



Anticapacitismo, infância e lúdico: articulações para a formação docente e justiça social

Anti-ableism, childhood and play: connections for teacher training and social justice

Nathália Inácio de Souza

Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, <https://orcid.org/0000-0002-0107-6213>,

prof.nathaliainsouza@gmail.com

Resumo

Esta investigação tem como objetivo identificar como o lúdico pode contribuir para uma prática docente anticapacitista com as infâncias. A metodologia utilizada foi a revisão de literatura, com buscas em bases de dados brasileiras e revisão bibliográfica. As buscas em bases de dados foram realizadas com a finalidade de identificar outras pesquisas que versassem sobre a interseção entre capacitismo, infância e lúdico. A revisão bibliográfica se deu sobre os três temas, a partir dos autores de referência, nomeadamente, Campbell (2001, 2008, 2009), Mello (2012, 2013, 2014, 2016) e Dias (2013) para o capacitismo; Sarmiento (2008) e Corsaro (2011) para infância e Winnicott ([1964]/2020, [1971]/2019), Huizinga ([1938]/2019) e Maia (2007, 2014 [org.]) para lúdico. A partir desses procedimentos, são apresentadas reflexões sobre o tema em articulação com o desenvolvimento de práticas docentes anticapacitistas e a formação de professores comprometida com o combate ao capacitismo.

Palavras-chaves: Infância; Lúdico; Capacitismo; Formação docente.

Abstract

This research aims to identify how play can contribute to the development of anti-ableist teaching practices with children. The methodology adopted was a literature review, including searches in Brazilian databases and bibliographic review. The database searches were carried out with the purpose of identifying studies addressing the intersection between ableism, childhood, and play. The bibliographic review focused on these three themes, drawing on reference authors: Campbell (2001, 2008, 2009), Mello (2012, 2013, 2014, 2016), and Dias (2013) for ableism; Sarmiento (2008) and Corsaro (2011) for childhood; and Winnicott ([1964]/2020, [1971]/2019), Huizinga ([1938]/2019), and Maia (2007, 2014 [ed.]) for play. Based on these procedures, reflections are presented on the topic in articulation with the development of anti-ableist teaching practices and teacher education committed to combating ableism.

Keywords: Childhood; Play; Ableism; Teacher education.





1 Introdução

Capacitismo é um conceito definido pela australiana Fiona Kumari Campbell (2001, p. 44) como uma “rede de crenças, processos e práticas que produz um determinado tipo de corpo (o padrão corporal) que é projetado como perfeito, típico da espécie e, portanto, essencialmente humano”. Este termo é utilizado para designar o preconceito contra a pessoa com deficiência porque, nessa rede de crenças, a deficiência representa um estado diminuído de ser humano. O capacitismo se configura como um eixo de violência que atravessa os mais diversos âmbitos da sociedade, solidificando a opressão contra as pessoas com deficiência. Está pautado sobre a presunção de que há um padrão de corpo normal, completo e produtivo, sendo que todos que se afastam deste ideal corponormativo manifestam um modo anormal de se relacionar com o mundo.

Ainda que se trate de uma manifestação de preconceito comum no cotidiano, são recentes as primeiras publicações acadêmicas a respeito do capacitismo, sobretudo em língua portuguesa. Este é um ponto que deve ser observado com cuidado porque, embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas uma série de pesquisas a respeito do processo de inclusão em ambientes escolares, pouco se fala sobre as experiências de opressão (Diniz, 2012) vivenciadas pelas pessoas com deficiência. Diniz (2012) elabora que as experiências de opressão são vivências compartilhadas pelas pessoas com deficiência em função de suas características específicas.

Assim, enquanto um eixo de violência, todas as pessoas com deficiência estão sujeitas a se tornarem alvo de práticas capacitistas, inclusive as crianças. Campbell (2008), ao discorrer sobre o capacitismo, fala a respeito da produção de “subjetividades deficientes” como resultado desta prática de discriminação. Esta autora conceitua “subjetividades deficientes” como a necessidade constante de adequação sentida por sujeitos com deficiência, que a todo o tempo são levados a fabricar quem são, buscando a adequação ao padrão corporal, intelectual e comportamental socialmente aceito e esperado, negando, assim, sua subjetividade.





Tendo a Sociologia da Infância como lente para a compreensão da infância, entende-se que as crianças compõem um grupo social ativo e produtor de cultura (Corsaro, 2011). Nesse sentido, pensar uma prática docente comprometida com o estímulo de práticas anticapacitistas parece um caminho potente para a construção de novas relações humanas que não se pautem sobre a lógica da discriminação e inferiorização da pessoa com deficiência.

Este trabalho se constitui como um recorte da pesquisa de mestrado conduzida pela autora e se desenvolveu no âmbito do grupo de pesquisa LUPEA (O lúdico no processo de ensino e aprendizagem), vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta pesquisa nasce, portanto, da necessidade de refletir sobre o desenvolvimento de práticas anticapacitistas com crianças em idade escolar, entendendo que, para este grupo, o brincar (Winnicott, [1964]/2020, [1971]/2019) é o meio de acesso ao espaço potencial e, conseqüentemente, às possibilidades de vivências criativas que são transformadoras. Pretende-se responder à seguinte pergunta: Como o lúdico pode contribuir para uma prática docente anticapacitista com as infâncias?

A metodologia de pesquisa utilizada foi a revisão de literatura, com vistas a realizar um levantamento sobre o que já vem sendo investigado a respeito da temática, bem como estabelecer outras articulações possíveis entre os conceitos de infância, lúdico e capacitismo. Serão apresentados os dados obtidos em buscas realizadas nas principais bases de dados brasileiras sobre os três conceitos centrais aqui abordados e, na sequência, serão propostas discussões sobre a importância de práticas docentes anticapacitistas no ambiente escolar com as crianças.

Espera-se que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com o combate ao capacitismo, considerando que se trata de uma prática discriminatória que, além de gerar sofrimento individual, também intensifica os processos de marginalização, adoecimento e empobrecimento desses sujeitos. Enquanto um campo historicamente comprometido com a justiça social, a educação precisa se voltar a essa necessidade, investindo na formação de professores que possam atender às especificidades dos estudantes com deficiência ao mesmo tempo





em que fomentam relações entre as crianças não pautadas em uma lógica preconceituosa.

2 Metodologia

A revisão de literatura foi a metodologia adotada para a presente pesquisa.

Segundo Gil:

A revisão de literatura promove o levantamento acerca do que já se conhece em relação ao assunto que está sendo pesquisado. Possibilita, portanto, identificar lacunas no conhecimento existente e, consequentemente, orientar a pesquisa com o propósito de preenchê-las (Gil, 2021, p. 74)

O primeiro procedimento consistiu em buscas nas principais bases de dados eletrônicas brasileiras a fim de levantar produções acadêmicas que tratassem dos temas capacitismo, infância e lúdico em interseção. As bases de dados utilizadas foram: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Plataforma Scielo Brasil, Base Minerva UFRJ, Pantheon e grupos de pesquisa vinculados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

As palavras-chave utilizadas para esse rastreio foram capacitismo, infância e lúdico, em diferentes combinações, recorrendo também ao uso de palavras sinônimas a fim de contemplar o maior número de possibilidades. O recorte temporal realizado para as buscas de artigos, teses e dissertações, compreendeu o período de 2016 a 2021, com uma exceção, que será explicada adiante. A busca pelos grupos de pesquisa do CNPQ e trabalhos no Pantheon foram realizadas em 2022, sem recorte temporal, para que se pudesse contemplar o maior número de possibilidades.

O segundo procedimento utilizado foi a revisão bibliográfica sobre os temas capacitismo, infância e lúdico, a partir de livros, artigos, teses e dissertações que versassem individualmente sobre cada um desses temas. Para compreensão, estudo e análise do capacitismo, os autores de referência foram Campbell (2001, 2008, 2009), Mello (2012, 2013, 2014, 2016) e Dias (2013). Em relação à infância, Sarmento (2008)





e Corsaro (2011) contribuíram para a construção do quadro teórico. Para análise do conceito de lúdico, o embasamento se deu nas produções de Winnicott ([1964] /2020, [1971] /2019), Huizinga ([1938] /2019) e Maia (2007, 2014 [org.]).

3 Resultados e Discussão

Nesta seção, serão apresentados os resultados da aplicação dos dois procedimentos de pesquisa, junto às discussões sobre seus respectivos resultados.

Ao realizar a busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com as três palavras-chave, no recorte temporal apresentado, buscando pelas palavras nos resumos em português, foram encontrados 2 resultados, ambos sem relação com a temática da presente pesquisa. Na busca por capacitismo + lúdico, foram obtidos 11 resultados sem relação com a temática e 23 resultados também sem relação com a temática na busca por capacitismo + infância.

Devido à falta de resultados, optou-se por fazer uma busca somente com a palavra capacitismo, para identificar em que estágio estão as pesquisas com a temática. Obteve-se, nesta busca, 1.398 resultados, sendo que já nas três primeiras páginas não foram encontrados quaisquer resultados com a palavra capacitismo especificamente, mas somente palavras como capacidade, capacitivo, capacitação, capacitadoras ou palavras semelhantes. Diante do extenso número de resultados totais e da falta de trabalhos com relação com a proposta da presente pesquisa nas primeiras três páginas, fez-se a escolha de não analisar os resultados seguintes.

Como alternativa para filtrar os trabalhos que, de fato, falassem sobre o capacitismo no sentido aqui proposto, optou-se por realizar a busca nos resumos em inglês com a palavra *ableism* (termo em inglês que deu origem à palavra e ao conceito de capacitismo) de trabalhos produzidos e publicados em língua portuguesa. Essa escolha foi feita pautada em Gil (2019, p.80), que defende que “convém considerar também que embora as bases aceitem palavras-chave em qualquer idioma, resultados melhores são obtidos utilizando-se a grafia em língua inglesa”. Esta busca foi feita sem





recortes, visando maior alcance de resultados. Foram obtidos 8 resultados, todos com relação com a temática proposta

O pequeno número de trabalhos com a temática em território brasileiro, associado ao fato de que a primeira pesquisa com o tema datava de 2014, revela como são recentes as discussões sobre o capacitismo na academia brasileira. Outro fator que reforça a ideia de que o capacitismo é pouco discutido e pouco familiar à academia, é o fato de, ao buscar pela palavra capacitismo na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, não encontramos os trabalhos com relação direta com o tema. Por outro lado, ao pesquisar por *ableism*, fomos direcionadas aos referidos trabalhos, que correspondiam ao objetivo da busca.

No Portal de Periódicos CAPES, realizando a busca por meio de combinações com duas palavras – conforme as possibilidades da plataforma – não foram encontrados resultados. As combinações utilizadas foram: Capacitismo + lúdico; Capacitismo + brincar; Capacitismo + brincadeira; Capacitismo + jogo; Capacitismo + jogar; Capacitismo + infância; Capacitismo + criança. Na busca só pela palavra-chave capacitismo, nos últimos cinco anos, foram obtidos 9 resultados, sendo 8 escritos em espanhol e 1 em língua portuguesa, mas publicado em revista espanhola.

Uma parte significativa dos resultados encontrados foram produzidos em espanhol, o que foi um indicativo da necessidade de recorrer a essa literatura para dialogar com os estudos de outros pesquisadores. Outro ponto importante a ser destacado a respeito das produções em língua estrangeira, é a Revista Española de Discapacidad, que, na busca realizada, apareceu relacionada a duas publicações recentes, o que indica a emergência de um espaço relevante para a busca de materiais relacionados à temática do capacitismo.

Já na plataforma Scielo, não foram obtidos resultados para as seguintes combinações: Capacitismo + Infância + Lúdico; Capacitismo + criança + brincar; Capacitismo + infância; Capacitismo + criança; Capacitismo + brincar; Capacitismo + brincadeira. Somente um resultado relacionado à temática foi encontrado para as palavras-chave capacitismo + jogo. Ainda na plataforma Scielo, ao buscar somente pela





palavra capacitismo, foram obtidos 7 resultados. Dos sete, alguns tratam do capacitismo associado a questões da educação e/ou contextos escolares. No entanto, nenhum apresenta discussões sobre o lúdico ou a infância.

Já na Base Minerva UFRJ ao buscar por capacitismo, apenas um resultado foi encontrado, que não se trata de uma pesquisa aprofundada na temática do capacitismo. Este trabalho, somado às outras dissertações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, ainda constituem um pequeno montante de pesquisas sobre o capacitismo na academia brasileira.

Em 2022, considerou-se importante ampliar a pesquisa, incluindo a busca por dados em duas novas plataformas: o repositório institucional da UFRJ, Pantheon e os grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do CNPQ. No Pantheon não houve resultados para as seguintes buscas: Capacitismo + infância + lúdico; Capacitismo + infância; Capacitismo + lúdico. Foi encontrado um resultado para a busca pela palavra capacitismo.

Ao buscar pelos grupos de pesquisa do Diretório do CNPQ, foram encontrados 8 resultados, apenas para a busca pela palavra capacitismo. Para as combinações apresentadas anteriormente, nenhum. Esses resultados contribuíram para a percepção de que as discussões sobre capacitismo estão em expansão pelo território brasileiro. Ainda assim, não foram encontrados grupos que se propusessem a discutir especificamente a experiência do capacitismo na infância.

O quadro a seguir apresenta o quantitativo total de resultados obtidos nas buscas por produções acadêmicas realizadas nas plataformas supracitadas, separados por tipo de material e idioma.

Quadro 1 - Quantitativo total de resultados obtidos nas buscas nas plataformas

| Idioma | Tese | Dissertação | Monografia/TCC | Artigo | Total |
|-----------|------|-------------|----------------|--------|-------|
| Português | 5 | 4 | 1 | 6 | 16 |
| Inglês | | | | 1 | 1 |
| Espanhol | | | | 8 | 8 |
| Total | 5 | 4 | 1 | 15 | 25 |

Fonte: Dados da autora





Conforme é possível observar, o número total de resultados, excluídos os materiais duplicados, é de 25. Todos os trabalhos apresentados discorrem sobre a temática da deficiência e do capacitismo a partir de perspectivas teóricas diferenciadas. No entanto, nenhum desses trabalhos apresenta uma discussão específica a respeito da infância da criança com deficiência e a relação com o lúdico. Fica evidente, portanto, que há uma lacuna no debate desta temática. E, consequentemente, das práticas pensadas e propostas com essa finalidade.

É importante pontuar que uma das autoras encontradas nas bases de dados, Anahí Guedes de Mello, que teve sua dissertação publicada em 2014, é um dos primeiros e principais referenciais na discussão sobre o tema. Seu trabalho, encontrado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, foi o que mais manteve relação com o conceito buscado, embora não verse sobre a interseção central da presente pesquisa, que é o capacitismo na infância.

No contexto global, a australiana Fiona Kumari Campbell (2001, 2008, 2009) vem produzindo pesquisas sobre capacitismo desde 2001 e seus estudos configuram um importante referencial teórico para os pesquisadores do assunto, no Brasil e em todo o mundo. Embora Campbell seja uma autora muito citada nos trabalhos acadêmicos que tratam do capacitismo no Brasil, a popularização de suas produções originais ainda é difícil por não terem sido traduzidas para a língua portuguesa. Para ter acesso ao estudo das perspectivas por ela desenvolvidas, é necessário recorrer aos trabalhos originais, em inglês.

A partir dos dados aqui expostos, fica evidente a falta de trabalhos sobre capacitismo na infância. Após a identificação da lacuna, procedeu-se para o estudo dos temas em interseção, a fim de elaborar uma proposição teórica que pudesse responder à pergunta central do estudo: Como o lúdico pode contribuir para uma prática docente anticapacitista com as infâncias?

A partir da lógica capacitista, as pessoas com deficiência são lidas como incapazes em relação àquelas que se encaixam no padrão de corponormatividade





hegemonicamente instituído. Corponormatividade é um conceito que se sustenta a partir da existência de um padrão de corpo normal, socialmente aceito e desejado, estabelecido a partir de uma relação de poder desigual. Nesse sentido, os corpos que não atendem aos parâmetros da corponormatividade, são considerados “inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação” (Mello, 2016, p. 3271).

Em decorrência do capacitismo, as pessoas com deficiência se tornam alvo de variadas formas de discriminação e opressão pautada em visões estigmatizadas sobre o outro. Essa violência se manifesta de forma individual e coletiva, atravessando instituições e se mostrando, cada vez mais, enraizada na estrutura social. Historicamente, as pessoas com deficiência foram vítimas de uma série de práticas violentas e até mesmo genocidas, baseadas em motivações culturais, religiosas ou derivadas de políticas eugenistas. Assim, as pessoas que possuem alguma deficiência acabam por experimentar uma vida marcada por preconceito, sofrimento e luta constante pela garantia da efetivação de seus direitos.

Ableism, palavra formulada em língua inglesa para se referir ao capacitismo, é justamente um neologismo irônico, que une *able* (capaz) ao sufixo *-ism*, que tem a função de formar substantivos referentes a crenças, tais como *racism*, *sexism* ou *feminism*. O termo sugere, conforme apontam Campbell (2008) e Dias (2013), o afastamento da capacidade. A tradução da palavra para capacitismo em língua portuguesa foi, segundo Mello (2014), proposta inicialmente em Portugal, e posteriormente incorporado ao vocabulário do Brasil.

O capacitismo tem se sustentado, portanto, sobre a crença do corpo incapaz. Essa crença está baseada na existência de um corpo eleito como o padrão de funcionamento para a espécie e todos aqueles que não apresentam a mesma performance, são considerados incompletos, imperfeitos, em falta. Nesse sentido, a cultura capacitista propõe uma distinção entre sujeitos “normais” e “anormais” que, para além de acarretar o sofrimento individual das pessoas com deficiência, também os impacta no âmbito social, aprofundando as lacunas de desigualdade.





Dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD Contínua), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam para o abismo de desigualdade experimentado por pessoas com deficiência em relação aos que não possuem deficiências. O estudo mostra que, em 2022, cerca de 18,6 milhões de brasileiros com 2 anos ou mais de idade tinham algum tipo de deficiência. Destes, 19,5% são analfabetos, enquanto entre as pessoas sem deficiência a mesma taxa está em 4,1%. 17,5 milhões dessas pessoas com deficiência estão em idade para trabalhar, mas 12,4 milhões seguem sem trabalho. Esses dados mostram como é evidente o contexto de vulnerabilidade vivenciado por pessoas com deficiência e apontam para a urgência de pensar caminhos de reparação da desigualdade.

Acreditando na educação como meio de mudança social, pode-se considerar que o desenvolvimento de uma prática docente anticapacitista com as infâncias seja um caminho para transformar a curto, longo e médio prazo, essas estruturas sociais discriminatórias. Nesse sentido, o conceito de reprodução interpretativa, desenvolvido por Corsaro (2011), oferece subsídios que ajudam a fundamentar uma proposta de mudança social em amplo espectro a partir da educação anticapacitista na infância.

O ponto de partida de compreensão da infância aqui utilizado é a Sociologia da infância, que se consolida como um campo próprio da Sociologia fundamentado sobre a defesa de que as crianças não são destinatárias passivas da socialização adulta, e sim atores sociais que produzem cultura. Esse campo do conhecimento propõe o entendimento da infância como uma categoria social permanente do tipo geracional (Sarmiento, 2008), tendo em vista que a idade é o fator condicionante da participação dos sujeitos nesse grupo. A infância se constitui como uma categoria permanente porque, muito embora seus componentes mudem em função da idade, outros atores chegarão para integrar a categoria, que seguirá existindo. Segundo Corsaro (2011):

Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias. Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece,





embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (Corsaro, 2011, p. 16).

O conceito de reprodução interpretativa foi proposto por Corsaro (2011) pautado na ideia de que as crianças contribuem ativamente para a manutenção ou transformação das sociedades, porque interpretam a cultura criativamente, atribuindo novos sentidos ao que está socialmente estabelecido. Nesse sentido, as crianças não reproduzem de forma passiva o que lhes é transmitido, mas dão sentido à cultura e produzem suas culturas de pares, como afirma o autor:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo, as crianças passam a reproduzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011, p. 36).

Aproximando esse conceito ao contexto desta investigação, entende-se que, na relação com os adultos, as crianças são expostas cotidianamente aos elementos da cultura capacitista e, por isso, podem aprender práticas e comportamentos pautados nesta forma de preconceito. Entretanto, essa reprodução pode também ser interpretada pelas crianças, a partir da ressignificação dos elementos sociais, produzindo novas práticas não excludentes. Corsaro (2011) aponta ainda que as crianças atuam nas sociedades adultas de duas formas: 1) com a geração atual de adultos – aqueles com os quais as crianças convivem e 2) com a geração futura de adultos – da qual essas crianças serão integrantes.

Torna-se inevitável pensar a respeito da imensa responsabilidade, em termos pedagógicos e sociais, sustentada por todos aqueles que compartilham o cotidiano com as infâncias. Considerando que as práticas pedagógicas voltadas para as infâncias têm





como pressuposto o lúdico, como essas abordagens poderiam fomentar o anticapacitismo entre as crianças?

Antes de dar início à exposição sobre conceitos referentes ao lúdico, é importante destacar, conforme Miyata (2022), que a palavra “lúdico” embora seja usual na língua portuguesa, não constitui o vocabulário recorrente de todas as línguas, inclusive daquelas em que as obras de Donald Woods Winnicott e Johan Huizinga foram escritas originalmente, assim:

A concepção do lúdico como jogo se reflete no uso do termo *play* que Winnicott (2005) e Huizinga (1980) utilizam em suas respectivas obras. Na tradução brasileira da obra de Winnicott [1971]/(1975a), *play* foi traduzido como *brincar*, enquanto na obra de Huizinga [1944]/(2000) foi traduzido como *jogo* (Miyata, 2022, p. 54, grifos do autor).

Entende-se, com base em Winnicott ([1971]/2019), o lúdico como um espaço de abertura psíquica, geradora da possibilidade de o ser humano simbolizar e criar, que se encontra entre a realidade interna e externa dos sujeitos. Quando acessado, esse lugar possibilita a abertura para a vivência criativa, que não está simplesmente associada à produção material ou artística, mas é compreendida como a capacidade de criar soluções e encontrar possibilidades diante das situações da vida. Esse espaço, denominado de espaço potencial, se configura como uma espécie de *playground* interno em que a brincadeira começa. Winnicott pontua:

Defendo que, se existe a necessidade dessa definição dupla, uma definição tripla também se faz necessária: a terceira parte da vida de um ser humano, a parte que não podemos ignorar, é uma área intermediária de *experimentação*, constituída pela realidade interior e pela vida exterior. Trata-se de uma área que não é posta à prova, já que nada se afirma a seu respeito, a não ser que ela deve existir como local de repouso para o indivíduo engajado na infundável tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, mesmo que inter-relacionadas (Winnicott, 2019, p. 15-16, grifos do autor).





Huizinga ([1938]/2017, p. 11), por sua vez, aponta o lúdico como um *intermezzo*, um intervalo da vida cotidiana. Assim, os dois autores têm acordo ao defender que a experiência lúdica permite a vivência compartilhada em um ambiente psíquico no qual as regras da realidade externa não são a verdade absoluta. Pelo contrário, nas culturas de pares (Corsaro, 2011), muitas dessas regras são subvertidas e outras criadas. Assim, o estímulo a práticas lúdicas com as crianças possibilita a criação de novas relações entre elas, relações essas em que as condições pré-estabelecidas pela realidade objetivamente percebida de normal versus anormal não precisam, necessariamente, prevalecer.

Winnicott (2020, p. 163) defende que o desenvolvimento de contatos sociais é beneficiado pela brincadeira. Para o autor, as crianças constroem relações de amizade e de inimizade quando brincam, sendo mais difícil criar os mesmos vínculos fora da experiência lúdica. Huizinga (2019) contribui para essa análise ao pontuar que, na esfera individual, o jogo é uma necessidade vital e, para a sociedade como um todo, tem uma importante função cultural e social, porque age junto aos ideais comunitários.

Huizinga (2019) além de anunciar o jogo como função vital, apresenta uma compreensão crucial para a hipótese aqui proposta ao defender que o jogo influencia nos ideais comunitários. Segundo o autor, no círculo do jogo, “as leis e costumes da vida cotidiana perdem a validade. Somos e fazemos coisas diferentes” (2019, p. 15). Desse modo, a experiência lúdica possibilita uma suspensão temporária da realidade, abrindo caminhos para a criação de outras formas de viver. Essa nova vivência, por sua vez, não chega ao fim quando o jogo termina, mas segue como “um tesouro a ser conservado pela memória” (2019 p. 12).

Huizinga já compreendia o potencial de construção e transformação do ambiente social a partir do jogo, a exemplo de sua exposição teórica a respeito da linguagem, do mito e do rito. Para ele, tais elementos foram os responsáveis pela construção do mundo e são, em essência, formas lúdicas de se relacionar com a sociedade. Winnicott (2019), ao discorrer sobre a experiência cultural, defende que a mesma tem sua base fundamentada pela brincadeira, inclusive em determinados pontos





de suas obras o autor faz da palavra “brincar” um sinônimo da expressão “experiência cultural”. Ele afirma: “Experiências culturais começam com a vida criativa manifestada inicialmente na brincadeira” (Winnicott, 2019, p. 162).

Ampliando essa perspectiva, Winnicott se posiciona na defesa de que a experiência cultural, tal como a brincadeira, se situa no espaço potencial, e se expande como vida criativa e cultura. Outro ponto importante de suas proposições teóricas e que muito se articula ao tema aqui discutido, é a ideia de confiança: para que o espaço potencial exista, é necessária a ocorrência de experiências que gerem confiança. Assim, entende-se que para que a brincadeira surja e, conseqüentemente, a experiência cultural, é indispensável que as crianças experimentem um ambiente de segurança na infância, para que possam então viver criativamente suas experiências, reinterpretar a cultura (Corsaro, 2011) e transformar as lógicas pré-estabelecidas por seus contextos sociais e culturais.

Winnicott (2019, p. 174) defende também que “A característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência cultural têm espaço é que sua existência depende de experiências vividas, e não de tendências herdadas”, ou seja, independente das perspectivas ensinadas pelo meio familiar, as crianças podem construir suas próprias percepções sobre o mundo a partir das vivências que experimentam. Desse modo, pode-se fundamentar o posicionamento aqui defendido de que ao propor brincadeiras entre crianças com e sem deficiências, abre-se a possibilidade de enriquecimento do rol de experiências entre esses sujeitos.

Há profundo acordo entre as ideias defendidas pelos autores e a defesa apresentada neste trabalho. Acredita-se, assim, que ao oferecer às crianças a oportunidade de interagirem em contextos cooperativos, estrutura-se um espaço em que as mesmas podem formar relações saudáveis não necessariamente pautadas sobre preconceitos e estigmas.

Huizinga declara que os efeitos do jogo permanecem e se estendem por toda a vida. Partindo desse princípio, não poderiam também as relações anticapacitistas fomentadas pelas brincadeiras também permanecer? Aprofundando o diálogo com





Huizinga, uma nova pergunta surge: se a criação da sociedade se deu ao redor das experiências lúdicas, por que as relações hoje conhecidas também não poderiam ser, nesse espaço, transformadas?

Winnicott (2019, 2020) e Huizinga (2019), apesar de partirem de pontos de vista diferenciados, têm acordo na defesa de que o lúdico é um espaço indissociável do ser humano, se apresentando de diferentes formas ao longo da vida. Os dois autores defendem também que o lúdico é transformador, e pode mudar a realidade e construir caminhos. Os autores apresentam também a compreensão do jogo como algo em si mesmo, não como um recurso que gerará efeito a posteriori, mas como uma experiência intrínseca que permite a produção de sentidos e significados.

O trabalho educativo, especialmente com crianças, implica diretamente em um compromisso social. Trata-se de uma responsabilização coletiva que deve ser assumida por todos aqueles que atuam com as infâncias, tendo ou não estudantes com deficiência, na construção de práticas educativas que não se pautem em concepções discriminatórias do outro. Se o preconceito é aprendido pelas crianças em sua relação com os adultos, não poderia ser o combate ao preconceito também ensinado?

Enquanto um campo de estudos recente e que vem ganhando, aos poucos, a notoriedade necessária, a luta anticapacitista, especialmente na educação, tem muito a aprender com a luta antirracista. Há, entre os dois temas, interseções tão profundas quando delicadas e que interferem diretamente na subjetividade daqueles aos quais o preconceito é destinado. O antirracismo e o anticapacitismo são muito mais responsabilidades das pessoas brancas e sem deficiência do que daqueles que são alvos destas violências.

A partir das proposições teóricas apresentadas, pode-se compreender que há, na prática docente, a possibilidade de reverter relações pautadas na violenta lógica de existência de um corpo padrão, perfeito, típico da espécie e, portanto, normal. A escola é um campo de encontro das diferenças, e é cada vez mais urgente que os profissionais que atuam com crianças em desenvolvimento estejam cientes de seu compromisso com a justiça social e a reparação da desigualdade.





4 Considerações Finais

Com base na exposição apresentada, entende-se que, em primeiro lugar, a sociedade como um todo carece de novas pesquisas que tratem do capacitismo enquanto um campo de violência que aprofunda as desigualdades. Muito embora esse tema esteja se tornando gradualmente mais popular, essas discussões seguem sendo protagonizadas por pessoas com deficiência, que lutam para que suas reivindicações sejam reconhecidas. Contudo, é urgente que o anticapacitismo se torne uma questão de políticas públicas, uma vez que esse processo discriminatório gera lacunas significativas em termos de oportunidades e qualidade de vida para as pessoas com deficiência, tratando-se, portanto, de uma questão de justiça social.

O baixo número de produções acadêmicas em língua portuguesa aponta para a necessidade de buscar produções em línguas estrangeiras e, nesse sentido, o processo de internacionalização da pesquisa acadêmica se mostra fundamental. Assim, espera-se que, ao apontar estas lacunas, seja possível incentivar o desenvolvimento de novos estudos sobre a temática, especialmente no campo da educação, para que se torne cada vez mais concreto o projeto de uma educação genuinamente inclusiva e, portanto, anticapacitista.

Conforme visto, a educação tem consigo o potencial de germinar novos futuros a partir de transformações que se iniciam já no presente. O trabalho com as infâncias é de uma profunda responsabilidade e precisa estar embasado em práticas que contribuam para a construção de uma sociedade menos desigual e com oportunidades para todos, abandonando categorizações estereotipadas baseadas em um padrão de corpo funcional. Nesse sentido, torna-se urgente considerar uma formação de professores que não só se comprometa em lidar com as deficiências de forma individual, mas que tenha em vista a necessidade de desenvolver com todas as crianças a compreensão de que existem muitas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo.

O anticapacitismo é uma responsabilidade coletiva, trata-se de uma dívida histórica e que precisa ser reparada com as pessoas com deficiência. Para além de





motivações individuais, é urgente que se proponham políticas públicas comprometidas com o bem-estar desses sujeitos, o que o compromisso social com a garantia de acessibilidade, para que as pessoas com deficiência possuem iguais condições em relação aos demais sujeitos. Pensar em políticas públicas comprometidas com o anticapacitismo significa também considerar a reformulação dos currículos de formação de professores que não deveriam ignorar as novas demandas sociais trazidas por grupos minoritários.

Espera-se que esta investigação possa contribuir para a produção de novas pesquisas abordando as temáticas aqui enunciadas. Que assim se possa trabalhar em uma perspectiva anticapacitista enquanto sociedade, em que todos se responsabilizem pela desconstrução desta lógica preconceituosa que acentua as barreiras cotidianas encontradas pelas pessoas com deficiência.

Referências

CAMPBELL, Fiona. **Contours of Ableism: The production of disability and abledness**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009.

CAMPBELL, Fiona. Exploring internalized ableism using critical race theory. **Disability and Society**, Londres, v. 23, n. 2, p. 151-162, 2008. Disponível em: <https://research-repository.griffith.edu.au/items/986a5f8f-853e-5ff9-b218-ad3aac0a6e42>. Acesso em 21 out. 2025.

CAMPBELL, Fiona. Inciting legal fictions: disability's date with ontology and the ableist body of the law. **Griffith Law Review**, Queensland, v. 10, p. 42-62, 2001. Disponível em: <https://research-repository.griffith.edu.au/server/api/core/bitstreams/bdf45182-e5b6-59f6-8285-2c44ad749a65/content>. Acesso em 21 out. 2025.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA, 1., 2013, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: [s.n.], 2013.

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





GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. (Org.). **Criar e brincar**: O lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. **Rios sem discurso**: reflexões sobre a agressividade na infância na contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2007.

MELLO, Anahí. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Florianópolis, v. 21, n. 10, p. 3265-3273, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 14 set. 2025.

MELLO, Anahí. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo**: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182556>. Acesso em: 14 set. 2025.

MELLO, Anahí; NUERNBERG, Adriano. Corpo, gênero e sexualidade na experiência da deficiência: algumas notas de campo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, 3., 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: [s.n.], 2013. Disponível em: http://conselhos.social.mg.gov.br/conped/images/conferencias/corpo_genero_sexualidade.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

MELLO, Anahí; NUERNBERG, Adriano. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/>. Acesso em: 21 out. 2025.

MIYATA, Edson Seiti. **A pós-graduação deslúdica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tEdson%20Seiti%20Miyata.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.





MOTTA, Flávia; PAULA, Claudemir. Questões raciais para crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688365>. Acesso em: 14 set. 2025.

REIS, Magali; GOMES, Lisandra (Org.). **Infância: Sociologia e sociedade**. Belo Horizonte: Levana, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 17-39.

WINNICOTT, Donald. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

WINNICOTT, Donald. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019

