ela se despediu de nós, e, naquela época, fiquei sem entender a atitude dela. Só observei que todos, apesar da maioria dos colegas já me conhecer dos anos anteriores e saberem que eu tinha excelentes notas, me olharam, sem também compreenderem o comentário da Tia Eliete. Só viemos a entender, depois um tempo, mais ao final do primeiro bimestre, quando dias depois de saírem as notas bimestrais, eu recebi elogios da professora pelas notas que alcancei.

Naquele ano, um dia, durante o recreio, geralmente entre o 3º e 4º horários, uns colegas estavam me incomodando, me chamando de gaguinho, o meu irmão que também estudava naquele mesmo horário, reagiu e começou uma pequena briga com um dos garotos, como eu apesar de ser magrinho, era bom de briga fui em socorro do meu irmão. Para nossa surpresa a Tia Eliete apareceu e a briga não teve grandes repercussões.

Entretanto, fiquei sem entender quando a Tia Eliete disse que queria falar comigo e com os meus pais. Para mim, não fazia sentido o pedido da professora, pois nós, eu e meu irmão, éramos as vítimas no episódio do recreio. Apesar de ser quase impossível para os meus pais compareceram à escola, em virtude da jornada de trabalho deles, a minha mãe arrumou um jeito e foi à escola. Ela sempre fazia isso quando o assunto era sobre nós, os seus filhos.

Os meus pais tinham sempre uma conduta: eles jamais nos repreenderam sem ouvir as todas as partes envolvidas, portanto, no episódio, não sofri represália de meus pais antes de minha mãe ir à escola tomar conhecimento do que havia acontecido. Ensinamento este que carreguei para toda a minha vida em qualquer ambiente que convivo, inclusive enquanto pai, tio e professor ou mesmo em condições de chefia e liderança.

No dia seguinte, quando eu e minha mãe chegamos na sala da diretora, a professora já se encontrava lá. Então, a Tia Eliete começou a dizer à minha mãe que estava ali para pedir autorização para me utilizar como seu auxiliar nas aulas, algo que na linguagem de hoje, é a figura de um monitor da turma em todas as matérias, e o pedido era em razão de eu ter uma imensa facilidade com todos os conteúdos.

Com o passar do tempo, tanto a professora como eu inclusive os meus colegas observamos que, quando eu estava ensinando algo, eu quase não gaguejava. O que a professora acreditava que seria um meio de os colegas me respeitarem como cidadão atípico, destacar os meus momentos de menor disfemia e, assim, contribuir para os meus momentos de “des-exclusão”.

Para Saviani (2007, p. 153 apud Silva, 2025), a educação é uma atividade especificamente humana, o que implica que ela não é uma simples transmissão de conhecimentos, mas envolve processos complexos relacionados ao desenvolvimento e à transformação do ser humano. O educador, dentro dessa concepção, não se limita a repassar informações ou conteúdos, mas tem um papel ativo e fundamental no desenvolvimento das potencialidades do educando.

Ao rememorar esse episódio da minha 4ª série, não consigo dissociá-lo da compreensão que, hoje, elaboro à luz de Dermeval Saviani. Quando ele afirma que a educação é uma atividade especificamente humana, que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, reconheço, na minha própria trajetória, o quanto esse princípio se materializou — ainda que eu só tenha conseguido nomeá-lo anos depois, já como mestrando em Educação em Ciências.

Naquele primeiro dia de aula, minha experiência foi atravessada por medo, vergonha e exposição. Meu corpo disfêmico foi imediatamente capturado pelos olhares e pelas palavras dos colegas, reduzido àquilo que, para eles, parecia ser minha única marca: a gagueira. Naquele instante, a escola se apresentava como um espaço de tensão, onde o ato de falar — algo aparentemente simples — se convertia em um obstáculo quase intransponível. Eu não era visto como sujeito de conhecimento, mas como o "gaguinho", aquele que não conseguia sequer dizer o próprio nome.

Entretanto, a postura da Tia Eliete rompeu de forma decisiva com essa lógica reducionista. Ao intervir diante das chacotas e exigir respeito, ela não apenas "controlou" a turma, mas operou, ali, um gesto profundamente educativo no sentido savianiano: ela interveio na realidade para transformá-la. Seu discurso não foi neutro, foi um posicionamento ético e político que afirmava minha humanidade para além da minha disfemia.

Mais do que isso, quando ela trouxe à tona o meu desempenho acadêmico, destacando minhas notas, percebo hoje que ela estava tensionando a forma como eu era percebido pelos colegas — e, de certo modo, por mim mesmo. Ela deslocou o foco da minha dificuldade de fala para minhas potencialidades cognitivas. Esse movimento, aparentemente simples, foi fundamental para a reconstrução da minha identidade naquele espaço escolar.

Ali, começava um processo de transformação: deixava de ser apenas o "gaguinho" para me tornar também aquele que sabia, que aprendia, que podia ensinar. Esse processo se aprofunda quando ela propõe que eu atuasse como uma espécie de monitor da turma. À luz de Educação em Ciências e das discussões contemporâneas sobre inclusão, compreendo que essa estratégia não foi apenas pedagógica, mas profundamente inclusiva. Ao me colocar em uma posição de protagonismo, ela criou condições para que eu experienciasse outras formas de estar na linguagem e na interação com o outro.

É especialmente significativo perceber que, ao ensinar meus colegas, minha gagueira diminuía. Esse dado, que à época parecia apenas curioso, hoje ganha densidade analítica: ensinar colocava-me em um lugar de domínio simbólico, de segurança, de sentido. Eu não estava sendo avaliado, mas compartilhando saberes. Havia ali uma mudança na relação com a linguagem — e, consequentemente, comigo mesmo.

A educação, nesse contexto, operava como prática de humanização, exatamente como aponta Saviani: não apenas transmitindo conteúdos, mas promovendo transformações no ser.

Ao revisitar minha memória, compreendo que a ação da Tia Eliete não se limitou ao ensino de conteúdos curriculares. Ela atuou diretamente no desenvolvimento das minhas potencialidades, reconhecendo em mim aquilo que nem eu mesmo conseguia ver com clareza naquele momento. Sua prática pedagógica produziu efeitos que ultrapassaram o tempo daquela série: impactaram minha forma de me perceber, de me posicionar e, inclusive, de escolher a docência como caminho.

Assim, minha experiência concreta confirma que o educador, quando compreende a educação como prática humana complexa, pode atuar como mediador de processos de "des-exclusão". No meu caso, isso significou criar brechas para que meu corpo disfêmico deixasse de ser apenas um marcador de diferença e passasse a coexistir com outras dimensões da minha existência — como sujeito que aprende, ensina e transforma.

Nos anos seguintes, continuei procurando me destacar nos estudos para continuar ensinando/colaborando com os demais alunos que tivessem dificuldade de aprendizagem. Assim, sempre que havia trabalho em dupla ou em grupo eu sempre era bem requisitado.

Desde esta época comecei a ensinar, além de meus colegas de turma de sala de aula, os meus irmãos e inúmeros primos e primas de 1º e 2º graus, desde a década de 1997, ensino fundamental e médio, no Brasil.

Destaco que, meus familiares (pai, mãe e tios paternos e maternos) perceberam que eu possuía facilidade de aprendizagem e de repassar conhecimento, assim, diária e cotidianamente, em momentos, até certo ponto, epifânicos, me pediam para contribuir com o aprendizado de meus irmãos e primos de primeiro e segundo grau e até mesmo filhos(as) de vizinhos e pais de amigos de meus pais me procuravam.

O que sempre resultou em momentos oportunos, pois por diversas vezes procurei contribuir para que eles pudessem se recuperar das notas baixas e na aprendizagem dos conteúdos que possuíam dificuldades. O que vivi em minha 4ª Série do Ensino Primário marca a presença do que reconheço como uma professora diferenciada! e materializa, de forma concreta e vivida, aquilo que Arroyo (2023, p.176) identifica como os processos históricos de negação da humanidade dos "Outros", considerados não educáveis ou não plenamente humanos pelas pedagogias hegemônicas.

> O impasse vivido pelos educadores desses educandos que se vivenciam decretados não sendo humanos, proibidos de viver como humanos: Com que teorias da formação, do desenvolvimento humano entendê-los? Com que teorias pedagógicas de formação humana entender seres humanos decretados não sendo reconhecíveis como humanos, proibidos de ser desde a infância à vida adulta? (Arroyo, 2023, p. 176).

A minha experiência inicial vivenciada naquela ocasião, marcada pela exposição pública, pelo riso, pelo escárnio e pela rotulação como "gaguinho", evidencia um mecanismo clássico de desumanização escolar: a redução do sujeito à sua diferença, transformada em deficiência e motivo de exclusão simbólica. Nesse momento, o espaço escolar reproduz violências sutis e explícitas que interditam a palavra, a escuta e o reconhecimento, exatamente como denuncia Arroyo ao tratar dos "processos brutais, violentos, injustos e imorais de decretar os Outros não sendo humanos".

A atuação de minha professora Eliete contribuiu significativamente para romper com essa lógica excludente e aproxima-se do que Arroyo, em diálogo com Paulo Freire, denomina de "outra pedagogia", construída a partir do reconhecimento do oprimido como sujeito histórico. Ao silenciar a turma, afirmar publicamente o valor intelectual do aluno e, posteriormente, convidá-lo a assumir o papel de auxiliar/monitor, a professora não propõe uma política compensatória ou uma pedagogia da piedade, mas cria condições concretas para que o estudante se afirme como humano, educável e educador. Trata-se de uma pedagogia que não promete "recuperar humanidades roubadas", mas reconhece que essas humanidades já existem e se expressam na resistência, no saber e na capacidade de ensinar do próprio sujeito historicamente oprimido.

Nesse sentido, o episódio de certa forma responde, na prática, à pergunta nuclear formulada por Arroyo: "Com que pedagogias se humanizam?". A humanização não ocorre por meio de discursos abstratos sobre inclusão, mas pela reorganização das relações pedagógicas, pela redistribuição simbólica do poder na sala de aula e pela valorização dos saberes do aluno estigmatizado.

O fato de eu gaguejar menos ao ensinar revela como a palavra, quando legitimada socialmente, deixa de ser apenas um lugar de dor e passa a ser um espaço de potência. A "des-exclusão" mencionada no texto não é apenas social, mas também subjetiva, pois o estudante passa a se perceber como alguém capaz, necessário e reconhecido.

Além disso, a continuidade dessa experiência ao longo da vida — ensinar colegas, irmãos, primos e outras pessoas da comunidade — reforça a ideia de que os "Outros", mesmo quando decretados como não sendo, afirmam-se sendo humanos, exatamente como aponta Arroyo.

O episódio autobiográfico torna-se, assim, uma narrativa histórica dessa “outra educação” da qual os marginalizados e as marginalizadas têm sido sujeitos, muitas vezes à margem das teorias pedagógicas tradicionais. Ao invés de perguntar “o que falta” a esses sujeitos, o texto convida a inverter o olhar: como vê-los, escutá-los e aprender com eles? Essa inversão é central para uma pedagogia verdadeiramente freiriana e para uma leitura crítica da história da educação, como propõe Arroyo.

Em síntese, o relato não apenas ilustra a citação de Arroyo (2023), mas a encarna, mostrando que a humanização acontece quando a escola deixa de falar *sobre* os oprimidos e passa a construir práticas *com* eles, reconhecendo-os como produtores de saber, de história e de pedagogia.

No contexto educacional, o “des-existir” da pessoa que gagueja também se coloca como um desafio significativo. Muitas vezes, a educação se apresenta como um espaço que não só falha em reconhecer as especificidades da pessoa que gagueja, mas, muitas vezes, impede sua plena participação ao não adaptar suas abordagens pedagógicas.

A falta de estratégias inclusivas e a predominância de discursos normativos nas escolas não só ignoram a diversidade da comunicação, mas também promovem uma espécie de "invisibilidade" da pessoa que gagueja.

O discurso educativo, em vez de ser pautado pela negação ou pela exclusão dessa diferença, deveria ser voltado para a criação de espaços em que todas as formas de expressão, inclusive aquelas que não seguem o padrão de fluência verbal, sejam valorizadas e compreendidas.

A escola, como lugar de construção de identidade e de sentido, precisa reconhecer a diversidade na forma de comunicação como uma parte essencial do tecido social e educativo. Isso não implica apenas em aceitar a diversidade, mas em ir além, desafiando normas e criando condições para que a pessoa com disfluência verbal se sinta vista e ouvida.

O processo de inclusão vai além de um simples reconhecimento; envolve uma transformação nas práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada indivíduo, garantindo que ninguém seja "desvisto" ou "desexistido" em um ambiente que deveria ser, por excelência, plural e acolhedor.

Portanto, a reflexão sobre a gagueira exige uma mudança paradigmática no tratamento das diferenças: em vez de serem vistas como falhas ou anomalias, as formas alternativas de expressão devem ser reconhecidas como uma parte legítima da diversidade humana, permitindo a construção de uma identidade mais inclusiva e respeitosa para todos.

No processo histórico de minha trajetória, passei a compreender que aquilo que, à primeira vista, parecia apenas um reconhecimento das minhas capacidades, na verdade constituía-se como uma tática — uma estratégia cuidadosamente mobilizada pela professora e, posteriormente, por mim também apropriada — para garantir a minha permanência com menor exposição à violência. Ao evidenciar minhas notas altas, minha facilidade de aprendizagem e minha capacidade de ensinar, a professora construiu, diante do grupo, uma espécie de "escudo simbólico": eu deixava de ser apenas "o gaguinho" para me tornar "o aluno inteligente", "o que sabe", "o que ajuda".

Eu, por minha vez, agarrei-me a essa estratégia como condição de sobrevivência. Entendi, ainda que não de forma plenamente consciente naquele momento, que o respeito que me era concedido não era gratuito, nem tampouco garantido pela simples condição de existir. Ele estava condicionado ao meu desempenho, à minha utilidade, à minha capacidade de entregar mais do que os outros. Eu precisava, o tempo inteiro, provar que merecia estar ali.

Assim, dentro e fora dos muros da escola, fui me constituindo nesse lugar: o de quem aprende rápido, o de quem ensina, o de quem está sempre disponível. Na sala de aula, nos trabalhos em grupo, no recreio, em casa, no bairro — eu era constantemente convocado (e me deixava convocar) a ocupar essa função. Ajudar não era apenas um gesto de solidariedade; era, sobretudo, uma exigência silenciosa para garantir minha aceitação.

Se, por um lado, essa estratégia funcionava como uma forma de blindagem contra as violências mais explícitas — as risadas, os apelidos, os constrangimentos —, por outro, ela instaurava e mantinha uma outra forma de violência, mais sutil e igualmente potente. Para não sofrer violência, eu precisava produzir mais, saber mais, ensinar mais. Eu não podia falhar. Não podia simplesmente ser. Minha existência, portanto, tinha um preço: ser bom, saber conteúdos, estar disponível, ser útil.

É nesse movimento que a discussão entre visibilidade e apagamento se torna ainda mais evidente. Eu me tornava visível pelo meu desempenho, pela minha inteligência, pela minha capacidade de ensinar, mas, ao mesmo tempo, era apagado em outras dimensões da minha existência. Minha subjetividade, minhas fragilidades, minha própria condição de pessoa que gagueja era, de certo modo, silenciada ou tolerada apenas enquanto não atrapalhassem a função que eu precisava cumprir. Não se tratava de inclusão plena, mas de uma inclusão condicionada. Uma inclusão que cobra. Uma inclusão que exige. Uma inclusão que, no limite, também não deixa de ser uma forma de violência velada.

De 1977 a 1982, estava aprendendo a conviver com minha gagueira, de maneira mais suave, contudo, em 1982, aos 13 anos de idade, comecei a trabalhar com carteira assinada na mesma época que cursava a antiga 7ª série. Assim, da 7ª série até o 3ºano do 2º grau, eu me encontrava matriculado no horário noturno para conciliar a escola e o trabalho, como forma de contribuir com as despesas familiares, com a nossa sobrevivência. Dos 9 aos 13 anos, trabalhei informalmente, como funileiro, carregador de barras de gelo e tantas outras atividades sem carteira assinada para poder ajudar com as despesas domésticas ou para comer algo diferente.

No ambiente do trabalho, minha dificuldade na fala veio novamente a ser um imenso incômodo pessoal e motivo para dificultar os relacionamentos, principalmente em novos ambientes, pois todo novo início e novas convivências sempre me foram imensamente dolorosas.

Apesar da ética e respeito de meus superiores e empregadores para com minha deficiência, no convívio com meus iguais subordinados como eu, o relacionamento mais próximo e íntimo favorecia os meus colegas me usarem como motivo de chacotas, chistes, piadas e brincadeiras (na verdade, bullying). Inclusive tive, infelizmente, algumas desavenças e brigas com alguns colegas por me sentir ofendido com atitudes e palavras que expressavam bullying de forma mais contundente.

Para efeito de relatar um momento imensamente "sofrível" para mim dentre muitos outros, lembro de um dia que uma colega de escola me encontrou no trabalho, pois fora no local que eu trabalhava - uma loja de material elétrico - com os pais fazendo compras e me reconheceu. Ela foi até o depósito onde eu me encontrava "arrumando algumas mercadorias" para serem entregues nas casas de alguns compradores, eu era quem arrumava as mercadorias e fazia a entrega de compras dos clientes por meio de uma bicicleta cargueira pela cidade; enquanto eu arrumava as mercadorias, eu e ela começamos a conversar.

Lembro-me que ela se aproximou toda carinhosa e me cumprimentou com um belo sorriso. Eu gaguejei um pouco porque fiquei um pouco envergonhado e, por coincidência, eu tinha uma pequena paixão pela tal menina.

Para completar, alguns colegas do trabalho começaram a falar, "O gaguinho tem namorada!", além de outras falas discriminatórias, por meio de "piadas". Minha colega ficou bastante constrangida e se despediu de forma imensamente ilibada. Naquele dia, eu simplesmente queria desaparecer.

Contudo, um dos meus chefes imediatos presenciou a cena e, no mesmo dia, depois que minha colega e seu pai foram embora, fez uma reunião com todos para tratar sobre a situação, ocasião que eu chorei copiosamente.

Depois da reunião, em que todos foram advertidos sobre respeito mútuo e ambiente de trabalho saudável, eu saí sentindo um misto de alívio e vergonha. O choro, que eu segurei por tantos anos, escapou naquele dia como um rio rompendo uma represa antiga. Senti-me exposto, como se minha dor fosse finalmente visível, mas a um só tempo me tornasse absolutamente vulnerável.

Nos dias seguintes, o clima na loja ficou estranho. Alguns evitavam cruzar comigo nos corredores, outros tentavam ser simpáticos demais, exageradamente até. Mas teve um colega que também se chamava Carlos que me surpreendeu. Ele era um dos que haviam rido — não com maldade, acho, mas por imaturidade, me procurou depois do expediente, e disse que não fazia ideia de como aquilo me atingia e pediu desculpas com uma sinceridade que eu não esperava. A conversa foi curta, naquele primeiro momento, mas me marcou. Depois disto ficamos amigos por longos anos. Quanto à colega da escola, encontramo-nos novamente e ela veio até mim com um sorriso tímido e disse, "*Ei... Sobre aquele dia... Sinto muito por ter ido embora daquele jeito*". Não soube como lidar com a situação sem que lhe envergonhasse ainda mais. Eu, com a voz ainda meio trêmula, respondi que entendia. E entendi mesmo. O constrangimento foi mútuo, e éramos só dois adolescentes tentando lidar com situações muito maiores do que pareciam na hora. Conversamos por um tempo, sem pressa, e neste dia não gaguejei tanto. Talvez porque eu já não estava tentando esconder quem eu era. Talvez porque ela me olhou não com pena, mas com compreensão. Daquele dia em diante, eu passei a gaguejar menos, ao conversar com as pessoas que me interessavam e que me tratavam bem com respeito verdadeiro.

Aquele dia que parecia ser o mais sofrível da minha vida acabou sendo, com o tempo, um dos que mais me ensinaram. Não sobre como o mundo do bullying, da violência, o mundo, enfim, é cruel — isso eu já sabia —, mas sobre como a dor compartilhada pode, às vezes, aliviar feridas. E sobre o fato de que somente a empatia, a alteridade e o acolhimento por parte das pessoas com maior grau de humanidade e a própria resiliência tem condições de promover alguma dignidade. Eis que é exatamente isto que entendo como sendo uma das principais finalidades da educação: - Tornar os estudantes mais humanos e humanos melhores.

E assim, minha vida continuava só voltando a ser mais traumática em momentos em que minha diferença vez ou outra reaparecia em alguma situação, principalmente em novas situações e novas vivências ao longo da vida. Nos demais dias, minha gagueira não era tão contundente.

Na adolescência, a gagueira se tornou uma constante fonte de angústia. A pressão social pela “normalidade” se intensificou. Eu queria ser aceito pelos meus colegas, participar das conversas de grupo, mas a cada tentativa de me expressar, a gagueira era a barreira intransponível. A sensação de fracasso era palpável, e a vergonha se intensificava. Eu sentia que a minha identidade estava sendo construída a partir da imagem distorcida que os outros tinham de mim, não pela minha essência, mas pela minha incapacidade de me comunicar de forma fluida.

Nesta fase, Tiba (2002, p. 85) compara ao florescimento das árvores frutíferas — momento de intensa exposição, desejo de pertencimento e validação entre pares —, a gagueira se configurou para mim como um marcador de diferença que tensionava profundamente a construção identitária. Em um contexto no qual “ver e ser visto” assume centralidade, a dificuldade de falar fluidamente produzia não apenas silêncios forçados, mas sentimentos recorrentes de fracasso, vergonha e inadequação, levando-me a adotar estratégias de camuflagem da fala como tentativa de atender às expectativas de uma normalidade socialmente imposta.

Contudo, ao tentar apagar a gagueira, afastava-me de mim mesmo, reforçando um processo de “des-existir” produzido por forças externas que insistiam em me reduzir ao rótulo de “gaguejante”. Paradoxalmente, foi nesse mesmo período que encontrei, na escrita e no contato com a linguagem literária, um espaço de refúgio e afirmação, onde minha voz não era interrompida e meus pensamentos podiam emergir com inteireza.

Foi durante esse período que comecei a tentar disfarçar a gagueira, utilizando estratégias como evitar palavras que me causavam mais dificuldades ou então adotava pausas longas na fala para evitar os bloqueios. Eu não queria ser visto como “o gaguejante”, mas esse era o rótulo que muitos insistiam em me colocar. No entanto, ao tentar ser algo que eu não era, me via cada vez mais perdido, afastado de mim mesmo.

Conforme aponta Içami Tiba (2002), vivi de forma intensa os efeitos dessa “embriaguez relacional”, marcada pela necessidade quase urgente de aceitação e pertencimento ao grupo. Era no olhar e no julgamento dos meus pares que eu buscava validação, e a gagueira, nesse contexto, emergia como um obstáculo doloroso à minha tentativa de ser reconhecido como “normal”. A força das relações entre adolescentes influenciava diretamente meus valores, comportamentos e escolhas, levando-me, muitas vezes, a silenciar, evitar interações ou disfarçar minha fala para não destoar do grupo, atitudes que talvez não adotasse se estivesse apenas comigo mesmo ou no ambiente familiar.

Essa embriaguez, não causada por substâncias químicas, mas pelo peso simbólico das relações sociais, intensificava meus conflitos internos, pois, ao mesmo tempo em que desejava me mostrar, ser visto e ouvido, sentia-me aprisionado pela vergonha e pelo medo da exposição. Assim, a busca por normalidade transformou-se em um processo de autoapagamento, no qual a tentativa de corresponder às expectativas do grupo reforçava sentimentos de inadequação e contribuía para a construção de uma identidade atravessada pela negação da minha própria experiência disfêmica.

A pressão por ser "normal" me fez questionar quem eu realmente era. Mas foi também durante a adolescência que comecei a encontrar, nas páginas de livros e nas aulas de Português, um refúgio. Ali, nas palavras escritas, eu não gaguejava. Meus pensamentos se organizavam sem interrupções. Esse prazer pela escrita foi o que me manteve firme, apesar dos desafios impostos pela minha fala.

Em 1984, quando já havia iniciado o 1º ano do 2º grau, desde 1996 ensino médio, minha trajetória escolar foi abruptamente interrompida por uma necessidade maior que qualquer projeto pessoal: a sobrevivência da minha família. Diante das dificuldades financeiras que enfrentávamos, precisei assumir o trabalho como prioridade absoluta, direcionando toda a minha força física, mental e emocional para contribuir com o sustento da casa.

Não havia espaço para conciliar estudo e trabalho; a urgência do cotidiano impunha uma escolha que, na verdade, nunca foi minha. Assim, a escola ficou para trás, não por desinteresse, mas por uma condição de vida que exigia de mim responsabilidades precoces.

Em 1985, consegui retomar os estudos, reiniciando o 1º ano do 2º grau com a esperança de dar continuidade ao caminho que havia sido interrompido. Esse retorno, no entanto, não apagava as marcas da pausa anterior, nem diminuía os desafios que ainda atravessavam minha realidade. Ainda assim, representava um movimento de resistência, uma tentativa de reafirmar meu compromisso com a educação e com um futuro diferente. Era como recomeçar, carregando comigo não apenas cadernos e livros, mas também as experiências e o amadurecimento forçado pelas circunstâncias.

Entretanto, em 1987, mais uma vez fui obrigado a interromper os estudos, dessa vez para cumprir o serviço militar obrigatório. Novamente, minha trajetória educacional era atravessada por uma exigência externa, alheia à minha vontade. Somente em 1988, após concluir esse período, pude retornar à escola e retomar meus estudos. Esse vai e vem evidenciou o quanto meu percurso foi marcado por interrupções impostas pela vida, mas também revelou algo fundamental: apesar das pausas, o desejo de aprender e seguir estudando nunca se apagou, mantendo-se firme como uma forma de resistência diante das adversidades.

O ingresso no serviço militar obrigatório representou, em minha trajetória, mais do que uma interrupção nos estudos: constituiu-se como uma experiência-limite, na qual minha gagueira foi tensionada por um contexto institucional fortemente normativo, disciplinador e produtor de hierarquias. Ao adentrar o quartel, não levei apenas meu corpo para ser moldado pela lógica militar, mas também uma forma de falar que escapava aos padrões de fluidez esperados — e, por isso, constantemente vigiada, corrigida e, em certa medida, tolerada sob condições. Este trecho, portanto, não se limita a narrar vivências pessoais, mas busca problematizar como, no interior de uma instituição como o Exército, operam mecanismos sutis e explícitos de normalização, nos quais a diferença não é propriamente acolhida, mas negociada a um alto custo. Trata-se de refletir sobre os modos pelos quais a inclusão pode se configurar como estratégia de adaptação à norma, evidenciando que, muitas vezes, o reconhecimento do sujeito está condicionado à sua capacidade de compensar aquilo que o marca como "desvio".

Em 1986, chegou minha vez de me alistar para o serviço militar obrigatório. Tive que parar os estudos, e deixar o segundo ano do segundo grau em suspenso para, como diziam, "servir à pátria". No papel parecia algo nobre. Na prática, foi mais uma daquelas mudanças bruscas que a vida me impunha — e com ela, mais um desafio pessoal: conviver com minha gagueira em um ambiente rígido, autoritário e pouco compreensivo.

Quando fui chamado ao serviço militar, em 1987, senti o peso da farda antes mesmo de vesti-la. Interromper os estudos foi duro, mas o mais difícil foi levar minha gagueira para dentro dos muros do quartel. No exército, novamente, as mesmas lutas de resiliência quanto a me inserir e procurar aceitação e inclusão em um novo e diferente ambiente sociocultural.

Fraquejar em qualquer coisa (imagine gaguejar) ali era ser visto como fraco, lento ou despreparado. Mas a verdade é que minha luta era invisível. Era comigo mesmo.

Já nos primeiros dias de quartel, percebi que minha dificuldade com a fala chamaria atenção. Quando me pediram para dizer meu nome, senti aquele velho frio na barriga.

> — Nome, recruta?! — berrou o sargento.
> — So-so-sol-da-da-do O-o-oi-oi-too de-de-de-ze-ze-sse-sse-te Ma-ma-magno, senhor! — respondi, tentando parecer firme.
> — Está com um problema, recruta?! Tendo um AVC ou infarto, recruta?! Fale direito, soldado! — berrou o sargento.
> — Nã-nã-não, senhor, sargento! Sô-sô-sô ga-ga-ga-go, senhor! — respondi com algumas lágrimas no canto dos olhos tentando disfarçar um choro intenso que desejava eclodir.

Vieram as risadas. Os olhares atravessados. E o silêncio incômodo logo depois. Não era a primeira vez que isso acontecia na minha vida, mas ali doía de forma diferente. O ambiente militar não dava muito espaço para falhas, e menos ainda para alguém como eu, que lutava não apenas para obedecer a ordens, mas demonstrar que estava disposto a cumpri-las com determinação e resiliência e queria poder expressar com palavras minha firmeza em cumpri-las, mas como?

Cada vez que me pediam para falar em voz alta, era como enfrentar um campo minado emocional. E mesmo assim, não desisti. Com o tempo, entendi que não precisava vencer a gagueira — precisava conviver com ela. E, mais ainda, mostrar que havia valor mesmo em uma voz que não seguia o passo certo. Era como se minha voz precisasse de permissão para sair. Como se cada palavra tivesse que atravessar um campo de batalha dentro de mim antes de chegar aos ouvidos dos outros. Gaguejar no quartel era mais do que tropeçar na fala — era tropeçar na imagem que esperavam de mim. E, sinceramente, isso fazia eu me sentir pequeno.

Mas, com o tempo, fui encontrando meu jeito. Assim como o esporte e a facilidade de aprendizagem me foram aliados na infância e adolescência, encontrando mecanismos de resiliência que favoreceriam minha aceitação e inclusão naquele meio que outrora era bastante hostil. Para isto, eu passei a ser o primeiro a acordar, o último a descansar. Cumpria tarefas com precisão e me mantinha atento em tudo.

Se não podia ser o mais rápido ao falar, seria o mais eficiente no que eu fazia. Aos poucos, alguns superiores e companheiros começaram a enxergar quem eu era para além da minha gagueira, era o que pensava.

Um deles, foi meu Sargento Imediato, 1º Sargento do Pelotão Anticarro da Companhia de Apoio do 36° Batalhão de Infantaria Mecanizado em Uberlândia / MG - A Sentinela do Triângulo, que certa vez disse em voz alta, para todos os demais recrutas do pelotão: "*Deixem o 817 em paz, para falar do jeito dele e no tempo dele*".

E prosseguiu em um discurso em minha defesa, dizendo algo que me lembro quase com todas as palavras:

> Ele pode gaguejar, porém fala com mais propriedade e conhecimento de causa do que muitos, inclusive superiores; é um dos melhores atiradores do batalhão, principalmente com o "canhão anticarro"; desmonta, dá manutenção e remonta qualquer arma em tempo mais rápido do que a maioria.

Tanto que, sempre que havia apresentação de tiro para os superiores tanto de pistola, quanto de fuzil e inclusive de canhão anticarro, o Sargento sempre me chamava para conversar dizendo que confiava em mim para "fazer bonito" para representar o nosso pelotão.

Aquilo me marcou. Mais uma vez, senti que minha voz, mesmo com pausas, estava sendo ouvida e que eu era mais do que somente o som e o ritmo de minha fala. Nesta época, optei por acreditar que as pessoas percebiam e valorizavam meu esforço em ser mais do que uma fala "defeituosa", assim, eu passei a acreditar que nossas limitações de qualquer natureza não nos definem; o que nos define é a somatória de nossas ações que delineiam nossa humanidade e o conjunto da empatia e humanidade alheia e a nossa própria, assim como nossa dignidade, determinação, simpatia e capacidade de resiliência diante dos desafios da vida.

O exército me ensinou muita coisa — nem todas boas, mas todas valiosas. Aprendi que inclusão, às vezes, começa com pequenos gestos. E que resistência não é só física: é emocional, é diária, é silenciosa. Servi com honra, apesar dos tropeços nas palavras.

Contudo na época ainda não compreendia que, nesses tipos de contextos, as estratégias que passei a adotar para permanecer naquele espaço não devem ser compreendidas apenas como iniciativas individuais de adaptação, mas como respostas produzidas no interior de uma estrutura que pouco se abria à diferença. Não se tratava, portanto, de um processo efetivo de aceitação, mas de uma negociação contínua da minha permanência.

Progressivamente, fui incorporando práticas que visavam atenuar os efeitos da minha gagueira naquele ambiente e demais ambientes que convivia com outras pessoas: chegava antes dos demais, executava tarefas com rigor e buscava me destacar em atividades que não demandavam o uso da fala. Se minha voz destoava dos padrões de fluidez esperados, cabia ao meu corpo responder com eficiência.

Tal movimento evidencia que minha permanência estava condicionada à capacidade de compensação, deslocando o foco da diferença para o desempenho. Assim, mais do que ser reconhecido em minha singularidade, eu era convocado a ajustar-me às exigências institucionais, produzindo em mim mesmo mecanismos de adequação. É nesse ponto que a experiência vivida ultrapassa o plano da narrativa pessoal e se inscreve como campo de análise, permitindo compreender como determinadas instituições operam por meio de processos sutis de regulação dos sujeitos.

Esse movimento, longe de expressar apenas resiliência individual, pode ser compreendido à luz das reflexões de Michel Foucault sobre os mecanismos de disciplinamento e normalização. Em Vigiar e Punir, o autor afirma que "o poder disciplinar fabrica corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'" (Foucault, 1987, p. 119). Nesse sentido, minha tentativa de "compensar" a gagueira revela um processo de internalização da norma, no qual eu mesmo me tornava agente da minha adequação, buscando tornar meu corpo útil e aceitável dentro daquela lógica institucional.

Nessa mesma direção, Carlos Skliar (2012) problematiza que, em muitos contextos, a inclusão não implica o reconhecimento da diferença em sua potência, mas a sua adequação a padrões previamente estabelecidos. Para o autor, a diferença é frequentemente transformada em algo a ser corrigido, suavizado ou compensado, o que contribui para compreender como minha permanência naquele espaço estava condicionada não ao acolhimento da minha singularidade, mas à minha capacidade de minimizar aquilo que me marcava como diferente.

Hoje vejo que minha gagueira nunca foi fraqueza. Foi uma prova de força - a minha.

O exército me moldou em muitos aspectos, mas também me forçou a reafirmar quem eu era. E eu era — e ainda sou — um homem que fala com pausas, mas que é uma pessoa que construiu uma imensa resiliência para conviver com minha diversidade.

Por volta de meados de 1988, ainda sob os efeitos do período no serviço militar, vivenciei uma situação que, à época, foi tratada como um evento clínico isolado, mas que hoje compreendo como atravessado pelas condições às quais eu estava submetido. Tive uma convulsão cuja causa não foi precisamente determinada.

Após exames neurológicos, levantou-se a hipótese de epilepsia, posteriormente relativizada por outros especialistas, que apontaram para um quadro multifatorial envolvendo estresse intenso, congestão e intoxicação.

Ainda assim, permaneci por cerca de um ano sob medicação anticonvulsivante, até que, em nova avaliação, o tratamento foi suspenso.

Mais do que a imprecisão diagnóstica, esse episódio evidencia o **alto custo físico e emocional implicado na tentativa de adaptação a um contexto institucional que não acolhia a diferença**, mas exigia sua constante compensação. A gagueira, nesse cenário, não se restringia a uma característica da fala, mas operava como marcador de inadequação, exigindo de mim um esforço contínuo de controle, contenção e superação.

O corpo que convulsiona, nesse sentido, pode ser compreendido não apenas em sua dimensão biológica, mas como um corpo tensionado por exigências normativas que ultrapassam seus limites. Ao retornar à vida civil, em 1988, retomei os estudos e o trabalho, voltando a cursar o segundo ano do 2º grau (ensino médio) no período noturno. No entanto, esse retorno não significou uma ruptura com as experiências anteriores. As marcas produzidas por aquele contexto continuavam a atravessar minhas relações, especialmente no modo como eu vivenciava minha fala em situações sociais e afetivas.

No campo das relações afetivas, a gagueira se fazia presente não apenas como dificuldade de expressão, mas como elemento estruturante das minhas formas de me relacionar. Embora mantivesse boas relações sociais — muitas vezes sustentadas por estratégias como o bom desempenho escolar e a participação em atividades esportivas —, diante de situações que exigiam maior exposição da fala, como declarar sentimentos ou nomear vínculos, eu recorria frequentemente à evasão. O que à época nomeava como "timidez" revela-se, em análise, como um mecanismo de defesa, um modo de evitar a exposição ao julgamento e à possível desqualificação.

Essa dinâmica tornava-se ainda mais evidente em situações de interação no ambiente de trabalho. Quando uma jovem com quem mantinha vínculo afetivo me visitava, comentários de colegas — como "o gaguinho tem namorada" — reatualizavam formas de ridicularização já vivenciadas anteriormente. Tais enunciações não apenas produziam constrangimento imediato, mas operavam na construção de uma percepção de não pertencimento, como se determinadas experiências afetivas não me fossem plenamente legítimas. Progressivamente, essa exposição levou ao afastamento dessa jovem daquele espaço, evidenciando como a exclusão pode operar de forma indireta, produzindo condições que inviabilizam a permanência.

Dessa forma, mais do que episódios pontuais, essas experiências revelam como a gagueira era constantemente reinscrita nas relações sociais como marca de desvio, produzindo efeitos que atravessavam dimensões corporais, emocionais e sociais. O que estava em jogo não era apenas a dificuldade de falar, mas as condições de possibilidade de ser reconhecido como sujeito em contextos nos quais a fluência se impunha como norma.

Nesse sentido, tais experiências podem ser analisadas à luz das reflexões de Michel Foucault sobre os mecanismos disciplinares. Em *Vigiar e Punir*, ao descrever os processos de formação e classificação dos corpos no interior das instituições, o autor evidencia como os sujeitos são constantemente examinados, avaliados e hierarquizados, sendo admitidos ou recusados conforme seu grau de adequação às normas.

Como afirma, "as faltas mais leves bastarão para recusá-lo" (Foucault, 1975/1987, p. 184), indicando que o acesso a determinados lugares e reconhecimentos está condicionado a um rigoroso processo de verificação e conformidade.

Aproximando essa análise da minha experiência, é possível compreender que, embora não houvesse um exame formal da minha fala, havia um permanente processo de avaliação difusa, no qual minha gagueira funcionava como critério implícito de classificação. Assim, minha permanência e reconhecimento estavam sempre sob condição: eu poderia ser aceito, desde que compensasse aquilo que me marcava como desvio.

Trata-se, portanto, de um processo no qual o sujeito não é excluído diretamente, mas incluído sob regras que o mantêm constantemente em posição de prova.

Ao chegar à idade adulta, percebi que, ao longo dos anos, a gagueira havia moldado minha personalidade de forma profunda. Eu me tornei mais introspectivo, observador, mas também mais determinado a estudar a minha condição. Eu comecei a aceitar que a gagueira fazia parte de mim, mas não determinava quem eu era.

> A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo… lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira." (Freire, 2002, p. 31).

Foi nessa fase da minha vida que passei a nomear de forma mais consciente a luta que sempre travou meu existir. Durante muito tempo, enfrentei o "des-existir" que tentavam me impor — por meio de silenciamentos, olhares, correções e expectativas normativas — apenas como resistência, sustentada pela minha insistência em permanecer e pela resiliência construída na dor.

> Para Paulo Freire, as pedagogias dos oprimidos sintetizam os processos de resistências, de lutas por libertação das opressões, desumanizações que os oprimem, desumanizam. Que resistências? Paulo Freire destaca: re-existências aos sofrimentos desumanizantes como realidade histórica, re-existências às violências da ordem injusta imposta pelos opressores, re-existências por recuperar uma humanidade roubada por vida humana, por reafirmar e reconhecer sua humanidade nas lutas por justiça (Arroyo, 2023, p. 154).

Contudo, ao me reconhecer nas pedagogias dos oprimidos discutidas por Paulo Freire, compreendi que minha trajetória expressava algo mais profundo: um processo de **re-existência**, tal como afirma Arroyo (2023), ao se referir às lutas contra os sofrimentos desumanizantes tomados como realidade histórica e contra as violências de uma ordem injusta que desumaniza.

Re-existir, para mim, passou a significar recuperar a humanidade que tantas vezes me foi roubada, reafirmar minha dignidade e reconhecer-me como sujeito nas lutas por justiça, transformando a dor da negação em força política e existencial para continuar existindo, agora de forma afirmada e consciente.

A entrada na vida profissional e acadêmica representou uma das maiores provações, mas também uma das maiores vitórias. No ambiente de trabalho, onde a comunicação fluida era exigida, o medo de ser julgado me assombrava. Por muito tempo, hesitei antes de levantar a voz, me sentindo desconectado de minha própria autoridade e, muitas vezes, me questionando sobre como seria visto pelos outros.

Porém, foi também nesse período que comecei a perceber a importância de falar sobre minha condição, de dar voz ao que me calava por tanto tempo. Decidi que seria mais valioso ser autêntico do que tentar esconder uma parte de mim.

Deste modo, foi a partir dessa fase que o percurso de silenciamentos e resistências passou a ser ressignificado como um movimento consciente de construção da re-existência, compreendida não apenas como permanência, mas como gesto ético-político de enfrentamento às lógicas de desumanização. A aceitação da gagueira, nesse processo, desloca-se de uma marca historicamente estigmatizada para uma dimensão constitutiva de minha experiência, sem, contudo, aprisionar minha existência a identidades normativas e excludentes.

Em diálogo com Freire (2002), esse movimento pode ser compreendido como expressão de uma práxis, entendida como ação e reflexão dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo, e como afirmação do inacabamento humano, condição que nos constitui como seres históricos, inconclusos e em permanente processo de vir a ser. Ao reconhecer-me como sujeito inacabado, passo a tensionar as condições que historicamente produziram meu silenciamento, engajando-me em uma luta pela humanização — não como dádiva, mas como conquista coletiva frente às estruturas que insistem em negar a humanidade de determinados corpos e vozes.

Nessa direção, tal movimento aproxima-se do que Arroyo (2023) denomina re-existência: as lutas históricas e cotidianas contra os sofrimentos desumanizantes naturalizados como realidade e contra as violências de uma ordem social injusta que produz sujeitos como inexistentes ou subalternizados. Re-existir, portanto, implica não apenas resistir, mas afirmar outras formas de existir, produzindo sentidos e lugares de pertencimento que confrontam a lógica excludente.

Assim, nos anos que se seguiram, minha trajetória passou a se constituir como busca por um lugar de re-existência, entendido não como espaço previamente dado, mas como construção histórica, coletiva e situada, forjada na tensão entre a negação e a afirmação de minha própria existência.

Iniciei o curso de Psicologia na UFU, em 1991, entrei numa turma de 30 alunos, sendo 26 pessoas do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Dentre os “meninos” havia um senhor de 55 anos que iniciou o curso como segunda graduação, ele era graduado em Administração e aposentado como fiscal da Receita Federal e nós ficamos amigos, desde o primeiro dia. Como já relatei anteriormente, os momentos de apresentação sempre foram os mais difíceis para mim e em cada disciplina sempre havia as tais apresentações - o meu martírio, contudo este senhor se aproximou de mim e disse-me para ficar pois eu não estava sozinho.

Ele havia reconhecido as dificuldades para me expressar, e me dizia que eu era bastante inteligente e saberia lidar com elas e que poderia contar ele para vencermos aquela etapa juntos.

Deste dia em diante, durante os 5 anos de curso - nesta época o curso de Psicologia era composto de 8 períodos para se concluir a licenciatura e 10 períodos para o bacharelado, sempre estudávamos juntos e realizávamos as atividades em dupla ou no mesmo grupo quando eram mais de dois alunos por grupo. E, sem falsa modéstia, sempre mantivemos as melhores notas da turma e apresentamos os melhores e mais criativos seminários e apresentações.

Contudo, os anos de graduação foram marcados por grandes dificuldades para me expressar, pois, toda vez que eu precisava apresentar algum trabalho (seminário ou similar), os olhares pareciam antecipar a minha falha na fala. Recorro aqui ao conceito de estigma de Erving Goffman para compreender essa experiência, uma vez que, para o autor, determinados atributos passam a desqualificar o sujeito, fazendo com que ele seja percebido, antes de tudo, por aquilo que o distancia do padrão esperado (Goffman, 1988, p. 12-13).

No meu caso, a disfemia funcionava como esse marcador social que antecedia qualquer outra qualidade, inclusive meu desempenho acadêmico. Diante disso, como havia sido em todas as ocasiões, mais uma vez procurei compensar esses olhares investindo intensamente no estudo e em ter um aproveitamento que me fizesse ser notado, buscando demonstrar, por meio do conteúdo, da escrita e das referências mobilizadas, que eu era, de certa forma, “inteligente” — como se precisasse reafirmar continuamente minha capacidade para além da minha fala.

Os/as discentes e docentes do curso de Psicologia, diferente do que eu e minha amiga imaginávamos, assim como a sociedade em geral, não sabiam como lidar com as pessoas disfêmicas. Como fora em toda a minha vida, ali, na universidade, eu era o diferente – o atípico. Nele, continuei a construir resiliência com a atipicidade aos longos dos anos, e fazendo como em anos anteriores: apresentando alto rendimento acadêmico, e, vez ou outra, eu precisava lidar com a disfemia.

No penúltimo ano dos 5 anos de curso de graduação, quando começaram a procura de docentes por estudantes para realizarem o estágio, e, eu, apesar das excelentes notas, não era procurado por eles(as), e isso decorria da minha dificuldade de fala. Os estágios, em sua maioria, eram na área organizacional, e o relacionamento com as empresas eram principalmente centrados na fluência verbal. De modo igual, eu não era convidado para compor grupos de estudos e pesquisas, pois neles também era necessário ter boa fluência verbal. A universidade é, sem dúvida alguma, lugar em que a pessoa se mostra ou é notado pela sua voz, e, não apenas, pela sua produção de notas.

Essa experiência encontra eco nas reflexões de Paulo Freire, ao problematizar que os espaços educativos, embora se apresentem como democráticos, frequentemente reproduzem práticas de exclusão que silenciam determinados sujeitos e legitimam apenas algumas formas de expressão como válidas (Freire, 1996, p. 67-68). No meu caso, não se tratava da ausência de conhecimento, mas da dificuldade de ser reconhecido em um ambiente que valorizava, sobretudo, a oralidade fluente como critério de pertencimento.

Entretanto, a existência da Profa. Dra. Olga Inácio de Moura, que elegia os seus estagiários/as por meio de prova de conhecimento e pelas médias nas notas, se mostrou como uma oportunidade para mim - fiquei em primeiro lugar na seleção que ela realizada, e pude, finalmente, realizar o meu estágio obrigatório. Assim, diferente dos estágios dos demais colegas, este estágio foi em uma empresa que oferecia estágio duplo para psicólogos (tanto na área organizacional quanto na área clínica). Foi assim que iniciei o estágio como Psicólogo Organizacional e Clínico no último ano (1995) da minha graduação, na empresa Faber Castell e, ainda obtive remuneração pela atividade.

Figura 11- Meus pais, eu, meus 6 irmãos e meus dois cunhados casados com minhas irmãs mais velhas na minha formatura da graduação.



Fonte: Acervo pessoal.

Quando conclui o Curso de Psicologia, eu já estava lecionando na rede estadual de ensino de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia - MG. Diferente da maioria dos meus colegas, tive a oportunidade de conseguir formação em Psicologia Organizacional, Psicologia Clínica e Psicologia Escolar, visto que solicitei à universidade, formalmente, que a minha experiência docente na rede estadual fosse considerada como estágio de docência em Psicologia Escolar, o que foi devidamente aprovado.

Lembro que durante a graduação, eu e meu amigo ficávamos tentando entender por que havia tanta concorrência entre os/as estudantes. Foi uma época em que era comum que discentes "enxergassem" os colegas como adversários/as. Com o tempo fomos entendendo que a disputa ocorria porque a maioria estava buscando aceitação nos grupos de pesquisas tanto para o futuro estágio e até mesmo para a pós-graduação.

Esse movimento também pode ser compreendido à luz de Paulo Freire, quando aponta que a educação, em contextos marcados pela lógica meritocrática, tende a reforçar práticas competitivas em detrimento da colaboração e do reconhecimento mútuo entre os sujeitos (Freire, 1996).

Quando terminamos a graduação devo confessar que tinha uma imensa vontade de cursar uma pós-graduação, principalmente porque sonhava em ser professor universitário, mas como eu não tinha os olhares voltados dos professores para me chamarem para realizar a pós-graduação e naquela época era "mais fácil" entrar por meio de uma "indicação" dos/as professores/as futuros/as orientadores, os processos seletivos eram restritos. De outra parte, como eu tinha a autoestima baixa, não corri atrás deste sonho.

Minha vida estava centrada na ideia de continuar a lecionar para garantir o sustento financeiro e por me sentir imensamente excluído dos processos e contexto vigentes, assim, permaneci por diversos anos até chegar a este momento presente que me encontro apresentando uma dissertação para defesa e finalmente obter o sonhado título de mestre.

Em agosto de 1991, ainda no 2º período de Psicologia, por haver uma imensa carência de professores na rede estadual de ensino em todas as áreas do conhecimento, a Superintendência de Ensino Estadual emitia "permissões para lecionar" a estudantes de cursos de graduação em áreas afins da educação para exercerem a "função" de professor na rede estadual de ensino, razão pela qual fui convidado por uma diretora de escola a lecionar Língua Portuguesa e Literatura para o 1º, 2º e 3º anos do 2º grau (atual ensino médio).

O meu primo se encontrava lecionando ainda cursando a graduação, ocasião que ele relatou para a referida Diretora que eu tinha facilidade para ensinar em todas as disciplinas e áreas do conhecimento.

Apesar de disfêmico, como já relatei anteriormente, esta condição jamais me foi empecilho para trilhar a "carreira de professor". Aceitei o "convite"/indicação do meu primo, em razão de que eu precisava trabalhar para ajudar o sustento da família, bem como para me sustentar com os gastos universitários e pessoais. Aquela oportunidade me permitiu vislumbrar a possibilidade de exercer o mister de ensinar a aprender a aprender e apreender na educação como algo que "casava" minhas necessidades financeiras ao meu sempre desejo de contribuir com a educação de um modo geral e com a formação das pessoas enquanto cidadãos plenos.

Deste modo, para mim, ser professor é mais do que ser um agente de transformação social, é um mister de amor à arte de ensinar vinculado a possibilidade de perceber uma renda financeira para minha vida pessoal.

Felizmente, como sempre aconteceu em minhas “aulas particulares”, como já narrei, inclusive na infância e adolescência, o desejo e amor em ser educador sempre fez com que eu conseguisse me trabalhar “minha mente” para que quando eu me encontre no papel de educador, eu consiga controlar, sobremaneira e efetivamente, a minha fala para que a disfemia não me impeça de ensinar a aprender a aprender. Claro que, em alguns momentos, surgem algumas “escorregadas” de fluência da fala. E logo tento me recompor.

Mas deixe-me tentar explicar melhor. Tive a oportunidade de atuar como educador em diversas áreas do conhecimento. Isso se deve, em parte, à estrutura do curso que realizei — uma formação em licenciatura e bacharelado — cuja “grade curricular” incluía, além de Didática, Fundamentos da Educação e Psicologia da Aprendizagem, outras disciplinas afins à área educacional. Também faziam parte do currículo componentes como Língua Portuguesa, Matemática, Estatística, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, entre outros.

Diante desse conjunto formativo, e considerando tanto questões políticas quanto a carência de “mão de obra qualificada” (professores), a Superintendência de Educação acabou por me “autorizar” a lecionar disciplinas em praticamente todas essas áreas do conhecimento.

E assim foi durante os anos que lecionei (1991 a 2001), visto que lecionei, além de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, as disciplinas de Filosofia; Sociologia; Matemática; Ciências; Biologia; Física; Educação Artística; Ensino Religioso e outras tantas tanto como professor regente (contratado) como professor de reforço e particular.

Ao longo de minha experiência e até hoje, tornei a minha atuação docente como um ato contínuo de “des-exclusão”. Em vez de permitir que a disfemia me excluísse de um espaço onde a voz é ferramenta essencial, procurei transformar minha voz em instrumento de ensino, de inspiração e de transformação. E fiz isso, sobretudo, reinventando minhas práticas pedagógicas e o modo como compreendo a relação entre ensinar e aprender.

Busquei tornar minhas aulas mais dinâmicas, deslocando o foco de uma prática centrada apenas na fala do professor para uma construção coletiva do conhecimento. Passei a adotar metodologias que valorizavam a participação ativa dos estudantes, como debates, trabalhos em grupo, rodas de conversa, seminários e atividades colaborativas. Nessas dinâmicas, o processo de ensino-aprendizagem deixava de ser unilateral e passava a ser dialógico, permitindo que os alunos também assumissem o lugar de fala, de escuta e de produção de saberes. Assim, a aula se tornava um espaço de interação, onde diferentes vozes tinham lugar e sentido.

Além disso, recorri a estratégias didáticas que não dependiam exclusivamente da oralidade contínua, como o uso de recursos visuais, esquemas no quadro, materiais escritos, atividades práticas e exemplos do cotidiano dos alunos.

Essas ferramentas não apenas facilitavam a compreensão dos conteúdos, mas também ampliavam as possibilidades de comunicação em sala de aula, diminuindo a centralidade da minha fala e, ao mesmo tempo, potencializando minha presença docente. Dessa forma, minha prática foi se constituindo como um movimento de resistência e criação, no qual a disfemia deixava de ser vista como limitação e passava a integrar, de maneira potente, minha identidade como educador.

Nesse percurso, a docência configura-se como um espaço de resistência e (re)significação, no qual o enfrentamento das barreiras impostas pela disfemia se converte em prática pedagógica e em gesto político de afirmação de existência. Quando me refiro às barreiras impostas pela disfemia, estou dizendo das interrupções na fluidez da fala, dos olhares de estranhamento, das expectativas sociais de uma comunicação "perfeita" e imediata, bem como das situações de julgamento, impaciência ou mesmo silenciamento que, muitas vezes, atravessam a experiência de quem gagueja.

Refiro-me também às barreiras internas, construídas ao longo do tempo, como o medo de falar, a ansiedade diante da exposição pública e a constante necessidade de antecipar ou evitar determinadas palavras e situações. Essas dimensões, longe de serem apenas individuais, são produzidas e reforçadas em contextos sociais que pouco acolhem as diferenças na forma de se expressar.

É justamente no enfrentamento dessas barreiras que minha prática docente se constitui como um ato político. Ao permanecer, falar, ensinar e interagir, afirmo não apenas meu lugar como educador, mas também a legitimidade de outras formas de fala e de existência. Assim, a sala de aula se transforma em um espaço onde não apenas se transmite conteúdos, mas onde também se tensionam normas, se ampliam possibilidades e se reconhece a diversidade como parte constitutiva do processo educativo.

Ao desafiar o silenciamento e as marcas do "des-existir" que historicamente atravessaram as minhas experiências como pessoa disfêmica — sobretudo no contexto educacional —, o ato de ensinar passou a representar um processo de reinscrição de mim, de reapropriação da minha própria voz e de reivindicação de um lugar no campo do discurso.

A resistência não é apenas silenciosa — ela é ativa, crítica e pedagógica. É um movimento diário de reinserção simbólica e de reconstrução da minha autoimagem, em que a fala, mesmo com seus tropeços, carrega mais do que o desejo de compartilhar saberes: o ensinar e o aprender tornam-se experiências permeadas de humanidade.

Contudo, a experiência de resistência individual também evidencia um problema estrutural mais amplo: o “des-existir” institucionalizado, expresso na ausência de discussões sobre a gagueira e sobre a diferença nas instituições sociais, nos currículos escolares, no ambiente de trabalho.

À primeira vista, 1997 parecia fadado a ser apenas mais um entre tantos anos que se empilham na memória. Mas, como a vida insiste em ensinar, há anos que não passam — ficam.

Logo nos primeiros dias daquele janeiro, participei de uma confraternização entre professores e alunos, como tantas outras que marcam o calendário escolar. Foi ali, no entrelaço entre despedidas e novos começos, que conheci a mulher que viria a ser minha primeira companheira de vida em coabitação. Ela era prima de uma aluna e viera de Brasília, trazendo consigo uma filha pequena e o cansaço silencioso de quem atravessava turbulências familiares profundas. Sua chegada a Uberlândia era mais do que uma mudança de cidade: era uma tentativa de recomeço.

Figura 12 – Eu e a Layanni, 1997, minha filha de consideração.



Fonte: Acervo da família.

Começamos a namorar, e sua filha — uma menininha de apenas dois anos — rapidamente encontrou em mim um porto seguro. Seu afeto era genuíno, sua confiança, imediata. Chamou-me de pai. O biológico, ausente, era uma ausência sentida por ela, mas que de alguma forma, eu começava a preencher.

Contudo, o mês de maio chegou e, com ele, a tragédia. Meu irmão — cuja presença eu já havia citado em tantas outras histórias — sofreu um acidente fatal. A morte foi rápida, ele faleceu minutos posterior ao impacto. A dor, não. Nenhum luto é igual ao outro, e aquele se entranhou fundo em mim, em meus pais, irmãos, tios, primos e todos que conheciam meu irmão e nutriam por ele uma imensa simpatia, pois ele sempre fora extremamente querido por todos. Os dias que se seguiram se tornaram marcos perpétuos de uma saudade que, mesmo silenciada pelo tempo, nunca se cala.

Com este momento epifânico de suma tristeza, com o passar do tempo, descobri que apesar do senso comum e ditado popular dizer que o tempo cura todas as feridas — esta crença é apenas o pano de fundo onde a dor aprende a se calar. As feridas cicatrizam, é verdade, mas a memória da dor, os traumas que nela se enraízam, estes resistem ao esquecimento.

O tempo não cura: ele apenas distancia e transforma as lembranças em saudáveis ou não conforme o que cada qual aprende com as feridas. Quanto a mim aprendi que o que alivia, o que pode transmutar sofrimento em algo suportável, é a escolha consciente de nutrir as lembranças que nos aquecem, os instantes que nos devolveram ao mundo com alguma ternura.

No fim, é a memória afetiva e a saudade saudável permeada de doces recordações — e não o tempo — que suaviza o peso da existência que as feridas proporcionaram. Nos dias que as lembranças se fazem mais fortes e dolorosas, eu opto por lembrar os maravilhosos momentos vividos e das mágicas risadas e sorrisos que compartilhamos em inúmeros momentos de nossa passagem juntos neste lado do multiverso.

Que eu sempre me lembre de esquecer as coisas que me deixam triste, mas que eu nunca esqueça de lembrar das coisas que me deixam alegres! São nos dias de imensa saudade e doces lembranças que sempre procuro aprender a deixar no passado o que pesa e entristece a alma, sem carregar dores que já não me servem mais, pois já procurei superá-las substituindo-as por nobres ensinamentos. E sempre procuro jamais me esquecer de lembrar — com ternura e gratidão — daquilo que me trouxe felicidade um dia. Porque são esses doces e valiosas memórias que nos sustentam nos dias nublados e nos fazem resistir e nos torna resilientes.

Foi nesse contexto de abalo e de carência emocional que a presença daquela pessoa que surgiu em minha vida com sua filha se tornou meu refúgio afetivo. O que começou como um namoro ganhou contornos de lar. Passamos a morar juntos. Ela buscava um novo chão. Eu buscava algum chão. E, de alguma forma, nos fizemos companhia.

O tempo passou. E mesmo quando a relação entre mim e ela se desfez, ali pelo segundo ano, a menina permaneceu para mim como uma filha de coração. Continuou me chamando de pai. Continuou me tendo por perto em tantos momentos da vida, como presença de consideração, de escolha, de afeto cultivado. E eu, que não a gerei, passei a ser parte da sua história - e ela, inevitavelmente, da minha.

Contudo, como narrarei mais adiante, foi em 2007, que me tornei pai biológico, carregando comigo todo aprendizado (acertos, erros e ajustes) como pai que havia sido até ali da minha filha afetiva que se encontrava com 12 anos.

Em 2001, passei no concurso para Agente da Autoridade Municipal de Trânsito cheio de esperança. Acreditei que poderia contribuir para formar cidadãos mais conscientes no trânsito, humanizar as vias, educar pedestres e motoristas. Não só em razão do trabalho, mas para mostrar que eu era capaz, apesar da gagueira que me acompanhava desde criança.

Sempre convivi com olhares tortos, piadas maldosas e a falsa ideia de que quem gagueja é menos inteligente, menos competente.

Mas, logo no início, me deparei com outra prova difícil: o preconceito dentro do próprio local de trabalho. Chefes riam às escondidas quando eu tentava falar em reuniões. Colegas zombavam da minha fala como se fosse piada. Falar em público era um martírio — não pela gagueira em si, mas pelo julgamento. Mesmo assim, resisti. Ganhando respeito não pela fala fluida, mas pela postura firme, pela dedicação, pelo conhecimento.

Entretanto, ao longo dos anos de 2001 a 2023, vi meu sonho e vislumbramento esvaindo-se com o descaso municipal quanto ao setor para qual eu havia prestado concurso; inclusive prefeitos de ideologia de centro, de esquerda e de direita que nunca investiram de verdade em políticas públicas de trânsito e educação para o trânsito por um trânsito mais humanizado.

Razão pela qual fui "descrendo" da área de trânsito, visto que percebo que, infelizmente, é uma realidade a nível de Brasil quanto ao descaso com os "operadores do trânsito" de um modo em geral.

O que tive como "consolo", durante o tempo de 2001 a 2023, foi o fato de que durante estes anos procurei contribuir com a instituição e consequentemente com os colegas com dicas, orientações e apoio com a escrita e leitura, correção ortográfica e formatação, inclusive pude auxiliar a maioria do efetivo que não possuíam curso superior a conseguirem cursar uma graduação e uma especialização.

Durante este mesmo período, como possuo certo conhecimento e facilidade com informática desde muito jovem, na área de tecnologia, tive a oportunidade de "construir" alguns programas (software) de computador que em muito "tem servido" de apoio administrativo e operacional para o bom funcionamento da atividade-fim da organização (Secretaria Municipal de Trânsito e Transportes - SETTRAN) e atualmente tudo que existe "informatizado" por lá, fui eu que "programei e implantei".

Entretanto e por aí a fora, deixem-me chegar ao como e por que estou aqui escrevendo esta trajetória, depois de 22 anos, para a área que sempre fui apaixonado que é a Educação e sobretudo decidi retornar para o meio acadêmico e universitário para voltar a contribuir com a Educação, Pesquisa e Extensão, agora como Mestrando, por uma Educação Crítica e Emancipadora verdadeiramente Inclusiva, Revolucionária e Progressista capaz de promover uma formação formal efetiva e cidadã na construção de saberes por meio de oferecer alguma forma de contribuição por meio de possíveis estudos em pesquisa acadêmica.

Depois desse tempo todo, voltei para onde meu coração sempre esteve: a Educação. Agora sou mestrando. Levo comigo não só a gagueira, mas também a vontade de construir uma Educação crítica e emancipadora, verdadeiramente inclusiva — como eu gostaria que tivesse sido para mim.

Atualmente, estou cumprindo jornada como servidor público municipal da Prefeitura de Uberlândia, das 00:00 h. às 06:00 h., e aos finais de semana, cumpro jornada de horas extras, pois o salário pago aos servidores a nível municipal é extremamente desvalorizado, inclusive para completar a renda ainda tenho dirigido para aplicativo, nos momentos que tenho entre procurar estar presente nas disciplinas obrigatórias e facultativas, eventos e outras atividades acadêmicas que tenho me dedicado; deste modo, mesmo aos 55 anos será possível o leitor perceber que não consegui estabilidade financeira suficiente para levar uma vida com mais dignidade que me permita dedicar exclusivamente a minha tão sonhada pós-graduação stricto sensu.

Em 2003, numa noite tranquila na casa de um amigo em comum, que nossos caminhos se cruzaram. Ela, assim como eu, também era disfêmica. Carregava nos olhos um brilho curioso, mas também um silêncio que eu conhecia bem: o de quem passou a vida navegando entre palavras que hesitam, entre frases que tropeçam e gestos que tentam compensar a fala. Vi nela algo que não se nomeia de imediato — uma espécie de espelho delicado, onde a dor da exclusão e da autoexclusão provocada pela disfemia se encontrava com a coragem de existir. Nos aproximamos com cuidado, como quem sabe o valor de uma escuta sem pressa. Descobrimos uma afinidade rara, sobretudo no desejo mútuo de nos ajudarmos a ser: ser alguém, ser reconhecidos, ser mais que o estigma de uma fala interrompida. Incentivamo-nos sempre, como se cada passo do outro fosse também o nosso. Crescemos juntos: como pessoas, como profissionais, como sujeitos em formação contínua.

Figura 13– Meu casamento – Abril de 2006.



Fonte: fotomontagem do autor, acervo da família.

Em 2005, após ela enfrentar um aborto involuntário, decidimos nos casar. No dia 20 de abril de 2006, oficializamos o que já vivíamos morando juntos. E, alguns meses depois, veio a notícia que transformaria nossas vidas: ela engravidou novamente e teríamos a mágica e divina oportunidade de podermos ser pais. Era julho quando soubemos da gravidez; em agosto, soubemos que seria uma menina. Uma menina saudável, cheia de vida, que já reagia aos nossos chamados ainda no ventre, distribuindo pequenos chutes sempre que ouvia nossas vozes. Era como se ela já soubesse que vinha ao mundo para nos iluminar.

No dia 27 de fevereiro de 2007, nasceu Ana Julya. E, com ela, nasceu também uma versão mais completa de nós mesmos. Ela nos tornou pessoas mais conscientes, mais ternas, mais comprometidas com o mundo. A maternidade e a paternidade, nesse contexto, foram vivências formativas - não só pessoais, mas éticas e pedagógicas.

Ana Julya sempre foi uma criança de enorme sensibilidade e inteligência emocional, alguém que desde cedo nos motivou a sermos melhores, a estudarmos mais, a cuidarmos mais de nós e dos outros.

Figura 14 – Foto da gravidez da mãe de minha filha e foto de nós com a Ana Julya no colo com um mês - 2006/2007.



Fonte: fotomontagem do autor, acervo da família.

Em 2011, veio a nossa separação matrimonial. Não houve brigas, apenas o reconhecimento maduro de que nossos caminhos amorosos precisavam seguir rumos distintos. Mas decidimos, desde o início, que a separação conjugal jamais se converteria em separação familiar. Mantivemos a guarda compartilhada, a convivência harmoniosa e, acima de tudo, o compromisso comum de criar nossa filha com amor, respeito e dignidade. Nosso objetivo era claro: mostrar a ela que é possível viver a paz mesmo depois do fim de uma relação, que a amizade, respeitar o espaço e desejo do outro e o cuidado também são formas de amor duradouro.

Figura 16 - Minha filha com 3 anos



Figura 17 - Minha filha com 12 anos



Figura 15 - Minha filha com 17 anos; Formatura do Ensino Médio (dez. 2024)



Fonte: Acervo da família.

Ao longo dos anos, nossa filha cresceu - e se tornou não apenas uma jovem brilhante, com uma imensa facilidade de aprendizagem, como também se tornou nossa melhor amiga, companheira e aliada; inclusive uma companheira para os melhores momentos tanto em viagens quanto em qualquer passeio como shows e reuniões, por ter um “papo” imensamente agradável, descontraído e inteligente.

Em 2023, a mãe dela nos deu um exemplo de coragem, o qual inspiraria muitas pessoas inclusive eu e a vó de minha filha a tomarmos o mesmo caminho, qual seja, ela iniciou o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Formou-se mestre em 2025. Sua trajetória foi uma resposta firme à invisibilização de sujeitos como nós, mostrando que a pessoa com disfemia pode e tem direito de ocupar os espaços acadêmicos, produzir conhecimento, e fazer da voz hesitante uma afirmação sociopolítica e humana.

Ana Julya acompanhou todo esse processo, assim como tem participado ativamente do meu próprio percurso no mestrado. Ela nos inspira diariamente, com sua empatia, companheirismo, sabedoria e senso crítico. E Ela segue moldando seu próprio universo - comprometida com valores éticos, sensibilidade social e um projeto de vida pleno.

Hoje, mais de vinte anos após aquele encontro marcante em 2003, posso dizer com convicção que a mãe da minha filha se tornou uma das pessoas mais significativas no fortalecimento de minha resiliência e principalmente uma grande amiga e companheira. E minha filha... ela é, sem dúvida, a pessoa mais significativa e importante na vida de todos ao seu redor.

Sua presença nos inspira diariamente - não apenas a mim, mas a todos que têm o privilégio de conviver com ela. Deste modo, continuamos nos incentivando, nos respeitando e nos ajudando mutuamente. E nossa filha, Ana Julya, tem sido o elo que nos une, o farol que nos guia - e talvez, a mais bela tradução daquilo que significa educar pelo exemplo, com amor, com presença e com esperança.

A narrativa da minha trajetória com a mãe de minha filha, com a própria Ana Julya e com o enfrentamento da disfemia, não se reduz a eventos isolados de uma vida pessoal. Ela pode – e deve – ser lida como uma trajetória formativa, uma formação que nos passa, nos toca, nos afeta profundamente. Formação como sendo as experiências que nos transformam e poucas experiências foram tão formativas quanto a construção desta rede afetiva entre mim, minha ex-companheira e nossa filha.

A escolha da minha ex-companheira de ingressar no mestrado, mesmo com as barreiras linguísticas impostas socialmente à disfemia, é um exemplo potente de esperançar, de recusar o silêncio imposto e acreditar na potência de sua própria voz.

A amizade é uma experiência educativa radical, pois permite que um sujeito ajude o outro a existir. Essa ideia ressoa diretamente na relação construída entre mim e a mãe de minha filha. Esse laço ético-afetivo é um testemunho de que a educação não se limita aos espaços formais de ensino, mas se dá, sobretudo, na vida que se partilha.

No que tange à diversidade linguística, a disfemia precisa ser lida e compreendida não como falha, mas como parte da heterogeneidade da linguagem humana. É nesse sentido que podemos dialogar com os estudos sobre inclusão linguística, que defendem a valorização de formas plurais de expressão e a superação de uma normatividade comunicativa que exclui os corpos e vozes que não se encaixam à norma universalizante e universalizadora. A admissão da nossa própria forma de falar, assim como a escolha de ocupar espaços acadêmicos, são formas de resistência e transformação.

A trajetória da minha filha, por sua vez, constitui-se como reflexo desse ambiente formador baseado na empatia, no respeito às diferenças e no incentivo mútuo. Sua atuação como interlocutora sensível e participante nos nossos processos formativos é uma demonstração viva de que o sujeito pode e deve ser autor de seu projeto de vida. Ela, que cresceu entre os desafios e os afetos, tornou-se não só uma aprendiz, mas também uma educadora no sentido mais amplo: aquela que ensina pela forma como vive e pela paciência da escuta.

Hoje, ao olhar para trás, percebo que a gagueira me trouxe uma perspectiva única, que me levou a questionar a normatividade da comunicação e a perceber a importância de uma educação que realmente abrace as diferenças. Escrever minha dissertação foi o ponto de virada, onde o "des-existir" se transformou em um grito de afirmação. A gagueira não me define, mas me desafia a ser mais do que aquilo que as palavras podem expressar.

Desde a infância, a experiência de ser uma criança disfêmica foi marcada pela falta de empatia, acolhimento e compreensão. A educação, o primeiro espaço de convivência social, foi também o primeiro ambiente onde fui rotulado. O riso abafado dos colegas, a impaciência de alguns professores, o afastamento implícito daqueles que, como eu, eram considerados diferentes, formaram um cenário onde me sentia constantemente observado. Mas esse olhar, ao invés de ser acolhedor, tornava-se um peso, como se a simples tentativa de falar fosse uma falha.

Nos primeiros anos de escola, eu queria ser como os outros, mas isso parecia impossível. A gagueira, mais do que uma dificuldade de expressão, se transformava em uma marca invisível, um estigma que me tornava "exceção" a cada palavra travada. Enquanto outros estudantes falavam com fluidez, eu era forçado a interromper minha fala, a me adaptar a um ritmo que nunca fora o meu.

O fato de gaguejar, para muitos, era algo que se devia corrigir — e não algo que fazia parte de quem eu era. Aos poucos, aprendi a me isolar, a me silenciar, porque falar era sempre um risco de ser desconsiderado ou, pior ainda, ridicularizado. O medo de ser excluído por não atender aos padrões de comunicação social se somava à vergonha de ser visto como alguém incapaz de se expressar.

Essa insegurança se perpetuou ao longo dos anos. Na adolescência, a dor de não conseguir conversar naturalmente com colegas, de ser constantemente interrompido ou desconsiderado, era profunda. Eu via os outros criando amizades e se relacionando de maneira espontânea, enquanto eu me via em um ciclo de auto silenciamento.

Minha identidade, aos poucos, foi se moldando não pelo que eu poderia oferecer, mas pela minha dificuldade de expressar minhas ideias de forma “adequada”. Na cabeça dos outros, eu era o "gago", o "diferente", aquele que não pertencia à norma. E, com o tempo, fui começando a acreditar nisso.

O ensino médio e a graduação foram marcos de uma luta constante. Não apenas pelo conteúdo acadêmico, mas pela necessidade de provar que eu tinha algo a dizer, que minha voz, apesar das pausas e hesitações, tinha valor. A cada novo período, sentia o peso de ser invisível aos olhos de muitos, principalmente aos professores que, muitas vezes, não se davam ao trabalho de me ouvir com paciência.

O que muitos não percebiam é que a minha luta não estava apenas no discurso, mas na batalha interna que travava diariamente. Não era apenas uma questão de falar; era uma questão de ser ouvido e compreendido como ser humano.

6. EPISÓDIO 5. O RETORNO AOS ESTUDOS DEPOIS DE 29 ANOS - NA MARGEM DO RESTAURANTE UNIVERSITÁRIO EU SENTEI E CHOREI

Quando cheguei na Pós-Graduação, EM 2024, para minha decepção, uma nova tentativa de tentar me fazer desacreditar e a "des-existir" fora me tentado ser-me imposta. Sempre tive um sonho: ser professor universitário. Desde menino, mesmo com a gagueira me travando a fala e o mundo me olhando torto, imaginava-me em uma sala, livros abertos, olhos atentos e um saber sendo compartilhado, palavra por palavra, tropeço por tropeço. Mas o tempo é um bicho cruel quando não se tem dinheiro - e a fome, às vezes, fala mais alto que a vocação.

Na universidade, entre 1991 e 1995, comecei a entender que, para quem gagueja, o caminho até uma sala de aula universitária é mais longo e íngreme. As bancas exigem discursos, segurança, oratória… E eu tinha medo. Medo de não conseguir. Medo de ser ridicularizado. Medo de não ser ouvido.

A vida me levou para outros caminhos. Trabalhei, sustentei minha família, deixei que o sonho adormecesse no fundo de mim. Mas nunca morreu. Talvez por isso, quando minha filha Ana Julya nasceu, algo reacendeu. Ela cresceu vendo minhas lutas, ouvindo minhas pausas, entendendo meu silêncio. Hoje, aos 17, ela me pergunta se me arrependo de algo. E eu, mesmo com a voz trêmula, respondo com firmeza: não. Porque a vida, com todos os seus desvios, me deu o maior presente - ser pai dela. Um ser humano mágico, empático, inteligente. Minha melhor inspiração.

Foi também a mãe dela, minha ex-companheira, que me fez "re-esperançar". Também disfêmica, ela ingressou no mestrado em 2023. Aquilo me tocou fundo. Se ela pôde, por que eu não? Então voltei. Voltei ao meio acadêmico. Hoje, curso meu mestrado e já sonho com o doutorado, com o pós-doutorado — e com a chance, enfim, de dar aula em uma universidade.

Gaguejo, sim. Mas gaguejo com coragem, com propósito. E escrevo com a alma aquilo que a boca às vezes hesita. Minha dissertação será um grito suave por uma Educação Crítica, Emancipadora e Inclusiva. Uma educação onde vozes como a minha — pausadas, mas poderosas — possam ecoar com dignidade.

Porque a gagueira pode atrasar a fala. Mas jamais cala o sonho. E, em 2023, fui aprovado para cursar o mestrado, com início dos estudos em março de 2024, contudo não tem sido fácil, desde então, principalmente no primeiro ano, inclusive pelo fato de que já nos primeiros dias de aula, meu pai, aos 83 anos, que sempre foi um grande amigo e que sempre torceu imensamente por todos nós (seus filhos e todos a sua volta, inclusive sempre foi um exemplo também para seus sobrinhos e netos), começou apresentar um grave problema de saúde e vir a ser internado. O retorno para a universidade 29 anos depois de ter concluído a graduação me fez sentar na margem do Restaurante Universitário e chorar.

> Literalmente, eu sentei e chorei na margem do Restaurante Universitário. Não pelas bandejas sem alma, nem pela refeição feita para muitos diversos paladares, portanto não muito temperada a gosto, contudo mesmo assim capaz de saciar nossas necessidades quanto a fome; mas pela dor silenciosa de ter voltado, após 29 anos, para um lugar que ainda não sabe acolher e onde a inclusão ainda, apesar de que não deveria ser, mesmo em uma pós-graduação em Educação, é construída e vivenciada somente na teoria e portanto ainda não existe verdadeiramente e de forma definitiva, na práxis de muitos formadores e inclusive de pesquisadores doutores.
> Chorei porque percebi que a universidade, que deveria acolher a diferença, ainda reproduz o silêncio do preconceito, da discriminação e da tentativa desumanizadora da exclusão e não reconhecimento das diversidades.
> Chorei porque percebi que a empatia e sobretudo a educação inclusiva, tão aplaudida em seminários, se encontra imensamente distante de ser erradicada, uma vez que não faz parte da práxis da maioria das pessoas, mesmo em contexto universitário e ainda mais não vivenciada verdadeiramente por alguns professores doutores em títulos, mas analfabetos em empatia e respeito à diversidade.[16] (Paródia ao texto de Paulo Coelho (1994) por Carlos Magno)

Adentrava as salas de aula do mestrado e focava nos estudos nas disciplinas obrigatórias e facultativas sempre com a preocupação de como a saúde do meu pai se encontrava. Deste modo, meu primeiro semestre de mestrado não foi nada fácil psicologicamente e no mais, assim como sempre aconteceu em minha vida, mais uma vez, os primeiros dias de algo novo em minha vida foi um imenso martírio.

Nas apresentações iniciais, a gagueira se fez mais presente e eu, novamente, voltei a me esconder e procurando me adaptar ao novo contexto sem me expor como sempre fiz ao longo da vida.

Foi neste mesmo período, com este início tenso de preocupação e ansiedade, que tive minhas primeiras orientações de mestrado com meu primeiro orientador.

---

[16] À medida que fui conhecendo quase todos os professores do PPGED, felizmente, pude perceber e reconhecer que estes últimos não são a maioria. E inclusive posso afirmar sem receio que a maioria são imensamente simpático, empático, respeitam a diversidade e adotam políticas de ensino-aprendizagem inclusiva.

Aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), na Linha de pesquisa em Educação em Ciências e Matemática, eu trazia comigo um entusiasmo que há tempos me acompanhava. Um sonho antigo, cultivado desde a adolescência, começava enfim a ganhar forma. Aos 16 anos, incentivado por familiares e amigos que reconheciam em mim um amor visceral pelo ato de ensinar, nasceu o desejo de seguir na licenciatura.

Mas a vida, como tantas vezes, me levou por outros caminhos — e foi como agente da autoridade municipal de trânsito, mesmo há alguns anos sem atuar em sala de aula como professor que adentrei novamente, agora como mestrando, o campo da educação; visando sobretudo a me tornar mestre e futuramente doutor em educação e quem sabe e se Deus quiser galgar uma vaga como professor universitário.

Nas semanas que antecederam minha primeira orientação, minha mente fervilhava. Escrevi com paixão e dedicação os primeiros esboços de projetos, na verdade, levei para o orientador 12 projetos de 14 a 20 páginas cada um, os quais se encontravam devidamente estruturados para ser convertido em pesquisa de dissertação, que refletiam minhas inquietações e desejos de pesquisa como: algoritmos e seus vieses sociais, a desinformação digital, as intersecções entre dados, emoções e educação crítica, o problema dos 3 corpos da educação: Desinformação, Inteligência Artificial e Democracia, além de temáticas voltadas à inclusão social e à disfemia — condição que me acompanha desde sempre. Eram projetos pensados com alma, tecidos com a costura fina de quem vive e sente o que escreve.

Cheguei à primeira orientação radiante. Carregava comigo não apenas os textos, mas a realização de um sonho de quarenta anos. Logo no início, meu orientador pediu que eu contasse um pouco sobre minha trajetória. Falei, então, sobre minha história de vida - os caminhos que me trouxeram até ali, a intersecção entre minha atuação profissional e meu desejo de retorno à sala de aula, e, principalmente, minha paixão pela educação.

Figura 18 - Primeiro dia de retorno à UFU em março de 2024



Fonte: Fotografia do autor.

Ao final, no entanto, ouvi algo que me atravessou: "Quanto à gagueira, vai ter de ter um jeito, pois como vai defender a dissertação?" Aquela frase, dita com naturalidade, mas carregada de implicações, me jogou de volta a 1991, quando também tentaram me convencer de que minha disfemia seria um obstáculo intransponível no meio acadêmico. Senti a dor do “des-existir”, do não-pertencer, do ser silenciado antes mesmo de falar.

O orientador seguiu explicando sobre suas linhas de pesquisa e me pediu que, na próxima orientação, entregasse um texto autobiográfico mais detalhado. Aceitei o desafio. Escrevi com a alma. No entanto, ao chegar à segunda sessão de orientação, a vida mais uma vez me testava: naquele mesmo dia, meu pai havia sido entubado, consequência do agravamento de seu estado de saúde, algo que eu já havia compartilhado com o orientador.

Ainda assim, me mantive presente. O orientador leu meu texto, fez observações e abriu espaço para conversarmos sobre o projeto de pesquisa. Apresentei, então, os temas que já havia desenvolvido e enviado, os mesmos que me acompanhavam desde o momento da aprovação no programa. Após ouvi-los, ele comentou que tais propostas não dialogavam com sua linha de pesquisa e sugeriu que, por eu estar atuando no trânsito, eu escrevesse sobre o PNATE — o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar.

Senti o chão ceder. Era como se me pedissem para abandonar tudo aquilo que me movia. Mesmo assim, com esforço, elaborei um pequeno projeto intitulado “Percorrendo o PNATE: Políticas Públicas, Desafios e Perspectivas”. Mas não havia entusiasmo. Não havia paixão. Havia apenas frustração - não pelo conteúdo sugerido, mas por não me reconhecer nele.

Felizmente, nos primeiros encontros das disciplinas do semestre, dois professores reforçaram algo essencial: que o pesquisador deve escrever sobre aquilo que lhe move, aquilo que lhe dói, que o provoca e desafia. Palavras que funcionaram como farol em meio à neblina. Assim, procurei apoio, orientação e escuta. Encontrei professores sensíveis, generosos e humanos, que me acolheram e me lembraram que pesquisar também é um ato de resistência e pertencimento.

Foi então que decidi buscar a mudança de orientação. Com o coração apertado, mas decidido, iniciei o processo acreditando que, no ambiente acadêmico, este seria um percurso possível, respeitoso e empático. Ao ser acolhido por minha nova orientadora, senti, enfim, que estava onde precisava estar. Seu modo afetivo e amoroso de orientar criou em mim um espaço seguro para reconstruir minha jornada. Ela já havia orientado outras pesquisas em narrativas, autobiografias e metodologias que dialogam com a Educação em Ciências e Matemática, e sua escuta atenta me fez acreditar que minha história - com todas as suas pausas, tropeços e resistências - era, sim, uma pesquisa possível.

Foi nesse ambiente, inclusive num espaço que deveria ser imensamente acolhedor e inclusivo, que começou a nascer a minha proposta de pesquisa de mestrado.

Como sujeito que gagueja, ao recuperar minhas lembranças, vi novamente os olhares, risos, interrupções ou tentativas de "correção" impostas por professores e colegas. Me deparei, com o modo como o poder atravessa a linguagem, produzindo no meu corpo [disfêmico] a sensação ou o efeito de inadequação.

Nesse movimento de reinscrição de si [de mim] e de contestação dos regimes de verdade[17] que normatizam a fala, emerge também uma tensão incontornável no próprio campo da pesquisa: a linguagem de que ainda dispomos para nomear a experiência disfêmica. Assim, embora a autobiografia se coloque como gesto político e epistemológico de ruptura, torna-se, a princípio, impossível substituir e/ou abolir completamente, no escopo deste estudo, os termos *gago* e *gagueira*. Tal limitação não se configura como adesão acrítica a essas nomenclaturas, mas como reconhecimento das condições históricas, científicas e discursivas que ainda as sustentam. A superação desses termos demanda um movimento coletivo e ampliado no campo acadêmico, que extrapole esta investigação e convoque outros pesquisadores a problematizar, abolir ou substituir tais alcunhas por designações mais técnicas e eticamente comprometidas com a diferença, sem, contudo, apagar as marcas históricas da exclusão que elas carregam.

Para efeito, cabe afirmar que é a Medicina o campo do conhecimento científico que cria o termo "disfemia" (pessoa que gagueja), e, a partir daí, estabelece pela CIF[18] – Classificação Internacional de Funcionalidade, Capacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS), na Classificação Detalhada com Definições, o código B330 - Funções da fluência e ritmo da fala do Capítulo 3 - Funções da voz e da fala. Assim, está descrito no documento:

> Funções da fluência e ritmo da fala. Funções da produção do fluxo e ritmo da fala. Inclui: funções de fluência, ritmo, velocidade e melodia da fala; prosódia e entonação; deficiências como tartamudez (gagueira), verborréia, bradilalia e taquilalia Exclui: funções mentais da linguagem (b167); funções da voz (b310); funções da articulação (b320).

[17] Para Foucault (1984, p.10), toda sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

[18] A CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, aprovada e publicada em 2001 pela Organização Mundial de Saúde (OMS) é um sistema de classificação das condições de saúde, que se pauta na junção dos modelos teóricos biomédico e social constituindo uma abordagem biopsicossocial da saúde que possibilita integrar suas várias dimensões - biológica, individual e social. Oferece uma linguagem padronizada e uma estrutura para a descrição da condição de saúde e dos estados relacionados a ela.

A citação evidencia que é no campo médico-científico que se produz a categoria "disfemia", termo que transforma uma característica da fala em um objeto clínico, codificado e mensurado pela lógica classificatória da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Capacidade e Saúde) da Organização Mundial da Saúde. Essa categorização descreve a gagueira como uma "deficiência" relacionada às funções da fluência e do ritmo da fala, posicionando-a entre outras condições de ordem patológica.

Acerca da linguagem médica, Foucault (2002) já advertia que tais classificações não são neutras: elas participam de um regime de saber-poder que produz verdades sobre os corpos, definindo o que é considerado normal ou anormal, saudável ou doente, capaz ou incapaz. Nesse sentido, ao ser inscrita em um código médico, a gagueira é medicalizada — isto é, convertida em uma questão de correção técnica, descolada de suas dimensões sociais, afetivas e educacionais. O sujeito disfêmico passa, então, a existir dentro de uma gramática da falta, da disfunção, do desvio, e não como alguém que fala de outro modo, com outras temporalidades, ritmos e expressividades.

O discurso médico, ao mesmo tempo que reconhece o fenômeno, o aprisiona dentro de um paradigma normativo da fala fluente, contribuindo para que o diferente seja visto como erro a ser tratado, e não como diferença a ser acolhida.

É justamente contra essa lógica classificatória que me posiciono nesta dissertação. Ao narrar minha trajetória como pessoa disfêmica, profissional da psicologia, pesquisador da educação e estudante, busco deslocar a gagueira do campo da patologia para o campo da existência e da experiência vivida. Falar de "des-existir" é nomear o efeito que a medicalização produz quando se alia às práticas escolares de normalização: um processo de apagamento simbólico e educacional em que a voz disfêmica é silenciada ou deslegitimada como expressão de pensamento.

A autobiografia, neste contexto, torna-se um gesto de resistência — um modo de reverter a lógica da CIF e das instituições que classificam, ao reinscrever a diferença no espaço da palavra e da escuta. Assim, ao articular corpo, voz e memória, a escrita autobiográfica busca repolitizar a gagueira, compreendendo-a não como déficit de fluência, mas como forma legítima de presença no mundo, especialmente no campo da Educação em Ciências, onde a linguagem e a fala são frequentemente tratadas como instrumentos neutros, e não como lugares de poder e exclusão.

No ingresso ao mestrado eu cheguei à primeira orientação tomado por uma alegria difícil de traduzir. Não levava comigo apenas textos e ideias iniciais, mas a materialização de um sonho adiado por quarenta anos. Ao ser convidado a narrar minha trajetória, revisitei os caminhos que me constituíram: minha história de vida, a articulação entre minha atuação profissional e o desejo persistente de retornar à sala de aula, e a paixão profunda pela educação como espaço de transformação. No entanto, esse movimento de afirmação foi abruptamente atravessado pela pergunta sobre minha gagueira e pela dúvida lançada sobre minha capacidade de defender uma dissertação.

Aquela fala, aparentemente simples, reativou marcas antigas, remetendo-me a 1991, quando também tentaram me convencer de que minha disfemia me colocava fora do lugar acadêmico. Experimentei, mais uma vez, o sentimento do "des-existir", do não-pertencimento, do silenciamento prévio, como se minha voz precisasse antes ser corrigida para então ser escutada.

Foi somente ao ouvir, nas disciplinas do semestre, que pesquisar é escrever sobre o que nos move, nos dói e nos desafia, que compreendi que minha inquietação não era inadequação, mas sinal de que eu precisava de outro espaço formativo. Ao buscar escuta e acolhimento, encontrei educadores que reconheceram minha trajetória como expressão de uma outra pedagogia possível.

A mudança de orientação marcou, então, um deslocamento ético e formativo: ao ser acolhido por uma orientadora sensível às narrativas e às metodologias autobiográficas, senti-me reconhecido como sujeito de uma vida re-existente. Como afirma Arroyo (2023), reconhecer os outros implica admitir a diversidade de corpos, vozes e processos de humanização; nesse sentido, minha história, atravessada por pausas, tropeços e resistências, deixou de ser vista como limite e passou a ser compreendida como matriz legítima de produção de conhecimento e de afirmação de outra educação possível.

Deste modo, ao retornar ao ambiente acadêmico após 29 anos de afastamento, um novo capítulo se iniciava, mas com as mesmas questões, os mesmos medos. O mestrado, uma oportunidade que deveria ser uma celebração do saber, para mim foi, a primeira vista, uma arena onde a tensão entre a necessidade de me expressar e o receio de não ser aceito se tornou cada vez mais palpável. Eu, que sempre fui visto como o "atípico", agora me vejo também como o "diferente" na universidade, um espaço onde a fluência verbal é tida como um dos maiores critérios para a participação intelectual. Não importa o conteúdo, a ideia ou a pesquisa; muitas vezes, o que importa é como você fala e o ritmo da sua fala.

E nisso, eu, mais uma vez, me senti lançado à margem, não por todos os professores e colegas, mas por alguns professores e alguns colegas; quer seja nas atitudes, quer seja nos olhares sob o que "poderia" ponderar como se eu fosse um ser atípico.

Decidido dar um "ponto-final" a esta luta que vinha sendo quase interminável que decidi, que a minha relação com a gagueira passaria a ter um novo significado, vindo a culminar na escolha do tema para minha dissertação.

Deste modo, o tema de pesquisa escolhido não foi apenas uma escolha alheia à minha existência ou motivada exclusivamente por interesses investigativos, mas constituiu um movimento de autoaceitação, bem como de busca por reconhecimento social e pela ocupação de um espaço de voz no meio acadêmico e, consequentemente, na sociedade.

Eu tenho percebido que a as instituições sociais tendem a "desconsiderar" a pessoa que gagueja, tratando a gagueira como algo a ser corrigido ou superado, sem produzir uma reflexão sobre o impacto na vida do indivíduo.

> Reconhecer os Outros, a diferença em vidas re-existentes, afirmando sua outra humanidade na história exige reconhecer a diversidade de processos pedagógicos, a diversidade de matrizes de humanização que acontecem na história, que os outros coletivos sociais repõem na diversidade de espaços e tempos. (Arroyo, 2023, p.11)
>
> Coletivos de educadoras, educadores reconhecem a diversidade de processos educativos que chegam com a diversidade de educandos; outras vidas, com outros corpos resistentes, com outras vozes, outras ações coletivas afirmativas de outras pedagogias. Vidas de coletivos em movimentos resistentes educadores, pondo em ação outras matrizes de formação humana. Educadoras e educadores que respondem reconhecendo que os outros coletivos são sujeitos de outras pedagogias em suas vidas re-existentes repõem sua outra humanidade na história, em outra história, de outra educação (Arroyo, 2023, p.11).

Tendo, na pesquisa, como referência Arroyo (2023, p.11) o gesto de reconhecimento e afirmação de vidas re-existentes, entre elas a de pessoas disfêmicas, defendo que não se trata apenas dar visibilidade a uma condição individual, mas tensionar as pedagogias que historicamente negam a diversidade humana. A pesquisa, portanto, ultrapassa o exercício acadêmico: ela emerge como continuidade da vida vivida, como produção de sentido a partir das marcas deixadas pelo "des-existir" imposto social e educacionalmente.

Ao refletir sobre a gagueira, compreendo que ela não se limita a uma dificuldade de fala, mas revela o modo como a escola e a sociedade ainda falham em reconhecer outras matrizes de humanização, insistindo em padrões de normalidade que silenciam diferenças.

Ser um mestrando disfêmico, aos 56 anos, após décadas afastado da universidade, é atravessar um percurso marcado por silêncios, ansiedade e solidão, mas também por um exercício contínuo de reinscrição de mim mesmo no espaço acadêmico.

Retorno não apenas como estudante, mas como alguém que passou grande parte da vida tentando se enxergar a partir dos olhares que a sociedade projetou sobre seu corpo e sua fala. O conflito central deixa de ser apenas a autoimagem e passa a ser o peso histórico do olhar do outro, que muitas vezes define, limita e desumaniza. Esse olhar, mesmo quando travestido de boa intenção, manifesta-se na pressa, na interrupção e na negação do tempo da minha fala, produzindo formas sutis, porém violentas, de des-existência.

Essa vivência revela que o silenciamento não é apenas externo, mas também internalizado. O estigma da gagueira me levou, inúmeras vezes, à autoexclusão, à vergonha antecipada e ao desejo de desaparecer antes mesmo de tentar falar.

Durante muito tempo, fui atravessado por um auto-des-existir doloroso, no qual passei a desacreditar do valor da minha própria voz. Reconhecer isso, hoje, é também um exercício de re-existência: compreender que minha fala, com suas pausas e tropeços, carrega pensamento, desejo e humanidade.

Ao assumir minha história como campo legítimo de pesquisa, afirmo, junto com Arroyo (2023), que outras vidas, outros corpos e outras vozes produzem outras pedagogias e repõem, na história da educação, a possibilidade de uma formação humana mais plural, ética e inclusiva.

A cada linha escrita, a cada passo dado em minha pesquisa, percebi que estou reconstruindo não apenas a minha identidade, mas identidades disfêmicas. Não mais como o "gago" ou o "diferente", mas como alguém capaz de pensar, de contribuir, de se fazer "ouvido".

Ainda que a gagueira continue a ser parte de mim, já não permito que ela defina quem sou. O não auto-des-existir-se é uma batalha constante, mas cada pequena vitória que consigo nas interações acadêmicas e sociais é um passo em direção à superação do medo. O grande desafio, agora, é não permitir que o olhar dos outros, e a falta de compreensão sobre a minha condição, não me faça voltar a me esconder.

O objetivo é explícito: que a educação e a sociedade vejam em mim o ser pensante que sou, além das palavras que tento, com dificuldade, articular. E sobretudo que a disfemia possa vir a ser "objeto" de estudo e pesquisa acadêmica perpassando pelo contexto educacional quanto a educação inclusiva e mais ainda possa quem sabe despertar o foco para que a disfemia seja assunto e tema transversal dos livros de ciências e biologia, dentre outros.

Quanto a noção de *"des-existir"* da pessoa disfêmica no contexto educacional, é possível refletir que, embora os avanços no acesso à escola sejam inegáveis, a permanência com dignidade ainda se constitui como um desafio significativo.

Como aponta Silva (2025), o desconhecimento acerca das deficiências e das possibilidades de atendimento especializado por parte de muitos profissionais da educação evidencia que a inclusão, em muitos casos, permanece restrita ao plano formal, não se materializando plenamente nas práticas pedagógicas cotidianas.

No caso específico do aluno que gagueja, a ausência de acolhimento e de adaptações adequadas produz um silenciamento simbólico que compromete sua existência no espaço escolar. Ao não encontrar condições favoráveis para se expressar de maneira autêntica, esse estudante passa a direcionar seus esforços não para a construção do conhecimento, mas para o controle da própria fala. Tal deslocamento de atenção revela um processo de *des-existência*, no qual o sujeito se mantém presente fisicamente, mas tem sua voz, sua singularidade e seu potencial crítico sistematicamente invisibilizados.

Essa realidade expõe a urgência de se repensar as práticas educacionais e as políticas públicas sob a perspectiva de uma educação verdadeiramente inclusiva. A inclusão do aluno disfêmico não pode estar condicionada à sua adaptação a um modelo escolar que privilegia a fluência verbal como critério de participação e avaliação. Ao contrário, é a escola que deve se reorganizar para reconhecer e legitimar diferentes modos de expressão, garantindo o direito à aprendizagem e à participação plena.

Nesse sentido, pensar os sujeitos do currículo emerge como um elemento central, possibilitando estratégias que ampliem as formas de avaliação e interação, como o uso de recursos escritos, tecnologias assistivas e dinâmicas pedagógicas que não imponham a oralidade fluente ou a fluência da oralidade como único requisito, de modo único. Tais ações não representam privilégios, mas condições de equidade, fundamentais para que o aluno que gagueja possa existir pedagogicamente sem precisar ocultar sua condição.

Conforme enfatiza Silva (2025), a formação contínua e a atualização constante dos profissionais da educação são pilares indispensáveis para a efetivação dessas práticas. Mais do que iniciativas individuais, trata-se de promover uma cultura colaborativa no interior das instituições escolares, na qual o compartilhamento de saberes e experiências fortaleça o coletivo pedagógico. Assim, a compreensão das especificidades dos alunos, como no caso da disfemia, deixa de ser um conhecimento periférico e passa a integrar o compromisso ético e político da educação inclusiva.

Os relatos de minhas vivências disfêmicas estruturam-se em torno da luta contínua contra o “des-existir” social, escolar e acadêmico da pessoa disfêmica, configurando-se como uma narrativa autobiográfica marcada por exclusões recorrentes, processos de ressignificação e práticas de re-existência.

Onde minha trajetória de vida ao ser narrada busca articular biografia, memória, dor social e formação, evidenciando que a gagueira ultrapassa o campo da fala individual para se constituir como marcador social de diferença.

Os silenciamentos vividos por mim não decorrem somente da condição disfêmica em si, mas das formas normativas com que instituições educativas e sociais lidam com a diferença comunicacional. A disfemia, apesar de ter emergido ainda na minha infância passou a operar, em minha vida, e, assevero de outras pessoas como eu, como um elemento que progressivamente se consolida como dispositivo de exclusão, de marginalização. A gagueira é transformada em marca de inferiorização, produzindo vergonha, retraimento, medo da exposição oral e processos de autoexclusão. O sofrimento narrado, por mim, não está associado ao ato de gaguejar, mas ao olhar social que associa fluência à competência, inteligência e legitimidade.

Em diálogo com estudos contemporâneos sobre gagueira e estigma, a experiência autobiográfica confirma que a exclusão ocorre principalmente no plano simbólico, discursivo e institucional, quando a diferença comunicacional é interpretada como déficit individual, e não como expressão legítima da diversidade humana.

> Como bem declaram Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), as políticas públicas sociais e educacionais no Brasil exaltam a diversidade criadora dos brasileiros. Mas silenciam quanto à problematização das diferenças, favorecendo a construção da heteronormatividade bem cômoda estética branca como modelo do belo. Nesse sentido, aos diferentes restaria a tolerância. Ou seja, sem que as origens e os usos feitos sobre as diferenças no Brasil sejam questionados se contextualizados, as relações de poder podem terminar por classificar, normalizar e hierarquizar a partir da definição de determinado padrão de identidade. Não podemos afirmar que existe respeito à diversidade em um País em que grupos sociais considerados minorias têm as suas representações marginalizadas (Azevedo, 2023, p. 277-278).

Azevedo (2023) problematiza de forma contundente a noção superficial de diversidade baseada apenas na tolerância, evidenciando que tal postura mantém intactas as relações de poder que produzem exclusões e hierarquizações no contexto educacional e social. Ao denunciar o silenciamento das diferenças nas políticas públicas brasileiras — especialmente quando estas exaltam uma diversidade abstrata, mas reafirmam padrões normativos como a estética branca e a heteronormatividade —, o autor evidencia que a mera aceitação do "outro" não rompe com processos históricos de marginalização.

No âmbito escolar, o texto reforça a necessidade de uma intervenção curricular intencional e politicamente engajada, capaz de desnaturalizar desigualdades e revelar a construção social das diferenças. Assim, discutir diversidade implica superar práticas ingênuas e assumir um compromisso pedagógico crítico, orientado para a transformação das representações e das relações culturais que sustentam a exclusão, condição indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

É nesse contexto que o conceito de "des-existir" ganha centralidade analítica no episódio. O "des-existir" manifesta-se como apagamento simbólico da pessoa disfêmica, produzido pela negação de sua voz, de sua presença e de seu direito à participação plena nos espaços educativos. O retorno à universidade após quase três décadas explicita esse processo, ao revelar práticas institucionais que, embora discursivamente inclusivas, operam por meio da invisibilização e do silenciamento. Em contraposição, a escrita autobiográfica assume o estatuto de gesto político de re-existência. Narrar a própria trajetória, transformar a experiência vivida em conhecimento e inscrevê-la no campo acadêmico constitui-se como forma de afirmação da existência frente às estruturas que normalizam e hierarquizam modos de falar e de ser. Essa dimensão dialoga diretamente com perspectivas decoloniais e críticas da educação, nas quais re-existir significa afirmar a própria voz contra regimes epistemológicos excludentes (Walsh, 2020; Santos, 2021; Silva & Lopes, 2022).

A educação, sobre meu olhar, aparece como espaço profundamente ambíguo. Por um lado, a escola e a universidade são cenários de dor, medo e silenciamento, especialmente nos momentos em que a oralidade é exigida como prova de competência. Por outro, são também espaços de ruptura, onde experiências pontuais de reconhecimento possibilitam a construção de pertencimento e emancipação. Professores sensíveis, tanto na educação básica quanto no ensino superior, emergem como mediadores fundamentais de práticas inclusivas, ao deslocarem o foco da limitação para o saber, da fala fluente para a capacidade intelectual. A narrativa evidencia que, quando o sujeito é reconhecido como alguém que sabe e ensina, a gagueira perde sua força como marcador de incapacidade.

Essa compreensão reafirma que a educação inclusiva não se reduz a políticas ou técnicas, mas se constrói como ética relacional, no cotidiano das práticas pedagógicas

No plano metodológico e epistemológico, minha narrativa autobiográfica se consolidou como eixo central da pesquisa. A vida é assumida como texto formativo, e a escrita autobiográfica opera como dispositivo de organização da dor, produção de sentido e construção de conhecimento e sobretudo como um manifesto.

O meu eu narrativo que se constituiu na minha narrativa autobiográfica não é apenas testemunhal, mas político, ao reivindicar a legitimidade de saberes produzidos a partir da experiência vivida.

Essa perspectiva dialoga com autores que compreendem a autobiografia não como confissão intimista, mas como forma situada de produção de conhecimento, capaz de dar visibilidade a vozes historicamente silenciadas no campo educacional (Delory-Momberger, 2020; Passeggi, 2021; Souza, 2022).

Outro aspecto central que procuro abordar diz respeito ao papel do afeto, do reconhecimento e do pertencimento como práticas efetivamente inclusivas. A narrativa mostra que espaços como o esporte, a família, a docência e a paternidade funcionam como territórios de validação da existência, nos quais o estigma da gagueira é suspenso ou ressignificado. Nessas experiências, o afeto rompe com a lógica da normalização e possibilita existir plenamente, sem a exigência de adequação a padrões de fluência. Tal compreensão reforça a ideia de que a inclusão se realiza na relação, na escuta e no reconhecimento da singularidade, e não na tentativa de correção da diferença (Skliar, 2020; Honneth, 2021; Kittay, 2022).

Quero destacar que a gagueira não silencia por si mesma, mas é silenciada por estruturas sociais, escolares e acadêmicas que recusam a diferença comunicacional. Ao longo da narrativa, o sujeito disfêmico transita entre apagamento e afirmação, construindo, por meio da educação, da docência e da escrita autobiográfica, estratégias de re-existência. Deste modo, ao contar minha história de existência disfêmica procurei demonstrar e reafirmar que a inclusão não é concessão, mas direito; que falar com pausas também é falar; e que existir com gagueira constitui-se, em si, como um ato político-pedagógico de enfrentamento às lógicas excludentes que ainda atravessam o campo educacional.

Desse modo, enfrentar o *"des-existir"* da pessoa que gagueja no contexto educacional implica reconhecer que a inclusão não se esgota no acesso, mas se concretiza na escuta, no respeito às diferenças e na criação de condições reais para que todos os estudantes possam aprender, participar e existir plenamente como sujeitos de direitos.

No episódio a seguir, serão apresentadas as considerações finais desta dissertação, nas quais se retomam os principais sentidos construídos ao longo da narrativa autobiográfica e das análises desenvolvidas, articulando experiência pessoal, educação e inclusão. Esse momento conclusivo busca sistematizar as reflexões acerca dos processos de "des-existir e re-existir" vivenciados pela pessoa disfêmica, evidenciando os impactos da invisibilidade social e educacional da disfemia, bem como as possibilidades de ressignificação, resistência e afirmação da existência.

As considerações finais também apontam para a urgência de práticas educativas mais sensíveis à diversidade comunicacional, reafirmando a narrativa como dispositivo formativo, político e ético, capaz de produzir deslocamentos no modo como a diferença é compreendida e acolhida nos espaços sociais e educacionais.

7. EPISÓDIO FINAL - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais temos que a presente dissertação narra uma trajetória marcada pela superação, determinação, resistência e resiliência de transformação pessoal e social; procurando ao longo da EXISTÊNCIA, procurar vencer o “DES-EXISTIR” o quase “DESISTIR” enquanto CIDADÃO DISFÊMICO (que gagueja), mas que jamais deixou de batalhar para ser um cidadão pleno, tanto na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Assim no percurso desta dissertação, pude compartilhar como as circunstâncias e a necessidade de ajudar no sustento da família se entrelaçaram com meu desejo de ser educador, um caminho que começou de forma inesperada, mas que logo se transformou em uma paixão. A autorização de uma "permissão para lecionar" em um momento de escassez de professores na rede estadual de ensino, embora improvável para muitos, tornou-se uma oportunidade que me permitiu ingressar no mundo da educação de maneira intensa e definitiva.

Minha trajetória como professor não se limitou às salas de aula formais, mas se estendeu a diversas áreas do conhecimento e modalidades de ensino, evidenciando minha dedicação a uma prática pedagógica que transcende as disciplinas e que se baseia no amor por ensinar e aprender.

Ao mesmo tempo, a luta contra a disfemia, que me acompanhou desde a infância, nunca foi um obstáculo para minha atuação enquanto educador, mas sim uma motivação a mais para buscar aperfeiçoamento constante e controle emocional diante de desafios cotidianos.

A experiência de lecionar em diferentes áreas e contextos, aliada à formação acadêmica em Psicologia, contribuiu para um entendimento mais amplo da educação, em que o ensino é visto não apenas como um meio de transmitir conhecimento, mas como um processo de formação integral, capaz de transformar indivíduos e, por consequência, a sociedade.

A escolha de continuar no magistério, apesar de minhas possíveis oportunidades em Psicologia, reflete uma vocação que sobrepôs as limitações financeiras e as dificuldades iniciais. Cada turma de alunos, cada disciplina lecionada, foi uma experiência de aprendizado mútuo, de constante crescimento, que moldou minha identidade como educador.

Portanto, a partir de minha trajetória localizo circunstâncias podem se transformar em oportunidades de aprendizado e de como, mesmo diante das adversidades, é possível encontrar um caminho de sucesso e realização. O papel do/a educador/a não se resume a ensinar conteúdos, mas a fomentar a curiosidade, a disciplina e o desejo incessante de fazer a diferença na vida dos alunos, como também na minha própria vida.

Entretanto para fins de contribuição para a área de educação, com esta dissertação busquei trazer à tona as realidades vividas pelas pessoas disfêmicas, com foco nos desafios enfrentados dentro do ambiente educacional e social, a partir da minha própria experiência. Através do meu relato - de um mestrando disfêmico, foi possível discutir a complexidade da inclusão na sociedade e na educação, destacando a necessidade urgente de transformação nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, a fim de garantir que a diversidade de comunicação seja respeitada e valorizada.

> Estamos vivenciando tempos em que as deficiências e limitações são numerosas e, felizmente, cada vez mais as pessoas com deficiência têm tido acesso à escola. Em muitos casos, as deficiências, bem como o conhecimento sobre as possibilidades de atendimento específico e especializado são ainda desconhecidas por muitos profissionais da área da educação (Silva, 2025, p.50).

Em um cenário educacional onde o/a aluno/a que gagueja não recebe o devido acolhimento e as atenções necessárias, ele/a é, de certa forma, impedido/a de se expressar de forma autêntica e plena. Isso não apenas prejudica seu aprendizado, mas também limita seu potencial criativo e crítico, já que, para se inserir na dinâmica educacional, a pessoa que gagueja frequentemente precisa usar estratégias de contorno ou de ocultação da sua gagueira, o que desvia a sua atenção do conteúdo em si para a gestão de sua fala.

Destarte se faz necessário, por meio de uma educação verdadeiramente inclusiva, considerando o que se tem discorrido sobre o "des-existir" no contexto educacional sobre a pessoa que gagueja, as práticas educacionais em conjunto com políticas públicas sejam repensadas quanto se trata deste público-alvo no contexto escolar para que deste modo estas pessoas possam ter sua inclusão cidadã reconhecida.

Além disso, é essencial que o currículo seja espaço que proporcione oportunidades de aprendizagem para todos/as os/as alunos/as, independentemente de sua condição de fala. Isso pode incluir a utilização de avaliações escritas, o uso de tecnologias assistivas, como softwares de transcrição e gravação de áudio, e a promoção de atividades em grupo que estimulem a participação sem pressionar os alunos a se expressarem de maneira fluente e imediata.

Diante dos desafios descritos, é necessário que sejam apresentadas soluções e propostas para a criação de um ambiente mais inclusivo para as pessoas disfêmicas. As instituições educacionais devem adotar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade, incluindo o uso de tecnologias assistivas, métodos de avaliação que não dependam exclusivamente da fluência verbal e a capacitação dos professores para lidar com a gagueira.

Silva (2025, p. 50) reflete a importância da formação contínua e da atualização constante dos profissionais envolvidos no processo educacional, desde os diretores até os professores e profissionais de apoio escolar, com o objetivo de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

> A compreensão e a capacidade de realizar as adaptações necessárias às especificidades de cada aluno são essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.
> Assim, promover a formação contínua e o compartilhamento de conhecimentos sobre essas ações e entre o coletivo de profissionais que atuam direta ou indiretamente com os alunos é fundamental para que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente eficazes e atendam de forma adequada às necessidades de cada estudante (Silva, 2025, p.50).

A autora destaca que é fundamental que todos os profissionais da educação, independentemente de seu cargo ou função, se mantenham informados e atualizados sobre as diversas necessidades educacionais especiais. Isso é especialmente importante para que possam compreender as particularidades de cada aluno e oferecer um ensino que atenda às suas necessidades individuais, como no caso de alunos com deficiências, dificuldades de aprendizado ou questões específicas como a gagueira.

A ideia de "atualização constante" remete à noção de que o campo da educação está sempre evoluindo, com novas pesquisas, práticas e políticas educacionais que precisam ser integradas ao cotidiano escolar.

Outro ponto essencial abordado por Silva (2025) é a importância de promover a formação contínua dos profissionais, mas não apenas de forma isolada. Ele também destaca que deve haver um compartilhamento de conhecimentos entre todos os membros da equipe pedagógica, criando um ambiente colaborativo. Quando os educadores trocam experiências e estratégias, há uma valorização do conhecimento coletivo, o que resulta em práticas pedagógicas mais eficazes.

Para que as práticas pedagógicas sejam verdadeiramente eficazes, é necessário que elas sejam ajustadas às necessidades de cada estudante. Ou seja, a personalização do ensino, baseada na compreensão das características individuais de cada aluno, é um princípio central de uma educação inclusiva. Isso significa que os profissionais da educação devem ser capazes de identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar seus métodos de ensino para garantir que todos possam alcançar seu potencial máximo.

Deste modo quanto trato do **"des-existirr"** da pessoa que gagueja na educação, faço por meio de uma manifestação de pensamento quanto a expressar o que entendo pela falta de reconhecimento e valorização da diversidade comunicativa dentro do ambiente escolar; visto

que este “des-existir” tem um impacto profundo na forma como essas pessoas se veem e no modo como se relacionam com o aprendizado. Superar o “des-existir” exige um movimento de conscientização, formação de educadores e construção de práticas inclusivas que respeitem as particularidades de cada aluno.

Além disso, é importante que a sociedade em geral se conscientize sobre a gagueira, promovendo o respeito à diversidade na comunicação e oferecendo suporte adequado às pessoas afetadas por essa condição. A conscientização e a educação sobre a disfemia são fundamentais para combater o “des-existir” da pessoa disfêmica, permitindo que ela seja vista e ouvida de maneira plena, com seus direitos respeitados.

Portanto, ao repensar o papel da educação, torna-se fundamental reconhecer a diversidade de comunicação como um valor a ser respeitado e valorizado. A educação deve ser, acima de tudo, um espaço de acolhimento, onde todas as diferenças sejam compreendidas, respeitadas e celebradas. Somente assim, será possível garantir que todas as pessoas, incluindo as que convivem com a disfemia, possam se sentir parte integrante de uma sociedade justa e igualitária, com pleno acesso às oportunidades que lhes são de direito.

Este estudo aponta para a necessidade de uma reflexão mais ampla sobre as práticas educacionais e sociais, convidando todos/as os/as envolvidos no processo educativo a se comprometerem com a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade não seja vista como um obstáculo, mas como uma riqueza a ser explorada.

Conclui-se que investir na formação docente, articulando teoria e prática, é condição indispensável para enfrentar os desafios contemporâneos da educação e promover uma prática pedagógica crítica, contextualizada e socialmente comprometida; no âmbito desta dissertação, tal investimento ganha contornos ainda mais urgentes quando compreendido à luz das narrativas autobiográficas que evidenciam o “des-existir” da pessoa disfêmica no contexto educacional. Ao reconhecer que o saber ensinado é resultado de processos de transposição e de escolhas pedagógicas situadas, reafirma-se que a formação de professores precisa incluir a reflexão sobre as diferenças, as experiências silenciadas e as dinâmicas que produzem exclusões sutis na sala de aula.

Muitos foram os sentidos que emergiram quando eu, como sujeito disfêmico, reinscrevi minha própria voz e trajetória no campo da Educação e da Educação em Ciências. Um diz dos os tensionamentos sobre os ideais de fluência da fala. O segundo diz respeito ao questionamento de um modelo de racionalidade e desempenho que elimina, aniquila e marginaliza a pessoa disfêmica nos espaços escolarizados e sociais em geral. O terceiro é que a aproximação com o universo disfêmico tem contribuições para a construção de uma Educação em Ciências/ensino

de Ciências inclusivo, sensível e emancipatória, que reconheça a diferença como potência formativa, tanto porque o aparelho fonador, a voz é conteúdo de ensino quanto pela responsabilidade que este campo disciplinar com a educação para a inclusão e para a prática democrática.

Por minha narrativa autobiográfica, intentei evidenciar as formas de des-existir e re-existir — recuperar presença, voz e agência no espaço educacional e na Educação em Ciências. Para isso, descrevi, a partir da minha autobiográfica, processos que sito como forma de "des-existir" de uma pessoa disfêmica no contexto educacional e na sociedade; apresentei a presença e ausência de discursos científicos, pedagógicos e sociais, que negligenciam e contribuem [ou não] para a invisibilização e estigmatização da pessoa disfêmica na escola e na Educação em Ciências; e, por fim, indiquei as potencialidades que a aproximação com o universo disfêmico carrega para uma escola e Educação em Ciências inclusivas, que reconheçam a diferença e potencializem a emancipação e a inclusão.

Por fim, esta dissertação não se encerra como um ponto final, mas como um gesto de resistência que insiste em transformar silêncio em presença, invisibilidade em voz e "des-existir" em afirmação plena de existência. Ao narrar minha trajetória, não apenas relato uma história individual, mas convoco a educação a se confrontar com suas próprias ausências — aquelas que, silenciosamente, negam a muitos o direito de ser, de falar e de aprender em sua inteireza. Que estas páginas ecoem para além da academia como um chamado ético e político: não há educação verdadeiramente inclusiva enquanto houver sujeitos que precisem lutar para existir dentro dela. Que possamos, portanto, reinventar práticas, sensibilidades e políticas, para que nenhuma voz seja medida pela sua fluência, mas reconhecida pela sua humanidade — porque existir, em sua forma mais radical, é também ser ouvido.

Ao retomar a questão que mobilizou esta investigação, compreendo que um relato autobiográfico de uma experiência disfêmica pode ensinar à escola e à Educação em Ciências que a produção do conhecimento não se limita aos discursos científicos legitimados, mas também se constitui pelas experiências vividas dos sujeitos que historicamente tiveram suas vozes silenciadas.

Ao trazer para o centro da investigação uma narrativa autobiográfica, esta dissertação evidencia que a gagueira não pode ser compreendida apenas como um fenômeno biomédico ou clínico, mas como uma experiência social, educacional, política e existencial atravessada por relações de poder, normas de comunicação e processos de exclusão.

Nesse sentido, este estudo provoca a Educação em Ciências a ampliar seus referenciais de investigação e de ensino, reconhecendo que os corpos, as vozes e as formas diversas de comunicar também são objetos legítimos de reflexão científica e pedagógica. Se a Ciência moderna, em muitos momentos, buscou classificar, normalizar e corrigir os corpos considerados desviantes, uma Educação em Ciências comprometida com a inclusão precisa também interrogar criticamente esses processos de normalização, perguntando não apenas como explicar biologicamente a disfemia, mas como determinados discursos científicos podem contribuir para reforçar ou combater processos de estigmatização e invisibilização.

Ao narrar uma trajetória marcada pelo "des-existir" e pelos movimentos de re-existência, esta pesquisa evidencia que ensinar Ciências também significa ensinar sobre humanidade, diversidade e reconhecimento. Significa compreender que a produção do conhecimento científico possui implicações éticas, sociais e políticas e que a escola deve constituir-se como espaço em que diferentes modos de existir e comunicar sejam reconhecidos como formas legítimas de participação e aprendizagem.

Por essa razão, esta dissertação não se propõe a oferecer respostas conclusivas, mas ampliar as possibilidades de compreensão acerca das relações entre experiência, diferença e produção de conhecimento no campo da Educação em Ciências. As reflexões desenvolvidas demostram a existência de dimensões ainda pouco exploradas, especialmente no que se refere às contribuições das narrativas autobiográficas, das experiências corporais e comunicativas de sujeitos historicamente invisibilizados e da problematização dos ideais de normalidade que, por muito tempo, orientaram os processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade de aprofundamento dessas discussões, reconhecendo que elas podem favorecer a construção de perspectivas teórico-metodológicas mais democráticas, éticas e inclusivas – bem como ampliar a visibilidade de experiências de diferença que ainda permanecem pouco contempladas nos currículos, nas pesquisas e nas práticas escolares.

Assim, mais do que concluir uma investigação, este trabalho inaugura um percurso. Ao assumir a autobiografia como produção de conhecimento, reafirma que pesquisar também é um ato de escuta, de reconhecimento e de compromisso com aqueles cujas vozes foram, durante muito tempo, consideradas inadequadas para produzir ciência. Talvez esta seja sua principal contribuição: mostrar que uma narrativa disfêmica não apenas conta uma história, mas desloca perguntas, desafia certezas e amplia as possibilidades de pensar a escola, a Educação em Ciências e os próprios modos de fazer pesquisa.

EPÍLOGO

DO “DES-EXISTIR” À “RE-EXISTÊNCIA”:

Narrativa Autobiográfica de uma Pessoa Disfêmica na Educação em Ciências

A DES-EXISTÊNCIA QUE ME DÓI, MAS QUE JAMAIS DEIXEI QUE ME SUBMETESSE

A des-existência que me dói — mas à qual jamais me submeti — não nasceu da ausência de luta, tampouco em permitir que me calassem. Ela foi forjada, paradoxalmente, por uma re-existência contínua, incansável e atemporal, tecida na resistência cotidiana e sustentada pela resiliência que aprendeu a existir mesmo quando lhe foi negado o direito de ser.

Essa des-existência que me dói atravessou minha trajetória nas inúmeras vezes em que presenciei a omissão das instituições. A escola, desde o ensino básico, fundamental e médio, a universidade, a cidade, o estado, o país, o continente, o planeta — e, sobretudo, a própria humanidade — falharam reiteradamente em reconhecer, acolher e legitimar as diferenças, as diversidades, as singularidades e as particularidades de nós outros. Por essa omissão histórica e sistemática, fomos sendo desumanizados, silenciados e deslocados para as margens do que se convencionou chamar de normalidade.

A des-existência que me dói não reside apenas na ausência de empatia, alteridade e acolhlimento de alguns, mas na indiferença estrutural da maioria. Ela se materializa sempre que as políticas públicas se esquivam de defender os direitos de nós outros, rotulados como “anormais” simplesmente por existirmos fora dos padrões hegemônicos. É nessa negação que a exclusão se institucionaliza e que a diferença passa a ser tratada como falha, e não como potência.

Ainda assim, a des-existência que me dói é atravessada por uma insistência. Não reconheceram nossa condição de sujeitos re-existentes, resistentes e resilientes, tampouco nosso direito à ressignificação de nós mesmos e do mundo. Contudo, foi exatamente nesses não reconhecimentos que aprendemos a re-existir. A cada tentativa de apagamento, respondemos com permanência; a cada silenciamento, com presença; a cada negação, com reinvenção.

Por isso, a des-existência que me dói, mas à qual jamais me submeti, não se constitui, em essência, como dor. Nunca permiti que ela se fixasse como sofrimento paralisante. Transformei-a em consciência crítica, em afirmação do direito à existência, à vida e à cidadania plena. Fiz dela um gesto político, ético e epistemológico, orientado para a construção de felicidade psicossocial e emocional, e para a reafirmação de que re-existir é, antes de tudo, um ato radical de humanidade.

Mais do que simpatia, empatia e amorosidade, é preciso aprender e cultivar a alteridade como princípio das relações humanas. Trata-se da capacidade de reconhecer, respeitar e acolher o outro em sua singularidade, procurando enxergar a beleza velada que habita cada pessoa e em tudo o que nos cerca. É nesse exercício de respeito, abertura e amor ao diferente que compreendemos que a diversidade não nos distancia; ao contrário, é ela que revela que cada existência é única, singular e preciosa.

Tudo o que realmente tem valor inestimável não tem preço, como a dignidade, a simpatia, a empatia, a alteridade, o respeito, autoestima, o amor próprio e amor pelo semelhante, o acolhimento e a paz, dentre outros que são nossas verdadeiras marcas de humanidade. Estes valores inestimáveis são a essência de nossa humanidade! Quando os valores humanos fundamentais, éticos e morais são maiores que os bens materiais, a humanidade floresce em sua mais bela expressão.

São estas qualidades e princípios que expressam o que há de mais nobre na natureza humana. Não têm preço porque constituem a essência do ser humano e sustentam relações baseadas no respeito, na alteridade, no amor, na compaixão e na paz.

Que todos sejamos raros, caros, valiosos e plenos, segundo e conforme nossas particularidades e singularidades, aqui está a minha aposta.

REFERÊNCIAS

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

ANDRADE, C.R.F.D. et al. Autopercepção da pessoa que gagueja quanto á avaliação de suas experiências e dos resultados de seu(s) tratamento (s) para a gagueira. CoDAS: (Communication Disorders, Audiology and Swallowing), São Paulo, v.26, n. 5, p. 415-20, dez./ 2010. Disponivel em: https://www.scielo.br/pdf/codas/v26n5/pt_2317-1782-codas-26-05- 0415.pdf . Acesso em: 25 dez. 2024.

ANDRADE, C.R.F.D. et al. Qualidade de vida em indivíduos com gagueira desenvolvimental persistente. Pró - Fono: Revista de Atualização Cientifica, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 219-24, dez./2010. Disponivel em: https://www.scielo.br/pdf/pfono/v20n4/a03v20n4.pdf Acesso em: 26 dez. 2024. https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000400003

ARCURI, Cláudia Fassin; SCHIEFER, Ana Maria; AZEVEDO, Marisa Frasson de. Pesquisa do efeito de supressão e do processamento auditivo em indivíduos que gaguejam. CODAS , v. 29, p. e20160230, 2017. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20172016230

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381 1416, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 16 mar. 2025. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017

ARROYO, M. G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012

ARROYO, Miguel G. Vidas re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história. Editora Vozes, 2023.

Associação Psiquiátrica Americana (APA) (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5. ª ed). Disponível em: https://www.dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf. Acesso em: 21 de out. 2024.

AUGÉ, M. Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

AZEVEDO, C. B. (2023). As diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. Linguagens, Educação e Sociedade, 27(53), 273-299. https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.2915 https://doi.org/10.26694/rles.v27i53.2915

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12ª Edição - 2006 - HUCITEC.

BOHNEN, Analise Junqueira (2009). Estudo das palavras gaguejadas por crianças e adultos: Caracterizando a gagueira como um distúrbio de linguagem. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21569. Acesso: 15 de dezembro de 2024.

BOHNEN, Analise Junqueira, OLIVEIRA A. A Contribuição das Neurociências para o Entendimento da Gagueira. Fono Atual 2004; 28:58-67.

BOHNEN, Analise Junqueira. Sobre a Gagueira. Editora Unisinos, São Leopoldo RS, 2005a.

BOHNEN, Analise Junqueira. Causas da Gagueira. Segundo Fórum Online. Associação Brasileira de Gagueira, 2006.

BOHNEN, Analise Junqueira. Dados sobre a gagueira. Instituto Brasileiro de Fluência. 2023. Disponível em: https://gagueira.org.br/iii-forum-cientifico-do-ibf/dados-sobre-gagueira-anelise-junqueira-bohnen. Acesso: 08 de dez. 2024.

BOHNEN, Analise Junqueira. Desmistificando a gagueira: conceitos, etiologia e tratamento. In: CONHECENDO A GAGUEIRA NO AMBIENTE ESCOLAR, capítulo 1. Coord. Soares, Capellini, Batista; e Santiago. BookToy, SP, 2023

BOHNEN, Analise Junqueira. Sobre paradigmas, linguagem e gagueira. Fono Atual 2000; 14:8-13.

BOHNEN, Analise Junqueira. Você conhece as descrições de gagueira? Instituto Brasileiro de Fluência. 2023. Disponível em: https://gagueira.org.br/gagueira-caracteristicas/voce-conhece-as-descricoes-de-gagueira. Acesso: 19 de dezembro. 2024.

BRASIL. Fundação Cultural Palmares. Cultura, Inclusão Social e Cidadania para diminuir as desigualdades. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/cultura-inclusao-social-e-cidadania-para-diminuir-as-desigualdades. Acesso em: 09 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios da transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). Direitos humanos, educação e diversidade cultural. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARDOSO, Camila Rocha. Infância da educação em ciências na produção acadêmica de teses: a conformação do saber infantil. 2022. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5321.
https://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5321

CARVALHO, Daniela. Franco. (2024). ORIENTAÇÃO DE PESQUISAS PRODUTORAS DE OUTRAMENTOS. Em SciELO Preprints. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7627 https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7627

COELHO, C. P.; SOARES, R. G.; GRECO, A. F.; COUTINHO, C.; ROEHRS, R. Educação Especial Inclusiva e o Ensino de Ciências: percepção de professores. Linhas Críticas, 31, e53908, 2025. DOI: https://doi.org/10.26512/lc31202553908

COELHO, Paulo. Na margem do Rio Piedra eu sentei e chorei. 3ª Ed. São Paulo:Moderna, 2006.

De Arruda, F. Íris, do Nascimento, F. V. M., da Macena Júnior, F. de A., & de Melo, J. A. B. (2023). A inclusão escolar da pessoa com deficiência e suas relações com os conceitos foucaultianas de discurso e de poder. Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, 24(1), 87-100. https://doi.org/10.37780/ch.v24i1.4280 https://doi.org/10.37780/ch.v24i1.4280

DOS SANTOS, Antônio Nacílio Sousa et al. EDUCAÇÃO DECOLONIAL - SABERES INSURGENTES DO "SUL GLOBAL" E O GIRO DECOLONIAL COMO HORIZONTE PARA A TRANSFORMAÇÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. ARACÊ , [S. l.], v. 7, n. 5, p. 23308-23349, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-140. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4975. Acesso em: 21 set. 2025.
https://doi.org/10.56238/arev7n5-140

FOUCAULT, MICHEL. As palavras e as coisas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

FOUCAULT, MICHEL. Os anormais - curso ao Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. O corpo utópico, As heterotopias. Trad.: Salma Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, MICHEL. Vigiar e punir - nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000. https://doi.org/10.1590/S1414-32832001000100016

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021e.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021f.

FREIRE, Paulo. Professora, Sim; Tia Não. - 30ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FRIEDMAN, Silvia. A construção do personagem bom falante. São Paulo: Summus, 1994.

FRIEDMAN, Silvia. Gagueira, subjetividade e traumatização [livro eletrônico] / Silvia Friedman. - São Paulo: Garimpo Editorial, 2024.

FRIEDMAN, Silvia. Gagueira: origem e tratamento. São Paulo: Summus, 1986.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008

GARI FARIA, C. Momentos de des-existir e espaços vazios de des-existência. Revista de Psicanálise da SPPA, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 93-101, 2021. Disponível em: https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=2d422428-404d-38f8-8481-2525a488ed20. Acesso em: 21 maio. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos. Educação e Pesquisa, v. 25, n. 2, p11-23, 1999. Disponível em: < SciELO Brasil - História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "histórias de vida" a serviço de projetos >. Acesso em: 09 ago. 2024 https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200002

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Revista Educação, ano XXX, p. 413-438, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Experiência e vida e formação. 2º Ed. revista e ampl. Natal, EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

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

MORAES RA, NEMR K. A gagueira sob diferentes olhares: análise comparativa das abordagens de quatro autoras. Rev CEFAC. 2007; 9(3):300-18. https://doi.org/10.1590/S1516-18462007000300004

MORAIS, J. S. ; BRAGANCA, I. F. S. ; PRADO, G.V.T.. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma pesquisaformação. REVISTA COCAR (ONLINE), v. 15, p. 1-20, 2021.

NÓVOA, A., FINGER, Matthias. O método (auto) biográfico e a formação. 2 ed. Natal: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, M.H.M.A; GARGANTINI, M.B.M. Comunicação e Gagueira. Rev. Estudos de Psicologia; Campinas, v.20, n.1, p.51-60, jan./2003. Disponivel em: https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v20n1/a05v20n1.pdf Acesso em: 12 dez. 2024 https://doi.org/10.1590/S0103-166X2003000100005

OMS - Organização Mundial da Saúde. Classificação Internacional de Doenças - 11ª Revisão. Disponível em: https://icd.who.int/pt. Acesso em: 10 out. 2024.

PASSEGGI, M. C. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoiética e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, T. M. N; PASSEGGI, M. da C. (Org.). Memorial acadêmico: Gêneros, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011

PASSEGGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de e VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Tradução. . Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0102-46982011000100017. Acesso em: 07 jan. 2025.
https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017

POEYS, João Pedro Costa e DO CARMO, Carolina de Freitas. Ambiente Escolar e Gagueira: Uma investigação quanto ao conhecimento dos professores acerca do aluno portador de Gagueira Crônica. Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico. ISSN: 2446-6778 Nº 2, volume 2, artigo nº 19, Julho/Dezembro 2016 D.O.I: http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v2n2a19
https://doi.org/10.20951/2446-6778/v2n2a19

Projeto inclui mudos e gagos entre pessoas com deficiência. Fonte: Agência Senado. Disponível: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/31/projeto-inclui-mudos-e-gagos-entre-pessoas-com-deficiencia. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTIAGO, Simone Ap. et al. Conhecendo a gagueira no ambiente escolar. 1ª Ed. Ribeirão Preto, SP. Book Toy, 2023.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente. V. 1. São Paulo: Cortês, 2002.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007

SARAMAGO, José. Biografias. Em O caderno de Saramago, 22 de setembro de 2008, disponível em: http://caderno.josesaramago.org. [Acessado em 10 de dez. de 2024].

SILVA et al. Gagueira na escola: efeito de um programa de formação docente em gagueira.

SILVA, Ana Karolina. Narrativas autobiográficas de humanização e afeto de uma profissional de apoio escolar. 2025. 59 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI https://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.170.
https://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.170

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; CICILLINI, Graça Aparecida. Modos de ensinar Ciências: Divinar como os sábias. In: FONSECA, S. G. (org.) Ensino Fundamental: conteúdos, metodologias e práticas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SILVA, Lorene Karoline et al. Gagueira na escola: efeito de um programa de formação docente em gagueira. CoDAS, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 261-268, Jun. 2016. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015158.
https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015158

SILVA, J.; OLIVEIRA, R. Práticas inclusivas e transformações no ambiente escolar. Revista Educação em Foco, v. 25, n. 2, p. 45-60, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. "A produção social da identidade e da diferença". In: SILVA, T. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 82

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos (Org). Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7 -20.

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

SKLIAR, Carlos. A escuta das diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. Inclusão e educação: doze olhares sobre Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, s/d. p. 15-34.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade 'deficiente' a partir dos significados da normalidade. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-31, jul./dez. 1999. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373. Acesso em: 20 dez. 2024.

SKLIAR, Carlos. Alteridades e pedagogias. Ou ... e se o outro não estava? Educação e Sociedade, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. Revista Internacional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio, 2015. https://doi.org/10.12957/riae.2015.11724

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

SKLIAR, Carlos. Porsinal. Entrevista com Carlos Skliar. Folha Dirigida, São Paulo, 02 ago. 2012. Disponível em: https://www.porsinal.pt/index.php?ps=destaques&idt=ent&iddest=92 Acesso em: 20 de dez de 2024.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. Pro-posições, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

SKLIAR, Carlos; SOUZA, Regina Maria. Considerações sobre as diferenças - caminhos para se (re) pensar a educação. Disponível em: http://twww.lite.fe.unicamp.br.Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação de formação. 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/2825. Acesso em: 10 dez. 2024.

SOUZA, Elizeu Clementino. Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: Salto para o futuro: histórias de vida e formação de professores. TV Escola. Boletim 01, mar. 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Salvador: Uneb; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.S; ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

TIBA, Içami. Adolescentes: Quem Ama, Educa! - Integrare Editora, 38ª ed., 2008.