

JACQUELINE DE FARIA BARROS RAMOS
MARIANA DA SILVA FONSECA
CRISTIANE NAEGELE BOM
(ORGANIZADORAS)

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR:

leitura, escuta, sensibilidades e inclusão



EDITORA
SCHREIBEN

JACQUELINE DE FARIA BARROS RAMOS
MARIANA DA SILVA FONSECA
CRISTIANE NAEGELE BOM
(ORGANIZADORAS)

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR:

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO




EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Gabriela Dominick
Revisão e acessibilidade: Dra. Jacqueline de Faria Barros Ramos
Livro publicado em: 11/08/2025
Termo de publicação: TP0702025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 A linguagem no ensino transdisciplinar : leitura, escuta, sensibilidades e inclusão / Jacqueline de Faria Barros Ramos, Mariana da Silva Fonseca, Cristiane Naegele Bom (organizadoras). – Itapiranga, SC : Schreiben, 2025.
188 p. : il. ; e.book ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-484-6 [versão impressa]
EISBN: 978-65-5440-483-9 [versão digital]
DOI: 10.29327/5634305
1. Linguagem e educação. 2. Transdisciplinaridade. 3. Leitura. 4. Escuta. 5. Inclusão escolar. I. Ramos, Jacqueline de Faria Barros. II. Fonseca, Mariana da Silva. III. Bom, Cristiane Naegele. IV. Título.

CDD 418.007

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

AGRADECIMENTO

A todos os colegas do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF);

Aos orientadores das autoras dos textos que aqui publicamos, Professora Doutora Suelen Adriani Marques, Professor Doutor Thiago Correa Lacerda, Professor Doutor Alfred Sholl-Franco, Professora Doutora Rosana Prado, Professora Doutora Fernanda Serpa e Professora Doutora Diana Negrão Cavalcanti.

Aos professores que, direta ou indiretamente, participaram das aulas ministradas, docentes de dentro do curso, Professora Doutora Ruth Maria Mariani Braz (CMPDI e PGCTin/UFF), Professora Doutora Janie Garcia da Silva (CMPDI/UFF), Professora Doutora Alice Akemi Yamasaki e Professora Doutora Rejany dos Santos Dominick (CMPDI/UFF). Também aos docentes de fora do curso, Professora Doutoranda Alessandra Furtado de Oliveira (PGCTin/UFF), Professora Doutora Neuza Rejane Wille Lima (Instituto de Biologia/UFF), Professor Doutorando Celso Eduardo Santos Ramos (PUC/Rio) e Professor Doutor Thiago Cabreira (PUC/Rio).

Como docentes, precisamos construir parcerias e não paredes. As parcerias nos permitem caminhar juntos, a despeito das diferenças e em respeito a elas, rumo à proposta inovadora e sempre potente de construir - por intermédio da educação - um ensino transformador e significativo. O nosso objetivo é colocar a universidade 'fora da caixa', como abrigo da justiça e da inclusão.

Assim, a partir de trabalhos como este, desejamos fomentar pequenas revoluções nas escolas, nas famílias, nas comunidades e, quem sabe, no mundo.

DEDICATÓRIA

Ao educador e filósofo,
nosso amigo e irmão,
Paulo Freire.

As palavras são boas. As palavras são más.

(...)

As palavras aconselham, sugerem, insinuem,
ordenam, impõem, segregam, eliminam.

(...) O mundo gira sobre palavras lubrificadas com
óleo de
paciência.

(...)

Há muitas palavras. (...)

E há os discursos, que são palavras encostadas umas
às outras, em equilíbrio instável

graças a uma precária sintaxe, até o prego final do
Disse ou Tenho dito.

(...)

Daí que seja urgente mondar¹ as palavras para que a
sementeira se mude em

Seara. Daí que as palavras sejam instrumento de
morte – ou de salvação.

(...)

Há, também, o silêncio. (...)

O silêncio é fecundo. (...) Caem sobre ele as
palavras. (...) As palavras boas e as más. O trigo e o
joio. Mas só o
trigo dá pão.

José Saramago – *As Palavras*

¹ Termo português que significa arrancar, retirar, eliminar. <https://dicionario.priberam.org/mondar#:~:text=verbo%20transitivo&text=Arrancar%20ervas%20daninhas%20de%20uma%20planta%C3%A7%C3%A3o%20ou%20de%20um%20jardim>.

O corpo é linguagem.
A indiferença é linguagem.
A arrogância é linguagem.
O desafeto é linguagem.
O amor é linguagem.
A alegria é linguagem.
A equidade é linguagem.

Nós temos a linguagem por meio da qual o bem se
revela,
mas há o mal, e ele se desdobra.

Jacqueline Barros

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
<i>Jacqueline de Faria Barros Ramos</i>	
PROPOSTA 1	
INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: A TRANSDISCIPLINARIDADE NAS REDES, NA VIOLÊNCIA E NA FAMÍLIA COMO UMA QUESTÃO DE LINGUAGEM.....	18
<i>LUZES NA ESCURIDÃO: INTERLOCUÇÕES ENTRE ADOLESCÊNCIA, EXCLUSÃO SOCIAL E TRANSDISCIPLINARIDADE.....</i>	
	20
<i>Cristiane Vitorino da Silva</i>	
ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA A PARTIR DAS REDES SOCIAIS: PISTAS PARA A ORIENTAÇÃO DE PAIS NA ERA DIGITAL.....	23
<i>Gabriela Dominick</i>	
PRÁTICA PEDAGÓGICA POR UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR: ESCUTAR, PROTEGER E FORMAR NA ERA DIGITAL.....	28
<i>Mariana Fonseca</i>	
LINGUAGENS QUE MARCAM: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE GESTOS, SÍMBOLOS, PALAVRAS E O SILÊNCIO.....	30
<i>Marcelle Maciel Mendes Lopes</i>	
ENTRE SOMBRAS E FARÓIS: ADOLESCÊNCIA, DOR E ESPERANÇA NAS MARGENS DA INFÂNCIA.....	34
<i>Cristiane Naegele Bon</i>	
ENTRE NECESSIDADES: PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE O TEXTO MEU FAROL E A SÉRIE ADOLESCÊNCIA.....	36
<i>Keylla Alves</i>	
ESCUTE O PULSAR.....	41
<i>Carla de Souza Ramos Mendes</i>	

PROPOSTA 2

A LINGUAGEM COMO NECESSIDADE HUMANA.....43

PROPOSTA 3

OUVIR A LEITURA DO CONTO, ATÉ QUANDO (2019). O CONTO É O TEMA.....	62
ATÉ QUANDO?.....	64
<i>Cristiane Vitorino</i>	
ATÉ QUANDO?.....	66
<i>Sofia Vitorino</i>	
ATÉ QUANDO: INFINITAS POSSIBILIDADES DE SER...67	
<i>Keylla Alves</i>	
A CERTEZA NOSSA DE CADA DIA, NOS LIVRAI SÓ POR HOJE.....	70
<i>Gabriela Dominick</i>	
ATÉ QUANDO?.....	72
<i>Cristiane Naegele Bon</i>	
ATÉ QUANDO FICAREMOS ENTRE AS PANELAS CHEIAS E OS PRATOS VAZIOS?.....	74
<i>Marcelle Maciel Mendes Lopes</i>	
ATÉ QUANDO VOCÊ NÃO VAI ME MATAR PARA PODER VIVER?.....	75
<i>Carla de Souza Ramos Mendes</i>	
SÉCULO XXI: CONSUMO X NATUREZA.....	76
<i>Mariana Fonseca</i>	
LEITURA EM VOZ ALTA.....	77
<i>Jacqueline de Faria Barros Ramos</i>	

PROPOSTA 4

UMA ONTOLOGIA PARA O SUJEITO DA DIFFÉRENCE.....	78
<i>Aula 29/05 – Prof. Celso Ramos</i>	
<i>Aula 26/06 – Profa. Ruth Maria Mariani Braz</i>	

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA PARA
PROMOVER A SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO:
POSSIBILIDADES TRANSDISCIPLINARES NA
ERA DA PÓS-VERDADE.....82

Gabriela Dominick

Diana Negrão Cavalcanti

O OLHAR CUIDADOSO DO
PROFESSOR E A PEDAGOGIA DA
AUTONOMIA: UMA REFLEXÃO SOBRE O
SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....98

Cristiane Naegele Bon

Jacqueline de Faria Barros Ramos

Fernanda Serpa

ALFABETIZAÇÃO E ÉTICA NO ESPECTRO AUTISTA:
FILOSOFIA, SUBJETIVIDADE E INCLUSÃO.....107

Keylla Rosimar de Assis Alves

Alfred Sholl-Franco

UM OLHAR NEUROCIÊNCIA SOBRE
APRENDIZAGEM: CONEXÕES ENTRE CÉREBRO,
EMOÇÕES E CONHECIMENTO.....120

Marcelle Maciel Mendes Lopes

Suelen Adriani Marques

LINGUAGEM, NEUROCIÊNCIA E INCLUSÃO:
DIVERSIDADE COMO DIVERSIDADE
COMO POTENCIAL DE INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....135

Carla de Souza Ramos Mendes

Rosana Prado

CINEMA, TRANSDISCIPLINARIDADE E POTÊNCIA
FEMININA: A ARQUITETURA PEDAGÓGICA FÍLMICA
DE MATILDA (1996) COMO FERRAMENTA PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM
ALTAS HABILIDADES.....142

Mariana da Silva Fonseca

Jacqueline de Faria Barros Ramos

Neuza Rejane Wille Lima

LINGUAGEM, SOBRE-EXCITABILIDADE, SUPERDOTAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE: UMA REFLEXÃO CORRELACIONAL.....	154
<i>Cristiane Vitorino da Silva</i>	
<i>Thiago Correa Lacerda</i>	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS.....	175
ANEXOS A, B E C.....	177
MEU FAROL.....	177
<i>Yusseff Capra</i>	
ATÉ QUANDO?.....	180
<i>Yusseff Capra</i>	
O MURO.....	183
<i>Yusseff Capra</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	185

PREFÁCIO

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente (...). É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994, p. 197-198).

Nesta obra, passearemos por algumas temáticas que consideramos fundamentais, tanto para o conhecimento docente como para o ensino e à sensibilidade de pessoas comprometidas com a linguagem usada em um coletivo. As propostas, em registro, são frutos das aulas do primeiro semestre de 2025 no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense -, na disciplina 'Tópicos em Interdisciplinaridade, questões de ensino'¹. Elas consideram a fruição de nossas mentes, nossos corações e almas, buscando na Arte, na Literatura e na Filosofia - mola mestra transdisciplinar para nossas reflexões - sentidos outros que sustentam a nossa sede de saber e de pensar a linguagem como uma necessidade humana.

Inicialmente, a partir da escuta do conto *Meu Farol* (CAPRA, 2019), compomos um retrato da sociedade atual. *Meu Farol* é a história de um menino usado como mula pelo tráfico de drogas. Como toda criança, ele traz sonhos e anseia ser um jogador de futebol. Contudo, por ser uma história verossímil, a felicidade não é ponto pacífico e a inclusão também habita o sonho. Analogamente, trazemos a série *Adolescência* (Netflix, 2025), a fim de estabelecermos uma relação possível entre a infância e a adolescência, considerando a proposta transdisciplinar

¹ https://cmpdi.uff.br/wp-content/uploads/sites/824/2025/03/OPTATIVA_TOPICOS-INTERDISCIPLINARIDADE-E-QUESTOES-DE-ENSINO_2025.pdf

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

como um tipo de transcendência das redes, observando-se a violência e a família como questões de linguagem. Qual seria a interlocução entre essas personagens, quando a morte é o caminho escolhido por elas ou por aqueles que as rodeiam? A morte, que se explique, não somente física, individual, mas emocional e afetiva, também social quando atinge a comunicação dos atores na massa. Aquela que propagandisticamente exala cheiro de falência institucional, talvez como reflexo moral e ético de uma sociedade pouco afeita às liturgias valorativas, onde os 'media'² proclamam e propõem regras de convivência, seja por medo ou por vingança, por drogas sintéticas ou digitais, sempre conectados a uma guerra silenciosa por lucro e poder.

Enquanto administramos o caos em palavras e procuramos, pela escritura, atender aos princípios das enunciações no contexto da hiper-realidade de J. Baudrillard (1981), sob a liquidez de Z. Bauman (2001), ousamos desenhar a respeito dele, desse caos que nos atravessa e nos afasta de nós mesmas/os. As imagens, mais do que descrições, somam-se a dores e a surpresas que talvez não consigamos experimentar por intermédio do texto verbal. A não verbalidade de nossas emoções formam elos entre nós pelas formas e pelos símbolos. Então, só depois de não as dizer é que, de fato, conseguimos dizê-las.

Enquanto ouvimos *Até quando*³ (CAPRA, 2019), realizamos a arteterapia em tecido. O que costuramos, sem sabermos costurar, é abrigo, alegria, dúvida... são medos, anseios, lutas e conhecimentos. Até quando diremos o sim? Até quando diremos o não? Até quando a linguagem, feita para dizer, será silenciada? Até quando?

Em tempos líquidos, a verdade já se foi. A mentira, por meio da ignorância e em forma de tecnologia de ponta, conforto, estabilidade e falsa ajuda - com a IA

2 Referência em latim dada à comunicação de massa ou mídia.

3 Em **Contos Resistentes** (2019), presente nos anexos desta obra.

transformando meu sorriso em vidro e minha emoção em estátua - está se apropriando da sabedoria conquistada a duras penas pelo ser humano. Infelizmente, ele anda distraído para perceber-se no outro e, portanto, encontra-se alheio, distante demais para ser empático, pois deixou de viver o *Dasein*⁴ e tornou-se um mero objeto do virtual. Então, vamos contornando tecidos e linhas, numa tessitura difícil de contar em fios interdisciplinares, fios que deveriam se encontrar, mas que não conseguem, pois estão à espera - como em "A Espera de Godot"⁵ - à espera de um fim. Todos/as nós estamos assim! Mas resistimos. É preciso!

A nossa resistência se faz muro... *O Muro*⁶, outro conto que ouvimos, conta a trajetória de uma menina autista (TEA⁷) que se vê diante de um grande paredão: uma representação de seu universo particular. Esse muro, tão importante à menina, é destruído pelo mundo. A narrativa nos apresenta à dura realidade de sujeitos neurodivergentes, cujas paixões e ações são frequentemente incompreendidas e

4 Termo cunhado por Martin Heidegger em "Ser e Tempo", tomos I e II, para designar o *Dasein*, como temporalidade e a finitude humanas sob a compreensão distinta da tradicional, de que o ser precisa ser visto a partir da análise da existência humana e da experiência dele com o tempo. O *Dasein* pode ser compreendido ainda como o 'entrelugar' que se abre para o reconhecimento do ser humano em Deus, como ser integral e integrado, conforme as convicções desenvolvidas pela professora Jacqueline Barros em sua obra, "Trilogia de Sombras: Saramago, Santo Agostinho e Heidegger". As referências constam na bibliografia final.

5 "A Espera de Godot" é uma peça de Samuel Beckett que inaugura o teatro do absurdo. Conta a história de Vladimir e Estragon que esperam por Godot, um misterioso personagem que nunca chega. A narrativa é uma metáfora existencial: o homem em busca de um propósito para a sua vida, num sentido mais amplo e existencial, quando a esperança é sempre adiada. Disponível em <https://share.google/twmnxss9VqU2AnDpV>.

6 "O Muro: uma ontologia para o sujeito da *différance*" está nos anexos.

7 Transtorno do Espectro Autista

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

quase sempre desconsideradas, fazendo-os enfrentar uma rotina de invisibilidade e um sentimento de rejeição, pois tudo o que o homem desconhece, o assusta. Portanto, a diferença é uma marca assustadora, um selo monstruoso: uma bala perdida de fuzil que corta o peito daquele que cruza o seu caminho.

A partir da leitura de *O Muro*, entramos no estudo/pesquisa acerca da ontologia⁸, especificamente a ontologia relacionada aos sujeitos neurodivergentes. Conhecemos, assim, a Pedagogia da Diferença e a Filosofia da Deficiência - o PEI⁹ e o AEE¹⁰ - e em seus princípios crítico-reflexivos, apresentando o Ser do sujeito e suas demandas por linguagem/comunicação/discurso, como fórmulas metafóricas, fórmulas que indicam o inconsciente, como afirma a Psicanálise, estruturado como linguagem¹¹ - enquanto habitação -, excluindo a pressa e a idolatria ao consumo como totens basilares que se traduzem como elementos de uma contradição subjetiva, fundamentalmente como elementos de emancipação e autonomia, por sua primariedade civilizacional, frente às exigências universais de convívio entre pares, à sustentabilidade e aos direitos humanos. Estudamos as fórmulas derridianas¹², do dia a

8 O significado aplicado neste projeto para ontologia é o sentido do Ser, conforme dado por M. Heidegger, a partir do *Dasein* (p. 34, 2005).

9 Plano Educacional Individualizado é um registro em forma de relatório personalizado referente ao perfil e ao planejamento de ensino para os sujeitos com deficiências ou necessidades específicas, como Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação.

10 Atendimento Educacional Especializado é um atendimento dado por meio de recursos diversos, tecnologia assistiva, DUA e outros, ao sujeito com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (como TEA) e altas habilidades/superdotação, no ensino regular comum.

11 J. Lacan em Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise, de 1964/2008.

12 Derridiano vem de J. Derrida, filósofo francês, pensador da desconstrução e da diferença pela perspectiva da

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

dia visível e invisível, dos milhares de sujeitos subjugados a um sistema manipulador e vulgar. Uma ordem que no “não há fora texto” - porque linguagens-textos são feitos de desconstrução e aporias - imprime uma não ordem, ou uma ordem desordenada, onde nem mesmo a justiça traz em si parâmetros diante daquilo que consideraríamos bem em distinção ao que um dia chamamos ‘mal’, porque o que se julga, hoje, é o que se ‘acha’ na vontade do sujeito. Assim, dentro do texto da vida - onde não há o fora - mora o vazio. Nesse vazio, habita o humano, o humano-voyeur, o humano-objeto, o humano-depressivo, o humano-suicida, o desumano e o transumano, mas também ou, ainda, o humano. Nós permanecemos!

E no ‘it’¹³, momento da leitura, a interlocução leitora se casa com os textos apresentados e se faz significativa. É preciso resignificar as impossibilidades e reescrever a linguagem como um norte para a beleza e a poesia da existência. Como leitoras/res, entendemos que textos só existem quando há os que estão ali, na escuta ativa e atenta do momento. Leitores são, portanto, coautores. É dado ao escritor somente o dizer, nunca o interpretar. A linguagem escrita e derridiana traz a possibilidade de um escritor dizer-se em sedução, a fim de que o leitor, por intermédio de seu discurso, encontre no interior do texto algumas entrelinhas em formato de portas, estradas e/ou horizontes. “Não há o fora texto”, porque há a intervenção leitora, com a sua capacidade de gerar significados e compartilhar deles.

Isso posto, que a nossa fome leitora seja bendita e que o nosso olhar atraia leitores do sensível, pois o óbvio aí está. Que o leitor seja saciado pela rica e plural sonoridade que buscamos moldar neste projeto. Ela é estética, mas, também e por isso, científica: uma cachoeira que, desde a nascente quer regar palavras que falam, gritam, cantam,

linguagem.

13 Referência ao ‘it’ clariceano, temporalidade que passa e não pode ser capturada senão pela essência humana: os olhos da alma.

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

ousam, silenciam, poetizam e ressoam... pelos afluentes do coração e na confluência das almas.

Jacqueline de Faria Barros Ramos.

Entendendo a disciplina e os movimentos realizados durante a sua ministração:

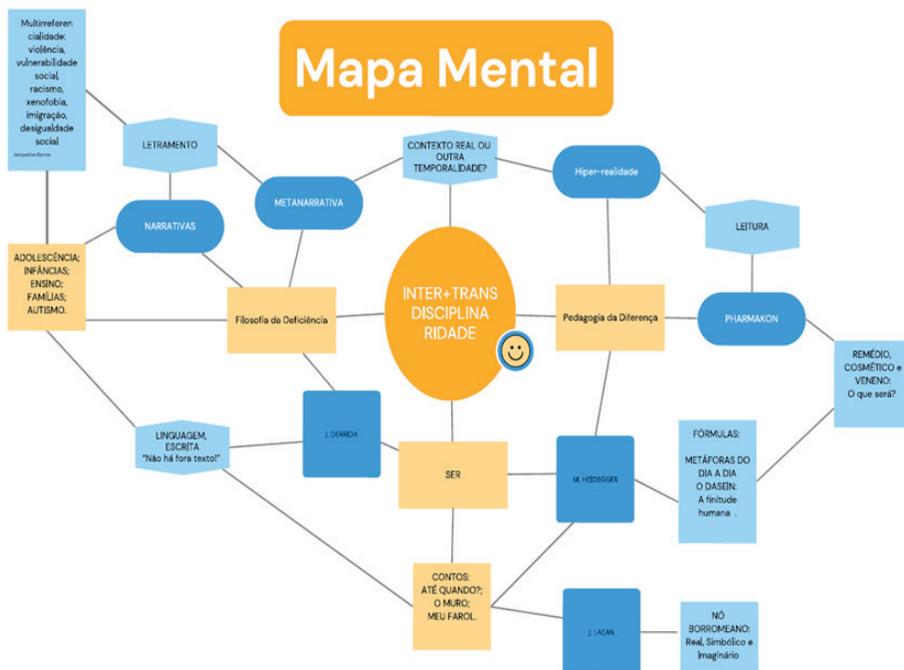


Figura 1: mapa mental com as bases da disciplina ministrada interligadas por linhas que se encontram com retângulos, quadrados e outras formas. Cada forma traz um ponto significativo abordado nas aulas. No centro está a temática: interdisciplinaridade mais transdisciplinaridade. Do centro partem outros pontos, como: Pedagogia da Diferença, Filosofia da Deficiência e Ser, subtemas ligados aos contos que foram lidos em sala, a saber, "Meu farol", "Até quando" e "O Muro" e aos assuntos desenvolvidos: adolescência; infâncias; ensino; famílias e autismo. Desses pontos, saem outros. Chegamos às formas onde encontramos Derrida, Heidegger e Lacan, bases teóricas mais usadas durante as aulas. Desse cabedal, temos: o *pharmakon* (remédio, cosmético e veneno); a linguagem, a escrita, "não há fora

texto”; as fórmulas (metáforas do dia a dia, o *Dasein*, a finitude humana); o nó borromeano (o real, o simbólico e o imaginário); o contexto real ou outra temporalidade; a Leitura; a hiper-realidade; a metanarrativa; as narrativas; o letramento, subtemas que foram se desdobrando nas rodas de conversa junto às questões sociais que a eles se somavam, como as multirreferencialidades, a saber, a violência, a vulnerabilidade social, o racismo, a xenofobia, a imigração e a desigualdade social.

NUVEM DE PALAVRAS



Figura 2: A nuvem de palavras se parece fisicamente com uma nuvem, por isso o nome. Ela traz palavras que se destacaram nas aulas e foram ditas pelas alunas-autoras durante os encontros. Elas estão em tamanhos diferentes: grandes, médias e pequenas, nas cores verde, vermelho, azul, abóbora e rosa, em várias tonalidades. As palavras são: metáfora, narrativa, ensino, farol, muro, adolescência, transdisciplinaridade, letramento, arte, metanarrativa, autismo, Filosofia, fórmulas, infâncias, pós-modernidade, contos, contexto, linguística, ideologia, enunciação, linguagem, literatura, diferença, leitura, interdisciplinaridade e temporalidade.

PROPOSTA 1

Após a roda de conversa, correlacionar, de modo transdisciplinar, a série *Adolescência* (Netflix, 2025) com o conto *Meu Farol* (CAPRA, p. 2019).

Tema

Infância e adolescência: a transdisciplinaridade nas redes, na violência e na família como uma questão de linguagem.

O texto "Meu farol" (anexo 1) foi escrito por Yusseff Capra e consta da obra **Contos Resistentes**, publicado em 2019. Traz uma narrativa muito próxima da realidade do leitor, pois o tema frequentemente se encontra nos leads jornalísticos. No conto, o protagonista é um menino de 10 anos que narra sobre um momento de sua própria existência: o momento em que se torna livre do tráfico de drogas e da condição de mula. Na série "Adolescência" (Netflix), o protagonista é um adolescente de 13 anos que mesmo em um contexto diferente (a série baseia-se nas redes sociais e no bullying), vive uma situação complexa de abandono familiar, ainda na presença da família. O adolescente, ao contrário da criança do conto, se torna um assassino.

Ouvir...
professoras, pedagogas,
mestrandas que ouvem
histórias!

SONETO A ORFEU

Então elevou-se uma árvore. Pura elevação!
Orfeu está cantando! Uma grande árvore no ouvido!
E tudo silenciou. Mas mesmo no silêncio unânime,
Nasceu novo princípio, gesto e transformação.

Animais do silêncio se precipitaram
Da floresta livre e clara de ninhos e moradias:

E apareceu que, se estavam tão quietos,
Não era por medo ou astúcia,
Mas por escutar. Bramir, gritar, gemer
Pareciam pequenos em seus corações. E onde
Mal havia uma choupana para receber,
Um abrigo nascido do mais obscuro desejo,
Com um acesso de pilares trepidantes,
Aí criaste um templo na escuta.

Rilke (1989, p. 21).

LUZES NA ESCURIDÃO: INTERLOCUÇÕES ENTRE ADOLESCÊNCIA, EXCLUSÃO SOCIAL E TRANSDISCIPLINARIDADE

*Cristiane Vitorino da Silva*¹⁴

Há quem diga que a luz só revela, mas há luzes que também protegem, guiam e anunciam possibilidades. Em meio às fissuras da desigualdade, brotam faróis silenciosos – luzes que não apenas iluminam, mas resistem. A adolescência, nesse percurso, é um entrelugar: território de travessias, de descobertas e de vulnerabilidades expostas. Quando atravessada pelas forças da exclusão social, essa etapa se converte em luta diária por dignidade, visibilidade e sentido. Este ensaio propõe uma interlocução entre o conto *Meu Farol*, a série documental *Adolescência* (Netflix, 2023) e o Artigo 3 da *Carta da Transdisciplinaridade*¹⁵ (1994), revelando caminhos possíveis de leitura e ação diante da complexidade do ser adolescente em contextos adversos.

No conto, somos levados à fronteira física e simbólica da infância interrompida. Uma criança boliviana, aliciada pelo narcotráfico, tem sua existência transfigurada em engrenagem de um sistema violento e indiferente. Contudo, mesmo em meio ao concreto da sobrevivência e à dureza do silêncio imposto, há o farol – presença tênue, mas obstinada. Este farol não é apenas um ponto de luz: é metáfora para o desejo que não se rende e que

14 Mestranda no CMPDI, UFF, orcid <https://orcid.org/0009-0006-2476-9553>, orientada pelo Professor Doutor Thiago Correa Lacerda, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2935-3657>.

15 Carta da Transdisciplinaridade - https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-21052012-093302/publico/ANEXO_A_Carta_Transdisciplinaridade.pdf.

se insurge contra a coisificação. É poesia em meio ao caos; um chamado à vida que resiste à lógica do descartável.

A série *Adolescência* amplia esse campo de escuta e visibilidade. Jovens atravessados pela desigualdade, pela ausência do Estado, pelo racismo estrutural e pela violência cotidiana, narram suas vivências. Não o fazem como vítimas passivas, mas como sujeitos que reinventam significados, constroem territórios afetivos e reclamam o direito de existir com dignidade. Como o farol do conto, suas palavras cortam a escuridão e anunciam que a dor, quando escutada, pode se converter em denúncia, memória e potência criadora.

É nesse entrelaçamento de narrativas que a *Carta da Transdisciplinaridade*, escrita por Nicolescu, Morin e Lima de Freitas, oferece uma chave de leitura ética e sensível. Em seu Artigo 3, somos convocados a superar os muros disciplinares e abrir espaço para o que pulsa entre, através e além dos saberes instituídos. A adolescência, então, não pode ser compreendida sob a lógica reducionista de diagnósticos ou parâmetros isolados: ela exige que se acolha o invisível, o simbólico, o espiritual e o social. A transdisciplinaridade nos convida a construir pontes – entre a Ciência e a Arte, entre a razão e a sensibilidade, entre a estatística e a subjetividade.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) revela que cerca de 20% dos adolescentes brasileiros manifestam sintomas de sofrimento psíquico relevante. Relatórios do UNICEF e da Gallup confirmam: a saúde mental juvenil vive uma emergência global. Mas os números, sozinhos, não falam. É preciso olhar nos olhos, perceber os silêncios, ler os corpos. As estatísticas clamam por políticas públicas, sim – mas também por escutas transversais, por práticas integradas e pela convocação de todos os campos do saber, do cuidado e da criação.

Ao articular o conto, a série e a carta, emerge uma imagem coletiva e luminosa: o farol como símbolo daquilo que transcende diagnósticos, de uma pedagogia que humaniza, de uma sociedade que se permite comover. Que

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

sejamos capazes de acender faróis em nossos territórios de atuação – na clínica, na escola, na política, na arte – para que cada adolescente possa encontrar não apenas sobrevivência, mas a possibilidade de criar narrativas próprias, onde a dor não seja silenciada e o sonho não precise ser interditado.

**ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA
A PARTIR DAS REDES SOCIAIS:
PISTAS PARA A ORIENTAÇÃO DE PAIS
NA ERA DIGITAL**

Gabriela Dominick¹⁶

Redes sociais, puberdade, bullying e assassinato: esses são alguns dos temas trazidos à luz pela mini série na Netflix, *Adolescência*, um sucesso lançado em 2025 e assistido por mais de 66 milhões de pessoas no mundo todo (UOL, 2025). A série exhibe acontecimentos perturbadores que irrompem o cotidiano de uma família suburbana, relativamente comum, do Reino Unido. Jamie, filho de 13 anos do casal Miller, tem sua casa invadida pela polícia e é acusado de ter esfaqueado e matado uma colega de 15 anos da sua escola. Essa é uma narrativa impossível de ser ignorada, afinal de contas, quantos pais e mães não têm como pior pesadelo a possibilidade de um filho ou uma filha tornarem-se uma ameaça à sociedade e à sacralidade idealizada da instituição “família”? Essa história se desenrola em incríveis 4 episódios, esculpido através de recursos cinematográficos que aumentam a autenticidade e a tensão, como a opção de gravar cada um deles em plano-sequência, isto é, sem interrupção.

Desde o primeiro episódio não há dúvidas: Jamie é culpado. O horror dos pais é aquele de qualquer um que ama e ainda vê nos jovens os pequeninos e fofos bebês que um dia foram. Seria impossível imaginar que aquela fosse a realidade, mas ainda assim o ocorrido alteraria toda a trajetória da família para sempre. Seria Jamie um psicopata? Seria seu ato resultado de um infeliz acaso

¹⁶ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Diana Negrão, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7294-7795>.

genético, um infortúnio que fez ele simplesmente nascer desse jeito? Ou teriam influências externas impactado o seu desenvolvimento psicossocial para que ele chegasse a cometer um homicídio?

Diferente de outros dramas policiais, em que o fio narrativo é construído a partir da investigação de quem é o criminoso, em *Adolescência* algo muito mais pesado se esconde sob a superfície. Nos deparamos com os cantos sombrios e sujos do mundo invisível da era digital, aos quais nossos jovens estão diariamente expostos, tão perigosos quanto os becos solitários nas noites frias das grandes cidades. Eles revelam, ampliados pelas bolhas digitais, os cantos escuros da própria mente humana. Enquanto pais e mães imaginam que seus filhos estão seguros em casa, brincando com seus computadores e celulares, pessoas perversas ou atormentadas se utilizam de ingenuidade e fragilidade para promoverem realidades macabras. Pouco a pouco o impacto de influenciadores digitais vai moldando a mente de nossos adolescentes, às vezes penetrando mais fundo do que a influência de pais, educadores e terapeutas consegue. Dependendo da fonte dessa influência, suas psiques são preenchidas com ideias perigosas, como ódio, violência e desumanização.

Se a mera possibilidade de algo assim acontecer não é dramática o suficiente para que você questione o impacto das redes sociais no desenvolvimento de nossos adolescentes, é preciso que você seja informado de que a série é inspirada por acontecimentos reais. Sim, esse tipo de crime teve um aumento real na Inglaterra: em 2023, cerca de 3.200 infratores de 13 a 17 anos foram condenados ou advertidos por crimes relacionados a facas (VEJA, 2023)¹⁷. Isso inspirou o autor da série, Stephen Graham, a desenvolver esse projeto e abordar tal narrativa, tão pesada. Em entrevista ao site *Tudum*, Graham indagou-se “Como chegamos a isso?”, e não podemos em

¹⁷ <https://veja.abril.com.br/coluna/e-tudo-historia/os-crimes-reais-por-tras-de-adolescencia-segundo-o-criador-da-serie/>.

sã consciência deixar de nos indagar o mesmo.

“Isso é coisa da Inglaterra, dos Estados Unidos... no Brasil não acontece dessa forma...”. É o que pensamos até que casos como o narrado pelo autor sob o pseudônimo Paulo Zsa Zsa (2025)¹⁸ no livro *Aconteceu com minha filha* batem na nossa porta. Tão inimaginável como a violência da série *Adolescência*, citada na capa do livro, a verdade narrada choca. Muitos desavisados, como o pai autor, ainda imaginam que plataformas de jogos tão “bobinhas” e “inofensivas” como o Discord e o Roblox nunca seriam capazes de incitar adolescentes a cometerem atos de violência, nem contra os outros, nem contra si próprios. Pois que agora estejam ao menos avisados, porque foi nessas plataformas que a filha do autor vivenciou sessões coletivas de abuso e estímulo à automutilação. Uma verdadeira barbárie aplaudida online por outros adolescentes e jovens, da qual a maioria ali torna-se vítima e algoz. O que aconteceu com Júlia, que não se chama Júlia, filha de Paulo, que não se chama Paulo, é a realidade desesperadora que começa a chegar nas mãos dos nossos adolescentes por meio das tecnologias. Não que sejam elas as culpadas, claro, mas são certamente facilitadoras.

Como Pierre Lévy (1999)¹⁹ aponta, não se trata de ser retrógrado e tentar negar o inegável: o virtual chegou para ficar. O que venho defender é o ensino de seu uso responsável, com supervisão gradativamente menor, até que nossos adolescentes se tornem maduros o suficiente para saberem lidar com “o mal” na sociedade. Em algum momento, eles precisarão encarar esse “mal”, aquele mesmo ao qual nós muitas vezes evitamos expor-lhes. Caso contrário, arriscamos mantê-los como uma espécie de chapeuzinho vermelho, convidando com boa vontade todo tipo de lobo-mau para alimentar-se. E afinal de contas, “como chegamos a isso?”. Talvez essa seja a pergunta que nos leve

18 ZSA ZSA, Paulo. **Aconteceu com minha filha**. São Paulo: Geração editorial, 2025.

19 LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

a pistas sobre como criar um futuro diferente daquele que temos criado. Por que estariam os adolescentes imersos em uma cultura tão violenta? Ouso dizer que é porque estamos todos imersos em uma cultura extremamente violenta, seja essa violência explícita ou velada. Como no texto, *Meu Farol*, o qual retrata a dura realidade de uma criança usada como mula no tráfico de drogas, infância nenhuma é descontextualizada da realidade adulta que zela por ela. Alguns pontos em comum nas três histórias, uma real e duas baseadas em fatos, podem nortear nossos primeiros passos rumo à adolescência "ideal": desamparo, solidão, coerção social, desigualdade, vulnerabilidade social e psicológica, machismo, objetificação dos corpos, violência, corrompimento da infância. Apesar de alguns grupos políticos defenderem o caráter ideológico de alguns desses debates, eles têm consequências bastante concretas e materiais, como transtornos mentais, lesões físicas e até a morte. Por isso, precisam, sim, serem debatidos de forma crítica por educadores e terapeutas.

Tratar disso, porém, exigiria uma conversa muito mais profunda e complexa, de ordem sociológica e filosófica. No contexto do desenvolvimento infanto-juvenil na era digital, basta compreender, inicialmente, que, apesar de não ser causa da violência, o uso desenfreado da internet, em particular das redes sociais, altera profundamente a forma que crianças e adolescentes se estruturam biopsicosocioculturalmente. Estudos vêm apontando alterações profundas no funcionamento cerebral e nas relações sociais a partir do uso excessivo de telas. Há piora cognitiva, maior dificuldade de autorregulação e maior irritabilidade, mais isolamento, mais ansiedade e estresse, alterações no sono, relação com a depressão infantil e até o suicídio (SOCIEDADE GOIANA DE PEDIATRIA, 2025)²⁰.

Levando em conta o contexto global da pandemia do COVID-19, muitas crianças e adolescentes tiveram

²⁰ <https://www.sbp.com.br/filiada/goias/noticias/noticia/nid/sgp-alerta-para-as-consequencias-do-uso-excessivo-de-telas/>.

mais de 1 ano de seu desenvolvimento encarcerado pelo virtual. Os impactos disso a longo prazo ainda precisam ser estudados, mas se o que vemos nas salas de aulas e clínicas é indício do que está por vir, podemos começar a nos preocupar desde já. Não é novidade que os algoritmos das redes sociais são desenhados por programadores para manterem os usuários o máximo de tempo possível dentro dos aplicativos (BBC NEWS BRASIL, 2021)²¹. Por que assumiríamos que crianças e adolescentes seriam poupadas da missão algorítmica de gerar dependência?

Novamente, deixo um alerta: para gerarmos adolescentes que tenham uso responsável de tecnologias informacionais, é preciso conscientizar primeiramente os adultos. É dever dos educadores e terapeutas orientarem os pais sobre o uso adequado dessas mídias. Não deveria ser necessário apontar que a falta de supervisão no uso das redes sociais torna crianças e adolescentes vulneráveis a todo tipo de conteúdo, mas é. Como terapeuta infantil, o uso livre do celular por crianças desde os 4 anos, e até mais novas, é algo que testemunho diariamente. Esse problema não se limita somente aos mais jovens, os impactos das redes sociais também causam problemas graves entre os adultos. Como você tem passado seu tempo livre? Quais formas de lazer você realiza que não envolvam o uso de telas? Você tem momentos de descanso real, ou está constantemente hiper estimulando o seu cérebro com luzes, vídeos acelerados e liberação rápida de dopamina? Bote o pé no chão, pinte, plante, cozinhe, converse, jogue jogos de tabuleiro, não faça nada... Iniciemos transformando nossa própria relação com o celular, os menores seguirão nossos passos.

21 <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58810981>.

**PRÁTICA PEDAGÓGICA POR
UMA EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR:
ESCUTAR, PROTEGER E FORMAR NA ERA DIGITAL**

*Mariana Fonseca*²²

Como professora em uma escola bilíngue lidando com crianças de 7 a 13 anos, percebo como se faz urgente refletir sobre as violências que são silenciadas no cotidiano, principalmente nos contextos familiar e escolar. A partir da análise da série *Adolescência* (Netflix, 2023) e do conto *Meu Farol* é possível perceber que ambas as histórias mostram jovens enfrentando realidades difíceis, como violência, vulnerabilidade e amadurecimento precoce. No texto *Meu Farol*, o menino é envolvido com o tráfico de drogas, e seus pais estavam cientes dos perigos que corriam ao expor seus filhos àquela situação. Já na série, os adolescentes lidam com a exclusão e a violência, mas também buscam afirmar suas identidades. Nesse cenário, os pais são apresentados como infantilizados e negligentes, não dando conta de observar uma situação que ocorria em casa (mesmo que em ambiente virtual). As obras se relacionam ao mostrar como, apesar das dificuldades, esses jovens ainda conseguem resistir, e como é importante oferecer a eles espaços onde possam ser ouvidos e acolhidos.

A violência, seja ela física, psicológica ou digital, se manifesta em diferentes tipos de linguagem. É essencial entender essas expressões para tratar da infância e da adolescência de forma mais inclusiva e respeitosa. Quando trabalhamos essas questões de maneira integrada,

²² Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Jacqueline de Faria Barros Ramos, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>; coorientada pela Professora Doutora Neuza Rejane Wille Lima, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5191-537X>.

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

formamos um ambiente onde os alunos não só aprendem acerca do mundo, mas também sobre si mesmos, reconhecendo suas próprias histórias e desafios. Além disso, com o surgimento de novas tecnologias, as redes sociais surgem e assumem um papel importante na forma como os jovens se comunicam, expressam suas identidades e lidam com os desafios que enfrentam atualmente. Novas formas de expressão, códigos, linguagem digital e simbólica (por exemplo, com o uso de emoticons) fazem parte dessas relações e, nesse sentido, a transdisciplinaridade nos ajuda a trabalhar essas questões de forma mais completa, cruzando as fronteiras entre diferentes espaços e contextos.

Ao retratar a desorganização e a falta de comunicação das famílias atuais, a série acaba evidenciando a realidade e os perigos das redes sociais que silenciosamente penetram nos lares, nas escolas, e em outros ambientes frequentados por crianças e adolescentes que ainda podem não estar preparados para todos os riscos que podem surgir desse acesso à internet e aos espaços virtuais. Também no ambiente escolar é fundamental que os educadores e a equipe escolar assumam uma posição de referência e segurança para que todos os alunos, independentemente de sua realidade, se sintam valorizados e respeitados, entendendo que cada aluno tem sua própria história (levando em conta as múltiplas esferas das relações) para, assim, ajudá-los a encontrar seus próprios “faróis”, acolhendo-os e apoiando-os, servindo de porto seguro nessa construção de si e na descoberta do mundo.

LINGUAGENS QUE MARCAM:
UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE GESTOS,
SÍMBOLOS, PALAVRAS E O SILÊNCIO

Marcelle Maciel Mendes Lopes²³

A infância e a adolescência são fases decisivas na construção da identidade e na constituição subjetiva do ser humano, mais do que simples fases biológicas ou cronológicas, elas constituem processos marcados por relações sociais, culturais, históricas e simbólicas. No contexto contemporâneo, atravessado pelas redes digitais, por novas formas de violência e por reconfigurações familiares, torna-se necessário ampliar esse olhar. É importante investigar como a linguagem, compreendida aqui não apenas como fala, mas a estrutura de sentido e prática social, se faz presente na formação desses sujeitos em suas múltiplas interações.

Partindo das contribuições de Philippe Ariès, no estudo da infância, essa fase foi sendo reconhecida como uma etapa da vida ao longo da história até chegar à atualidade com uma série de demandas, direitos e deveres específicos. A adolescência é um campo de construção simbólico, onde se afirmam identidades e pertencimentos. Observamos isso fortemente na série *Adolescência*. A linguagem é compreendida como um fio condutor que organiza as experiências e a forma como falamos com eles, definindo espaços de escuta, de silêncio ou de potência que modelam comportamentos, expectativas e subjetividades.

²³ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Suelen Adriani Marques, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7104-2473>.

O autor Philippe Ariés (1914–1984)



Quem foi
Historiador e demógrafo francês, considerado pioneiro nos estudos de história social e cultural

Obra principal
“*História Social da Criança e da Família*”, publicado em 1960, que examina as mudanças nas percepções da infância e da vida familiar

Relevância
Redefiniu a compreensão da infância e da vida familiar ao longo dos séculos, influenciando várias disciplinas acadêmicas

Contribuições
A abordagem inovadora de Ariés trouxe à tona a importância das práticas culturais e as transformações sociais na história

Figura 3: O autor Phelippe Airès (1914-1984) – imagem do autor à esquerda, um senhor calvo, branco, óculos com armação preta, olhos castanhos, nariz adunco e boca fina, olhando para o nada e usando terno preto, blusa branca em fundo retangular azul claro. Texto escrito: Quem foi, historiador e demógrafo francês. Abaixo, dois quadrados azuis escuros. O primeiro, à direita, escrito “Relevância, redefiniu a compreensão da infância e da vida familiar ao longo dos séculos, influenciando várias disciplinas acadêmicas”. O segundo, à esquerda, escrito “Obra principal, *História Social da Criança e da Família*, publicado em 1960, que examina as mudanças nas percepções da infância e da vida familiar”. Por último, um retângulo também azul escuro, escrito “Contribuições, a abordagem inovadora de Aires trouxe à tona a importância das práticas culturais e as transformações sociais na história”. Fonte: ALVES, Keylla. Elaborado com Chat GPT.

O texto *Meu Farol* narra à trajetória de uma criança em situação de extrema pobreza, frente à ausência de horizontes promissores e à realidade do tráfico de drogas. Tudo isso pode ser definido como comunicação paradoxal: o que não se diz (o medo, a culpa) ecoa mais alto que as palavras. A família apesar de ter sido um espaço de acolhimento materno, mesmo sob o jeito torto dela, foi um farol invertido, pois indicava o caminho da delinquência e do risco; não houve a proteção.

Na série *Adolescência*, a trama se inicia com uma invasão policial à casa de Jamie, adolescente de 13 anos, preso sob a acusação de ter assassinado uma colega da escola. Essa cena da abordagem exemplifica o uso da linguagem de poder e o controle institucional, impactando diretamente o corpo e a subjetividade de Jamie. Já na delegacia, o papel do pai como acompanhante legal, ilustra como a família se constitui como suporte afetivo, pois mesmo aconselhado a manter-se neutro estava emocionalmente presente.

No segundo episódio aborda-se o tema cyberbullying, além do incêndio, da violência simbólica e da importância da aceitação entre seus pares. O uso de uma linguagem secreta de emojis por Katie desencadeia uma campanha de cyberbullying, exemplo claro de violência mental e simbólica atravessando as redes sociais, revelam a tensão entre o espaço escolar e a opacidade dos significados codificados no universo digital. A revelação de que a faca usada no crime era fruto de uma tentativa de intimidação via discurso impresso (a faca como extensão de uma linguagem de ameaça), demonstra como o material (objeto) e o simbólico (ato de enviar comentários maliciosos) se entrelaçam na conformação da violência juvenil.

Ao longo da dissertação cruzamos saberes para compreender como as linguagens: verbal, simbólica, digital e material configuram a experiência de crianças e adolescentes. A análise dos dois primeiros episódios de *Adolescência* demonstrou tensão entre discursos institucionais, familiares e digitais, enquanto a leitura do texto *Meu Farol* revelou a potência da linguagem do

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

silêncio, das trilhas da mata, da clandestinidade que transforma corpos em objetos de circulação. Compreender a infância e a adolescência requer um olhar que ultrapasse as fronteiras, reconheça a linguagem em suas múltiplas formas e dê importância a esse acolhimento, observação e intervenção da família.

**ENTRE SOMBRAS E FARÓIS:
ADOLESCÊNCIA, DOR E ESPERANÇA
NAS MARGENS DA INFÂNCIA**

Cristiane Naegele Bon²⁴

A série *Adolescência*, produzida por Stephen Graham, Jack Thorne, Philip Barantini, Jeremy Kleiner e Emily Feller, oferece uma visão profunda e sensível acerca dos desafios enfrentados por adolescentes em um mundo em constante transformação. Ao entrelaçar a narrativa da série com o texto *Meu Farol*, que se inicia com a evocativa imagem de crianças correndo em meio a uma plantação de coca, podemos explorar as complexas relações familiares e as analogias que cercam essas crianças.

No texto, a metáfora do “farol” representa não apenas a esperança e a orientação, mas também a busca por identidade e pertencimento em um ambiente muitas vezes hostil. A criança, ao correr sob um “Sol quase amigo”, reflete a dualidade de suas experiências: a inocência da infância contrastada com a realidade dura do contexto vivido. Essa imagem ressoa fortemente junto às personagens da série *Adolescência*, que lidam com suas próprias sombras e desafios, buscando luz e direção em meio a conflitos familiares e sociais.

As relações familiares são o tema central tanto da série quanto do texto. Em *Adolescência*, os produtores tocam em feridas sociais que muitos ignoram, como a forma traiçoeira e sutil que o bullying assumiu, juntamente com o uso indireto da linguagem e dos emojis. O ódio, o preconceito e a violência não são coisas que as crianças

²⁴ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Jacqueline de Faria Barros Ramos e coorientada pela Professora Doutora Fernanda Serpa, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>.

aprendem apenas diretamente no contexto familiar. A internet está saturada de retórica perigosa. Tornou-se quase invisível aos olhos não treinados dos pais. A falta de interação com os pais prejudica o processo de criação. Medidas como checar o histórico e instalar aplicativos de vigilância não bastam, é preciso pedir para ver o que o filho está absorvendo das redes sociais.

Da mesma forma, no texto *Meu Farol*, a presença de figuras parentais pode ser sentida na corrida da criança que busca não apenas diversão, mas também um sentido de segurança e amor. É um relato literário comovente, que mergulha nas profundezas da infância marcada pela dor, pela marginalização e pela ausência de escolhas, conduzindo o leitor a percorrer uma mesma trajetória de perda da inocência, em meio a um cenário de tráfico de drogas, pobreza extrema e relações familiares fragilizadas, mas também profundamente humanas. As analogias que cercam a criança são profundas. Elas representam a luta por liberdade, mesmo quando cercada de limitações e expectativas. O clímax do texto é a prisão da mãe. O narrador criança percebe, com uma maturidade precoce, que a violência da policial não era novidade, mas a concretização de um destino que já vinha sendo traçado.

Em suma, a transdisciplinaridade entre série e conto revela um retrato multifacetado das infâncias, onde as relações familiares, as esperanças e os desafios se entrelaçam sob um contexto de denúncia, emoção e provocantes reflexões. Ambas as obras nos convidam a refletir sobre a importância de guiar nossas crianças em suas jornadas, ajudando-as a encontrar seus próprios faróis em um mundo repleto de sombras.

ENTRE NECESSIDADES:
PROPOSTA DE DIÁLOGO ENTRE O TEXTO *MEU FAROL* E A SÉRIE *ADOLESCÊNCIA*

Keylla Alves²⁵

Aparentemente antagônicos, o texto *Meu Farol* e a série *Adolescência* partilham de questionamentos e sentimentos muito próximos sobre a natureza humana, suas motivações, desejos e ações. Tanto um quanto outro trazem em si perguntas como “porquê” e “de quem é a culpa”. Além disso, ambos nos obrigam a refletir sobre nossa humanidade e nossa estrutura social: somos realmente livres? Temos escolhas? Como nos protegermos de nós mesmos? Como proteger a quem amamos? Como podemos nos libertar de estruturas sociais que, num discurso acolhedor e inclusivo, nos penaliza ao ostracismo? Em ambos os casos a história de um menino é narrada ancorada pelo contexto familiar, econômico e social. A questão central em ambas, aquilo que angustia leitor e espectador, é o que motiva os agentes. Que instrumentos podemos usar para ao menos amenizar a dor de sermos humanos.

No intuito de refletirmos sobre estas questões propomos um diálogo entre o texto e a série buscando em nossa sociedade e suas produções (filmes, livros e teorias) pistas que nos possibilitem uma aproximação às respostas. Se por um lado a infância é pontuada como uma fase doce e repleta de imaginação, a adolescência vem sendo retratada como a fase dos conflitos, das inquietações entre quem sou/quem quero ser; a busca da construção de si. Na atualidade buscamos entender essa “nova infância” e esta “nova adolescência” mergulhadas em um mundo

²⁵ Mestranda no CMPDI, orientada pelo professor Alfred Sholl-Franco, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0339-8480>.

de realidades virtuais e concretas. As famílias, os adultos estão preparados para lidar com este novo? Preparados ou não esses atores também estão neste mundo e nele também buscam suprir suas necessidades e desejos.

Em meados do século XX, um psicólogo americano, Abraham Maslow, de vertente humanista, se debruçou em investigar o que motivaria as ações humanas. Em 1943, Maslow publicou um artigo intitulado "teoria da motivação humana". Apesar de duras críticas, essa teoria segue como referência nos estudos de psicologia, comunicação, marketing e outros que buscam responder o que motiva determinada ação, isto é, o que leva um indivíduo a agir, escolher. De acordo com Maslow os seres humanos são motivados por necessidades que se inter-relacionam. A primeira necessidade, que estaria na base de uma pirâmide de necessidades, são as necessidades fisiológicas seguidas pelas necessidades de segurança, as sociais, de estima, e por fim, no topo dessa pirâmide a autorrealização.

Esta pirâmide não é estática e igual para todos os seres humanos e estas necessidades dialogam entre si e podem se expressar de modos diferentes em sociedades, culturas e tempos diferentes. Não é a primeira vez que o cinema e a literatura retratam estas angústias entre necessidades e ações humanas.

No texto *Meu Farol*, um menino de 10 anos cercado pelo mundo do tráfico de drogas sonha uma outra realidade aparentemente impossível. Em seu mundo real, obscurecido pela situação de sua família caracterizado pelas mazelas da produção e tráfico de cocaína: pobreza, fome, medo, violência; o menino sonha entre sombras enquanto olha para a luz. Sua bola é abstrata, o sol um "quase amigo", o vento um aconchego para seu peito repleto de medo. Medo de um destino incerto, mas esperado por todos. Medo de uma realidade condenada e sem opção. Medo de uma solidão que muito mais se relaciona a insegurança, a falta de quem o defenda do que de ter pessoas ao redor; a solidão de sonhar sozinho.

Esta realidade dura, difícil, desacreditada e condenada

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

pela própria sociedade, pelo sistema também foi relatada no cinema, como por exemplo, no filme “Escritores da liberdade” lançado em 2007 nos Estados Unidos. Se no texto um menino conta sua história com o tráfico, no filme vários adolescentes de famílias de diferentes nacionalidades relatam a mesma vivência de medo, exclusão e descrédito social. Todos os adolescentes da sala 203, assim como o menino, estão condenados. A vida repleta de dificuldades e violência direciona a uma existência solitária, silenciosa e dolorida. Tão dolorida que já não sabem quem são, seus sonhos se perdem nas sombras. As famílias, no texto e no filme, de lugar de refúgio e segurança se tornam um muro, um obstáculo, uma espécie de prisão que impede outras vivências e reduz a vida à violência. São produtos do tráfico, são participantes de gangues, estão divididos exatamente pelo que os une: a situação social em que vivem que produz necessidades a serem satisfeitas dentro de uma única possibilidade aparente - o tráfico de drogas.

Numa mesma busca por satisfação de necessidades, porém, no caso da série, por necessidades sociais (pertencimento, amizade, afeto, amor e intimidade auto estima etc.). Os adolescentes se refugiam nas redes sociais, assim como adolescentes pertencentes às gangues. Estes adolescentes também não percebem que o que os separa é o que os une. Se nos casos anteriores estas necessidades são básicas; se antes temos pais que ensinam a apanhar e levantar; aqui temos pais que evitam e limitam frustrações. Se nos anteriores a fraqueza humana é velada, em *Adolescência* ela é explicitada em pais e profissionais confusos, perdidos e amedrontados, quando expostos à adolescência e ao fato de se perceberem vulneráveis e uma fase do desenvolvimento humano que já viveram. Se no texto os pais sabem onde estão errando e pedem perdão, na série os adultos se perguntam “onde erramos”. E muitas vezes tentam lançar suas ações às sombras. Nesse sentido, liberdade e negligência apresentam um limiar tênue e quase duvidoso. Que mundos tão diversos são esses que filhos são expostos à realidade do tráfico

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

e que filhos são, enquanto protegidos em seus quartos, expostos a realidades abstratas?

Nos três exemplos, todos baseados em fatos reais, a libertação vem do próprio sistema que aprisiona. No texto e na série são os policiais e a prisão que trazem a liberdade. No texto a liberdade de sonhar, na série a liberdade de ver a realidade. No filme é a professora que por meio da escrita de si e da leitura da escrita do outro possibilita a liberdade de ser um sonho. O texto referência para a turma 203 foi *O diário de Anne Frank*, para o menino da série, mesmo sem ler, o código penal. Os adolescentes da série escreviam e liam no mundo online, falavam o que queriam em suas casas e principalmente na escola, sem temer nada a não ser a própria escrita.

Que leitura e que escritas são estas que estamos permitindo às nossas crianças e adolescentes. Que necessidades estamos criando que que caminhos estamos proporcionando a esta nova geração? Que educação estamos fornecendo?



Quem foi Anne Frank
Uma jovem judia alemã que se refugiou com sua família em um esconderijo em Amsterdã durante a Segunda Guerra Mundial

Nascimento e morte
Nasceu em 12 de junho de 1929 em Frankfurt, Alemanha
Morreu em fevereiro de 1945 no campo de concentração de Bergen-Belsen

O que escreveu
Um diário, escrito entre 1942 e 1944, em que relatou suas experiências e reflexões durante o período em que viveu escondida

Figura 4: Vida e obra de Anne Frank. Acima do retângulo central azul claro, há a frase: Vida e obra de Anne Frank: um testemunho de esperança, em seguida, à esquerda, a imagem da Anne sorrindo, menina branca, cabelos médios castanhos, usa um terninho bege, com blusa branca e de gola, por baixo. O retângulo pergunta 'quem

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

foi Anne Frank' e a resposta é 'uma jovem judia alemã que se refugiou com sua família em um esconderijo em Amsterdã durante a Segunda Guerra Mundial'. Embaixo, há dois quadrados azul-escuros, um, à direita, falando do diário que ela escreveu de 1942 a 1944 que relata suas experiências no esconderijo. O outro, à esquerda, fala de seu nascimento e morte. Nasceu em 12 de junho de 1929 em Frankfurt, Alemanha. Morreu em fevereiro de 1945 no campo de concentração de Bergen-Belsen.

Fonte: ALVES, Keylla. Elaborada com Chat GPT

Paulo Freire, em *Educação como prática de liberdade*, afirma que "todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando". Anne Frank foi obrigada a enfrentar a guerra sem deixar de estudar e sonhar com uma realidade possível e melhor. Em cenários de satisfação de necessidades básicas estamos negligenciando nossos filhos a ponto de não sabermos quem são para satisfazermos quais necessidades?

Dizer que há uma guerra na qual homens "red pill" oprimem as mulheres, sem ao menos referenciar os textos enviados pela garota assassinada diminuindo e ofendendo o menino assassino é, no mínimo, não olhar o sol. É permanecer nas sombras e buscar a ignorância. Certamente nossa sociedade está em uma fase de difícil compreensão. Nos comunicamos com o mundo sem conversar com ninguém. Nos preocupamos com a paz mundial e negamos a paz em casa. Tentamos nos comunicar com outros mundos e somos surdos aos sinais de nossos filhos. Pegamos em armas de avançada tecnologia e nos dispomos à guerra, mas trememos frente às afrontas de nossos filhos e alunos. Ao que parece, ao invés de seguirmos em frente rumo a realização de nossas necessidades de estima e autorrealização, estamos criando estratégias para retornarmos às necessidades básicas.

ESCUTE O PULSAR

*Carla de Souza Ramos Mendes*²⁶

Ser adulto nos tempos atuais, com a missão de educar filhos, é quase uma obra de ficção. Uma mistura de drama, comédia, terror e ação. O mundo invade a palma da nossa mão, a TV, as séries, os outdoors, os jornais, os filmes. As fontes se multiplicam e entram sem filtro nos cérebros infantis e juvenis, enquanto tentamos dar conta de ser pais, profissionais, filhos, amigos, e tantas outras personas que vestimos todos os dias. Há um descontrole no ar. E uma culpa silenciosa que não se sabe bem de onde vem, quando começou, por que nos domina. Tentamos construir regras, disciplina e rigor como pilares para formar adultos saudáveis — ao mesmo tempo em que desejamos proporcionar a criticidade diante do mundo que os cerca.

Tive um professor que dizia: os pais têm medo do botão “off”. E, com isso, deixam os filhos permanentemente “on”, à mercê da sorte no mundo. Muitas vezes perdidos nas próprias dores, esses pais se veem sem bússola para construir valores e crenças que deem conta de um mundo tão complexo.

O texto *Meu Farol*, de Yusseff Capra, e a série *Adolescência*, da Netflix, escancaram essas contradições. A normalização do “pode tudo” como forma de sobrevivência. Em um episódio marcante, o tráfico de drogas leva uma mãe à prisão — e o farol de um menino de dez anos se acende. Para ele, aquele momento é sua liberdade. É a chance de crescer e ser quem quiser. Não se dá conta da orfandade, da ausência, da finitude. Não percebe o quanto pode ser difícil “ser o que se quer”. Mas só o vislumbre da

²⁶ Mestranda no CMPDI, UFF, orientanda da Professora Doutora Rosana Prado, orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8386-7839>.

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

possibilidade, o “quem sabe?”, o faz sentir-se feliz, em paz, como se um farol o iluminasse e mostrasse o caminho.

Na série *Adolescência*, como imaginar que ter tudo o que se quer, viver numa família aparentemente perfeita, com uma rotina comum como a de milhares de outras casas, escondia tamanha angústia? Um jovem que apenas queria se livrar de uma dor insistente, não traduzida nos sorrisos dos jantares nem na checagem paternal de que “tudo está bem”.

Famílias diferentes em cultura, em condições socioeconômicas, em regiões e em tantas outras diversidades que constroem o indivíduo, chegam ao mesmo lugar.

Dois jovens, com sonhos, alegrias, dores, desejos, pesadelos, rotinas, obrigações e direitos. Dois jovens que, no abandono sutil e peculiar de cada pai e cada mãe, decidem, por conta própria, que chega uma hora em que o que salva é agir por si mesmos. Se boas ou ruins, foram decisões tomadas. E isso importa. A coragem de tentar ser — apenas ser — os impulsiona. E, nesse impulso, só lhes resta escutar o próprio pulsar.

PROPOSTA 2

Desenho livre

Tema

A linguagem como necessidade humana

Subtemas

Abandono familiar; infância; inclusão; diversidade; pós-modernidade; vulnerabilidade social; as pessoas do discurso; os elementos da comunicação; metáforas da enunciação na narrativa em primeira pessoa.

Teoria

Roman Jakobson; Chomsky; F.Saussure; M.Foucault e M.Heidegger.

Música

Johann Sebastian Bach
<https://youtu.be/XeSzTwq04S4?feature=shared>



Imagem 1: proposta 1 – Sala de aula da UFF. Mulher mestranda desenhando sobre folha A5, sentada em carteira azul com braço, veste blusa vermelha, calça jeans com rasgos modernos, óculos de grau; cabelos claros, longos, presos em rabo de cavalo; calça tênis preto e branco. Há carteiras vazias ao seu lado e atrás. Outra colega aparece discretamente na imagem. Fundo branco, com listras pretas. Fonte: acervo das autoras.



Imagem 2: proposta 1 - Sala de aula da UFF. Mulheres mestrandas desenhando com lápis de cor. Uma de cabelos longos castanhos e soltos, blusa e calça pretas, óculos de grau, armação preta, pernas sobre carteira azul. A outra tem cabelos claros e longos, presos em rabo de cavalo, blusa rosa e calça verde. Há um estojo à sua frente. Ao lado e atrás, há carteiras vazias. Fonte: acervo das autoras.

Ouvindo, calamos... e depois dizemos.

O que estamos fazendo aqui, nesta sala de aula?

Estamos aqui, porque ainda acreditamos.

Nós acreditamos que a linguagem nos aproxima,
nos ensina, nos toca, nos preenche e nos esvazia.

Somos diversos/as e a comunicação é o elo
possível, o nosso superpoder,
a inclusão concreta, quando suporta a todos.

O caminho de interlocução com o mundo
digital, urbano, caótico, narcisista e...
lindo.

Isso é transcender o ordinário da vida!

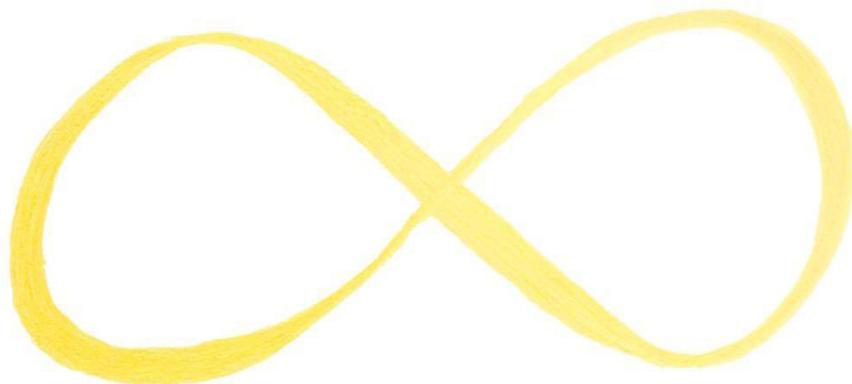


Figura 5 - Símbolo do infinito pintado com lápis de cor amarelo e desenhado na horizontal.

Figura 5 - DESCRIÇÃO

(Cristiane Vitorino²⁷)

A riqueza da linguagem é a sua essência infinita!

É no campo da linguagem que nos constituímos como sujeitos.

É no campo da linguagem que experimentamos... que sentimos... que nos permitimos... que não nos é permitido nos permitirmos.

A linguagem é essencialmente infinita! Nela tudo podemos, nela tudo somos, nela tudo podemos ser.

O amarelo, cor que tipifica a realeza, foi a escolhida para representar o real, o real do simbólico, o imaginário do real e toda riqueza do real, do simbólico e do imaginário que nos habita quando nosso corpo, ela própria, linguagem, invade.

O símbolo é o infinito, pois é só nele que a linguagem pode se dar.

²⁷ Mestranda no CMPDI, UFF, orcid <https://orcid.org/0009-0006-2476-9553>, orientada pelo Professor Doutor Thiago Correa Lacerda, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2935-3657>.



Imagem 3: proposta 2 – Mulher mestranda manuseia o objeto de criação, “A certeza nossa de cada dia (...)” sobre mesa branca. Veste vestido verde-claro, com casaco também verde, sandália bege de couro, brincos de pingente. Cabelo claro e longo, preso em rabo de cavalo. Está sentada em uma cadeira preta. Fundo branco e janela à direita. Fonte: acervo das autoras.

Como retroceder?

Como voltar, se já estamos despertos/as?

Como desejar não saber e, assim,
tornarmo-nos leves?

Isso já não é mais possível

O peso está em saber.

A sabedoria nos amassa.

Já não queremos mais morar na ignorância.

Queremos a dor desse abraço...

Pois, como afirma Saramago,

só o **trigo** dá **pão**.



Figura 6: “somos Luz” - Desenho composto por linhas espiraladas que se distribuem em movimentos livres, curvas e convexas, giratórias e abstratas. Partem de um núcleo central, onde se formam um círculo amarelo (e acordo com a autora, simboliza o ponto de origem da composição e o pulsar da criação). Do centro, as linhas se expandem e se separam em cores — azul, amarelo, laranja, cinza, preto, vermelho, roxo, rosa, marrom e verde — em diferentes tonalidades. Elas se espalham pelo espaço do papel, cruzando-se, aproximando-se, sobrepondo-se umas às outras. O traçado é contínuo, revelando um emaranhado visual que nasce das linhas primárias e se multiplica em novas ramificações. De acordo com a autora, cada linha carrega consigo um movimento próprio e uma relação com as demais, compondo uma teia de conexões que evoca diversidade e fluidez. A imagem abstrata convida à reflexão sobre os fluxos da vida, a coexistência das diferenças e a beleza que emerge do coletivo.

Figura 6 - DESCRIÇÃO

(Keylla Alves²⁸)

E Deus disse: haja luz, e a luz viajou por todo o universo. E Isaac Newton fez com que um feixe de luz passasse por um prisma, e a luz se mostrou em um

²⁸ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI, orientada pelo professor Alfred Sholl-Franco. orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0339-8480>.

belíssimo espectro colorido de luzes. A partir de um núcleo luminoso e condensado, linhas se expandem em movimentos contínuos, fluidos e orgânicos. Se separam em azuis, vermelhos, roxos, verdes, marrons e novamente amarelos, formando curvas e contornos convexos que giram e dançam no espaço da folha.

O desenho apresenta uma composição abstrata e simbólica, construída por linhas espiraladas que partem de um centro amarelo, vibrante e pulsante. Esse centro luminoso se desdobra em dois semicírculos da mesma cor, como corações que batem em sintonia ou olhos que se abrem para a criação. É ali que a luz nasce, onde tudo principia — o pulsar da criação, o sopro do divino, o início da jornada de cada ser. Os traços nos guiam para uma reflexão que ultrapassa a estética: são traços-palavras que não se submetem à rigidez, mas se libertam em espirais de vida. Cada cor, cada curva, parece narrar uma história. Juntas, formam uma ciranda luminosa, diversa, viva.

Cada linha representa um de nós. Às vezes afastados, outras vezes entrelaçados, mas sempre parte do mesmo feixe que, ao atravessar o prisma, o transcender da consciência se mostra múltiplo, complexo e belo. Não há uma cor mais potente do que outra. Não há forma mais correta. Há o todo. Há a dança dos diferentes. Há a beleza de sermos sós, e ainda assim “nós”.

É assim que nos reconhecemos: luzes em movimento, diferentes manifestações de uma mesma origem luminosa. Somos cores que se dispersam, se encontram, se sobrepõem e se transformam, somos veneno e remédio, somos palavra. A diversidade não é ruptura — é conexão. É o que nos une e nos torna mundo/transcendência.

Nesse universo de formas abstratas, somos feixes de luz em expansão. Criaturas e também criadores. Ao cruzarmos o prisma da vida, somos desdobrados em nuances únicas — e ainda assim parte do mesmo texto. Às vezes no “Ide” somos margem, canto de papel, como se sozinhos. Cada linha, cada nuance de representa uma identidade. Mas se olharmos com atenção, se reconhecermos nossas sombras, medos e trajetórias, se formos sinceros com

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

nossas mentiras perceberemos que ainda somos palavras ao vento e a potência do discurso, somos o sobre efêmero da Eternidade.

Somos sol, somos farol, somos aqui indo por todo o mundo. Nossa missão? Colorir, brilha, aquecer, ser espinho na carne. Fazer do nosso caminho um espaço de encontro, de acolhimento de expansão de consciência. O desenho não é apenas grafismo — é também metáfora. É arte, é convite. É lembrança de que, mesmo em nossas diferenças, somos uma só luz atravessando o prisma da existência.



Imagem 4: proposta 1 – Sala de aula da UFF. Mulher mestranda, desenhando sobre folha A3, veste vestido curto, sem mangas, com motivos florais em verde, amarelo e branco com fundo preto; calça sandália preta e branca; usa óculos de grau com armação rosa, brincos de prata, argola tamanho médio e cachecol azul; cabelos curtos e grisalhos. Sentada em cadeira preta sobre madeira do palco da sala de aula, de frente para mesa branca com vários lápis coloridos. Do seu lado direito, há uma janela e, atrás dela, parede em fundo branco com lista vertical preta. Fonte: acervo das autoras.



Imagem 5: proposta 1 – Sala de aula da UFF. Mulher mestranda desenhando, veste calça verde bandeira, blusa rosa com manga, sapato mocassim verde-água; usa óculos de grau. Seu rosto está virado para a atividade. Seus cabelos são longos e estão presos por uma xuxinha rosa. Sentada em uma carteira azul de escola. Sua bolsa é de alça e pequena, pendurada à esquerda da carteira. Lado direito da mulher e atrás dela há muitas carteiras vazias. O fundo da sala é branco com listras verticais pretas. Fonte: acervo das autoras.

Entendemos que a eternidade habita o coração
do homem...

Entretanto, como conceber a morte, a miséria,
as doenças, as tragédias da vida cotidiana e o
vazio de propósitos?

Homens matando homens...

nos âmbitos físico, social e subjetivo.

Como carregar esse peso coletivo sendo o Ser
da razão?

O *pharmakon*²⁹ de Platão é transdisciplinar; a
linguagem como seta certa no seio desse ser
que vive a sua incompletude e clama por
sentido.

²⁹ *Pharmakon* em Platão é a linguagem representada pela 'farmácia' onde há o cosmético, o remédio e o veneno, cada elemento com a sua utilidade. <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2011/08/fedro.pdf>.

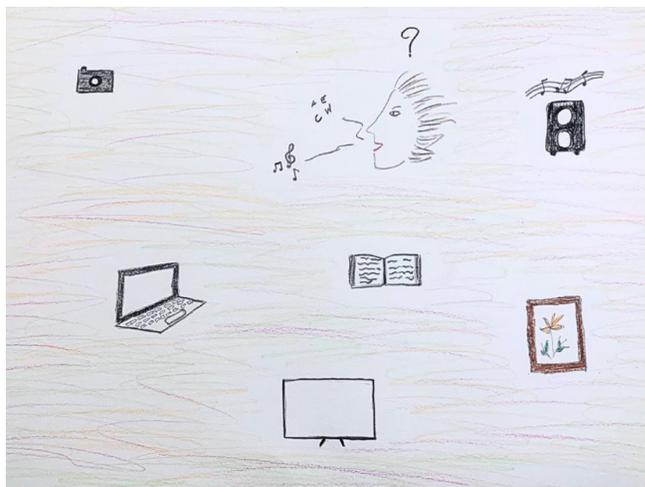


Figura 7: no desenho há algumas imagens pequenas e simples que povoam a folha. Entre elas estão: uma TV, um computador, um livro, um quadro com a pintura de uma flor, uma caixa de som, um máquina fotográfica e uma cabeça humana, com um ponto de interrogação acima dela. A cabeça está de perfil, tem um olho, um nariz e uma boca de onde saem letras (A, E, C, W) e notas musicais.

Figura 7 - DESCRIÇÃO

(Cristiane N. Bon³⁰)

A linguagem enriquece o nosso cotidiano por meio de sua influência sobre a comunicação. Ela nos oferece estímulos que despertam novas formas de ver, ouvir e sentir o mundo — com ritmos, cores e imagens. O real e o imaginário se misturam, permitindo uma interpretação individual a quem vivencia e “enxerga”. A linguagem se manifesta por meio de músicas, palavras, fotografias, obras de arte, redes sociais, livros, televisão e muita criatividade. É vida para quem busca liberdade de expressão e prisão para quem se deixa escravizar pelos estereótipos impostos pela sociedade. Seja livre, leve, ao representar o “eu” genuíno de cada um.

³⁰ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Jacqueline de Faria Barros Ramos e coorientada pela Professora Doutora Fernanda Serpa. orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>.



Imagem 6: Cinco pessoas, três mulheres mestrandas, uma menina e um jovem, realizando trabalho manual com tecido. A mulher de blusa branca e calça jeans, costura uma fita abóbora ao tecido. A mulher de vestido preto, sem manga, fala com alguém do seu lado esquerdo, enquanto manipula seu trabalho. A sua frente, há várias linhas de várias cores sobre uma carteira azul. A mulher, que está atrás das demais, junto ao jovem e à menina, conversa sobre a proposta. A menina realiza o seu trabalho em tecido, concentrada. Todos estão sentados em carteiras azuis. Fundo branco, com linhas verticais pretas. Fonte: Acervo das autoras.



Imagem 7: proposta 2 – Mulher mestranda manuseia o objeto de criação, “infinitas possibilidades de ser”. Usa vestido azul em dois tons, metade escuro (em cima), metade claro (embaixo). Cabelo curto grisalho, óculos de armação rosa, dois colares prateados, pulseira prata, brincos pequenos prata. Fundo branco, com várias carteiras azuis vazias e duas janelas. Fonte: Acervo das autoras.

Mas a eternidade continua ali, no coração humano.
Descobrimos isso todas as vezes que nos permitimos
à linguagem:
enxergar o outro,
olhar o céu,
a Ciência,
os pássaros,
a natureza,
a possibilidade do aprendizado,
a empatia,
os filhos,
os netos,
a beleza da existência e suas bênçãos.



Figura 8: desenho vertical realizado com hidrocores; no centro da imagem, uma espiral formada pelas letras repetidas em ordem alfabética tem na margem superior esquerda uma forma abstrata arredondada de cor laranja da qual saem galhos, na margem superior direita uma constelação em azul claro com uma estrela central, na margem medial esquerda uma planta com galhos ramificados em verde, abaixo da espiral duas gotas pretas escorrem na margem inferior esquerda sobre formas geométricas sobrepostas de cor violeta, na margem inferior direita uma semi lua azul.

Figura 8 - DESCRIÇÃO

(Gabriela Dominick³¹)

Sair de si é necessário.
Transcender o Eu da forma e do Caos,
adentrar o Si Mesmo existencial através do contato com o
Grande Outro.

Comunicar é criar a realidade imaginada
através do simbólico.
É representar e encenar,
através da Linguagem,
a Dança da Vida.

É atravessar as diversas dimensões,
de Ser e de Existir,
pelo olhar que extravasa a solidão do Eu
e encontra o que está além.

Criar é necessário,
e criar requer Linguagem.

Para o homem conhecer as estrelas,
conhecer a natureza, construir as casas,
para o homem tornar-se homem,
precisou antes encarar o vazio de Si Mesmo
e transbordar através da Linguagem.

Precisou criar imagens,
precisou imaginar para criar,
e tornou-se aquilo
que a sua Linguagem lhe permitiu ser.

³¹ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Diana Negrão, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7294-7795>



Figura 9: paisagem com o mar azul e detalhe ao centro, alaranjado, desenhado com lápis azul, abóbora e amarelo, trazendo a iluminação do sol que brilha no centro do céu (também colorido com lápis na cor azul). No céu, há um sol no centro ladeado por duas nuvens, outras três nuvens pequenas estão à direita do quadro e há seis pássaros à esquerda. Há uma montanha à direita, com três árvores pequenas e três flores menores. Há um coqueiro, com cinco cocos, na parte inferior da ponta do quadro, à esquerda. Fonte: Acervo das autoras.

Figura 9 - DESCRIÇÃO

(Marcelle Mendes)

A linguagem é uma necessidade essencialmente humana, é por meio dela que expressamos ideias, sentimentos, desejos e construímos laços com outros. Desde o nascimento buscamos formas de nos comunicar, seja pelo choro, pelo gesto ou por palavras.

No entanto, há momentos em que essa mesma linguagem parece pesar, sufocar ou até amedrontar. Nessas horas, o excesso de vozes, julgamentos ou expectativas de se explicar ao mundo torna o silêncio uma escolha segura, onde as palavras cessam e o pensamento respira, nos

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

conectamos com o que realmente somos.

E nesse recolhimento, a natureza se torna companhia. O barulho das folhas ao vento, o canto dos pássaros, o vai e vem das nuvens, tudo isso fala conosco sem exigir resposta. Contemplar sem pressa, nos lembra que não é preciso dizer tudo o tempo todo, às vezes, só estar presente respirando fundo e sentindo o momento, já é linguagem suficiente.

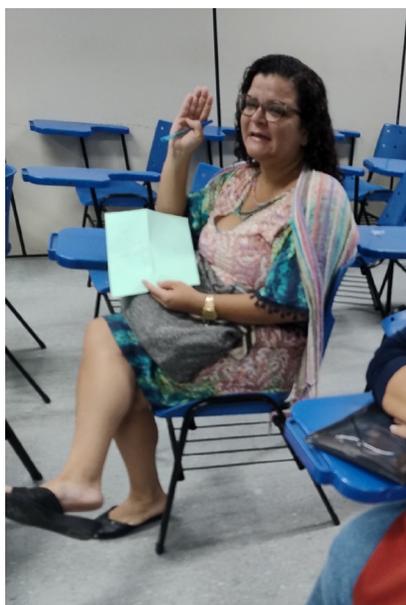


Imagem 8: proposta 1 – Sala de aula da UFF. Mulher mestranda segurando folha verde nas mãos. Ela veste vestido até o joelho, com mangas e motivos florais em azul, rosa, verde e branco, calça sandália preta; usa óculos de grau, colar com três voltas e relógio dourado; seus cabelos são médios (no ombro) e castanhos. Está sentada em uma carteira escolar. Fonte: Acervo das autoras.

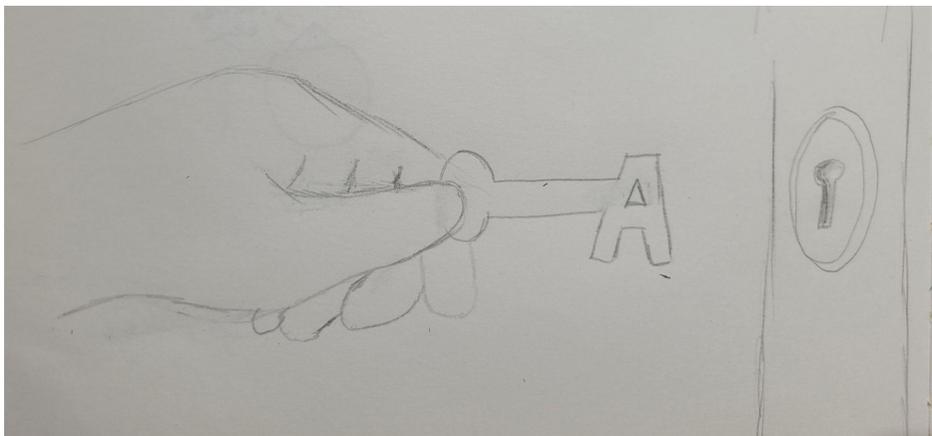


Figura 10: mão e cinco dedos; a ponta do polegar segura uma chave com o formato da letra "A" (representando a linguagem), indo em direção à fechadura para abrir uma porta. Desenho feito à lápis. Fonte: Acervo das autoras.

Figura 10 - DESCRIÇÃO

(Mariana Fonseca)

Linguagem é conexão,
ponte que conduz ao conhecimento.

É liberdade que desperta, é convite ao mundo,
movimento contínuo, palavra em ação,
viva, pulsante, transformação.

Mas também pode ser prisão,
para quem não ousa explorá-la,
para quem cala diante do desconhecido
ou se fecha ao poder do significado.
Linguagem é escolha:
abrir portas ou construir muros.

PROPOSTA 3

Arteterapia -
costurando no tecido
sentidos e saberes

Criar um objeto e descrevê-lo.

Tema

Ouvir a leitura do conto, *Até quando* (2019).
O conto é o tema.

Subtemas

Xenofobia; linguagem; infâncias; imigração; diversidade;
diferença; violência; racismo; letramento; desigualdade
social; inclusão.

Teoria

M. Heidegger, J. Derrida, J. Lacan

Música

Johann Sebastian Bach
<https://youtu.be/XeSzTwq04S4?feature=shared>

Estamos ouvindo Bach, neste momento.
E as palavras que nos são ditas, ressoam,
vagam, voando em nós e sobre nós,
comunicando termos: verdade, ente humano,
subjetividade, indústria cultural, utopia,
hiper-realidade e imaginação. Nós ouvimos e
desenhamos o que nos cala, frente à linguagem,
a grande necessidade humana.

A Arte que hoje se produz em uma sala de aula
comum, inaugura o que a transdisciplinaridade
evoca como mistura e junção, como inconstância
e surpresa, como atravessamento e inspiração.

A potência desse instante, que é impossível de
ser capturado - como o tempo -, conseguimos
reter no "it" que Clarice Lispector chamou de
"coisa em si"³² e que, aqui, descobrimos como
hipótese reflexiva, contextualizada e estética:
obra nova e de ensino vibrante.

³² Em *Água Viva*, Clarice Lispector fala sobre esse encontro entre a alma, o ser e a linguagem, a fim de capturar a temporalidade presente (referências bibliográficas).

ATÉ QUANDO?

*Cristiane Vitorino*³³

Até quando não teremos respostas?

Até quando precisarei esperar?

Até quando só terei perguntas?

Até quando a dúvida irá me acompanhar?

Até amanhã!

Até breve!

Até logo!

Até a vista!

Despedidas que ecoam e que iniciam novos começos,
novos mundos, novas possibilidades...

Até quando? Não sei.

Mas sei que a espera é um processo. Um texto a ser lido.
Um escrito e circunscrito nas linhas da vida. Linhas que
ensinam, que corrigem, que insistem, que pulsam.

Até quando?

Até Deus quiser!

Até eu escolher!

Enquanto o desejo mover...

³³ Mestranda no CMPDI, UFF, orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2476-9553>, orientada pelo Professor Doutor Thiago Correa Lacerda, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2935-3657>.



Figura 11: Tecido, com motivos diversos, formando seis círculos. Há outras formas que remetem a borboletas e a pequenas flores. Em fundo preto, as cores que prevalecem nas formas são o vermelho, o roxo, o lilás e o azul. Sobre o tecido, a autora colou o verso do tecido em forma de um ponto de interrogação, simulando um quadro em exposição, com moldura feita com fita vermelha de cetim. O quadrado em fita está colado no tecido.

ATÉ QUANDO?

*Sofia Vitorino*³⁴

Um rosto impresso em uma cortina ecoa a pergunta: até quando vamos nos esconder? Até quando vamos esconder nossa personalidade da sociedade, para seguir um padrão?



Figura 12: Tecido em fundo branco, com desenhos de vários limões presos em pequenos galhos com folhas. Os limões são amarelos e os galhos e folhas são verdes escuros. A autora costurou dois botões paralelos e brancos e um sorriso perpendicular aos botões, com uma linha rosa em um tecido costurado na parte superior simulando uma cortina.

³⁴ Participação especialíssima da filha da Mestranda Cristiane Vitorino da Silva no CMPDI, UFF, orcid <https://orcid.org/0009-0006-2476-9553>, orientada pelo Professor Doutor Thiago Correa Lacerda, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2935-3657>.

**ATÉ QUANDO
INFINITAS POSSIBILIDADES DE SER**

Keylla Alves³⁵

Até quando simulacro de existências vazias emolduradas por concertinas? Até quando angústias amarradas com coloridas fitas de cetim? Até quando alegrias amassadas com mãos maquiadas? Até quando o outro olhar?

Conhecer-se a si mesmo, sai para fora. Olha o espelho.

Até quando a vulgaridade da contemporaneidade? Retorno à complexidade do essencial.

Até quando quietude? Vozes sufocadas gritam sussurros distorcidos e ininteligíveis.

Até quando só sei? Mundo letrado, compreensão, irreabilidade.

Até quando não há tempo? não há ócio nem negócio. O nada nos perpassa. O tempo voa.

Foguetes ao espaço! Pés descalços!

Não há lugar.

Até quando meu Deus? Até quando Deus e deus? Até quando meu e seu?

Nosso.

O concreto encobre a vida. O doce tira a vida. As vidas criadas, as vidas surgidas... Até quando? Até quando caverna? Até quando o que é verdade?

Encara o muro, arranca a cerca, desfaz o laço, desamassa, interpreta, reinventa, ressignifica... até quando?

Significa, escuta a palavra, escreve a música. Escala

³⁵ Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI/UFF, orientada pelo Professor Alfred Sholl-Franco, orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0339-8480>.

você; mergulha você. Até quando puder, experimenta.
 Até a coragem estiver, ultrapassa. Até quando não der,
 sorria. Até quando vida for, exista. Até quando deserto,
 fique. Até quando nada, multiplique.

Até quando amarrado,
 brinque.

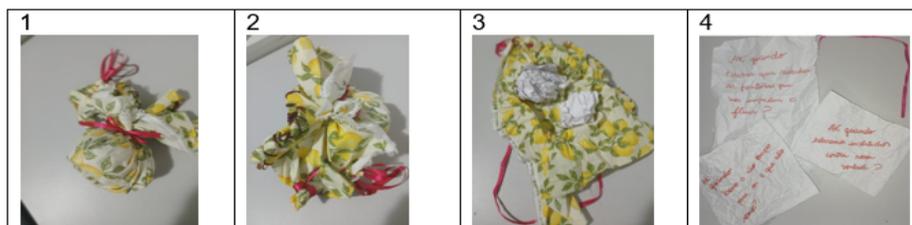
Até quando limão,
 limonada.

Até quando ramas,
 coroa.

Até quando creme,
 refresque.

Quando eu até você: amor.

ATÉ QUANDO: INFINITAS POSSIBILIDADES DE SER



Figuras 13/14/15/16: Obra sensorial interativa – técnica mista sobre tecido. Sequência de interações possíveis. A obra é composta por um tecido retangular de algodão, com estampa de limões sicilianos em tons amarelos e ramas em verde, dispostos sobre um fundo creme. Visualmente, a estampa remete a uma atmosfera leve e cotidiana, mas o modo como o tecido é manipulado convida o observador a um envolvimento mais profundo. Cada uma das quatro laterais do tecido apresenta um acabamento distinto: uma das bordas está grosseiramente alinhavada com linha marrom; outra contém uma fita que atravessa toda a sua extensão, finalizada com um nó em uma extremidade e um laço na outra. A terceira lateral está desfiada, sugerindo imperfeição ou desgaste, enquanto a quarta apresenta um corte reto, simples e direto. O

conjunto é mantido fechado por uma fita adicional que o envolve, formando um novo laço. O lado avesso do tecido está voltado para fora, subvertendo a lógica tradicional da apresentação estética. No interior, encontram-se bolas de papel amassado, contendo frases diversas, manuscritas. Este conteúdo oculto é revelado apenas mediante a interação do observador-participante, que é convidado a abrir o tecido ("saco"), desamassar as folhas, ler as mensagens e, se desejar, responder, escrever novas frases ou brincar com a obra. A proposta da obra ultrapassa a contemplação visual, promovendo uma experiência tátil, interativa e reflexiva. Ao acessar o interior da peça, o participante é instigado ao autoconhecimento e à autoria, em um gesto simbólico de abrir-se ao mundo e também de deixar sua marca. Trata-se de uma obra que promove o diálogo entre arte, educação e sensibilidade, despertando no observador o papel de criador.

**A CERTEZA NOSSA DE CADA DIA,
NOS LIVRAI SÓ POR HOJE**

Gabriela Dominick³⁶

Até quando a política da morte?
Da morte que transcende o físico e aniquila o espírito.

Da negação da própria humanidade,
em nome de valores cheios de si
e completamente vazios de sentido.

De um Brasil que se traveste de plural,
mas nega a diversidade do ser,
do existir para além do ter.

De um Brasil que invisibiliza sua necropolítica
através de discursos turísticos rasos
e comemora o domínio sobre a vida em carnavais.

Até quando excluir para matar a vontade de viver?
Até quando morrer para sobre-viver?

Escondida entre as cores e formas do Brasil,
está a certeza nossa de cada dia.

³⁶ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Diana Negrão, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7294-7795>.



Figura 17: bordado pontilhado com linha branca da palavra "morte" em letras maiúsculas sobre tecido estampado com bandeiras do Brasil em diferentes cores e texturas.

ATÉ QUANDO?

*Cristiane Naegele Bon*³⁷

A presença massiva das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo tem provocado transformações profundas na forma como nos comunicamos, aprendemos, consumimos e construímos significados. As mídias digitais não apenas mediam a realidade, mas também a moldam, criando um universo onde o real se confunde com o virtual.

As repercussões difundidas pela mídia são visíveis na maneira como as informações são difundidas em tempo real, influenciando opiniões, comportamentos.

A cultura digital, marcada por algoritmos, redes sociais e inteligência artificial, promove a ilusão de conectividade e acesso irrestrito à informação, mas também favorece a desinformação, a superficialidade e a substituição da experiência direta por representações digitais. O que é real passa a ser interpretado pelas lentes dos filtros, edições e narrativas construídas pelos meios digitais.

³⁷ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Jacqueline de Faria Barros Ramos e coorientada pela Professora Doutora Fernanda Serpa, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>.



Imagem 9 - proposta 2- Sala de aula da UFF. Mulher mestranda trabalhando em tecido com fitas coloridas. Ela usa blusa branca de manga comprida e calça jeans e está com a tesoura na mão direita. A sua frente, numa carteira de escola, está sua mochila azul clara e fitas de cetim verde, abóbora, vermelha e rosa penduradas no encosto. Usa óculos de grau, um colar de prata com uma imagem de Nossa Senhora; seus cabelos são longos, ruivos e estão presos em rabo de cavalo. Está sentada, de pernas cruzadas, com tênis preto e branco; atrás dela há outras pessoas, um menino, uma menina e outras carteiras azuis vazias. Fonte: acervo das autoras. Fonte: Acervo das autoras.



Figura 18: um estandarte pequeno em tecido com fundo verde escuro e motivos em círculos pequenos e médios com bordas em triângulos e linhas convexas, além de outras formas nas cores vermelha, preta, amarela, abóbora e branca. Nas bordas do estandarte há fitas de cetim coladas, nas cores abóbora, verde escura e vermelha. Há uma alça em vermelho e detalhes em fita abóbora, coladas na parte de baixo do estandarte, com pequenas voltas, como se fossem ondas.

ATÉ QUANDO FICAREMOS ENTRE AS PANELAS CHEIAS E OS PRATOS VAZIOS?

Marcelle Maciel Mendes Lopes³⁸

Até quando haverá sacolas vazias de alimentos? E haverá pessoas ansiosas disputando o que foi descartado antes de adentrar no caminhão do lixo?

Até quando haverá nas minorias dos lares panelas que conseguem exalar aromas deliciosos que aquecem e nutrem o corpo e a alma? Enquanto na maioria das casas as panelas permanecem frias, vazias e silenciosas?

Nessa cena cotidiana e tantas vezes indiferente, grita uma pergunta que teima em ecoar sem resposta. Até quando haverá tanta desigualdade social?

Vivemos em um mundo onde a abundância e a escassez caminham lado a lado, separadas por muros invisíveis de privilégio, oportunidades negadas e políticas que ignoram o essencial.

O combate à desigualdade começa quando deixamos de aceitar o inaceitável como rotina. Até quando? Só até o dia em que a empatia for mais forte que o conformismo. Até o dia em que o direito à dignidade for universal e não um privilégio.



Figura 19: o tecido, em fundo preto com figuras diversas de panelas e chaleiras, pratos e vasilhas, traz o formato de uma bolsa. Com alça feita com linhas amarelas de lã e com três botões acima no tecido.

³⁸ Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Suelen Adriani Marques, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7104-2473>.

ATÉ QUANDO VOCÊ NÃO VAI ME MATAR PARA PODER VIVER?

Carla de Souza Ramos Mendes³⁹

Até quando explicar quem eu sou?

Até quando precisar dar conta do que você quer saber de mim?

Até quando sair do armário de mim mesma para que você julgue e se satisfaça?

Até quando ter que explicar o que sinto?

Até quando ter que te mostrar que não sou diferente de você?

Até quando dizer que cores, formas, orientações, gêneros, idades e tanto mais não são o que nos faz humanos?

Até quando tentar te fazer entender que a minha essência é o que de fato sou, transparente, em espírito?

Até quando prestar contas do quanto sou o que sou e capaz de fazer o que faço?

Até quando você vai querer vigiar a minha liberdade?

Até quando você vai querer se vingar da minha felicidade?

Até quando você vai perder a sua vida, porque não suporta a minha?

Até quando?

³⁹ Mestranda no CMPDI, UFF, orientanda da Professora Rosana Prado, orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8386-7839>.

SÉCULO XXI: CONSUMO X NATUREZA

Mariana Fonseca

Até quando suportará o consumo?

Até quando?

Até quando suportaremos a destruição?

Até quando?

Até quando dinheiro valerá mais que a natureza?

Até quando?

Até quando a fome e a pobreza de muitos pelo excesso de poucos?

Até quando?



Figura 20: Tecido em fundo verde, desenhos com linhas finas formando folhas brancas. Sobre o tecido, de forma a cobrir os desenhos das plantas, a autora costurou uma borda e as letras "XXI" com fita de cetim preta, remetendo o objeto ao título do texto e ao século atual, como a superexploração dos recursos naturais em prol do consumismo.

LEITURA EM VOZ ALTA:

“Adorno vê de forma apocalíptica a comunicação de massa que não se envolve com a sensorialidade ou com a mística do objeto analisado. Os objetos de massa não podem, de acordo com a categoria de indústria cultural definida por Adorno, ser ícones, exatamente pela perda da criticidade inerente à arte como um saber, o que compreende necessariamente um afastamento do objeto para que a conceituação se faça. (...) assim como pela memória vinculasse homem e História, pelo tempo nos veiculamos seres da razão, porque determinados por uma consciência de existir (o homem é e sabe que é), mas essa consciência necessita do tempo para ser. A essência humana se constrói aliada ao tempo. (...) Em Adorno, a condição iluminista, aquela condição do sujeito como sendo o centro de todo processo histórico, desaparece na ação do consumo”.

Jacqueline de Faria Barros Ramos⁴⁰
(In: BARROS, 2017, p. 74-75).

40 Doutorado em Literatura Comparada, pós-doutorado em Estudos de Linguagem (UFF/2014) e pós-doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão (PGCTin/UFF/2024), Professora Permanente no CMPDI (UFF), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>.

PROPOSTA 4:

Roda de conversa, leitura e análise discursiva do conto: **O Muro**. Relacionar pré-projeto/projeto do CPMD, ou outro texto à escolha, com um ponto específico das aulas do curso.

Temas

A questão linguística/expressiva do sujeito autista; o PEI e o AEE; o contexto atual tecnológico; o individualismo da sociedade; o consumismo do homem pós-moderno; a neurociência como estrutura possível para análises inclusivas; Pedagogia da Diferença e Filosofia da Deficiência; Ontologia; Temporalidade.

Teorias

Autores estudados nas propostas 1, 2 e 3; Aula do Professor Celso Ramos(29/05); Aula da Professora Ruth Maria Mariane Braz (26/06)
Conceitos/autores trabalhados pelas autoras, com seus/suas respectivos/as orientadores/as.

O Muro:

uma ontologia para o sujeito da *différence*

“Era uma vez uma menina. Todos a chamavam X. Até sua mãe. Do grupo, a esquisita e empática. No colégio, a distante e inocente. Em casa, a descuidada e soturna. Não como as outras, uma menina feita de coisas simples. Sonhos, talvez. Medo, talvez.”

(<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/778216/3/Conto%20O%20MURO%20-%20Jacqueline%20Barros%20C%3%93PIA%20EDUCAPES.pdf>)

“Eu não sei quem sou.”
(PRADO, p. 247, 1991)

“Acredito que esta obra traz um pequeno retrato daquilo que anseio apresentar em minha pesquisa de Doutorado em Educação (PUC/Rio): um princípio de temporalidade pela perspectiva etnográfica e fenomenológica da observação de uma aula de Artes. Minha questão passa pela pergunta: ‘Como promover uma *instauração de mundo* (uma outra temporalidade) dentro do espaço formal da sala de aula?’ Nosso olhar entende que o instante da aula necessita ser valorizado para que o *acontecimento* se efetive, desconsiderando o *desvio* como um erro, pois ele, o *desvio*, constrói um caminho alternativo para um aprendizado significativo, descartando a reprodução. O *desvio* é a ação necessária ao *acontecimento da vida* que é dinâmico e imprevisível.”

Celso Ramos⁴¹
(aula-palestra, 29/05/2025, CMPDI/UFF).

⁴¹ Doutorando em Educação (PUC/Rio); Mestre em Ciência da Arte (UFF); Mestre em Filosofia e Ensino (CEFET/RIO), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5959-7388>
Orientador: Professor Doutor Thiago Cabreira, orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2841-3870>.

“A natureza humana, quando auxiliada pela tecnologia consciente, traz muitos benefícios. Por exemplo, indígenas ansiando trabalhar com robótica é um desafio docente. Para isso, a pedagogia, na prática do ensino, precisa estar preparada. A etnoinformática, por meio de um letramento digital aliado ao campo da educação indígena, visando à sustentabilidade, pode nos aproximar ou nos afastar das artes e das culturas. Eu entendo como aproximação, pois ela revela o atual e indiscutível valor das tecnologias para as aprendizagens humanas. É preciso, entretanto, profundo debruçamento sobre essas questões de interesse científico e um espírito inclusivo que considere a diversidade e as riquezas dessa diversidade, pois o fundamento tecnológico não se encontra na dissolução dos costumes, mas no fortalecimento e na legitimação deles, por consciência”.

*Ruth Maria Mariani Braz⁴²
(aula-palestra, 26/06/2025, CMPDI/UFF).*

⁴² Doutorado em Ciências e Biotecnologia (UFF), pós-doutorado em Tecnologia, Ciência e Inclusão (PGCTin/UFF), Professora Permanente no CMPDI e no PGCTin (UFF), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2224-9643>.

É preciso amar as pessoas como se não houvesse
amanhã.

Renato Russo (Pais e Filhos, 1992).

**EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA PARA
PROMOVER A SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E
ADOLESCENTES NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO:
POSSIBILIDADES TRANSDISCIPLINARES NA ERA
DA PÓS-VERDADE**

Gabriela Dominick⁴³

Diana Negrão Cavalcanti⁴⁴

Resumo: Em 2020, o mundo inteiro parou com a pandemia da COVID-19. Medidas preventivas foram tomadas para reduzir seus prejuízos, sendo a principal o distanciamento social. Apesar da importância sanitária dessa decisão, houve piora da saúde mental após o período, impactando até hoje o desenvolvimento da população. Nesse contexto, a virtualização das relações e da vida foi ampliada, liquefazendo ainda mais nossa realidade e o que entendemos como verdade. Crianças e adolescentes merecem especial atenção nesse processo, por serem fases de maior vulnerabilidade biopsicossocial. A educação digital e a midiática realizadas de forma transdisciplinar podem ser estratégicas na promoção da saúde mental.

Palavras-chave: saúde mental, educar para a saúde, COVID-19, educação digital.

Abstract: In the year of 2020, the entire world was paralyzed by the COVID-19 pandemic. Preventive

43 Mestranda no CMPDI, UFF, orientada pela Professora Doutora Diana Negrão, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7294-7795>.

44 Doutora em Química (UFRJ), Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense, vinculada ao Programa de Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6013-9889>.

measures were taken to reduce its consequences, mainly social distancing. Although the decision had an important sanitary role, there was a decrease in mental health after this period, impacting people's development to this day. In this context, relationships and life became more and more virtual, liquifying our realities and comprehensions of truth even further. Children and teenagers deserve special attention regarding this process, due to their particular biopsychosocial vulnerability. Transdisciplinary digital and media education may be strategical to promote mental health.

Keywords: mental health, education for health, COVID-19, digital education.

INTRODUÇÃO

No final de 2019, acompanhamos com terror as notícias de uma nova doença infecciosa que acometia chineses e, rapidamente, se espalhava por outros países, a qual recebeu o nome de COVID-19. Em 2020, o mundo inteiro parou. A ciência médica se viu eclipsada pelas forças da natureza que geraram, com algumas mutações, o sétimo coronavírus conhecido a infectar humanos: SARS-COV-2 (BRASIL, 2025). Diferente de seus irmãos, ele causou o enclausuramento de milhares de pessoas que temiam ter suas vidas encurtadas ou gravemente afetadas por seu poder de morte em massa, sequelas graves, alta taxa de contágio e de distribuição global, colapsando sistemas de saúde mundo afora. Com pouco tempo para desenvolver vacinas e a mortalidade impressionante da COVID, a principal medida protetiva tomada por diferentes governos foi o distanciamento social (BASILIO, 2020). Essa decisão não poupou debates polêmicos devido seu caráter mandatório, levantando questionamentos sobre biopoder e liberdade.

No Brasil, apesar de pronunciamentos do presidente da república contra tal medida, e da pressão de empresários, governos estaduais e municipais decretaram períodos de

lockdown entre os meses de março e maio de 2020 (SOUZA, 2020). Em um clima global de polarização política, o fato de o vírus ter vindo da China foi suficiente para que fosse levantada a hipótese, ou criada a narrativa, de que ele teria sido uma arma biológica usada para enfraquecer potências econômicas (BBC NEWS BRASIL, 2021). A instabilidade em 2020 foi tanta que houve troca de ministro da saúde em meio ao combate à pandemia. Após o desenvolvimento e a importação de vacinas, enquanto os postos de saúde faziam campanha de vacinação, o presidente mantinha publicamente um discurso anti-vacina (UOL NOTÍCIAS, 2023). Tamanha contradição, cada vez mais vista na política, é característica de discursos pós-modernos conservadores, os quais criticam irracionalmente a lógica moderna sem, no entanto, afastarem-se dela (CARVALHO, 2009).

Para Bauman (2000), a modernização é um processo que consiste em "liquefazer", ou "tornar fluidas", estruturas pré-consolidadas. Para o autor, filósofo e sociólogo, as principais estruturas afetadas pela modernização foram aquelas das relações humanas, das tradições, da ética e da família. Isso abriu espaço para que permanecesse apenas a lógica do dinheiro, a qual instauraria uma nova ordem econômica. Essa realidade líquida tratava-se, supostamente, de algo momentâneo, até que novos sólidos substituíssem os antigos. O que vemos, porém, é um constante derretimento de qualquer solidez que se tente estabelecer, de modo que nenhum padrão de referência consegue ser criado. Essa nova liberdade desencadeou desordens: no lugar de uma superestrutura ordenadora, diversos grupos de referência, muitas vezes contraditórios, passam a ditar os moldes.

Nesse sentido, a pós-modernidade, para Habermas, refere-se a críticas à própria modernidade, ora revendo seu projeto de forma autocrítica, ora resultando na contradição do discurso pós-moderno conservador (CARVALHO, 2009). Unindo a pós-modernidade aos avanços das tecnologias informacionais, chegamos ao fenômeno que ficou conhecido

como “pós-verdade”. Esse termo tem sido associado ao paradoxo contemporâneo da grande oferta de informações e desenvolvimento científico, contrapondo-se a uma opinião pública cada vez mais pautada em crenças e emoções do que em uma ética racional (BORGES JUNIOR, 2019). Desse modo, ocorre o esvaziamento do poder simbólico de instituições que, anteriormente, eram autoridade, para dar palco e priorizar a subjetividade. O resultado pode ser catastrófico, como temos testemunhado: a retrogradação científica de 20 séculos de história com o terraplanismo; donas de bonecas *reborn* demandando os direitos de suas “filhas” por atendimento em sistemas de saúde (TAVARES & CARLUCCI, 2025); e relacionamentos sexuais e afetivos entre humanos e inteligência artificial (GLOBO.COM, 2025).

Pode parecer um passeio filosófico muito distante do tema desse artigo, mas ele é essencial para compreender que foi assim, em meio a tanta (in)certeza, que a pandemia chegou para desestabilizar ainda mais as estruturas já frágeis e humilhar a autoimportância humana. Dessa forma, a digitalização e a virtualização da vida, iniciadas décadas antes da pandemia, se intensificaram e se consolidaram no ano em que o digital e o virtual eram tudo o que tínhamos. Falava-se tanto do “novo normal”, mas hoje que ele chegou talvez não tenhamos notado o tamanho da diferença. A principal delas foi o alargamento das redes sociais em nossas vidas, ao ponto da dependência afetiva e química, planejada pelos algoritmos de grandes empresas que lucram com nosso tempo de tela (IDOETA, 2021). Em meio a tanta solidão, insegurança, luto e crise financeira, a população pagou com a saúde mental.

Segundo o *World Mental Health Report*, publicado em 2022 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se um aumento de 25-27% na prevalência de depressão e ansiedade após o primeiro ano da pandemia (OMS, 2022). Alguns fatores estressores apontados foram a crise econômica (associada também ao aumento de casos de suicídio), medo da infecção, estresse do distanciamento social, desemprego e insegurança financeira, estresse da

desinformação e incertezas sobre o vírus. Os efeitos nos adultos puderam ser observados mais rapidamente, mas os anos iniciais de vida são fases de especial atenção para a prevenção de desfechos negativos em saúde mental, uma vez que 50% dos transtornos mentais se iniciam antes dos 14 anos de vida sem serem detectados nem tratados (OPAS/OMS, 2025).

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA NA ERA PÓS-PANDÊMICA

Em março de 2025, o Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação (MEC), publicou a Resolução CNE/CEB n. 2, de 21 de março de 2025 (BRASIL, 2025), a qual instituiu “as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática”. Ele define educação digital escolar como um “conjunto de competências, habilidades e conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania digital na contemporaneidade [...]”. Cita, também, a importância de educar para incluir em um novo contexto digital que engloba cultura, dinâmicas sociais e mercado de trabalho. Deixa claro, dessa forma, que abordar o digital não é uma escolha para entretenimento, como é a percepção de alguns pais, terapeutas e professores, mas uma necessidade concreta baseada no “novo normal” em que estamos todos inseridos.

Complementar à educação digital, porém, é necessário realizar a educação midiática, definida, no mesmo documento, como “prática que possibilita a leitura crítica do mundo, incluindo a relação com a cultura, a formação da identidade e a análise crítica das mídias como instrumentos que moldam as formas de ser, compreender e agir na sociedade contemporânea”. Essa disciplina, portanto, aborda as questões de análise da ética e da responsabilidade acerca do digital. Destaco aqui a importância de uma formação desde o ensino fundamental com filosofia e sociologia, caso contrário não há motivação

e sentido algum em sequer começar um diálogo sobre “leituras críticas do mundo”.

A junção das duas é uma “área interdisciplinar que inclui as competências previstas na BNCC relativas ao uso de tecnologias, comunicação, reflexão e análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera na competência geral 5 da educação básica: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (BRASIL, 2018).

É claro que, assustados com as evidências recentes sobre os malefícios do uso de telas, muitos tendem a enxergar nos celulares e tablets, com certa razão, uma ameaça à vida acadêmica. Estudos vêm apontando piores cognitivas, comportamentais, emocionais e sociais. No entanto, deixar de abordar a realidade digital e midiática nas escolas e em casa, é deixar crianças e jovens à mercê de aprenderem tudo sozinhos, entre eles mesmos, ou pior, com adultos na internet. É o análogo virtual de deixar crianças sozinhas na rua, falando com estranhos.

EDUCAÇÃO DIGITAL E MUDIÁTICA PARA A SAÚDE MENTAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A infância pode ser dividida em 3 fases: a primeira infância, dos 0 aos 3 anos, é marcada por crescimento e desenvolvimento físicos acelerados, grande neuroplasticidade, reflexos primitivos necessários para a sobrevivência, desenvolvimento dos 5 sentidos e da linguagem, grande apego ao cuidador principal, fragilidade imunológica, e transição da nutrição, passando da amamentação para a introdução alimentar (MARTORELL; PAPALIA & FELDMAN, 2020).

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

Através da relação com o outro, a criança passa a desenvolver seu eu, de modo que sua primeira experiência de socialização precisa ser estar no centro das atenções. Psiquismo e corpo estão intrinsecamente conectados, enquanto ela explora o mundo através dos seus sentidos e da mediação do outro, seu cuidador, ela começa a desenvolver seu senso de realidade. Nesse momento, o uso de telas é extremamente prejudicial para o desenvolvimento em todos os seus domínios (físico, cognitivo e psicossocial), uma vez que estimula a passividade e a motricidade é essencial para o desenvolvimento global (MARTORELL; PAPALIA & FELDMAN, 2020).

Contudo, tem sido muito comum vermos crianças cada vez menores com celulares e tablets na mão, particularmente em locais públicos, como restaurantes e salas de espera. As telas passaram a ser usadas intencionalmente como anestesiadores e distratores, para evitar incômodos e frustrações nas crianças e nos adultos. São justamente a partir dessas experiências incômodas, porém, que diversas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento surgem. É a partir do tédio, por exemplo, que criatividade e curiosidade podem se juntar para criar novas possibilidades através do brincar.

Diante desse cenário, a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) publicou, em 2016, um documento alertando sobre os impactos negativos do uso de telas antes dos 3 anos (FERNANDES; EISENSTEIN & SILVA, 2025). Toda a capacidade de absorção de informações de um cérebro ainda extremamente moldável, o qual poderia estar explorando diversas texturas, sons, formas de vida, acaba se limitando a desenhos repetitivos e agitados nas 5 polegadas do celular. Também, seu uso ao se alimentarem tem causado grandes transtornos. Impossibilitar que a criança explore sensorialmente os alimentos impacta sua relação com eles no futuro, tendo um papel no aumento dos casos de seletividade alimentar.

Nessa fase, portanto, o essencial é poupar as crianças o máximo possível do contato com telas. Segundo a

SBP, não é recomendado que smartphones ou televisão sejam usados por crianças dessa idade. Assim, pais e familiares precisam ser educados sobre seu uso adequado e os malefícios de uma exposição precoce. Brincadeiras adequadas para a idade são estímulos sensoriais, apresentação a diferentes alimentos, ofertando-os de 8 a 15 vezes e sob diferentes apresentações, cantigas de roda, músicas de ninar, brincadeiras motoras de imitação, conversar com o bebê e garantir descanso adequado.

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA PARA A SAÚDE MENTAL NA SEGUNDA INFÂNCIA

A segunda infância, dos 3 aos 6 anos, é uma fase em que são comuns distúrbios do sono, pesadelos, agitação e enurese noturna. É um momento marcado por desenvolvimento das habilidades motoras finas, compreensão das relações de causalidade, desenvolvimento artístico e simbólico (MARTORELL; PAPALIA & FELDMAN, 2020). Nesse período, a alimentação merece especial atenção devido à alta prevalência de alergias e infecções alimentares, desnutrição, sobrepeso e obesidade. Novamente, o uso de telas tem relação com o aumento da obesidade infantil, devido ao maior sedentarismo. Também é nessa idade que a criança começa a reconhecer letras e números e ser preparada para a alfabetização.

O convívio com a família diminui, e ela passa mais tempo na escola, onde faz novas amizades. Comportamentos de birra, choro e irritabilidade são normais, a criança ainda não aprendeu a lidar com as próprias emoções e trabalhar formas de autorregulação é importantíssimo. O uso excessivo de telas atrapalha esse processo, pois a criança aprende a usá-las como compensação por sentimentos ruins. Esse mecanismo compensatório é perigoso, pois em vez de lidar com as frustrações e enfrentá-las, a criança aprende a engolir o que sente e se distrair. Caso esse padrão não seja alterado, é um sujeito mais vulnerável a comportamentos compulsivos como forma de acalmar

suas emoções.

Além disso, é o momento ideal para que ela desenvolva orientação espacial, de modo que deixar de movimentar o corpo para forçar apenas o músculos oculares pode afetar sua construção de imagem corporal, da lateralidade, da coordenação motora, da noção temporal e da autoestima, essenciais no desenvolvimento da linguagem e da escrita (FERNANDES; EISENSTEIN & SILVA, 2025). Estimular atividades físicas é essencial para que a criança seja adequadamente alfabetizada e consiga desenvolver plenamente seu desenvolvimento escolar até a fase adulta.

A SBP recomenda que, nessa fase, o uso de telas seja limitado a 1 hora por dia (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2022). O *Guia sobre usos de dispositivos digitais* (BRASIL, 2025) orienta que seja retardado o máximo possível a aquisição de smartphones próprios, sendo ideal que sejam dados apenas na adolescência. Redes sociais não foram criadas para crianças e apresentam estímulos ao uso prolongado, por isso não devem ser oferecidas a elas. Priorizar o uso pedagógico, supervisionado e de forma ativa, em vez de passiva, é essencial para começar a estabelecer uma relação saudável com o digital.

Nesse período, o principal será dar o exemplo, evitando o uso de telas na frente das crianças, e oferecendo outras formas de estímulos, principalmente em contato com a natureza, seja ela ampla ou construída em canteiros, praças e jardins (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2024). Outras formas de estimular as crianças nessa fase são ler livros e contar histórias, esconde-esconde, pistas de carrinhos, brincadeiras sensoriais com diferentes texturas, sons, cores e aromas, massinhas, pincéis e tinta, gizes de cera, jardinagem, montar blocos, jogos de ação-reação, bonecos e bichos de pelúcia, alfabetos e números.

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA PARA A SAÚDE MENTAL NA TERCEIRA INFÂNCIA

Na terceira infância, dos 7 aos 11, ocorre a transição entre a infância e a adolescência, chamada de puberdade. Algumas alterações corporais já começam a acontecer, como o crescimento de pelos e a troca dos dentes de leite pela dentição permanente (MARTORELL; PAPALIA & FELDMAN, 2020). Normalmente, os problemas comportamentais comuns na segunda infância, como birras e oposições deliberadas, costumam diminuir nessa fase. Em alguns casos, eles persistem e começam a afetar o desempenho escolar. Também temos visto mais transtornos de humor na infância, como a ansiedade (dos mais diversos tipos, generalizada, fobia social, fobia escolar, ansiedade de separação) e a depressão.

Nessa fase, é importante que a criança socialize presencialmente e passe tempo no ar livre (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2024), o uso de redes sociais é contraindicado na faixa etária. A exposição excessiva a telas, caso tenha ocorrido de forma precoce, começa a acumular atrasos no desenvolvimento, gerando muitos prejuízos escolares, sociais, cognitivos e até neurológicos. Estudos têm relacionado o uso excessivo de telas com sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (WEISS, 2011; BERNARDO; LOPES & FACHIN, 2024), no entanto a relação não está clara, isto é, não é possível afirmar que um causa o outro. Caso a introdução digital tenha sido feita de forma adequada e a criança tenha uma boa relação com o uso de telas, a SBP recomenda a limitação de até 2 horas diárias (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2022).

Jogos e sites educativos, edição de vídeos e quizzes podem ser atividades interessantes para realizar junto das crianças. Não é recomendado que elas usem a internet sem supervisão, especialmente celulares com plataformas de vídeos ou chats. Outras formas de estimular as crianças nessa idade são através de esportes, instrumentos musicais,

leitura de livros, produções artísticas, ajuda nas tarefas diárias e domésticas, jogos de tabuleiro, quebra-cabeças de lógica e de matemática, estímulo da escrita e da criação de histórias com encadeamento lógico, jogos simbólicos de faz de conta, teatros, construções com blocos ou legos, cozinhar, conversar sobre como foi o dia, organização de rotinas e do pertences.

EDUCAÇÃO DIGITAL E MIDIÁTICA PARA A SAÚDE MENTAL DE ADOLESCENTES

A partir dos 10 a 12 anos, crianças passam a ser consideradas adolescentes, uma construção sociocultural que teve origem no século XX. Ela foi convencionalizada para descrever o período de vida em que passamos a ter mudanças corporais decorrentes de alterações hormonais, forte intensidade emocional, um cérebro propenso a comportamentos de risco, falta de autocontrole e de autorregulação, além de priorização das relações entre pares sobre aquelas com figuras de autoridade ou responsáveis (MARTORELL; PAPALIA & FELDMAN, 2020).

Na adolescência, é impossível fugir da influência das redes sociais, é a idade marcada pela importância do meio social. Colegas na escola já terão seus próprios celulares e perfis com idades adulteradas nas plataformas, mesmo que elas não permitam usuários com menos de 18 anos. Mudanças identitárias passam a acontecer, a sexualidade se estabelece e é preciso compreender-se dentro desse novo corpo e de novas lógicas de socialização, o que causa muita instabilidade psicológica. Uma relação ruim com a própria imagem corporal e a pressão social podem incentivar o surgimento de transtornos alimentares (MARTORELL; PAPALIA & FELDMAN, 2020). É nesse momento, também, que alguns indivíduos são expostos ao uso de substâncias que geram dependência química, como o cigarro, o álcool, a maconha e outras drogas sintéticas. A sensação de conexão com os outros, especialmente amigos e família, foi um fator protetor para desfechos negativos da saúde

mental, como a depressão. A percepção de que pais e professores são zelosos e têm expectativas de grandes conquistas por parte dos adolescentes mostrou-se muito importante em diversas pesquisas, de modo que apoio emocional é essencial (MARTORELL; PAPALIA & FELDMAN, 2020).

Por ser um período particularmente sensível para a saúde mental e propenso a excessos, a recomendação da SBP é limitar o uso de telas a, no máximo, 3 horas por dia (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA, 2022). Por mais que os adolescentes demandem autonomia e privacidade, é importante manter a supervisão, mesmo que gradualmente menor. Diversos tipos de predadores aproveitam-se da negligência ou ingenuidade parental para abusarem de menores, os quais são impulsivos, inexperientes e encontram-se em uma fase de vida confusa.

Outro desafio é ensiná-los a equilibrar as responsabilidades crescentes na escola e na casa com o lazer. Rotinas bem estruturadas e um estilo parental autoritativo desde a infância (em vez de permissivo, negligente, confuso ou autoritário) vão ajudar o adolescente a confiar no adulto quando aponta os momentos corretos de estudar e os de se entreter. As habilidades aprendidas desde pequeno para lidar com a frustração e outros sentimentos incômodos serão fundamentais para que o adolescente não caia na tentação de se anestesiar e fugir dos desafios das relações na adolescência. Práticas meditativas, de controle da respiração e exercícios físicos podem ajudar a controlar o estresse.

Com a resistência aos pais e familiares, característica da puberdade, aprende-se muito mais com o exemplo do que com discursos. Como modelos a sermos seguidos, devemos controlar nossa reatividade e manter relações respeitadas com os jovens. Essa é a principal proteção que têm para não buscarem na internet uma fuga dos conflitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É tentador resistir às mudanças, desejar que as infâncias de nossos filhos, pacientes e alunos sejam como as nossas, em um movimento nostálgico de tentar recuperar e manter viva a memória de nossa própria inocência infantil. No entanto, negar nossa dependência operacional das tecnologias informacionais é tão contraditório quanto tentar varrer para debaixo do tapete os desfechos da pandemia em nossas vidas e de nossas crianças. Nosso objetivo deve ser impedir que seu uso supere sua característica de meio, e torne-se um fim em si próprio, substituindo relações naturais e aprendizagem reais por interações vazias com inteligências artificiais ou estímulos visuais e sonoros excessivos. Mais do que proibir, educar o uso responsável é necessário para gerar adultos mais conscientes dos impactos do digital no real. Esse não é um objetivo disciplinador, mas formador, para a construção de cidadãos e sujeitos plenos no equilíbrio entre subjetividade e coletividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, Eliege Siqueira; LOPES, Igor Lins; FACHIN, Laércio Pol. A relação entre TDAH e o tempo de tela na infância: um protocolo de revisão de escopo. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v.6, n.8, p.5124-47, 2024. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/3202/3393>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

BRASIL. **Crianças Adolescentes e telas: guia sobre usos de dispositivos digitais**. Brasília, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/uso-de-telas-por-criancas-e-adolescentes/guia/guia-de-telas_sobre-usos-de-dispositivos-digitais_versaoweb.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 21 de março de 2025**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-2-de-21-de-marco-de-2025-619301726>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid-19**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BASILIO, Patrícia. Países que adotaram isolamento social rígido sofrem menos efeito da crise global, diz FMI. **G1 Notícias**, Outubro de 2020. Economia. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/economia/noticia/2020/10/08/paises-que-adotaram-isolamento-social-rigido-sofrem-menos-efeitos-da-crise-global-diz-fmi.ghtml>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CARVALHO, Gustavo Lourenço de. Jurgen Habermas e a Modernidade: Desdobramentos preliminares para uma filosofia da história. *Revista de Teoria de História*, v.1, n.1, p.64-75, 2009.

Covid: agências de espionagem. *BBC NEWS BRASIL*, Agosto de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-58368514>. Acesso em: 29 jun. 2025.

Crianças no celular: saiba o tempo ideal para cada idade. *Sociedade Brasileira de Pediatria*, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/criancas-no-celular-saiba-o-tempo-ideal-para-cada-idade>. Acesso em: 01 jul. 2025.

FERNANDES, Claudia; EISENSTEIN, Evelyn; SILVA, Eduardo Jorge Custódio. A criança de 0 a 3 anos e o mundo digital. *Sociedade Brasileira de Pediatria*, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/A_CRIANCA_DE_0_A_3_ANOS_E_O_MUNDO_DIGITAL.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.

IDOETA, Ana Paula. Por que algoritmos das redes sociais estão cada vez mais perigosos. *BBC News Brasil*, São Paulo, Outubro de 2021. Disponível em: <https://www>.

bbc.com/portuguese/geral-58810981. Acesso em: 30 jun. 2025.

MARTORELL, Gabriela; PAPALIA, D.E.; FELDMAN, R.D.. **O mundo da criança: da infância à adolescência**. 13.ed., Porto Alegre: Artmed, 2020.

Organização Mundial de Saúde. **Mental health report: transforming mental health for all**. Geneva: Organização Mundial de Saúde, 2022. Organização Pan-Americana de Saúde / Organização Mundial de Saúde. Saúde mental dos adolescentes. Organização Pan-Americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes> Acesso em: 01 jul. 2025.

Relacionamentos com parceiros criados por IA já são realidade. *Globo.com*, Março de 2025. Fantástico. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2025/03/09/relacionamentos-com-parceiros-criados-por-ia-ja-sao-realidade.ghtml> Acesso em: 30 jun. 2025.

'Se virar jacaré, é problema seu': o que Bolsonaro já disse sobre vacinas. *UOL Notícias*, Maio de 2023. Política. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/05/03/jair-bolsonaro-vacina-covid-19.htm>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes: atualização de 2024. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf Acesso em: 01 jul. 2025.

SOUZA, Marina Duarte de. Coronavírus: 11 estados brasileiros registraram lockdown em pelo menos uma cidade. *Brasil de Fato*, São Paulo, Maio de 2020. Saúde. Disponível em: <https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2025/03/10/crise-de-saude-mental-brasil-tem-maior-numero-de-afastamentos-por-ansiedade-e-depressao-em-10-anos.ghtml>. Acesso em: 29 jun. 2025.

TAVARES, F.; CARLUCCI, M.. Deputados protocolam PLS para proibir o atendimento de 'bebê reborn' no SUS.

CNN Brasil, São Paulo, Maio de 2025. Política. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/deputados-protocolam-pls-para-proibir-atendimento-de-bebe-reborn-no-sus/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

WEISS, Margaret et al. A cultura das telas: impacto no TDAH. *Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade*, v.3, n.4, p.327-334. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s12402-011-0065-z>. Acesso em: 01 jul. 2025.

**O OLHAR CUIDADOSO DO PROFESSOR E A
PEDAGOGIA DA AUTONOMIA:
UMA REFLEXÃO SOBRE O
SOCIOEMOCIONAL DE ALUNOS COM ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

*Cristiane Naegele Bon*⁴⁵

*Jacqueline de Faria Barros Ramos*⁴⁶

*Fernanda Serpa*⁴⁷

Resumo: A presente reflexão tem como base as aulas em 'Tópicos em Interdisciplinaridade e questões de ensino', ministrada pela professora Jacqueline Barros no CMPDI, UFF (2025). A partir da prática empírica e construtivista realizada em suas aulas, pensamos na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (2000), a fim de articulá-la à importância de uma abordagem sensível por parte do professor frente às demandas socioemocionais de alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). A obra reafirma a educação como ato político e ético que visa à formação de sujeitos autônomos e críticos. Este artigo analisa as contribuições freirianas, junto às reflexões da Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (1964), à luz das necessidades socioemocionais de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD), ressaltando a importância do olhar sensível do professor frente à intensa mente emocional desses alunos.

45 Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF),
orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8730-2321>.

46 Doutora em Literatura Comparada, Professora Permanente
no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF),
orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>.

47 Doutora em Ecologia e Recursos Naturais, Professora
Titular da Universidade Federal Fluminense, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5191-537X>.

Argumenta-se que a prática pedagógica precisa ir além da instrução acadêmica, considerando-se o desenvolvimento integral do educando, especialmente no caso de alunos com AH/SD. É imprescindível que o educador reconheça e atue sobre as dimensões emocionais que permeiam a trajetória desses sujeitos. A autonomia pedagógica, aliada ao afeto, ao respeito e ao diálogo, é fundamental para uma educação transformadora e inclusiva.

Palavras-chave: Paulo Freire; Altas Habilidades; Superdotação; Socioemocional; Educação Inclusiva; Autonomia.

Abstract: This reflection is based on the classes in 'Topics in Interdisciplinarity: teaching issues', taught by Professor Jacqueline Barros at CMPDI, UFF (2025). Based on the empirical and constructivist practice carried out in her classes, we think about the book *Pedagogy of Autonomy: Knowledge Necessary for Educational Practice*, by Paulo Freire (2000), articulating it with the importance of a sensitive approach on the part of the teacher when faced with the socio-emotional demands of students with High Abilities or Giftedness (HA/GD). The work reaffirms education as a political and ethical act that aims to form autonomous and critical subjects. This article analyzes Freire's contributions, together with the reflections of Dabrowski's Theory of Positive Disintegration (1964), in light of the socio-emotional needs of students with High Abilities or Giftedness (HA/GD), highlighting the importance of the teacher's sensitive view of the intense emotional mind of these students. It is argued that pedagogical practice needs to go beyond academic instruction, considering the integral development of the student, especially in the case of students with HA/GD. It is essential that educators recognize and act on the emotional dimensions that permeate the trajectory of these individuals. Pedagogical autonomy, combined with affection, respect and dialogue, is fundamental for a transformative and inclusive education.

Keywords: Paulo Freire; High Abilities; Giftedness; Socioemocional; Inclusive Education; Autonomy.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige do educador uma prática sensível, crítica e inclusiva, capaz de considerar as múltiplas dimensões que compõem o processo de aprendizagem. Dentre os desafios enfrentados nas instituições escolares, destaca-se o atendimento adequado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), cuja complexidade vai além do desempenho acadêmico, incluindo questões emocionais profundas.

A educação de aprendizes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) requer mais que a disponibilização de conteúdos avançados; exige um compromisso com seu desenvolvimento integral. Esses estudantes, além de demonstrar cotações cognitivas ou criativas acima da média, vivenciam intensidade emocional e alta sensibilidade (PFEIFFER, 2013). Tais especificidades podem resultar em perfeccionismo, frustração acentuada e dificuldades de relação com pares (ALENCAR; FLEITH, 2001). Tomando como eixo a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2000), discute-se aqui como o professor, sujeito político de sua prática, pode articular saberes técnico-científicos e cuidado socioemocional para possibilitar que alunos AH/SD exerçam sua autonomia de forma equilibrada.

A obra de Paulo Freire, fornece valiosas diretrizes ético-pedagógicas que orientam uma atuação docente voltada para o respeito, a escuta, o cuidado e a formação integral do ser humano. Nesse contexto, o presente artigo propõe uma análise do papel do professor frente às necessidades emocionais dos alunos superdotados, à luz do pensamento freiriano sob as argumentações da Teoria da Desintegração Positiva.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS

Em Pedagogia da Autonomia, Freire defende que ensinar é um ato de amor, coragem e compromisso (FREIRE, 2000). Entre os saberes que propõe, destacam-se

“ensinar exige rigorosidade metódica” e “ensinar exige respeito à autonomia do educando”, ambos centrais para uma pedagogia que reconhece o estudante como sujeito de conhecimento. Ações educativas, portanto, não podem ser neutras; precisam posicionar-se contra a opressão e a favor da emancipação.

O educador, segundo o autor, não apenas transmite conhecimentos, mas forma consciências, mobiliza valores e estimula a autonomia do educando. Freire afirma que “não há docência sem discência”, ou seja, ensinar e aprender são processos que se constroem na reciprocidade. Tal concepção desafia práticas tradicionais centradas na autoridade do professor e propõe uma relação horizontal, onde o afeto e a escuta ocupam lugar de destaque.

Ao propor uma prática dialógica e problematizadora, Freire reconhece o estudante como produtor de conhecimento. Essa visão dialoga com modelos de enriquecimento curricular (RENZULLI, 1977) que valorizam a voz e a escolha do aluno. Ambos sustentam que o desafio cognitivo deve caminhar lado a lado com a formação de sujeitos críticos e solidários.

Estudantes com AH/SD são frequentemente reconhecidos por seu desempenho intelectual elevado, criatividade incomum ou talento artístico diferenciado. No entanto, um aspecto igualmente importante, mas muitas vezes negligenciado, é a intensidade emocional com a qual vivenciam o mundo.

Esse conjunto de características exige que o professor tenha um olhar cuidadoso e empático, reconhecendo que o desenvolvimento socioemocional desses estudantes é tão essencial quanto o cognitivo.

A Teoria da Desintegração Positiva (DABROWSKI, 1964) descreve cinco “sobre-excitações” comuns entre superdotados, incluindo a emocional. Essa intensa responsividade pode levar a altos níveis de ansiedade e perfeccionismo (NEIHART et al., 2016). Sem apoio, tais traços transformam-se em barreiras ao engajamento escolar.

Ao integrar as perspectivas de Freire e Dabrowski, compreende-se que o desenvolvimento socioemocional dos estudantes com AH/SD requer uma prática pedagógica que valorize a autonomia, a escuta ativa, a mediação ética e o respeito às crises como parte do processo formativo. Assim como Freire propõe uma educação que liberte e potencialize o ser em sua totalidade, Dabrowski entende que o sofrimento emocional pode ser catalisador de um amadurecimento psicológico profundo, desde que contextualizado e acompanhado de forma sensível (ALENCAR; FLEITH, 2001).

PAULO FREIRE E O CUIDADO NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO

Freire propõe uma pedagogia do cuidado, que exige do educador sensibilidade para perceber o outro em sua totalidade. O autor afirma que ensinar exige amorosidade, humildade, escuta e abertura ao diálogo.

Pensar inclusivamente sobre o currículo inclusivo para alunos com altas habilidades ou superdotação envolve não apenas atender às suas necessidades acadêmicas avançadas, mas também criar um ambiente que os acolha emocionalmente e socialmente. Os educadores podem não apenas reconhecer, mas também celebrar a diversidade em suas salas de aula, criando um ambiente que honra e valoriza as diferenças individuais de cada aluno. Ao fazê-lo, não apenas melhoramos sua experiência educacional, mas também promovemos um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado para todos. Para alunos superdotados, essa abordagem é crucial. A escuta atenta às suas inquietações, medos e expectativas favorece a construção de vínculos seguros e significativos.

Um dos princípios defendidos por Freire é que a educação deve ser exercida com liberdade e responsabilidade, em um ambiente que promova a curiosidade, o diálogo e o pensamento crítico, onde se enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de diversidade

na educação. Isso inclui não apenas aceitar, mas explorar ativamente as diferenças como um recurso educacional positivo. Quando pensamos sobre alunos com altas habilidades e superdotação no contexto de um currículo inclusivo, é fundamental considerar a responsividade sinalizada pela Teoria de Dabrowski (1964), assim como as necessidades específicas e os desafios que enfrentam para se sentirem verdadeiramente inseridos na sala de aula. Esses alunos frequentemente se destacam por seu potencial intelectual acima da média, o que pode resultar em diferenças significativas em ritmo de aprendizagem, interesses profundos em áreas específicas e uma sede por desafios que correspondam ao seu nível de capacidade.

Ambientes seguros e desafiadores favorecem a autonomia intelectual e o equilíbrio emocional. A escuta ativa e o respeito às diferenças são caminhos para evitar que esses alunos sejam rotulados ou excluídos.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR EMOCIONAL E INTELECTUAL

O professor que adota os princípios da pedagogia freiriana atua como um mediador entre o aluno e o conhecimento, mas também entre o aluno e suas próprias emoções.

Freire afirma que 'ensinar exige saber escutar'. No caso dos estudantes com AH/SD, escutar é compreender o não dito, perceber os sinais de sofrimento, acolher suas angústias e orientar com empatia.

Percebemos que para criar um ambiente inclusivo e acolhedor para esses alunos, algumas abordagens importantes podem ser consideradas: É crucial identificar esses alunos desde cedo e fornecer apoio educacional que os desafie de maneira apropriada.

O olhar cuidadoso do professor amplia-se quando se constrói uma rede de suporte que inclui a família, estimulando comunicação aberta sobre expectativas e desafios.

Aplicar os saberes da *Pedagogia da Autonomia* no contexto de alunos superdotados exige repensar a prática pedagógica sob diversos aspectos. Isso pode incluir

programas de enriquecimento, acesso a materiais avançados e oportunidades para explorar interesses específicos de maneira mais profunda; Um currículo inclusivo deve ser flexível o suficiente para permitir que esses alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem tópicos de interesse pessoal. Isso pode significar adaptações no conteúdo, na profundidade dos materiais e nas atividades avaliativas; Os professores precisam ser capacitados para diferenciar a instrução, adaptando-a para atender às necessidades individuais dos alunos com altas habilidades. Isso pode envolver agrupamento flexível, projetos de pesquisa, mentorias acadêmicas e outras estratégias que desafiem intelectualmente esses alunos.

Além das necessidades acadêmicas, é essencial considerar o bem-estar emocional e social desses alunos. Eles podem se sentir isolados se não encontrarem outros colegas com interesses semelhantes ou se não tiverem oportunidades para desenvolver amizades significativas dentro e fora da sala de aula. Programas de mentorias conectam alunos superdotados a especialistas ou pares mais velhos, favorecendo identificação positiva e desenvolvimento socioemocional.

Estabelecer uma parceria com os pais é fundamental para apoiar o desenvolvimento desses alunos. Os pais podem oferecer insights sobre os interesses e necessidades de seus filhos e colaborar com educadores na busca por oportunidades enriquecedoras. O olhar cuidadoso do professor amplia-se quando se constrói uma rede de suporte que inclui a família, estimulando comunicação aberta sobre expectativas e desafios. É necessário ainda um trabalho conjunto com equipe pedagógica, psicólogos e famílias, a fim de garantir um suporte integral a esses estudantes.

Por fim, é importante que os alunos com altas habilidades e superdotação sintam-se valorizados e reconhecidos por suas habilidades únicas. Isso pode ser alcançado através de elogios e reconhecimento de suas conquistas, além de proporcionar desafios que os inspirem a continuar aprendendo e crescendo.

Portanto, promover uma educação que articule a

Pedagogia da Autonomia com a Teoria da Desintegração Positiva é reconhecer que o potencial dos alunos superdotados não se limita ao desempenho acadêmico, mas inclui a complexidade de suas vivências emocionais, morais e relacionais. Tal abordagem oferece caminhos promissores para o fortalecimento das competências socioemocionais e para a formação de sujeitos inteiros, éticos e comprometidos com a transformação de si e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *Pedagogia da Autonomia* oferece bases éticas e metodológicas para uma prática educativa que acolhe a complexidade humana. No contexto dos alunos AH/SD, o ato de ensinar deve equilibrar desafio cognitivo e apoio socioemocional, reconhecendo que o pleno desenvolvimento do talento está intrinsecamente ligado ao bem-estar psicológico. Assim, o olhar cuidadoso do professor não é mero adendo, mas condição de possibilidade para que a aprendizagem se converta em autonomia.

Entre os desafios estão a ausência de formação específica de professores, resistência institucional a flexibilizar currículos e estigmas associados ao rótulo de "superdotado". Superar tais barreiras requer políticas públicas, investimento em desenvolvimento profissional e divulgação de evidências sobre o impacto positivo do cuidado socioemocional.

A articulação entre a pedagogia freiriana e o atendimento às necessidades de alunos com AH/SD revela a potência de uma educação centrada no ser humano. A sensibilidade do professor diante das questões socioemocionais é condição indispensável para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes**

necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J. (Ed.). **Conceptions of Giftedness.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CASEL. *Framework for systemic social and emotional learning.* Chicago, 2020.

CARVALHO, R. C. C. Oficinas socioemocionais para alunos com altas habilidades: um estudo de caso em São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, n. 3, p. 455-472, 2023.

DABROWSKI, K. **Positive disintegration.** Boston: Little, Brown, 1964.

DWECK, C. **Mindset: the new psychology of success.** New York: Random House, 2006.

GONÇALVES, M.; SILVA, J. Mentoria acadêmica e cuidado socioemocional em altas habilidades. *Educar em Revista*, v. 38, n. 4, p. 189-209, 2022.

IMMORDINO-YANG, M. **Emotions, Learning, and the Brain.** New York: W.W. Norton, 2015.

NEIHART, M. et al. **The social and emotional development of gifted children.** 2. ed. Waco: Prufrock Press, 2016.

PFEIFFER, S. **Serving the gifted.** New York: Routledge, 2013.

RAMOS, Jacqueline F.B. et al. **Inclusão e Ensino na pós-modernidade: onde estão as infâncias (volume I).** Santa Catarina, Itapiranga, Editora Schreiber, 2024.

RENZULLI, J. **The enrichment triad model.** Mansfield Center: Creative Learning Press, 1977.

SILVA, J.; GONÇALVES, M. Aprendizagem baseada em problemas e altas habilidades: um estudo em Minas Gerais. *Cadernos de Educação*, v. 32, n. 2, p. 102-120, 2022.

ALFABETIZAÇÃO E ÉTICA NO ESPECTRO AUTISTA: FILOSOFIA, SUBJETIVIDADE E INCLUSÃO

*Keylla Rosimar de Assis Alves*⁴⁸

*Alfred Sholl-Franco*⁴⁹

Resumo: A alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios da educação inclusiva contemporânea, exigindo práticas pedagógicas sensíveis, éticas e fundamentadas em valores humanizadores. A literatura científica aponta a necessidade de estratégias adaptadas não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a promoção da socialização e da participação plena no ambiente escolar. Neste artigo, propõe-se uma reflexão que integra fundamentos da neurociência, da pedagogia e da filosofia, com destaque para conceitos como ética, moral e bem, a fim de repensar o processo de alfabetização a partir de uma perspectiva crítica, inclusiva e dialógica. A partir dos referenciais de Paulo Freire, Santo Agostinho, Nietzsche e Vygotsky, discutimos a alfabetização como prática cultural e simbólica que vai além da decodificação técnica da linguagem, sendo compreendida como um processo de construção de sentido e afirmação da subjetividade. Conclui-se que alfabetizar crianças com TEA é uma escolha ética e política, que demanda o rompimento com modelos excludentes e a criação de ambientes educativos acolhedores, colaborativos e respeitosos à singularidade

48 Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF); Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0339-8480>; e-mail: keyllaa@id.uff.br.

49 Alfred Sholl-Franco. Professor e pesquisador do Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (IBCCF/UFRJ). E-mail: asholl@biof.ufrj.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1951-0137>.

de cada sujeito.

Palavra-chave: Transtorno do Espectro Autista; Alfabetização; Inclusão Escolar; Ética; Filosofia da Educação.

Abstract: The literacy development of children with autism spectrum disorder (ASD) is among the most significant challenges in contemporary inclusive education. It demands pedagogical approaches that are sensitive, ethical, and grounded in humanizing values. Scientific literature emphasizes the need for adapted strategies that support not only academic progress but also socialization and full participation in the school environment. This article presents a critical and dialogical reflection that integrates insights from neuroscience, pedagogy, and philosophy, particularly focusing on ethics, morality, and the concept of the good. Drawing on the works of Paulo Freire, Saint Augustine, Nietzsche, and Vygotsky, literacy is discussed as a symbolic and cultural practice that transcends the technical decoding of language. It is understood as a process of meaning-making and the affirmation of subjectivity. The article concludes that teaching literacy to children with ASD is an ethical and political act that requires moving beyond exclusionary models and fostering inclusive, collaborative, and welcoming educational environments that respect each child's uniqueness.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Literacy; Inclusive Education; Ethics; Philosophy of Education.

INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) é um tema que atravessa os campos das neurociências, da pedagogia, inclusão escolar, teorias da educação, da psicologia cognitiva e também da filosofia exigindo um olhar sensível e atento às particularidades do desenvolvimento infantil e das múltiplas formas de aprender e ser humano.

O TEA, enquanto condição do neurodesenvolvimento, manifesta-se de forma diversa, apresentando desafios importantes, sobretudo nas áreas da comunicação, da linguagem e do comportamento social (APA, 2022). Dados epidemiológicos recentes apontam que uma em cada 37 crianças é diagnosticada dentro do espectro (MAENNER et al., 2020), e muitas delas iniciam sua trajetória escolar com vocabulário funcional extremamente limitado (ROSE et al., 2016), o que as coloca em uma condição de vulnerabilidade significativa frente às exigências do processo de alfabetização. Essa vulnerabilidade também precisa ser interpretada à luz do paradigma da neurodiversidade, especialmente quando se trata do TEA, que tem sido historicamente marcado por modelos clínicos de correção. O conceito de neurodiversidade emergiu inicialmente no contexto do movimento de autodefensoria autista, que ganhou força na década de 1990 ao reivindicar uma compreensão não patologizante do TEA. Desde então, o paradigma passou a sustentar que o autismo deve ser reconhecido como uma variação legítima da cognição humana, e não como uma disfunção a ser corrigida (JUNIOR et al., 2020; KOI, 2021; APA, 2022). Dentro dessa perspectiva, compreender as funções executivas de crianças com TEA, como a memória de trabalho, o controle inibitório e a autorregulação da atenção, torna-se essencial, uma vez que essas capacidades influenciam diretamente na alfabetização, no desempenho acadêmico, na adaptação escolar e no engajamento nas práticas de alfabetização (CHEREWICK e MATERGIA, 2024).

Alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar símbolos gráficos; trata-se de abrir possibilidades de leitura do mundo e de si mesmo. Para crianças com TEA, que muitas vezes apresentam déficits expressivos na fala, limitações na flexibilidade cognitiva e dificuldades nas funções executivas, a aquisição da linguagem escrita torna-se ainda mais desafiadora. Estudos apontam que cerca de 65% dessas crianças enfrentam barreiras importantes no desenvolvimento das habilidades emergentes de alfabetização (ARCIULI et

al., 2013; WESTERVELD et al., 2018), sendo necessário um planejamento pedagógico que considere a heterogeneidade do espectro e as particularidades de cada sujeito. Nesse sentido, é fundamental pensar em propostas que articulem o desenvolvimento motor, a corporeidade e a regulação emocional como elementos que influenciam diretamente os processos de aprendizagem, como defendido por Sholl-Franco et al. (2025) em *Seu Aluno em Movimento*. Ao mesmo tempo, como apontado por Sartori et al. (2025) na obra *Meu Aluno: Ser NEURO típico ou divergente, e daí?*, a construção de um ambiente escolar responsivo e sensível à neurodiversidade demanda uma escuta pedagógica ativa e intencional, que reconheça e valorize diferentes modos de ser e aprender.

A partir desse contexto, o presente texto propõe uma reflexão iluminada pela filosofia sobre os desafios enfrentados por crianças com TEA no processo de alfabetização, considerando tanto os aspectos cognitivos e linguísticos quanto às implicações pedagógicas e contextos socioculturais envolvidos. Para além do diagnóstico, é fundamental compreender a criança como sujeito histórico, inserido em uma cultura, uma família e uma comunidade escolar que devem assumir, de forma coletiva e corresponsável, o compromisso com sua aprendizagem.

As evidências científicas que associam o desenvolvimento da linguagem com o sucesso na alfabetização nos alertam sobre a importância de estratégias específicas e intervenções precoces, mas também nos convocam a repensar a prática educativa sob a luz da inclusão e da escuta ativa.

Nesta perspectiva, reconhece-se o valor de metodologias como o ensino estruturado, o uso de histórias sociais e a construção de um currículo flexível, como estratégias potentes na mediação entre as barreiras e as possibilidades de aprendizagem (RASMUSSEN et al, 2021; LAZZARINI e ELIAS, 2023). Além disso, destaca-se o papel central da família como agente ativo no processo de desenvolvimento, especialmente em contextos nos

quais os recursos educacionais e terapêuticos são limitados (PITOMBEIRA et al., 2022; RAUEN, 2020).

Dessa forma, este trabalho pretende contribuir com a reflexão e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, situadas e humanizadas, que reconheçam o direito de cada criança, inclusive e especialmente a criança com TEA, de aprender a ler o mundo e se inscrever nele com autonomia, dignidade e pertencimento. Tais desafios não devem ser compreendidos apenas em termos clínicos ou pedagógicos. É necessário também um olhar ético e filosófico que nos convide a repensar os objetivos da alfabetização e sua função social no contexto de uma educação inclusiva e sensível à diferença.

AFILOSOFIA COMO ALICERCE ÉTICO E HUMANIZADOR DA ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA

Superadas as descrições iniciais dos desafios do TEA, faz-se necessário compreender que a alfabetização não é apenas um processo cognitivo ou pedagógico, mas essencialmente uma escolha de mundo. Todo processo de inclusão exige, antes de tudo, uma reflexão profunda sobre o tipo de sociedade que desejamos construir. Não se trata apenas de inserir o aluno com TEA no espaço físico da sala de aula, mas de reconhecer que essa inclusão diz respeito a escolhas coletivas e a intencionalidades históricas e éticas.

A inclusão é, enquanto palavra falada, poder de transformação, ressignificação e cura para feridas emocionais e físicas da humanidade e, dessa forma, uma ação que revela, de forma direta, nossa concepção de humanidade, de bom e de bem. Ao decidirmos incluir, não apenas afirmamos o direito do outro de estar conosco, mas também declaramos publicamente quais valores compõem o mundo que pretendemos habitar: ético, moral, inclusivo, significativo, dentre outros.

A contemporaneidade, marcada por tensões sociais, exclusões simbólicas e uma profunda crise de valores, exige de nós posicionamentos. Somos resultado e também

protagonistas da sociedade que construímos. Assim, o que temos como natural, as palavras que usamos, os livros que escolhemos, os conteúdos que ensinamos, são reflexos de nossas crenças e visões de mundo. Como alerta Barros (2023), a banalização do ensino, por meio de métodos de alfabetização “voltados para a piada grosseira, o sexo e a ironia”, revela uma grave falta de sentido na experiência educativa. Ensinar, nesse cenário, torna-se um ato vazio, desprovido de horizonte ético.

A alfabetização, por isso, precisa ser compreendida como algo maior que uma mera aquisição de códigos linguísticos. Ela é um processo abrangente e complexo de leitura, interpretação e produção de sentidos socialmente construídos. Em Paulo Freire, encontramos a alfabetização como prática de leitura crítica do mundo, um convite à consciência e à transformação da realidade. Para além da decodificação técnica das palavras, alfabetizar é possibilitar que o sujeito compreenda seu lugar no mundo, desenvolva sua voz e transforme sua existência. Alfabetizar é dar voz, é linguagem articulada que potencializa a tomada de decisões sobre si e, neste sentido, é a força da autonomia tão cara ao sujeito autista. Essa concepção é aprofundada em sua obra *Pedagogia da Esperança*, na qual Freire retoma e amplia os sentidos ético-políticos do ato educativo, reafirmando que “ensinar exige respeito aos saberes do educando e esperança em um mundo melhor” (FREIRE, 1992).

Toda pesquisa, assim como todo ato educativo, começa por escolhas, éticas, teóricas e metodológicas. Incluir é, sobretudo, decidir por um currículo aberto, por uma escuta ativa, por práticas pedagógicas que respeitem a singularidade e que sejam capazes de reconhecer a diferença como valor, em síntese, é permitir que o ser social e político se manifeste em plena consciência das coisas de sua comunidade (ARISTÓTELES, 2025). A inclusão, nesse sentido, não é um apêndice da prática educativa, mas seu próprio fim.

Pensadores como Santo Agostinho nos lembram da

liberdade humana como capacidade de transcendência. Mesmo diante de limitações, todo ser humano pode ir além de suas condições iniciais, seja por meio da linguagem, do afeto, da relação com o outro. Já Comenius, ao propor um ensino para o bem, nos recorda que a finalidade da educação é elevar o sujeito humano, para o bem, a ética, a dignidade e divindade de cada existência.

Alfabetizar uma criança com TEA exige que nos perguntemos: ensinar para quê? Educar para qual sociedade? Incluir com que horizonte de sentido? A resposta a essas perguntas precisa passar por uma revisão de nossos valores: o que é ético, o que é moral, o que é justo, o que é bem? Em tempos de dissolução dos referenciais, como os que vivemos, essas questões não são meramente teóricas, são práticas, políticas e urgentes sem as quais o ensino inclusivo não se consolida.

A alfabetização, é também um ato de resistência: à exclusão, à superficialidade, à redução do humano. Alfabetizar é afirmar que o conhecimento deve servir à elevação da vida e não à sua degradação. A inclusão, por sua vez, só será plena quando ancorada em uma proposta de mundo onde a diferença não seja excluída, mas acolhia como parte do que é ser humano. Dessa forma, pensar a alfabetização de crianças com TEA demanda muito mais do que estratégias pedagógicas e avaliações diagnósticas. Trata-se de uma escolha ética e filosófica que se inicia com uma pergunta essencial: que sociedade estamos construindo quando educamos? Todo processo de inclusão nasce dessa reflexão, pois implica pensar o mundo que desejamos: um mundo ético, justo, colaborativo e verdadeiramente humano. Nesse sentido, a filosofia se apresenta como fundamento que dá sentido à educação inclusiva, ao estabelecer critérios de valor, justiça e finalidade que norteiam nossas práticas e intenções.

A valorização da habilidade de ler/escrever perpassa a filosofia e encontra lugar comum em pensadores por vezes antagônicos em suas posições. Ao lado de Freire, pensadores como Santo Agostinho, Vygotsky e Nietzsche

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

nos ajudam a compreender que a linguagem escrita é muito mais do que um instrumento de codificação, é um fenômeno vivido, subjetivo e relacional.

A alfabetização, especialmente no contexto do TEA, não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. Ela é, antes de tudo, uma experiência simbólica de produção de sentido, de apropriação do mundo e de si mesmo. Como alerta Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção”. Educar é, portanto, um ato profundamente ético, pois é decisão: decisão sobre o que ensinar, como ensinar e, sobretudo, por que ensinar. De acordo com Barros (2017) Santo Agostinho, em *Confissões*, aponta a possibilidade humana de ir além de suas possibilidades, habilidades estabelecidas pelo criador [geneticamente?] e ressalta a “liberdade humana”. Essa perspectiva é essencial quando consideramos as crianças com TEA, para quem muitas vezes o diagnóstico, as características do transtorno e suas comorbidades se configuram como um impeditivo à aprendizagem. Bem como para a proposição de uma prática educativa inovadora, inclusiva, a certeza de um novo modelo que valoriza o outro e o encontro de múltiplos sujeitos é possível e desejável. É preciso acolher as singularidades da aprendizagem e do ensino, dentro de uma proposta de ensino/sociedade voltado para o ser.

A educação, então, deixa de ser um processo de padronização com currículos e métodos engessados, excludentes e competitivos e passa a ser um encontro com a as múltiplas diferenças em todas as suas nuances, ela se torna colaborativa. O foco é desviado dos conteúdos para os sujeitos, suas demandas e habilidades, bem como para o contexto no qual estão inseridos valorizando assim toda a comunidade acadêmica no processo de aprendizagem. A obra “*Além do Bem e do Mal*”, de Friedrich Nietzsche (2015), oferece uma crítica profunda aos sistemas normativos que definem verdades universais sobre o que é moral, normal ou desejável. Para Nietzsche, tanto a verdade quanto a linguagem são construções humanas, carregadas de

intenção, força e vontade de potência, e não expressões neutras de uma racionalidade superior. Essa perspectiva é especialmente relevante para repensar os processos de alfabetização de crianças com TEA.

Nietzsche nos convida a compreender que a diferença não deve ser vista como deficiência, mas como variação legítima da existência. Assim, a linguagem e a cognição das crianças com TEA não precisam ser forçadas a se encaixar em modelos escolares hegemônicos e lineares. Pelo contrário, devem ser reconhecidas como formas válidas de expressão e produção de sentido. Alfabetizar, nesse contexto, não é corrigir ou normalizar, mas criar espaços onde a singularidade possa emergir e ser acolhida. Em sua perspectiva, Nietzsche rompe com a lógica da padronização e da exclusão, abrindo caminho para uma educação que valoriza a multiplicidade de formas de ser e existir no mundo. Isso significa transformar a escola em um lugar onde o encontro com o diferente não gere estranhamento, mas aprendizado. Nesse sentido, alfabetizar uma criança com TEA é, também, um ato de resistência à homogeneização e um exercício ético de reconhecimento da potência que há na diferença.

Vygotsky (2021), por sua vez, oferece uma base teórica que articula linguagem, cognição e desenvolvimento social. Ele compreende que as funções mentais superiores não emergem isoladamente, mas a partir da mediação cultural e da interação com o outro. A linguagem, enquanto ferramenta psicológica, é um dos principais meios pelos quais o pensamento se organiza. Ao aplicar essa concepção à alfabetização de crianças com TEA, compreende-se que o ambiente, a afetividade, a escuta e as mediações intencionais são elementos fundamentais. Não se trata de transmitir um código, mas de construir caminhos para que cada sujeito possa acessar e ressignificar o mundo simbólico à sua maneira. Como afirma Libâneo (2013), “não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade”. Isso significa que toda prática educativa carrega um projeto de mundo. Assim, incluir é,

antes de tudo, escolher: escolher pela dignidade humana, pela justiça social e pela valorização das diferenças como parte constitutiva da vida em comum.

A filosofia, nesse percurso, nos convida a olhar para a alfabetização não como um fim em si, mas como um meio de formar sujeitos conscientes, críticos e sensíveis às múltiplas formas de existir. A pergunta freiriana “ensinar para quê?” continua a ecoar, ainda mais urgente diante de um mundo marcado por desigualdades e exclusões. Alfabetizar uma criança com TEA é também resistir à lógica da performance e da padronização, é afirmar que o aprendizado se dá no tempo do sujeito, e que sua voz, ainda que diferente, merece ser escutada e legitimada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar não se resume a ensinar letras, mas a abrir caminhos para que o sujeito construa sentidos, dialogue com o mundo e afirme sua humanidade. Quando falamos de crianças com TEA, o desafio é ainda maior, pois se trata de acolher formas distintas de perceber e se expressar, reconhecendo que a diferença não é falha, mas potência. Se trata de assumir uma postura inclusiva, de ser criterioso e criativo, de pesquisar, ser cientista e ser aconchego. Assumir a tarefa de alfabetizar crianças, olhando para seus diagnósticos, dificuldades, culturas, religiões é assumir a tarefa de elevar o homem, de retomar valores esquecidos, fragilizados, fragmentados e ao mesmo tempo indispensáveis ao fazer humano ontológico e filogênico. Por isso, a inclusão só ganha sentido quando está alicerçada em um projeto de mundo justo, ético e solidário. Um mundo que não se contenta em garantir o acesso físico à escola, mas que transforma o currículo, os métodos e as relações pedagógicas para que todos, sem exceção, tenham direito real à aprendizagem. A alfabetização, nesse cenário, é ferramenta de libertação, de construção de autonomia e de participação cidadã.

Dessa forma, este trabalho buscou contribuir para

o debate sobre a alfabetização inclusiva a partir de uma perspectiva interligada entre prática pedagógica, filosofia e políticas públicas. Reafirma-se aqui que a alfabetização de crianças com TEA não é apenas um desafio técnico, mas uma responsabilidade social, ética e política. Que possamos, como educadores e sujeitos históricos, seguir construindo caminhos para uma educação mais sensível, humana e transformadora. As perspectivas teóricas abordadas neste texto convergem para uma mesma direção: a da dignidade humana como base para a construção de uma escola inclusiva. A alfabetização, nesse sentido, não pode ser técnica, mecânica ou descontextualizada. Ela precisa ser escuta, acolhimento e compromisso.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO. **Confissões**. Tradução de Beatriz S. S. da Cunha. Jandira-São Paulo: Principis, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Luciene Ribeiro dos Santos de Freitas. Barueri-SP: Novo Século editora, 2025.

ARCIULI, J.; STEELE, A.; JARMAN, C.; VINCENT, I. "Exploring the reading comprehension abilities of children with autism spectrum disorders ». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 43, p. 898–910, 2013.

BARROS, J. F. **Trilogia de sombras: Saramago, Santo Agostinho e Heidegger**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2017.

CHEREWICK, M.; MATERGIA, M. "Neurodiversity in practice: A conceptual model of autistic strengths and potential mechanisms of change to support positive mental health and wellbeing in autistic children and adolescents ». *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, v. 8, p. 408–422, 2024.

COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução Ivane Castilho Benedetti - 4ª edição - São Paulo: Editora WMF Martins

Fontes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOI, P. "Genetics on the neurodiversity spectrum: Genetic, phenotypic, and endophenotypic continua in autism and ADHD ». *Studies in History and Philosophy of Science*, v. 89, p. 52–62, 2021.

LAZZARINI, L.; ELIAS, L. "A utilização de histórias sociais no contexto educacional: uma revisão integrativa". *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 29, n. 2, p. 245–260, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAENNER, M. J. et al. "Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years ». Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, v. 69, n. 4, p. 1–12, 2020.

NIETZSCHE, F. W. **Além do Bem e do Mal**. Tradução Carlos Duarte e Anna Duarte. São Paulo: Martins Claret, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

PITOMBEIRA, C. F.; TEIXEIRA, R. C.; OLIVEIRA, M. R. "O papel da família no processo de escolarização de crianças com autismo". *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 2, p. 253–270, 2022.

RASMUSSEN, F. S. M. SILVA, R.C. NIEX, C.V. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. In: *Construção psicopedagógica*, v.30, n.31. São Paulo, jul./dez. 2021.

RAUEN, C. B. "A importância da família no processo de desenvolvimento da criança com TEA". *Revista Educação*

Especial em Debate, v. 10, n. 1, p. 77–86, 2020.

ROSE, V. et al. "Speech development trajectories in preschool children with autism spectrum disorder ». *Autism*, v. 20, n. 5, p. 605–616, 2016.

SARTORI, K. et al. **Meu Aluno: Ser NEURO típico ou divergente, e daí?** Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2025.

SHOLL-FRANCO, A. et al. **Seu Aluno em Movimento: Conhecendo o Desenvolvimento Motor**. 2. ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

WESTERVELD, M. F. et al. « Emergent literacy skills in preschool children with autism spectrum disorder ». *International Journal of Speech-Language Pathology*, v. 19, n. 1, p. 49–58, 2017.

**UM OLHAR NEUROCIENTÍFICO
SOBRE APRENDIZAGEM:
CONEXÕES ENTRE CÉREBRO, EMOÇÕES
E CONHECIMENTO**

Marcelle Maciel Mendes Lopes⁵⁰

Suelen Adriani Marques⁵¹

RESUMO: Este artigo apresenta um olhar abrangente sobre as contribuições da neurociência para o processo de aprendizagem, destacando como o cérebro funciona, se adapta e responde a estímulos no ambiente escolar. O texto aborda temas como plasticidade neural, funções executivas, memória, emoção, motivação, neurotransmissores, alimentação, estresse, múltiplas inteligências e suas interações com o ambiente escolar. Defende-se a importância de práticas pedagógicas fundamentadas na neurociência para promover a inclusão, respeitar a neurodiversidade e potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes. O artigo também discute os desafios na formação docente e a necessidade de estratégias transdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento para transformar o ensino em um processo mais efetivo, afetivo e equitativo.

Palavras-chave: Neurociência; Aprendizagem; Plasticidade neural; Educação; Emoções; Ensino Inclusivo.

ABSTRACT: This article presents a comprehensive overview of the contributions of neuroscience to the learning process,

⁵⁰ Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF),
orcid: <https://orcid.org/0009-0006-6549-9916>.

⁵¹ Doutora em Ciências Morfológicas, Professora na
Universidade Federal Fluminense e Coordenadora do
curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/
UFF), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7104-2473>.

highlighting how the brain works, adapts and responds to stimuli in the school environment. The text addresses topics such as neural plasticity, executive functions, memory, emotion, motivation, neurotransmitters, nutrition, stress, multiple intelligences, and their interactions with the educational context. It argues for the importance of pedagogical practices grounded in neuroscience to promote inclusion, respect neurodiversity, and enhance students' integral development. The article also discusses the challenges of teacher training and the need for transdisciplinary strategies that integrate different fields of knowledge to transform teaching into a more effective, affective, and equitable process.

Keywords: Neuroscience; Learning; Neural Plasticity; Education; Emotions; Inclusive Teaching.

INTRODUÇÃO

A neurociência tem contribuído cada vez mais para compreendermos como aprendemos, mostrando como o cérebro funciona, se adapta e responde aos estímulos. O conhecimento neurocientífico pode informar e transformar práticas educacionais inclusivas, desvendar como o cérebro processa informações de maneira diversificada e como essas diferenças podem ser respeitadas e potencializadas em contextos educacionais, favorecendo a equidade no ensino. São analisados ainda os impactos de fatores como emoção, motivação e ambiente escolar no desempenho cognitivo, ressaltando a necessidade de práticas que considerem a neurodiversidade e a individualidade dos alunos.

O cérebro humano se organiza para adquirir novos conhecimentos, se modificando em resposta a experiências através da plasticidade cerebral, que permite a modificação das conexões sinápticas em resposta à experiência e ao aprendizado. Robert Lent (2010) enfatiza que a aprendizagem é um processo dinâmico e contínuo, moldado por estímulos ambientais, interação social, emoções e experiências, mostrando como essas funções cognitivas

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

interagem para facilitar a aquisição de habilidades e conhecimentos. Entender os processos e mecanismos da plasticidade cerebral, é fundamental para a aprendizagem ao longo da vida, pois ao compreendermos como o cérebro se adapta e se reorganiza, podemos desenvolver estratégias pedagógicas mais eficazes, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A neurociência é uma das disciplinas mais dinâmicas e revolucionárias das primeiras décadas do século XXI agregando conceitos trans e interdisciplinares e apresentando novas informações, conceitos e tecnologias, a cada dia (LIBERATO e SILVA, 2015). Santos (2018) define Neurociência Cognitiva como a ciência que busca entender como a função cerebral dá lugar às atividades mentais, tais como a percepção, a memória e a linguagem, incluindo a consciência, e fornece a base científica para a neuroeducação, oferecendo insights sobre como o cérebro aprende. Infere-se, portanto, que a possibilidade de compreender o funcionamento do sistema nervoso e sua interação com aspectos psicológicos, como motivação, emoção, comportamento e cognição no desenvolvimento típico e atípico educacional, permite um entendimento mais amplo da complexidade do ser humano.

A integração entre neurociência e educação, ou neuroeducação, oferece caminhos promissores para melhorar a qualidade da aprendizagem, promovendo um ensino verdadeiramente transformador. A neuroeducação busca compreender como o cérebro aprende, processa informações e se adapta aos estímulos e ambiente escolar através do entendimento das bases biológicas da aprendizagem. Ao aplicar esses conhecimentos em suas estratégias de ensino, os educadores podem ser mais eficazes e personalizar os processos, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro. Ao integrar conhecimentos da neurociência, da psicologia cognitiva e da educação, essa área visa otimizar os processos de ensino e aprendizagem, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

FUNDAMENTOS DA NEUROCIÊNCIA APLICADA À EDUCAÇÃO

A finalidade da educação é criar condições, estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infraestrutura material e recursos humanos que atendam a objetivos específicos, como no desenvolvimento de competências pelo aprendiz. De acordo com Guerra (2015), as neurociências são ciências naturais que descobrem os princípios da estrutura e do funcionamento neural, assim proporcionam a compreensão dos fenômenos observados. A neurociência oferece contribuições científicas significativas para o entendimento do processo de aprendizagem, fundamentando-se em estudos que examinem as bases biológicas do comportamento e da cognição. Esses conhecimentos vêm de áreas como a neurobiologia, neuroanatomia, neurofisiologia e a neuropsicologia, que investigam estruturas e processos cerebrais envolvidos na aquisição de informações e adaptação de comportamento.

A neuroeducação como campo de estudo visa integrar esses conhecimentos da neurociência com a prática educacional, visando otimizar o processo de aprendizagem dessas práticas. Entre seus pilares conceituais estão a busca pela compreensão da plasticidade cerebral e dos processos e estilos de aprendizagem, a interferência dos fatores emocionais nesses processos, a aprendizagem multissensorial e o desenvolvimento de estratégias de ensino fundamentadas a fim de assegurar a individualidade e diversidade cognitiva. Abaixo destacamos alguns aspectos relevantes.

PLASTICIDADE NEURAL E PROCESSOS COGNITIVOS

Plasticidade neural ou plasticidade cerebral, é uma capacidade fundamental para os processos cognitivos, pois permite o cérebro se adaptar e se reorganizar estrutural e funcionalmente, formando novas conexões sinápticas e modificando as existentes, em resposta a estímulos internos ou externos, incluindo novas experiências, mudanças

ambientais e até mesmo danos cerebrais. Essa capacidade permite modificar e criar redes neurais, visando otimizar funções como atenção, memória, linguagem e percepção.

Pesquisadores como Eric Kandel, um dos vencedores do Prêmio Nobel em Medicina e Fisiologia no ano 2000, destaca-se na área das neurociências, pois ele evidenciou que o cérebro é capaz de adaptar-se e modular-se, em sua função e aprendizagem, através da plasticidade sináptica, um tipo de plasticidade neural (KANDEL, 2014). Essa plasticidade, que inclui a formação de novas conexões neuronais e o fortalecimento ou enfraquecimento das conexões sinápticas, sustenta a ideia de que o aprendizado gera modificações duradouras na estrutura cerebral. O conceito de neuroplasticidade mostra que o cérebro é capaz de se reorganizar e aprender continuamente ao longo da vida, isso reforça a ideia de que a educação deve ser dinâmica e aberta a inovações, estimulando o desenvolvimento cognitivo em qualquer idade.

Segundo Diamond (2013), o desenvolvimento das funções executivas (memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva) são essenciais para a aprendizagem acadêmica. Esses processos, que se desenvolvem ao longo da infância e adolescência, e se consolidam ao longo de toda a vida, facilitam o foco, o planejamento e a resolução de problemas, competências fundamentais em contextos educacionais.

Estudos de Larry Squire e outros neurocientistas mostram que a consolidação da memória envolve o fortalecimento das redes neurais (SQUIRE, 2004). A memorização e o resgate de informações dependem de regiões específicas do cérebro, como hipocampo, e de mecanismos que ocorrem durante o sono, fundamental para o armazenamento de longo prazo. A neurociência estuda como o cérebro processa, armazena e recupera informações; essa compreensão permite aos educadores adaptarem métodos de ensino às necessidades cognitivas dos estudantes, assim como respeitar o tempo de atenção e as capacidades de memória de curto e longo prazos.

A aprendizagem é um processo complexo e dinâmico que envolve a interação de diversas regiões cerebrais e diversos neurotransmissores responsáveis pela comunicação entre os neurônios. Entre os principais neurotransmissores envolvidos no aprendizado podemos citar a acetilcolina, o glutamato, o ácido gama-aminobutírico (GABA) e a noradrenalina. A acetilcolina é essencial no desenvolvimento dos processos de atenção, aprendizagem e memória e consolidação de novas informações. O glutamato é o principal neurotransmissor excitatório do SNC e participa da indução à plasticidade sináptica, aprendizado e memória. O GABA é o principal neurotransmissor inibitório do sistema nervoso central (SNC), sendo importante para o relaxamento, concentração e qualidade do sono, que impactam o aprendizado, enquanto a noradrenalina é responsável pela atenção, pela concentração e pelo foco, essenciais para o aprendizado. Adicionalmente, neurotransmissores como a dopamina - associada ao sistema de recompensa e que desempenha um papel na cognição, na memória e no aprendizado - e a serotonina - associada à regulação do humor e do prazer -, também influenciam na motivação e na atenção, podendo reforçar o comportamento de busca de conhecimento, conforme descrito por Schultz e colaboradores (1997). O sistema de recompensa, se adequadamente estimulado por estratégias pedagógicas, pode ajudar a manter o engajamento e a motivação em atividades educacionais.

MOTIVAÇÃO, EMOÇÃO E AMBIENTE ESCOLAR

A neurociência destaca a importância das emoções para a aprendizagem, influenciando em vários aspectos do processamento, incluindo a atenção, a memória e a motivação dos alunos. Antônio Damásio, em "O erro de Descartes" (1994), propõe que as emoções influenciam a tomada de decisões e a memória, afetando o aprendizado de forma significativa. As emoções positivas promovem o

engajamento e podem facilitar o processo de aprendizado, enquanto as emoções negativas, como medo e/ou ansiedade, podem prejudicá-la. A amígdala cerebral, parte do sistema límbico, tem papel crucial no processamento e na regulação das emoções, interagindo com o hipocampo e modulando o armazenamento da memória e da tomada de decisão de forma positiva ou negativa, dependendo das experiências emocionais. Portanto, estresse crônico e ansiedade são fatores que prejudicam o aprendizado. Atualmente, há estratégias que promovem um ambiente escolar positivo, incentivam a autorregulação emocional e, assim, podem melhorar o desempenho e o engajamento dos estudantes. A neurociência ajuda a entender os mecanismos por trás desses processos, influenciando a criação de ambientes de ensino mais saudáveis e acolhedores.

Os problemas na aprendizagem fazem parte do cotidiano escolar, mas o olhar baseado na neurociência possibilita uma melhor compreensão desses problemas, para manejar as questões e pensar estratégias de solução, a fim de que o ostracismo de outrora, que apontava e isolava os alunos “desajustados” que não conseguiam aprender ou que manifestavam comportamentos “inadequados”, seja substituído por estratégias que promovam a inclusão e adaptem os processos para o pleno aprendizado, de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Contudo, para Grossi (2014), é equivocado afirmar que os problemas educacionais concernentes à aprendizagem podem ser totalmente obliterados pelos respectivos campos da neurociência e da pedagogia, em comum. O desenvolvimento humano deriva de variáveis múltiplas, não sendo possível limitá-lo às condições neurológicas. Desse modo, as dificuldades também podem derivar de questões sociais, afetivas, emocionais, econômicas e outras. Nesse ínterim, “exige-se toda uma conjuntura para que haja um desenvolvimento natural, sem grandes perdas cognitivas”, sendo necessário um olhar amplo, com abordagem biopsicossocial para transpor os desafios específicos em contexto individualizado (NERI, 2017, p. 28).

DESAFIOS PARA A PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitos são os desafios do professor e da prática docente, podendo se iniciar nas questões socioeconômicas, questões intrínsecas à desvalorização e à falta de reconhecimento dessa relevante função por parte das instituições - governo e sociedade - até às dificuldades inerentes às experiências docentes do dia a dia, cada vez mais complexas, diferenciadas e abrangentes. A dificuldade, na prática, dependerá proporcionalmente do cenário de atuação em relação ao contexto educacional, à etapa de ensino e às demais circunstâncias específicas do alunado, tais como, falta de recurso, sobrecarga docente, motivação e diversidade dos alunos, questões socioemocionais e apoio de pais e sociedade, dentre outras.

A neurociência cognitiva, enquanto campo de estudos, preconiza alcançar a compreensão de modo a ser capaz de explicar a correlação entre a estrutura e a função do SNC, tendo seu foco nas atividades mentais e nos mais variados processamentos de função superior e comportamentos. Seu conhecimento serve como base para destacar os pontos fortes e fracos a serem trabalhados, a fim de que se alcancem as competências básicas necessárias e as estratégias educacionais mais assertivas para cada finalidade específica.

Segundo a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), a função do professor é promover e incentivar a educação, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, portanto constituir um cidadão extrapola o aprendizado básico de conteúdo e de informações. A tarefa demanda a reflexão sobre um conjunto de habilidades, como o desenvolvimento da inteligência emocional, a regulação emocional, a reflexão sobre atitude ética, a disciplina, a responsabilidade, o planejamento e a criação de metas, auxiliando os alunos a ampliarem sua visão e a extrapolar em à construção de um mundo de possibilidades, eventualmente

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

diferente da realidade vivida ou da trajetória social e familiar vigente.

O grande mediador dessa complexidade de possibilidades é o professor que motiva o aluno a querer se desenvolver mais. A docência destituída da sensibilidade, do conhecimento e da influência da neuroeducação não é suficiente para promover melhorias contundentes no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, quando o conhecimento das áreas se complementa, as estratégias e práticas interdisciplinares podem promover inovações e transformar realidades, uma vez que o processo educativo se propõe não só a alfabetizar, mas a preparar o indivíduo para a vida em sociedade. Nessa seara, a educação precisa não só alcançar a qualidade do seu ensino, como manter o empoderamento do conhecimento (NERI, 2017).

No Brasil, a falta do domínio do conhecimento sobre o sistema nervoso em sala de aula pelos professores é um empecilho para que haja a inserção mais eficiente e célere desta temática na pedagogia nacional. Por falta de sapiência relacionada ao assunto, incentivos para a pesquisa e a propagação deste saber, os profissionais de educação acabam por ignorar algo tão valioso para a construção da identidade do sujeito social e pensante numa sociedade cada vez mais exigente (NERI, 2017, p. 27).

Atualmente, a experiência docente é mais complexa, pois acontece em diferentes cenários de ensino e demandas com uso de novas metodologias, tecnologias digitais e formas mais abrangentes em relação às interações sociais. Adicionalmente, há muitas ofertas de pesquisas, publicações, compartilhamento de práticas e inovações na educação, mas não é fácil escolher, entre tantas possibilidades, as melhores para o desenvolvimento profissional e pessoal do docente e seu discente.

Vivendo em uma sociedade de desempenho, com contexto social contemporâneo no qual o indivíduo é constantemente pressionado a produzir mais e a se superar, a fim de alcançar resultados, sendo avaliado

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

principalmente por sua performance e eficiência, a pressão por desempenho - interna e externa - se evidencia tanto nos discentes quanto nos docentes, se auto-explorando em busca de resultados, gerando esgotamento, ansiedade e outras doenças psicossociais, como o burnout.

Dessa forma, há uma correlação entre o olhar das pesquisas e as áreas da educação (médica, psicológica, neurocientífica e tecnológica) a fim de atender às demandas do desenvolvimento humano e do aprendizado da sociedade contemporânea, uma vez que o desenvolvimento humano sofre grande influência do ambiente e das condições naturais de existência. Esse fluxo de pesquisa multidisciplinar indica que há um aumento exponencial de problemas na aprendizagem, transtornos comportamentais, além de outras complicações físicas e psíquicas, principalmente no decorrer na infância relacionados a fatores ambientais derivados da experiência do indivíduo (OLIVEIRA; VELASQUES, 2020). Com efeito:

Destaca-se que novas habilidades só serão adquiridas através de diferentes formas de desenvolvimento - cognitivo, sensorial, afetivo, motor, através de experiências apropriadas a fase da infância que devem promover a interação da criança com o ambiente físico e social (Miguel et al., 2016). Dentre essas experiências se exemplificam brincadeiras realizadas em parques e praças, onde as crianças interagem com adultos e outras crianças de diferentes idades, exercitam o controle do impulso, postergam ganho de recompensas ao esperar em uma fila sua vez para utilizar um dos brinquedos, o que para os pesquisadores resulta em melhor raciocínio lógico e na elaboração de texto, além de contribuir para melhor exposição dos pensamentos (OLIVEIRA; VELASQUES, 2020).

Na atualidade é importante identificar e se apropriar dos conhecimentos e conceitos bases da neurociência e da neuroeducação, para efetivamente alinhar a prática educacional assertiva e eficiente com recursos e estratégias adequados que estimulem e facilitem o desenvolvimento

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

humano, promovendo o aprendizado de forma inclusiva e individualizada. O grande desafio na formação de professores na contemporaneidade é assegurar uma formação inicial consistente, com indivíduos que valorizem a diversidade cultural, se insiram em um mundo plural e sejam capazes de aplicar, em suas práticas educacionais, evidências científicas baseadas nas teorizações disponíveis.

Para Grossi (2014), há uma grande diversidade nos modos de aprender de cada indivíduo, pois cada indivíduo apresenta seu próprio padrão de inteligência no que se refere aos aspectos relativos à concentração, à potência criativa e à compreensão. Ainda que o uso da mente obedeça a um princípio-fim que é pensar e aprender, seu contexto se altera de pessoa para pessoa. Esse equívoco educacional - que desconsidera o princípio da diversidade - dificulta os processos de aprendizagens das crianças não só no molde do ensino, mas no processo de avaliação que pode ser inadequado, invisibilizando as potencialidades de cada criança e corroborando às dificuldades dos alunos, uma vez que o pensar e o aprender não foram estimulados adequadamente (GROSSI et al., 2014).

As recentes pesquisas apontam para a capacidade que o cérebro possui para estabelecer redes de conexões que se dão por meio de estímulos. Assim, um ambiente rico em estímulos, faz com que novas conexões neurais sejam processadas, em um ininterrupto processo de mielinização e plasticidade cerebral. Conhecer a maneira como o cérebro aprende é fundamental, para que possam ser utilizadas estratégias de aprendizagem que sejam eficazes no processo de ensino (SILVA et al., 2020, p. 40).

Na evolução desse conhecimento de individualização, Gardner (2000) destrincha a sua teoria das múltiplas inteligências apontando que o aprendizado de cada um difere entre si, pois apresenta diferentes configurações de desenvolvimento, além das próprias inclinações intelectuais. Ele sinaliza que não é assertivo afirmar que existe um só modo de inteligência, mas um amalgamado

de inteligências, que à medida que são estimuladas têm a oportunidade de melhor se desempenhar e se desenvolver. Dessa forma, trata-se de um conjunto de equívocos afirmar que a inteligência apenas acontece de um modo, tentando padronizar para um grupo a metodologia e a forma do aprendizado. Portanto, é reiterável que a pedagogia deve ser fundamentada nos conhecimentos da neuroeducação para evitar que haja o fracasso no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a escola é o local adequado para “proporcionar atividades pedagógicas que estimulem as múltiplas inteligências de seus alunos” e promover desenvolvimento pleno de suas potencialidades (GROSSI et al., 2014).

Embora Howard Gardner seja mais próximo da atualidade é possível fazer um paralelo com Vygotsky em relação à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal. A partir dela, Vygotsky delineou o distanciamento existente entre a realidade do ser e a real potência que o ser pode alcançar de modo natural, destacando a ciência como norteadora de suas teorias e definindo o conceito de Desenvolvimento Potencial (NERI, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência é uma ciência interdisciplinar que integra conhecimentos de diversas áreas para estudar o sistema nervoso e suas relações com a mente e o comportamento. Essa abordagem permite uma compreensão mais completa e profunda dos processos neurais, cognitivos e comportamentais, podendo fundamentar os conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem e a escolha prática de estratégias assertivas no ensino.

A neurociência cognitiva e a neuroeducação ao buscarem compreender como o cérebro aprende, processa informações e se adapta ao ambiente escolar, permitem otimizar os processos de ensino-aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que

estimulem a plasticidade sináptica e a consolidação do conhecimento, promovendo a inclusão equitativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Esses avanços podem transformar a educação, ajudando professores e gestores a compreenderem melhor como ocorre o desenvolvimento de conhecimentos e a criarem abordagens mais eficazes.

Uma educação com equidade deve levar em conta fatores como o desenvolvimento emocional, as especificidades de cada aluno e a criação de ambientes que estimulem a curiosidade e a motivação, incentivando o diálogo e a interação que levam a novas formas de soluções para problemas e de compreensão da realidade.

Na atualidade, há inúmeros desafios à prática. Desse modo, o docente precisa se apropriar dos conhecimentos da neurociência e da neuroeducação para alinhar-se a uma prática mais assertiva e eficiente, usando recursos e estratégias adequados à promoção de um aprendizado inclusivo e individualizado. De forma semelhante, a formação de professores na contemporaneidade precisa garantir uma formação inicial consistente a indivíduos que valorizam a diversidade cultural e se inserem em um mundo plural, com o propósito de aplicarem as teorizações em suas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

CONSENZA, R.M Guerra. L.B **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, A. R.. **O erro de Descartes: Emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DIAMOND, A. « Executive functions ». In: *Annual Review of Psychology*, n. 64, 2013, p. 135-168. DOI: 10.1146/

annurev-psych-113011-143750.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GROSSI, M. G. R. et al. « Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças”. In: *Debates em Educação*, v. 6, n. 12, 2014, p. 93. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/759>. Acesso em: 27 jan. 2025.

GUERRA, Leonor Bezerra. O diálogo entre a Neurociência e a Educação: Da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v. 4, n. 4, 2015.

KANDEL, E.R. et al. **Princípios de Neurociências**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LIBERATO, Aline; SILVA, Ana Lúcia. “Processos do aprender: As contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil”. In: Congresso Nacional de Educação. Curitiba, **Anais...: EDUCERE**, 2015, p. 1102.

LISBOA, F.S.. **O cérebro vai à escola. Um estudo sobre a aproximação entre neurociência e educação no Brasil**, 2014, 177F. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_570667bbd23F8F69850.

OLIVEIRA, M. M. S.; VELASQUES, B. B. Transtorno do Déficit de Natureza na Infância, uma perspectiva da neurociência aplicada à aprendizagem. *Lat. Am. J. Sci. Educ*, v. 7, p. 22020, 2020. Disponível em: http://www.lajse.org/nov20/2020_22020_2.pdf

RELVAS, M. P.. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

_____. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANTOS, Maria. **O conhecimento de Neurociência Cognitiva e a valorização por professores de cursos de licenciatura da área de ciências da natureza.**

2018. 109 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SCHULTZ, W. ; DAYAN, P ; Montague, P.R.. « A neural substrate of prediction and reward ». In: **Science**. v. 275, ed. 5306, p. 1593 – 1599, 1997. DOI: 10.1126/science.275.5306.1593.

SQUIRE, L.R.. Memory systems of the brain: a brief history and current perspective. *Neurobiol Learn Mem*. Nov; v. 82, n. 3, p. 171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2004.06.005> PMID: 15464402, 2004.

NERI, K.P.. Neurociência Aplicada à Educação: teorias da aprendizagem. *Maiêutica-Pedagogia*, v. 5, n. 1, 2017.

SILVA, F.; MORINO, C. R. I. A importância das neurociências na formação de professores. *Momento de diálogos em educação*, v. 21, n. 1, p. 29-50, 2012. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/view/2478> Acesso em: 11 fev. 2025.

SILVA, M. D. C. G. et al. Plasticidade neural, neurociência e educação: as bases do aprendizado. *Arquivos do Mudi*, v. 24, n. 2, p. 30-41, 2020.

LINGUAGEM, NEUROCIÊNCIA E INCLUSÃO:
DIVERSIDADE COMO DIVERSIDADE
COMO POTENCIAL DE INOVAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO SOCIAL

*Carla de Souza Ramos Mendes*⁵²

*Rosana Prado*⁵³

Resumo: Este capítulo discute a importância da linguagem e da diversidade sob a perspectiva da neurociência, defendendo que ambientes inclusivos favorecem a criatividade, a inovação e a produtividade. A partir de autores como Lacan (2008), Gardner (2000) e Kandel (2020), e com base em estudos recentes sobre plasticidade neural e funções executivas, argumenta-se que a valorização da diversidade e da equidade ativa circuitos cognitivos e afetivos relacionados à aprendizagem, à empatia e à resolução criativa de problemas. A linguagem é compreendida como ferramenta fundamental para a construção de ambientes que acolham diferentes formas de pensar, aprender e se expressar. A conclusão aponta que a inclusão não é apenas uma exigência ética, mas uma estratégia potente para o desenvolvimento social e organizacional.

Palavras-chave: linguagem; neurociência; diversidade; inclusão; inovação.

Abstract: This chapter discusses the importance of language and diversity from a neuroscience perspective,

⁵² Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF). orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8386-7839>; csmendes@id.uff.br.

⁵³ Professora Doutora do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão - CMPDI. orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7218-2323>; rosanaprado.ines@gmail.com.

arguing that inclusive environments foster creativity, innovation, and productivity. Drawing on authors such as Lacan (2008), Gardner (2000) and Kandel (2020), and based on recent studies on neural plasticity and executive functions, the article contends that valuing diversity and equity activates cognitive and affective circuits related to learning, empathy, and creative problem-solving. Language is understood as a key tool for creating environments that embrace different ways of thinking, learning, and expressing oneself. The conclusion emphasizes that inclusion is not only an ethical imperative but also a powerful strategy for social and organizational development.

Keywords: language; neuroscience; diversity; inclusion; innovation.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais. Nesse contexto, o reconhecimento da diversidade e a construção de práticas inclusivas emergem como fatores decisivos não apenas para a justiça social, mas também para o avanço da inovação, da criatividade e crescimento social. Ao lado disso, a linguagem cumpre um papel estratégico, pois estrutura o pensamento, regula as interações e constitui a base simbólica da convivência humana.

Este capítulo propõe uma abordagem interdisciplinar entre a neurociência, a linguagem e a educação inclusiva, analisando como o funcionamento do cérebro está intrinsecamente ligado às experiências sociais e culturais, especialmente àquelas que envolvem diversidade. Na seção 2, discutiremos o papel da linguagem na constituição da subjetividade e na mediação da realidade. Em seguida, na seção 3, será explorado o conceito de neuroplasticidade e como ambientes diversos estimulam o desenvolvimento de funções cognitivas superiores. A seção 4 examina a correlação entre diversidade, inovação e desempenho em contextos organizacionais e educacionais. A seção 5 trata da

linguagem inclusiva como ferramenta de reconhecimento e construção de ambientes mais humanos e colaborativos. Finalmente, a conclusão sintetiza os argumentos em defesa de uma abordagem que reconhece a diversidade como um ativo cognitivo, afetivo e social.

A partir do diálogo entre os campos da neurociência, da psicanálise e da educação, este capítulo busca demonstrar como a valorização da diversidade e da linguagem inclusiva promove não só o desenvolvimento pessoal e coletivo, mas também a eficiência organizacional e social.

LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE: A MEDIAÇÃO DO MUNDO

A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de construção do mundo. Para Lacan (2008), 'o inconsciente é estruturado como uma linguagem' e, nesse sentido, o sujeito é constituído na e pela linguagem. Isso significa que a forma como nomeamos as coisas, as pessoas e as experiências influencia diretamente a maneira como nos relacionamos com elas. A escolha de uma linguagem mais acolhedora e acessível no ambiente educacional é essencial para construir vínculos de confiança e pertencimento. Assim, os sujeitos se sentem mais propensos a participar ativamente do processo de aprendizagem, rompendo barreiras impostas por discursos excludentes ou normativos. Além de estruturar o pensamento, a linguagem estabelece pontes entre os indivíduos, funcionando como mediadora da cultura e dos valores sociais. As palavras carregam significados simbólicos que não apenas refletem a realidade, mas também a constroem ativamente. Segundo Damásio (2004), o processamento emocional influencia diretamente os mecanismos de decisão e aprendizagem, sendo essencial em contextos sociais e educacionais. Como exemplo, pode-se citar o uso da linguagem como influência na percepção dos estudantes sobre si mesmos e sobre sua capacidade de aprender.

Para KANDEL (et al, 2020), na neurociência, estudos

mostram que o processamento da linguagem envolve múltiplas regiões cerebrais — como a área de Broca⁵⁴, o giro temporal superior⁵⁵ e o córtex pré-frontal —, em estreita articulação com os sistemas afetivos e motivacionais.

NEUROCIÊNCIA DA DIVERSIDADE: O CÉREBRO QUE APRENDE COM O DIFERENTE

O cérebro humano é moldado pelas experiências. A neuroplasticidade — capacidade de adaptação e reorganização neural ao longo da vida — permite que novos circuitos sejam formados diante de estímulos diversos (SILVA et al., 2020). Em ambientes ricos em diversidade, a exposição a diferentes formas de pensar, sentir e agir amplia a complexidade cognitiva e fortalece as funções executivas. A repetição de experiências com diferentes estilos, línguas e culturas promove a ampliação de redes sinápticas, desenvolvendo capacidades adaptativas mais refinadas. Quando a diversidade é valorizada, o cérebro entra em estado de prontidão para aprender.

Ambientes inclusivos favorecem a ativação do sistema de recompensa cerebral, gerando maior engajamento e bem-estar emocional. O reconhecimento social é processado em regiões como o estriado ventral e o córtex pré-frontal medial, reforçando a importância do acolhimento e do respeito às diferenças. Segundo Schultz, Dayan e Montague (1997), os sinais de recompensa geram expectativas positivas que motivam o comportamento e contribuem para a aprendizagem social. Além disso, como

54 A área de Broca é uma região no lobo frontal inferior do cérebro, principalmente no hemisfério dominante (geralmente o esquerdo), que desempenha um papel crucial na produção da fala e da linguagem.

55 O giro temporal superior (GTS) é uma região do lobo temporal do cérebro, localizada lateralmente na cabeça, um pouco acima da orelha. É uma área crucial para o processamento de sons e linguagem, incluindo a compreensão da fala e a memória auditiva de curto prazo.

destaca Damásio (2004, p. 193), “sentir não é um luxo, é uma necessidade biológica”, indicando que emoções positivas são parte indissociável dos processos cognitivos e decisórios em ambientes sociais.

Segundo Diamond (2013), essas funções — que incluem controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva — são essenciais para a resolução criativa de problemas e para o exercício da empatia. Compreender que essas funções executivas são estimuladas por contextos emocionalmente seguros e socialmente diversos é reconhecer que a inclusão não apenas respeita as diferenças, mas também potencializa capacidades cognitivas sofisticadas. Assim, promover a diversidade nos espaços educativos e organizacionais não é apenas um imperativo ético, mas uma escolha estratégica que amplia as possibilidades de aprendizagem, inovação e convivência empática.

DIVERSIDADE, INOVAÇÃO E INCLUSÃO PRODUTIVA

Estudos organizacionais vêm demonstrando que equipes diversas apresentam desempenho superior em tarefas complexas, desde que operem em ambientes inclusivos (GROSSI et al., 2014). Isso ocorre porque diferentes repertórios culturais, linguísticos e cognitivos favorecem a criatividade e a geração de soluções inovadoras. A implementação de políticas de diversidade deve considerar também a formação contínua de lideranças e equipes para o enfrentamento de vieses inconscientes. Isso garante que a diversidade não seja apenas um dado estatístico, mas uma prática incorporada ao cotidiano institucional. A produtividade em ambientes de trabalho inclusivos está diretamente ligada à percepção de pertencimento dos colaboradores. Pesquisas mostram que profissionais que se sentem respeitados e valorizados têm níveis mais altos de engajamento e propensão à inovação. Segundo Amabile e Kramer (2011), o respeito e o reconhecimento influenciam diretamente a motivação e a criatividade dos trabalhadores,

impactando significativamente sua produtividade e bem-estar.

No entanto, a diversidade por si só não é suficiente. É necessário que haja equidade — ou seja, condições reais para que todos participem — e inclusão — isto é, reconhecimento e valorização das diferenças.

LINGUAGEM INCLUSIVA: TECNOLOGIA DE RECONHECIMENTO

A linguagem inclusiva não se limita a fórmulas politicamente corretas; trata-se de uma tecnologia de reconhecimento. Ao utilizar pronomes corretos, evitar estereótipos e construir discursos acessíveis, reconhecemos a dignidade dos sujeitos. Como explicam Schultz, Dayan e Montague (1997), o cérebro responde positivamente a contextos em que há previsibilidade de recompensa e valorização, o que reforça a motivação e o engajamento. Além disso, o uso de metáforas, analogias e exemplos culturalmente diversos ajuda a criar conexões significativas com públicos distintos, aumentando o impacto das mensagens e favorecendo o aprendizado em contextos educacionais e organizacionais. Uma linguagem verdadeiramente inclusiva também leva em conta a acessibilidade cognitiva e linguística, como o uso de linguagem simples, tradução em Libras, e materiais em formatos alternativos. Dessa forma, amplia-se o alcance comunicacional para pessoas com diferentes necessidades e perfis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre linguagem, neurociência e inclusão revela que a diversidade não é apenas um valor ético, mas uma condição para o progresso social e organizacional. A linguagem — como ferramenta cognitiva, afetiva e política — pode tanto ampliar quanto limitar as possibilidades de convivência e desenvolvimento.

Ambientes diversos, quando geridos com equidade

e sensibilidade, ativam o que há de mais sofisticado no cérebro humano: sua capacidade de aprender, criar, adaptar-se e colaborar.

REFERÊNCIAS

AMABILE, Teresa M.; KRAMER, Steven J. "The power of small wins". *Harvard Business Review*, [S. l.], maio 2011. Disponível em: <https://hbr.org/2011/05/the-power-of-small-wins>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

DIAMOND, Adele. "Executive functions". *Annual Review of Psychology, Palo Alto*, v. 64, p. 135–168, 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GROSSI, Márcia G. R. et al. "Uma reflexão sobre a neurociência e os padrões de aprendizagem: a importância de perceber as diferenças". *Debates em Educação*, Maceió, v. 6, n. 12, p. 93–106, 2014.

KANDEL, Eric R. et al. **Princípios de neurociências**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2020.

LACAN, Jacques. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LIBERATO, Aline; SILVA, Ana Lúcia. Processos do aprender: as contribuições da neurociência para a formação de professores da educação infantil. In: Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2015, p. 1102.

SCHULTZ, Wolfram; DAYAN, Peter; MONTAGUE, P. Read. « A neural substrate of prediction and reward ». *Science*, Washington, v. 275, n. 5306, p. 1593–1599, 1997.

SILVA, Maria da Conceição Gomes da et al. "Plasticidade neural, neurociência e educação: as bases do aprendizado". *Arquivos do Mudi*, Maringá, v. 24, n. 2, p. 30–41, 2020.

**CINEMA, TRANSDISCIPLINARIDADE
E POTÊNCIA FEMININA:**

A ARQUITETURA PEDAGÓGICA FÍLMICA DE
MATILDA (1996) COMO FERRAMENTA PARA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM
ALTAS HABILIDADES

*Mariana da Silva Fonseca*⁵⁶

*Jacqueline de Faria Barros Ramos*⁵⁷

*Neuza Rejane Wille Lima*⁵⁸

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão que integra um projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF), relacionado às discussões da disciplina Tópicos em Transdisciplinaridade: questões de ensino. Este artigo tem como foco a invisibilidade das meninas superdotadas, o estudo explora o uso do cinema como uma linguagem transdisciplinar e sensível na formação de professores e na inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD). Partindo do filme *Matilda* (1996), são abordados conceitos como imagem-afecção (Deleuze), potência (Spinoza), narrativa fantástica (Bessière), desconstrução (Derrida) e educação libertadora (Freire), combinando estratégias pedagógicas e análise fílmica voltadas para a formação docente. O cinema é entendido como uma linguagem afetiva e simbólica que pode ser utilizada

56 Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF),
orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0772-8180>.

57 Professora Doutora Permanente do Curso de Mestrado
em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3264>.

58 Professora Doutora do Instituto de Biologia (UFF), orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-5191-537X>.

como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo de uma arquitetura pedagógica baseada no uso de produções audiovisuais é trazer o lúdico e conscientizar educadores sobre a diversidade, promovendo práticas inclusivas que observem as demandas e potências dos alunos com AH/SD.

Palavras-chave: Cinema na Educação; Altas Habilidades; Meninas Superdotadas; Transdisciplinaridade; Inclusão; Formação Docente.

Abstract: This work presents a reflective piece that is part of a research project developed within the Professional Master's Program in Diversity and Inclusion (CMPDI-UFF), related to the discussions in the course *Topics in Transdisciplinarity: Teaching Issues*. The article focuses on the invisibility of gifted girls and explores the use of cinema as a transdisciplinary and sensitive language in teacher education and the inclusion of students with giftedness/high abilities (G/HA). Using the film *Matilda* (1996) as a starting point, the study addresses concepts such as affection-image (Deleuze), potency (Spinoza), fantastic narrative (Bessière), deconstruction (Derrida), and liberating education (Freire), combining pedagogical strategies with film analysis aimed at teacher training. Cinema is understood as an affective and symbolic language that can serve as a tool in the teaching-learning process. The goal of a pedagogical architecture based on audiovisual productions is to introduce playfulness and raise educators' awareness of diversity, promoting inclusive practices that attend to the needs and potentials of G/HA students.

Keywords: Cinema in Education; High Abilities; Gifted Girls; Transdisciplinarity; Inclusion; Teacher Education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, que compõe a pesquisa realizada como projeto do Programa de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF), parte da constatação

que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), mesmo tendo atendimento assegurado pela legislação vigente (BRASIL, 1996, Art. 59), ainda enfrentam invisibilidade social — especialmente quando se trata de meninas superdotadas (REIS; GOMES, 2011; OGEDA et al., 2017; NEUMANN, 2019). Neste cenário, o cinema é proposto como uma linguagem particular e revolucionária que, desde sua fundação, provoca reflexões profundas sobre o mundo, o tempo e os territórios, possibilitando uma abordagem transdisciplinar dos temas de diversidade e inclusão.

Como afirma Paulo Freire (1996, p.25), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” No espaço escolar, as análises fílmicas podem se tornar instrumentos lúdicos para construção de ideias, capazes de questionar discursos convencionais e criar um ambiente propício de escuta e inclusão. Assim, os filmes podem contribuir para a formação de professores ao fomentar reflexões sobre diversidade, linguagem e subjetividade. O cinema, por meio de imagens, movimentos e silêncios, possibilita acessar elementos da experiência que muitas vezes não são abordados no discurso pedagógico tradicional, promovendo interações emocionais que expandem a compreensão do outro, criando um ambiente de ensino-aprendizagem mais receptivo, crítico e atento às demandas individuais invisibilizadas.

Embora os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) não sejam frequentemente identificados pelas estruturas escolares, essa invisibilidade é ainda mais acentuada quando se trata de meninas superdotadas. Alguns estudos apontam que fatores como estereótipos de gênero, padrões comportamentais esperados e modelos pedagógicos convencionais contribuem para que meninas com AH/SD sejam menos reconhecidas e estimuladas em seus potenciais (REIS; GOMES, 2011; OGEDA et al., 2017; NEUMANN, 2019).

Diante desse cenário, este trabalho propõe uma

análise que dá destaque às personagens femininas com altas habilidades, buscando evidenciar suas potências e promover uma abordagem crítica e inclusiva de gênero no campo da educação e do cinema. A escolha de *Matilda* (1996) como filme-protótipo tem como intuito observar uma personagem que expressa, por meio da linguagem cinematográfica, características típicas de superdotação — inteligência acima da média, criatividade, envolvimento com a tarefa (CORREA; DELOU, 2007) — e que ao mesmo tempo enfrenta o silenciamento, a incompreensão e a negligência de seu entorno.

Ao articular cinema, filosofia e práticas pedagógicas, essa pesquisa adota uma abordagem transdisciplinar, entendendo a linguagem não apenas como discurso, mas como potência de existência, afetividade e criação, e busca oferecer uma reflexão crítica e prática para a inclusão de estudantes com AH/SD — especialmente meninas — por meio do cinema.

TRANSDISCIPLINARIDADE E LINGUAGEM: EDUCAÇÃO AFETUOSA

A transdisciplinaridade é ir além dos limites das disciplinas, costurando saberes e experiências, levando em conta a complexidade do mundo real e a formação completa do indivíduo. Em diálogo com a pedagogia crítica de Paulo Freire, a transdisciplinaridade pode ser entendida como uma atitude que em vez de buscar fragmentar o conhecimento, tem como foco uma prática educativa baseada em escuta, diálogo e transformação. Ao invés de dividir o saber em partes isoladas, essa perspectiva busca compreender o estudante como um todo (corpo, mente, emoções e experiências), o que é fundamental para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, cujas formas de aprender nem sempre se encaixam nos modelos tradicionais.

Entendendo o indivíduo como ser no seu processo de formação (inacabado e em construção), Freire propõe que

a escola seja espaço de acolher as diferenças e promover relações de aprendizagem mais sensíveis e significativas. Os filmes também conseguem provocar nossa reflexão sobre as características e comportamentos das personagens retratadas na tela. O cinema, para Deleuze (1983), é uma “janela” que se abre para o sensível — uma linguagem que, para além de transmitir informações, afeta e provoca emoções. Segundo Freire (1996), “o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando”. Nessa perspectiva, o educador também é um ser em formação que deve seguir aprendendo ao observar, ao escutar, ao se afetar (inclusive pelos filmes, pelos estudantes e por suas histórias).

POTÊNCIA FEMININA NO CINEMA: *MATILDA* (1996)

Para Derrida (1967), “não há nada fora do texto”. Tanto ele quanto Gilles Deleuze propõem rupturas importantes com os modelos tradicionais de linguagem e conhecimento. Derrida destaca que o significado está sempre em movimento, enquanto Deleuze nos apresenta a imagem-afecção como aquilo que nos atravessa: “A imagem-afecção é a potência ou a qualidade consideradas por si mesmas enquanto expressadas. [...] é a seu modo, abstraída das coordenadas espaço-temporais que a reportariam a um estado das coisas [...]” (DELEUZE, 1983, p. 126). Ambos rejeitam a ideia de um sentido fixo e convidam à escuta do que escapa: o gesto, o silêncio, o afeto. No campo da educação, essa escuta é especialmente relevante quando pensamos em estudantes com AH/SD, cujas formas de expressão nem sempre se alinham aos códigos sociais e escolares ditos “normais”.

A imagem-afecção, em Deleuze, busca aquilo que não se traduz em palavras, mas que nos transforma: “Num estado de coisas que as atualiza, a qualidade se torna o qual de um objeto, a potência torna-se ação ou paixão, o afeto torna-se sensação, sentimento, emoção ou mesmo pulsão numa pessoa, o rosto torna-se caráter ou máscara

da pessoa [...]” (DELEUZE, 1983: p.126). Em *Matilda* (1996), a personagem principal é afetada por negligência, opressão e silêncio. No entanto, ela converte essas forças em potência — potência de conhecer, de agir, de criar. “Por potência entendo a própria essência do homem, enquanto definida pelo modo de existência em que se esforça por perseverar” (SPINOZA, 2009).

No filme, a protagonista não apenas rompe com os modelos escolares convencionais, mas também desafia a lógica da criança dócil, dependente e silenciosa. Sua linguagem – feita de gestos, olhares e escolhas – se aproxima do que Derrida chama de texto expandido (1967), que não se limita à palavra falada ou escrita. Ao considerar tudo como texto, inclusive o comportamento, o silêncio ou o olhar do aluno, a escola pode dar início a uma nova ética pedagógica: da observação afetuosa, do acolhimento da diferença e da escuta dos silêncios.

INVISIBILIDADE DE MENINAS AH/SD E PERSONAGENS FEMININAS NO CINEMA

Há um número considerável de pesquisas sobre a invisibilidade social e educacional dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), no entanto, o estereótipo da criança “inteligente” raramente associa-se ao gênero feminino. Segundo Delou:

Ainda muito presente é o estereótipo do indivíduo com altas habilidades/superdotação como de um aluno franzino, do sexo masculino, de status socioeconômico médio, com interesses predominantemente voltados para a leitura. Por conta deste estereótipo, é comum o aluno do gênero feminino ou aquele proveniente de uma família de baixa renda ter suas habilidades ou talentos especiais menos frequentemente percebidos e valorizados. Ademais, há toda uma tradição cultural de expectativas mais altas com relação ao sucesso e realização masculina, sendo os alunos, comparativamente às alunas, mais incentivados a se destacar pela liderança e

desempenho superior. Este fator possivelmente ajuda a explicar o maior número de estudantes do gênero masculino comparativamente ao feminino que têm sido encaminhados a programas para alunos com altas habilidades (DELOU, 2007, p.18).

As meninas superdotadas lidam com níveis ainda mais intensos de apagamento, pois frequentemente exibem comportamentos mais adaptados, silenciosos ou emocionalmente reprimidos, características que são equivocadamente vistas como neutralidade ou falta de talento (REIS; GOMES, 2011; NEUMANN, 2019). Como afirmam Ogeda et al. (2017, p. 221), "As meninas superdotadas costumam adotar comportamentos mais conformados às normas sociais, o que contribui para a sua sub-representação." A conexão entre gênero e superdotação ainda é pouco abordada em políticas governamentais e práticas de ensino, o que torna essencial o debate sobre métodos para tornar essas subjetividades visíveis no ambiente escolar.

Diante desse desafio, este trabalho propõe o cinema como ferramenta simbólica e sensível para acolhimento da diferença, especialmente por meio da linguagem da narrativa fantástica. Com base em Irène Bessièrè, entende-se que o fantástico age como metáfora do indizível — aquilo que escapa à linguagem normativa e que permite representar, de modo deslocado, potências invisibilizadas. No caso de *Matilda* (1996), a protagonista manifesta traços típicos de AH/SD, como inteligência precoce, criatividade e desejo de autonomia, mas é silenciada por estruturas familiares e escolares. Seus poderes mentais estão no campo do fantástico, mas podem ser lidos como metáfora de um potencial intelectual reprimido. Segundo Bessièrè (2012, p. 312), "Se o maravilhoso é o lugar do universal, então o fantástico é o do singular, no sentido jurídico. Cada acontecimento, neste tipo de relato, é um caso específico."

Ao ampliar a análise para outras representações no audiovisual, observa-se que personagens como Beth Harmon, da série "O Gambito da Rainha" (2020),

e Hermione Granger, da série “Harry Potter”, também personificam meninas com características típicas de altas habilidades que enfrentam incompreensão e invisibilidade em seus contextos. Ambas são marcadas por talentos fora do comum, mas também por enfrentamentos emocionais e sociais que evidenciam o quanto a superdotação feminina continua sendo negligenciada. Suas histórias, assim como a de *Matilda*, convidam à reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais sensíveis à diferença, que sejam capazes de acolher diversas formas de agir e pensar, e que não se encaixam nos modelos tradicionais.

Trabalhar com essas personagens na formação de professores — como propõe a Arquitetura Pedagógica Fílmica deste projeto — não tem como objetivo incentivar a busca de laudos ou rótulos, mas sim dar visibilidade e oportunidade para que meninas com AH/SD se identifiquem, se expressem e sejam escutadas em sua complexidade. O cinema, nesse sentido, atua como recurso transdisciplinar e afetivo, desconstruindo padrões, provocando reflexões e ampliando a visão de mundo do educador.

ARQUITETURA PEDAGÓGICA FÍLMICA: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A metodologia desta pesquisa, de cunho qualitativo exploratório, relaciona análise fílmica, produção de material didático e escuta a educadores, tendo como foco os sujeitos com AH/SD. Segundo Nogueira-Martins e Bógus (2004, p. 44), esse tipo de pesquisa de caráter qualitativo “centraliza-se (...) no significado do fenômeno (...). O critério científico é a intersubjetividade, (...) o conhecimento é constituído pelo sujeito e pelo objeto numa relação dialética”. Portanto, fica claro que a pesquisa, devido à sua natureza, gera resultados relevantes, provenientes de questões únicas que necessitam ser revisitadas com regularidade. Conforme Selltiz e Wrightsman Cook (1965, p. 17), “todos aqueles que procuram explorar ideias e intuições, com o objetivo de obter maior familiaridade com

o fenômeno procurado, são do tipo exploratório". Ao final do projeto, será desenvolvido um E-book com base no filme *Matilda* (1996), contendo análises teóricas, estratégias e propostas práticas voltadas à formação de professores.

Serão utilizados formulários digitais para levantar a percepção de educadores e estudantes de pós-graduação sobre o filme, considerando as seguintes categorias: afeto, violência simbólica, criatividade, resistência e potência. A análise será sustentada teoricamente pelo conceito de imagem-afecção (Deleuze, 1983), articulados à narrativa fantástica (Bessière, 1974). Partindo de uma perspectiva filosófica, busca-se compreender a experiência estética como percepção individual da Arte, fundamentada nas próprias vivências e conhecimentos. Depois, planeja-se analisar o filme protótipo *Matilda* (1996), destacando trechos importantes e desenvolvendo o formulário já citado, adaptando estratégias propostas por Santos (2022), com a intenção de ultrapassar avaliações estruturadas, além de sugerir outras produções audiovisuais e suas possíveis abordagens pedagógicas tendo em vista outras histórias, faixas etárias e contextos, como as personagens femininas Beth e Hermione, da série "O Gambito da Rainha" (2020) e dos filmes de "Harry Potter" (2001-2011), respectivamente.

O E-book, como produto da pesquisa, será disponibilizado gratuitamente (na plataforma online Galileu Galilei⁵⁹), contribuindo com a prática docente na educação inclusiva, e valorizando personagens femininas como mediadoras da aprendizagem e da transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema, quando relacionado a uma perspectiva transdisciplinar e afetiva, pode ser uma ferramenta poderosa de inclusão, escuta e formação. Ao escolher o filme *Matilda* (1996) como objeto de análise e formação, esta pesquisa promove um deslocamento necessário:

⁵⁹ Disponível em: <https://projetogalileugalilei.wordpress.com/> Acesso em 28 jun. 2025.

da racionalidade técnica à sensibilidade poética, da transmissão de conteúdos à escuta de afetos.

Mais do que uma história de superdotação, *Matilda* (1996) é uma história de resistência e desemparedamento (BARROS, 2018). Ao se apoiar em conceitos como potência de agir e afeto, o presente trabalho busca construir pontes entre arte, filosofia e pedagogia. E ao reconhecer e visibilizar personagens femininas com altas habilidades, abre-se também espaço para uma escola mais atenta às subjetividades silenciadas. O professor que observa e acolhe as demandas de seus alunos — como quem assiste um filme com atenção e curiosidade — adota um escuta ativa e sensível. Dessa forma, a prática educativa se transforma, deixando de ser um exercício de controle ou direção, e passando a ser atravessada pela afecção: uma experiência compartilhada entre corpos, imagens e significados em constante movimento.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BESSIÈRE, Irène. **Le récit fantastique: la poétique de l'incertaine**. Paris: Larousse, 1974. Tradução de Biagio D'Angelo. Colaboração de Maria Rosa Duarte de Oliveira.

CORRÊA, Rosa Maria; DELOU, Cristina M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 1: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Informativo Altas Habilidades ou Superdotação**. [Brasília, DF: s. n.], 2022.

DERRIDA, Jacques. **De la grammatologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.

DOS SANTOS, M. I. A.; DE LIMA, S. R. R.; DA SILVA DUARTE, W. O filme 'Matilda' e a influência do meio na formação leitora da criança. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GOMES, L. F. "Vídeos didáticos: Uma proposta de critérios para análise". *Travessias*, v. 2, n. 3, p. 1-17, 2008.

GOMES, Cândido Alberto da Costa; REIS, Ana Paula Poças Zambelli dos. "Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: a sub-representação de meninas entre alunos superdotados". *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 503-517, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200013>. Acesso em: 27 jun. 2025.

KOCH, B. C. et al. "Análise das expressões de afetividade positiva e violência nos relacionamentos de crianças com adultos e seus impactos no desenvolvimento infantil no filme *Matilda*". *Revista de Pesquisa e Prática em Psicologia*, v. 1, n. 3, p. 495-519, 2021.

MARQUES, M. G.; GOMES, S. A. O.; LIMA, N. R. W. **Vida de Insetos em aulas de Ciências: uma (re)leitura necessária**. Editora Conhecimento Livre, Piracanjuba, GO., 2021.

MARTINS, F. R.; DELOU, C. M. C.; CARDOSO, F. S. "Contribuição de atividade experimental na mudança conceitual de alunos superdotados". *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 16, n. 1, p. 127-148, 2020.

NEUMANN, Patrícia. "Desigualdade de gênero e altas habilidades/superdotação". *Diversidade e Educação*, Pelotas, v. 6, n. 2, p. 62–70, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8396>. Acesso em: 27 jun. 2025.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F.; BOGUS, C. M. "Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo das ações de humanização em saúde". *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 44-57, set./ dez. 2004.

OGEDA, Clarissa M. M.; PEDRO, Ketilin M.; CHACON, Miguel C. M. "Gênero e superdotação: um olhar para a representação feminina". *Revista Educação e Linguagens*, v. 6, n. 10, p. 217–231, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducuclings/article/view/6450>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PEREIRA, T. A. C. **Altas habilidades/superdotação: desafios e possibilidades para a educação inclusiva**. CRV. 2017.

RAMOS, Jacqueline F.B. et al. **Inclusão e Ensino na pós-modernidade: onde estão as infâncias (volume I)**. Santa Catarina, Itapiranga, Editora Schreiber, 2024.

SANTOS, D. P. S., LIMA, N. R. W. L. **Formação do professor de crianças cegas através de análises fílmica de Vermelho como Céu**. Editora Conhecimento Livre, Piracanjuba, GO. (in press).

SOUZA, V. S. de. **Altas Habilidades e Superdotação: uma reflexão sobre o tema**. Monografia (Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Polo UAB do Município de Goioerê, Ensino a Distância, UTFPR/ Câmpus Medianeira, 2013.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomás da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

**LINGUAGEM, SOBRE-EXCITABILIDADE,
SUPERDOTAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE:
UMA REFLEXÃO CORRELACIONAL**

*Cristiane Vitorino da Silva*⁶⁰

*Thiago Correa Lacerda*⁶¹

Resumo: A linguagem constitui um instrumento fundamental para a expressão do pensamento humano, desempenhando papel central não apenas na comunicação, mas também na construção e organização do conhecimento e da cognição. Este estudo fundamenta-se na reflexão proposta por José Saramago em seu texto *As Palavras*, no qual destaca-se o poder transformador da linguagem na construção e desconstrução das realidades sociais e intelectuais. Neste contexto, a linguagem simbólica própria de áreas como Física, Matemática e Engenharia — aqui denominada “linguagem física” — exige competências cognitivas elevadas para sua decodificação, interpretação e utilização criativa, sendo frequentemente mobilizada por estudantes com altas habilidades cognitivas. Assim, este artigo propõe analisar a relevância da interdisciplinaridade, embasada nas teorias da linguagem de Roman Jakobson e na teoria da sobre-excitabilidade de Kazimierz Dabrowski, como instrumento para a identificação e o acolhimento desses estudantes no ensino superior. O objetivo central é estabelecer uma correlação interdisciplinar entre tais concepções teóricas, embasando a proposta de adaptação do Overexcitability Questionnaire – Two (OEQ-II) ao contexto da linguagem física, visando aprimorar a

60 Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), orcid: <https://orcid.org/0009-0006-2476-9553>.

61 Doutor em Física, Professor Permanente no Mestrado em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2935-3657>.

compreensão e o suporte a estudantes com esse perfil cognitivo.

Palavras-chave: Linguagem Física, Sobre-excitabilidade, Interdisciplinaridade, Superdotação, Palavras.

Abstract: Language is a fundamental tool for the expression of human thought, playing a central role not only in communication, but also in the construction and organization of knowledge and cognition. This study is grounded in the reflection proposed by José Saramago in his text *The Words*, which highlights the transformative power of language in shaping and reshaping social and intellectual realities. In this context, the symbolic language characteristic of disciplines such as Physics, Mathematics, and Engineering — here referred to as “physical language” — demands high-level cognitive skills for its decoding, interpretation, and creative application, and is frequently employed by students with advanced cognitive abilities. Thus, this article aims to analyze the relevance of interdisciplinarity, based on Roman Jakobson’s theories of language and Kazimierz Dabrowski’s theory of overexcitability, as a tool for identifying and supporting such students in higher education. The central objective is to establish an interdisciplinary correlation among these theoretical frameworks, supporting the proposal to adapt the Overexcitability Questionnaire – Two (OEQ-II) to the context of physical language, in order to enhance understanding and support for students with this cognitive profile.

Keywords: Physical Language, Overexcitability, Interdisciplinarity, Giftedness, Words.

INTERDISCIPLINARIDADE — CONCEITO E RELEVÂNCIA

A interdisciplinaridade configura-se como uma postura epistêmica indispensável para a compreensão dos desafios complexos da contemporaneidade, na qual os saberes especializados necessitam convergir para proporcionar

uma visão integrada dos fenômenos. Reconhece-se que a fragmentação do conhecimento limita a apreensão plena da complexidade, especialmente no que tange à superdotação e à sobre-excitabilidade.

Assim, ao abordar a superdotação a partir da interdisciplinaridade, torna-se possível articular contribuições das áreas de Neuropsicologia, Educação, Física e Linguística, promovendo uma compreensão ampliada e enriquecedora sobre as singularidades cognitivas e emocionais dos estudantes que apresentam facilidade para a linguagem física.

A INFLUÊNCIA DAS PALAVRAS E DA LINGUAGEM NA COGNIÇÃO

Em seu texto "As Palavras", José Saramago destaca a potência e a dualidade do discurso verbal, evidenciando como as palavras podem tanto construir quanto desconstruir realidades. Ele destaca a força transformadora da linguagem, evidenciando como as palavras constroem significados e moldam a percepção humana (SARAMAGO, 2010, p. 15). Essa reflexão dialoga com as ideias de Roman Jakobson, que descreveu a linguagem como um sistema multifuncional, um instrumento de comunicação multifacetado, capaz de cumprir diferentes funções cognitivas e sociais, transmitir informações e estruturar o pensamento. A análise dessas funções permite compreender melhor o papel da linguagem física no processo de identificação de discentes superdotados, uma vez que essa forma específica de linguagem envolve não apenas transmissão de conhecimento, mas também abstração, criatividade e síntese.

Roman Jakobson propôs que a linguagem possui seis funções fundamentais:

- Função referencial: relacionada à transmissão objetiva de informações.
- Função emotiva: expressa estados emocionais do emissor.
- Função conativa: influencia o comportamento do

receptor.

- Função fática: estabelece e mantém o contato entre interlocutores.
- Função metalinguística: explica códigos da própria linguagem.
- Função poética: foca na estrutura e estética da linguagem.

A linguagem física, que permeia disciplinas como Física, Matemática e Engenharia no ensino superior, combina predominantemente as funções referencial, metalinguística e poética. A comunicação científica, por exemplo, depende fortemente da função referencial para transmitir informações objetivas, mas exige também um profundo entendimento da estrutura da linguagem utilizada, aspecto metalinguístico para compreender os códigos matemáticos e científicos. Além disso, como argumentam Ballesteros et al. (2018), o aprendizado da física depende da capacidade de interpretar e extrapolar significados dentro de um sistema simbólico, o que se relaciona diretamente à função poética da linguagem, que se manifesta na criatividade necessária para extrapolar conceitos e realizar descobertas.

Dessa maneira, a relação entre o texto de Saramago e a teoria de Jakobson revela que as palavras e os sistemas simbólicos carregam não apenas significado, mas também impacto cognitivo sobre aqueles que as dominam. A linguagem física não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um indicador de padrões elevados de cognição. No ensino superior, especialmente em áreas como Física e Matemática, o domínio dessa linguagem exige habilidades cognitivas avançadas, criatividade e envolvimento profundo com os conceitos. Os alunos com facilidade para essa linguagem demonstram habilidades de abstração, resolução de problemas e pensamento criativo, características que se alinham à descrição de Dabrowski sobre indivíduos com sobre-excitabilidade intelectual. Esses estudantes não apenas entendem a linguagem simbólica da física, mas a utilizam para explorar novas relações entre fenômenos científicos, ampliando

as fronteiras do conhecimento. A forma como utilizam símbolos matemáticos e científicos pode indicar padrões diferenciados de cognição e criatividade, que devem ser considerados na avaliação de superdotação.

A pesquisa parte da premissa de que a presença de padrões de sobre-excitabilidade — especialmente a intelectual — pode constituir um dos indícios para uma escuta mais qualificada das manifestações de altas habilidades, ampliando os critérios de identificação de estudantes com funcionamento cognitivo diferenciado.

Assim como Saramago pontua que as palavras podem ser utilizadas de maneiras diversas—para educar, convencer, emocionar— a elaboração de uma lista de indicadores de sobre-excitabilidade adaptada para esta linguagem pode facilitar a identificação de superdotados e transformar a maneira como a superdotação é percebida e atendida no ensino superior.

Portanto, a relação entre o texto de Saramago e o projeto reside na ideia de que a linguagem, seja verbal ou simbólica, é um elemento fundamental na construção da identidade intelectual e emocional dos indivíduos. Reconhecer o impacto da sobre-excitabilidade na aprendizagem e propor instrumentos de identificação a partir do reconhecimento e legitimação desta modalidade de linguagem, pode contribuir para um ambiente acadêmico mais inclusivo e sensível às necessidades dos discentes superdotados. Assim, a pesquisa busca não apenas compreender as manifestações desse comportamento, mas também valorizar sua diversidade, possibilitando um ensino superior mais equitativo e desafiador para aqueles que possuem um pensamento diferenciado.

SOBRE-EXCITABILIDADE E SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DE DABROWSKI

Kazimierz Dabrowski, por meio de sua Teoria da Desintegração Positiva (TDP), introduziu o conceito de sobre-excitabilidade como um dos principais indicadores de desenvolvimento emocional e intelectual avançado.

Segundo postula, a sobre-excitabilidade se manifesta em cinco categorias:

1. Psicomotora: energia elevada e necessidade constante de atividade física.
2. Sensorial: percepção amplificada de estímulos sensoriais.
3. Intelectual: pensamento abstrato e busca intensa por conhecimento.
4. Imaginativa: criatividade e capacidade de criar associações.
5. Emocional: sensibilidade e intensidade nas respostas emocionais.

No contexto da pesquisa proposta, o foco se dá na sobre-excitabilidade intelectual, que se manifesta na forma de intensa curiosidade, pensamento crítico elevado e capacidade de conectar diferentes conceitos em um nível abstrato. Como indicado por Dabrowski (1970; 1996), indivíduos com alta sobre-excitabilidade intelectual não apenas apresentam maior facilidade na resolução de problemas complexos, mas também tendem a demonstrar envolvimento profundo com a aprendizagem e criatividade na abordagem de questões científicas.

A linguagem física pode ser vista como uma ferramenta que permite a manifestação dessa sobre-excitabilidade, pois exige do discente uma interpretação altamente abstrata e uma capacidade de extrapolar significados simbólicos em contextos científicos. Ao propor, no projeto de pesquisa, a elaboração de uma lista adaptada de indicadores de sobre-excitabilidade voltada ao contexto da linguagem simbólica da Física, tem-se o objetivo de capturar os padrões dessa cognição diferenciada e criar instrumentos que facilitem sua identificação e compreensão no ensino superior.

A TEIA INTERDISCIPLINAR: QUANDO OS SABERES SE TOCAM

A interdisciplinaridade, mais do que um conceito metodológico, é uma atitude epistêmica. É uma forma de ver o mundo que reconhece que nenhum saber se sustenta isolado e que toda produção de conhecimento

nasce de encontros, rupturas e travessias. Ao longo da disciplina *Tópicos em Interdisciplinaridade*, esse conceito foi tecido não como algo ornamental, mas como uma necessidade ética e política diante da complexidade da vida contemporânea.

Somos atravessados por problemas que não cabem em compartimentos. A desigualdade, a exclusão, a invisibilidade das singularidades cognitivas e afetivas – todos esses desafios exigem que abandonemos a lógica fragmentada e nos abracemos à complexidade. Edgar Morin, ao falar da “cabeça bem-feita”, propõe que repensemos a própria estrutura do pensamento, deslocando-nos da especialização cega para uma visão que saiba conectar e contextualizar. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como resistência ao reducionismo, como defesa do humano em sua plenitude.

Ao considerar a sobre-excitabilidade e a superdotação sob a lente da interdisciplinaridade, abre-se uma possibilidade preciosa: compreender que os saberes da Neuropsicologia, da Educação, da Física e da Linguística não se anulam, mas se expandem mutuamente. O comportamento superdotado, por exemplo, não é um fenômeno restrito ao campo clínico ou educacional, mas uma expressão que atravessa múltiplas áreas – é ao mesmo tempo cognição, emoção, linguagem, corporeidade e sensibilidade. Ignorar essa multiplicidade seria silenciar parte significativa da experiência desses sujeitos.

Nesse contexto, ganha relevância o Overexcitability Questionnaire – Two (OEQ-II), instrumento psicométrico desenvolvido para mensurar os cinco tipos de sobre-excitabilidade descritos por Kazimierz Dabrowski: psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional. Composto por 50 itens autoaplicáveis organizados em escalas específicas, o OEQ-II consolidou-se como uma das principais ferramentas internacionais para estudos sobre superdotação e desenvolvimento emocional.

No Brasil, o instrumento foi traduzido e adaptado para o português com base em procedimentos técnicos de

validação que incluíram tradução, retrotradução, análise semântica, aplicação piloto e estudos de confiabilidade psicométrica. Essa versão validada tem sido utilizada em pesquisas que buscam identificar padrões diferenciados de sensibilidade e cognição entre pessoas com altas habilidades ou superdotação. Entretanto, sua linguagem permanece ancorada em descrições generalistas, o que pode limitar sua eficácia em contextos acadêmicos especializados, como os cursos de graduação em Física.

Dessa constatação emerge a proposta desta pesquisa: adaptar linguisticamente o OEQ-II para um público universitário com facilidade para a linguagem física, respeitando suas especificidades cognitivas, simbólicas e expressivas. Tal adaptação exige mais do que uma simples conversão de termos. Trata-se de um movimento epistêmico e ético, de tradução de sentidos e de abertura para outras formas de ver e significar o mundo.

A proposta de reformulação da linguagem dos itens do questionário parte do reconhecimento de que estudantes de Física, por exemplo, mobilizam metáforas, equações, analogias e representações visuais como formas legítimas de expressão de sua sobre-excitabilidade intelectual. A sua linguagem é densa, simbólica, estruturada – e muitas vezes invisibilizada nos instrumentos convencionais. O gesto de acolher essa linguagem é também um gesto de inclusão, que reconhece a diversidade epistêmica como parte integrante do processo avaliativo.

Na disciplina *Tópicos em Interdisciplinaridade*, aprendemos que o conhecimento não floresce em linhas retas. Ele se desenha em espirais, curvas, redes vivas. A linguagem, como expressão privilegiada dessa rede, é o elo entre mundos aparentemente distantes. Quando um estudante compreende um conceito físico por meio de analogias criativas, mobiliza não apenas a razão, mas a imaginação, a sensibilidade, a emoção – está sendo inteiro. E é esse sujeito inteiro que a interdisciplinaridade quer reconhecer.

Assim, esta pesquisa se alinha aos princípios da

transdisciplinaridade, tal como propostos por Nicolescu (1999), ao propor uma travessia que articula, ultrapassa e humaniza saberes. Acolher o superdotado no ensino superior, portanto, não é apenas criar categorias diagnósticas, mas instituir escuta. Não é apenas reconhecer talento, mas reconhecer humanidade. A interdisciplinaridade, nesse processo, é ponte, palavra e cuidado.

SOBRE-EXCITABILIDADE COMO EXPRESSÃO DA COMPLEXIDADE HUMANA

A Teoria da Desintegração Positiva, proposta por Kazimierz Dabrowski, rompe com modelos normativos e lineares de desenvolvimento humano. Em sua perspectiva, o que chamamos de crescimento não é um processo pacífico e progressivo, mas uma travessia densa, entrecortada por crises, tensões e reorganizações internas. E, nesse caminho, a sobre-excitabilidade emerge como um dos sinais mais autênticos de potencialidade criadora.

Dabrowski não fala de transtornos, mas de sensibilidades ampliadas. Ele nos convida a olhar para a excitação excessiva dos sentidos, das ideias, das emoções, da imaginação e dos movimentos não como sintomas de desvio, mas como indícios de um sujeito em profunda interação com o mundo. Ao nomear cinco formas distintas de sobre-excitabilidade — psicomotora, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional —, ele oferece um mapa para que possamos reconhecer e valorizar trajetórias cognitivas e afetivas que fogem à norma, mas não ao sentido. A saber:

A sobre-excitabilidade psicomotora expressa-se na inquietação do corpo e na urgência da ação. São sujeitos que vivem em movimento, que expressam a pulsação da vida por meio da velocidade e da intensidade. Na sala de aula, muitas vezes são confundidos com distraídos ou agitados, quando, na verdade, seus corpos são traduções fiéis da atividade mental incessante que os habita.

A sobre-excitabilidade sensorial, por sua vez, revela uma percepção aguçada do mundo, uma escuta que ultrapassa o óbvio. Cores, sons, texturas e aromas chegam

com mais força, às vezes de forma avassaladora. Esses estudantes veem o detalhe onde ninguém mais vê. Seu mundo é vibrante — mas, por vezes, ruidoso demais para os padrões escolares.

A sobre-excitabilidade imaginativa permite a criação de mundos. São sujeitos que transformam ideias em imagens, hipóteses em metáforas, perguntas em fábulas. Frequentemente não se encaixam em provas objetivas, mas encantam nas entrelinhas. Quando acessam a linguagem simbólica da física, por exemplo, constroem pontes entre a poesia e a ciência, entre o experimento e o devaneio.

A sobre-excitabilidade emocional é talvez a mais visível e, paradoxalmente, a mais incompreendida. São sujeitos que sentem intensamente, que choram com equações e riem com paradoxos. Sentem o outro com uma profundidade rara e se mobilizam diante da injustiça. No entanto, são muitas vezes patologizados como frágeis, quando na verdade sustentam uma fortaleza sensível de compaixão e lucidez.

Por fim, a sobre-excitabilidade intelectual — eixo central desta pesquisa — manifesta-se por meio de uma busca insaciável por sentido, por ordem, por estrutura. São sujeitos que pensam para além do que é ensinado, que questionam os porquês da Física e da existência com a mesma intensidade. Estudantes com essa configuração constroem relações entre conteúdos distantes, formulam hipóteses complexas e mantêm um envolvimento emocional com o ato de aprender.

No contexto do ensino superior em Física, a sobre-excitabilidade intelectual pode ser percebida não apenas em notas altas, mas na forma como esses discentes se posicionam diante do desconhecido. Seu encantamento com leis naturais, sua perseverança diante de problemas teóricos, sua inquietação diante de explicações insuficientes são formas de expressão desse modo particular de ser-no-mundo. Eles não apenas compreendem a linguagem da Física — eles a sentem.

No entanto, essas formas de ser ainda são pouco

reconhecidas institucionalmente. A lógica avaliativa tradicional, muitas vezes centrada em desempenho e objetividade, não capta a delicadeza da inquietação criadora. Estudantes com sobre-excitabilidade enfrentam, por vezes, o silêncio institucional, a sensação de inadequação, a solidão do pensamento divergente.

A proposta de identificação da sobre-excitabilidade neste projeto é, portanto, mais do que diagnóstica. É política. É reconhecer que há modos de aprender, de pensar e de existir que precisam ser acolhidos em sua inteireza. Que o comportamento superdotado não se resume à precocidade ou ao rendimento acadêmico, mas à forma singular com que o sujeito habita o conhecimento.

A complexidade humana, como nos propôs Morin (2001), exige que vejamos o sujeito em sua tessitura: razão e emoção, corpo e linguagem, ciência e sensibilidade. Dabrowski nos convida a ver na intensidade um caminho de desenvolvimento — não apesar dela, mas por meio dela. Reconhecer isso no ambiente universitário é um gesto de escuta e de justiça.

SUPERDOTAÇÃO E LINGUAGEM FÍSICA: INDÍCIOS DE SINGULARIDADE COGNITIVA

Reconhecer a superdotação no ensino superior exige, antes de tudo, coragem epistemológica. É preciso superar o olhar reducionista que associa altas habilidades apenas à precocidade ou ao desempenho quantitativo. No caso de estudantes com facilidade para a linguagem física, o que está em jogo é muito mais do que a resolução de cálculos ou a memorização de fórmulas: trata-se de uma forma singular de se relacionar com o conhecimento, de atribuir sentido ao mundo por meio da abstração simbólica, da lógica formal, da intuição científica e da imaginação teórica.

Essa forma de linguagem – a linguagem física – exige do sujeito um nível de sofisticação cognitiva que ultrapassa o domínio técnico. Ela convida à síntese, à análise, à construção criativa de hipóteses, ao pensamento

em rede e ao manejo fluido de símbolos e representações abstratas. Em muitos desses estudantes, observa-se um encantamento genuíno com as leis naturais, uma inquietação produtiva diante dos fenômenos, uma necessidade vital de compreender o funcionamento do universo.

Esses traços, quando observados com escuta qualificada, alinham-se ao perfil descrito por Dabrowski para indivíduos com sobre-excitabilidade intelectual e imaginativa. São estudantes que, frequentemente, transcendem os roteiros acadêmicos, que constroem conexões entre áreas, que demonstram sensibilidade estética no raciocínio científico – e que, muitas vezes, não se reconhecem nos instrumentos tradicionais de avaliação ou nas políticas institucionais de identificação do comportamento superdotado.

Na experiência universitária, esses sujeitos podem vivenciar tanto o fascínio do pertencimento epistêmico quanto o desconforto da solidão cognitiva. A intensidade com que vivem o processo de aprendizagem, a profundidade das perguntas que formulam, o tempo necessário para maturação das ideias, nem sempre são compreendidos por pares e docentes. Não raramente, esse potencial se vê diluído diante de currículos excessivamente pragmáticos, da cultura do rendimento e da ausência de políticas que contemplem a diversidade neurocognitiva.

A linguagem física, nesse cenário, emerge como um potente indicador indireto da singularidade cognitiva. Não apenas pelo conteúdo que ela veicula, mas pelo modo como é vivida. A fluência simbólica, a familiaridade com abstrações, o prazer em resolver problemas complexos, a originalidade na construção de hipóteses, a capacidade de intuir soluções antes mesmo de formalizá-las — tudo isso pode ser interpretado como manifestação de uma inteligência altamente desenvolvida, que dialoga com o conceito de superdotação, mas que muitas vezes escapa à detecção tradicional.

É nesse ponto que a proposta de adaptação do OEQ-II para estudantes da graduação em Física ganha sentido.

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

Ao acolher a linguagem que esses discentes utilizam para significar o mundo, o instrumento pode tornar-se não apenas mais sensível, mas também mais justo. A justiça, aqui, não é apenas distributiva, mas epistêmica: trata-se de reconhecer o direito à existência de outras formas de saber, de expressar e de viver o conhecimento.

Além disso, ao considerar os elementos simbólicos, linguísticos e epistemológicos que compõem a linguagem física como legítimos, abre-se espaço para que esses estudantes possam ser compreendidos em sua inteireza – não como excêntricos ou isolados, mas como sujeitos que pensam diferentemente, e que, por isso, demandam abordagens igualmente diferenciadas. Isso implica uma mudança na maneira como avaliamos, acolhemos e orientamos trajetórias acadêmicas singulares.

Superdotação, nesse contexto, não pode ser entendida como um ponto fora da curva, mas como um ponto de complexidade na curva. Uma dobra, um vértice, uma expansão. E a linguagem física, quando lida com atenção e sensibilidade, pode revelar essas dobras com rara precisão. Por isso, mais do que um campo de especialidade, ela é, aqui, um caminho de escuta.

Assim, reconhecer a presença da superdotação no ensino superior exige que passemos a escutar não apenas o que é dito, mas também o modo como é formulado, a profundidade com que é vivido, a beleza que pulsa nas conexões invisíveis entre ideias. E essa escuta – interdisciplinar, sensível e aberta – é o que pode nos aproximar de uma educação verdadeiramente inclusiva para sujeitos de pensamento complexo.

A LINGUAGEM FÍSICA E A SOBRE-EXCITABILIDADE INTELECTUAL

A linguagem física, utilizada predominantemente por discentes das áreas de Ciências Exatas, especialmente Física, transcende a mera função instrumental de transmissão de informações técnicas. Ela se configura como uma

linguagem simbólica rica, dotada de múltiplas camadas de significado e expressão, que exige do sujeito não apenas domínio técnico, mas também elevada capacidade cognitiva e criatividade para interpretar, manipular e extrapolar os signos que compõem esse sistema.

Essa facilidade para a linguagem física torna-se um potente indicativo de sobre-excitabilidade intelectual, conforme descrita por Dabrowski. A intensidade e a profundidade com que esses estudantes interagem com símbolos, equações e representações visuais são manifestações concretas da busca incessante por sentido, ordem e compreensão do universo, características centrais da sobre-excitabilidade intelectual.

Mais do que uma linguagem codificada, a linguagem física é um modo singular de estar-no-mundo, que articula abstração, imaginação e raciocínio lógico de forma integrada. Nesse sentido, ela se apresenta como um espaço privilegiado para a manifestação do comportamento superdotado, no qual o sujeito expressa sua singularidade cognitiva e emocional.

É fundamental reconhecer que o domínio dessa linguagem não é uniforme nem exclusivamente acadêmico. Ele envolve uma sensibilidade ampliada para as nuances do significado, uma flexibilidade interpretativa que permite transitar entre o concreto e o abstrato, o técnico e o poético — aspectos que dialogam diretamente com as funções poética e metalinguística de Jakobson. Dessa forma, a linguagem física não só comunica, mas também cria, recria e transforma conhecimento, sendo expressão viva da inteligência sobre-excitada.

No contexto do ensino superior, essa manifestação exige uma escuta qualificada por parte dos educadores e pesquisadores, que devem estar atentos para além dos resultados quantitativos e das avaliações tradicionais. A observação da forma como os discentes envolvem-se com a linguagem física — seja na elaboração de hipóteses, na resolução criativa de problemas ou na construção de analogias inovadoras — revela nuances importantes para

a identificação da superdotação, especialmente quando associada à sobre-excitabilidade intelectual.

Assim, o reconhecimento da facilidade para a linguagem física como possível manifestação da sobre-excitabilidade intelectual abre caminho para uma avaliação mais sensível e contextualizada, que valoriza a complexidade do sujeito e amplia as possibilidades de inclusão e suporte no ambiente acadêmico.

A ADAPTAÇÃO DO OEQ-II: UMA RESPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A IDENTIFICAÇÃO DE SUPERDOTAÇÃO

O Overexcitability Questionnaire – Two (OEQ-II) é reconhecido internacionalmente como um instrumento psicométrico capaz de mensurar os cinco tipos de sobre-excitabilidade descritos por Kazimierz Dabrowski, sendo amplamente utilizado para a compreensão das nuances do comportamento superdotado e do desenvolvimento emocional. Entretanto, sua versão original, embora rigorosa, apresenta limitações quando aplicada a populações acadêmicas específicas, como os estudantes de Física, cuja linguagem e expressividade cognitivas apresentam particularidades marcantes.

Nesse sentido, a proposta de adaptação do OEQ-II para a linguagem física emerge como um movimento interdisciplinar que articula Psicologia do Desenvolvimento, Linguística e Educação. Esta iniciativa não se restringe a uma mera tradução linguística, mas representa um processo de reconstrução conceitual e semântica dos itens, respeitando a especificidade epistemológica e simbólica que caracteriza a linguagem física no ensino superior.

Tal adaptação visa conferir maior sensibilidade e pertinência ao instrumento, tornando-o capaz de captar, com maior fidelidade, os padrões de sobre-excitabilidade presentes nos estudantes que manifestam facilidade e afinidade com sistemas simbólicos complexos, como os da Física. Para tanto, é fundamental a incorporação de metáforas, analogias e termos técnicos ajustados à

experiência vivida por esses discentes, sem perder a clareza e a acessibilidade necessárias para a autoaplicação do questionário.

Ademais, o processo de adaptação implica uma postura ética que valoriza a escuta ativa e participativa dos próprios estudantes, reconhecendo-os como coautores na construção do instrumento. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, que defendem a horizontalidade na produção do conhecimento e o respeito às múltiplas formas de expressão e compreensão.

Por meio desse diálogo entre saberes e práticas, a adaptação do OEQ-II transcende o campo da avaliação e se configura como um gesto de inclusão epistemológica, capaz de ampliar a compreensão sobre a superdotação e de promover ambientes acadêmicos mais acolhedores e justos. É um convite para que a diversidade cognitiva, manifestada pela sobre-excitabilidade intelectual e expressa pela linguagem física, seja reconhecida em sua complexidade e valor.

Assim, esta iniciativa representa um avanço significativo para a pesquisa e a prática na área da identificação de altas habilidades e superdotação no ensino superior, contribuindo para a formação de profissionais mais preparados para compreender e apoiar a singularidade dos estudantes superdotados, em consonância com a proposta interdisciplinar que sustenta este projeto.

IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

A compreensão aprofundada acerca da sobre-excitabilidade e da linguagem física, no contexto da superdotação, impõe novos desafios e responsabilidades para a formação e a prática dos docentes no ensino superior. Reconhecer a singularidade cognitiva e emocional dos estudantes que manifestam facilidade para a linguagem simbólica da Física requer que os educadores

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

transcendam abordagens tradicionais e adotem uma postura interdisciplinar, sensível e inclusiva.

Primeiramente, a formação docente deve incorporar conhecimentos que permitam identificar as múltiplas dimensões do comportamento superdotado, destacando a importância da sobre-excitabilidade como indicador de processos cognitivos e afetivos intensificados. Essa formação exige integração entre Psicologia, Neuropsicologia, Linguística e Educação, preparando o professor para compreender as manifestações variadas do talento e da sensibilidade nos discentes.

Além disso, a prática pedagógica precisa ser repensada para acolher as diferenças epistemológicas e expressivas que emergem na relação dos estudantes com a linguagem física. Isso implica na criação de espaços que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a exploração simbólica, respeitando os tempos e modos singulares de aprendizagem. A avaliação, por sua vez, deve incorporar instrumentos e estratégias que considerem não apenas o desempenho quantitativo, mas também os processos qualitativos que revelam o envolvimento profundo e a complexidade do sujeito.

No âmbito institucional, é imprescindível que políticas e programas acadêmicos reconheçam a diversidade neurocognitiva como parte integrante da comunidade universitária, promovendo suporte psicopedagógico e ambientes que valorizem o diálogo interdisciplinar. O acolhimento da superdotação, especialmente quando manifestada por meio da linguagem física, deve ser entendido como um compromisso ético que contribui para a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

A sensibilização e o preparo dos docentes para lidar com essa diversidade favorecem não apenas o desenvolvimento dos alunos superdotados, mas enriquecem o processo educativo como um todo, promovendo uma cultura acadêmica mais humana, plural e comprometida com a excelência. Dessa forma, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma abordagem metodológica para tornar-se

um princípio orientador da educação superior, alinhado às demandas contemporâneas de inclusão e valorização da diversidade cognitiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS — CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS

A reflexão interdisciplinar aqui apresentada evidencia que compreender a superdotação, especialmente quando expressa por meio da sobre-excitabilidade e da linguagem física, exige um olhar ampliado, capaz de integrar saberes de diferentes campos do conhecimento. A disciplina Tópicos em Interdisciplinaridade contribuiu decisivamente para consolidar essa perspectiva, ao fortalecer a compreensão de que a produção do conhecimento não se dá em compartimentos estanques, mas em diálogos e interseções que ampliam o horizonte investigativo e ético.

Por meio das discussões desenvolvidas na disciplina, reforçou-se a importância de uma abordagem que reconheça o caráter complexo, multifacetado e vivo do fenômeno superdotação, desafiando visões reducionistas e promovendo a valorização da diversidade cognitiva como riqueza e potencialidades para a formação acadêmica e social. A interdisciplinaridade, assim, deixa de ser mera metodologia para tornar-se princípio orientador da pesquisa e da prática educacional, configurando-se como uma postura epistemológica e política que promove a inclusão e o cuidado.

Nesse sentido, a proposta de adaptação do Overexcitability Questionnaire – Two (OEQ-II) para estudantes de Física, respeitando a linguagem física e alinhada a essa visão interdisciplinar, emerge não apenas como um avanço técnico-metodológico, mas como um gesto ético e político. Reconhecer a especificidade da linguagem física e sua relação com a sobre-excitabilidade intelectual permite que os processos de identificação e acompanhamento de estudantes superdotados sejam mais sensíveis, justos e humanizados.

Espera-se que este estudo inspire futuras investigações e práticas educativas que continuem trilhando o caminho da interdisciplinaridade, da inclusão e da humanização do ensino superior. Ao dialogar com os fundamentos discutidos na Disciplina, esta reflexão propõe menos um fechamento do tema e mais uma abertura epistemológica: um convite a repensar os instrumentos de avaliação, acolher a multiplicidade dos modos de conhecer e afirmar a escuta interdisciplinar como fundamento ético do cuidado na formação acadêmica.

Mais do que um aprofundamento conceitual sobre sobre-excitabilidade e linguagem física, esta reflexão constitui uma travessia interdisciplinar que dialoga diretamente com os fundamentos discutidos na disciplina Tópicos em Interdisciplinaridade.

A proposta de adaptação linguística do OEQ-II não se apresenta, aqui, como uma delimitação metodológica, mas como um gesto de escuta e tradução simbólica, que reconhece na linguagem científica — muitas vezes invisibilizada — uma expressão legítima de subjetividade, sensibilidade e cognição elevada.

Reconhecer a linguagem física como manifestação de uma subjetividade complexa é também afirmar o compromisso com uma educação inclusiva, epistemologicamente plural e afetivamente implicada.

Assim, este artigo não se encerra em respostas, mas se abre em perguntas: como escutar as linguagens da diferença? Como recriar instrumentos que acolham subjetividades que não se moldam aos critérios tradicionais? E como sustentar a interdisciplinaridade como prática ética de cuidado com os modos diversos de aprender, existir e significar o mundo?

REFERÊNCIAS

BALLESTERO, M. et al. "A aprendizagem da física e o uso da linguagem simbólica: uma análise dos processos cognitivos". *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 40, n. 3, p. e20180123, 2018.

DABROWSKI, K. **Positive disintegration**. Boston: Little, Brown and Company, 1970.

DABROWSKI, K. **Personality-shaping through positive disintegration**. Boston: Little, Brown and Company, 1996.

JAKOBSON, R. **Linguistics and poetics**. In: SEBEEK, T. A. (org.) **Style in language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1960. p. 350–377.

MORIN, E. **O método: a natureza da natureza**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SARAMAGO, J. **As palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Leitura é investimento, não consumo.
Ensinar e aprender são exercícios de amor..
para com o outro e para consigo mesmo.

Importante:

Há palavras que curam, mas..
nem todo discurso produz conhecimento
ou gera bom fruto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

BARROS, Jacqueline de Faria. **Trilogia de Sombras: Saramago, Santo Agostinho e Martin Heidegger**. Rio de Janeiro, Niterói: Editora Eduff, 2017.

BAUDRILLARD, J. **Simulacres et simulations**. Paris: Galilée, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CAPRA, Y. **Contos Resistentes**. Rio de Janeiro: Dowslley Editora, Niterói, 2019.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language: its origin, nature and use**. New York: Praeger, 1986.

DERRIDA, J. **De L'hospitalité**. Paris: Calmann-Lévy, 1997.

_____. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FAUSTO, Ilma R.S.; LETA, Fabiana R.; BRAZ, Ruth M.M. **Trilhando caminhos tecnológicos na educação indígena. Desafios e inovações da etnoinformática para uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro, Niterói: Editora Eduff, 2025.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**, tomos I e II, tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petrópolis: Vozes, 2002 [Sein und Zeit, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1977].

HJELMSLEV, L. **Ensaio linguístico**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

LACAN, J. **Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise** [1964]; tradução de M.D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980. p.3-34.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

PRADO, Adélia. "A face de Deus é vespas". In: **Poesia Reunida**. São Paulo: Sciliano, 1991.

RAMOS, Celso Eduardo Santos. *Música e Ensino na Educação: instauração de mundo*. In: RAMOS, Jacqueline F.B. et al. **Inclusão e Ensino na pós-modernidade: onde estão as infâncias (volume I)**. Santa Catarina, Itapiranga, Editora Schreiben, 2024.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

SARAMAGO, José. "As Palavras". In: **Deste mundo e do outro**. Lisboa: Editorial Caminho, 1979.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

RILKE, R. M. **Sonetos a Orfeu**. Portugal, Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1989, p. 21.

RAMOS, Jacqueline F.B. et al. **Inclusão e Ensino na pós-modernidade: onde estão as infâncias (volume I)**. Santa Catarina, Itapiranga, Editora Schreiben, 2024.

RORTY, R. **Objectivity, relativism, and truth: philosophical papers**. Volume I. New York: Cambridge University Press, 1994.

ANEXOS A, B E C

Textos literários - contos

A - Texto 1 *Meu Farol* (**Contos Resistentes**, 2019)

MEU FAROL

Yusseff Capra

Em meio à plantação de coca, corríamos: eu e minha bola abstrata. Atravessávamos as pequeninas sombras do chão como outras pequeninas sombras, a perambular sob a imagem aguda de um sol quase amigo. Meu farol no cume do horizonte! A imensa bola de fogo cultivava-me. Era minha companheira, incólume. Seu alarido e esplendor se faziam presentes na minha solidão de menino. A cada arrancada, na tentativa de um passe contra mim mesmo, alcançava o brilho daquele "outro"... que dançava nas trilhas construídas, em veios e extravios ... sobre os espaços e os tempos ... entre uma arvorezinha de cocaína e os sonhos... os meus sonhos.

O vento também vinha participar do jogo! Na verdade, ele vinha como brisa, mais quente do que fresca e, consigo, trazia a sensação de constância ao meu peito ofegante e cheio de medo. Medo daquele estio, daquele destino... de fazer parte daquele lugar e daquela história sem qualquer possibilidade de opção. Aquele "lobo", tão terrível e cruel... eu conhecia de perto e não havia nada, nem ninguém, que me protegesse dele. "Quero ser jogador de futebol!", pensava. Mas o jogo do qual participava não representava um show de diversão com torcida em gritos de "Gol!!!"... Era assim: "Bolivar!" E o pé estava pronto.

Cedo, meu pai procurava pelo café forte. Neste dia, não

foi diferente. Arrumou o Pablo e me deu um bom dinheiro. "Vai te valer quando precisares". Mamãe veio com as fitas e os saquinhos brancos, muitos. Depositou-os ao redor de nossos ventres, um a um; enquanto fazia o seu trabalho, brincava dizendo que ficávamos fofos. E nos beijava... Ah! Nos beijava com aquele beijo molhado e hálito cheirando café. E íamos para a rodoviária.

Lá, mamãe tomava Pablo nos braços e segurava-me pela mão. Entrávamos no ônibus para atravessar a fronteira e a sensação de coração ofegante recomeçava. Não era como jogar futebol; não havia alegria esfuziante, sol luzindo ou vento-brisa quente sobre o rosto.

Havia só a desesperança e uma escuridão tão densa que o peito parecia explodir; o coração queria parar. Ao lado de minha mãe, eu continuava em silêncio porque via em seus olhos vazios de olhar, um silêncio mais profundo, uma escuridão mais devastadora. Meu pai, do lado de fora, como de costume, acenava com uma das mãos segurando, com a outra, seu chapéu de palha. Ele nunca nos dava um "até breve", seus acenos eram, sempre, "adeus". Fazíamos o mesmo trajeto, Bolívia/ Brasil, várias vezes. No primeiro, eu só tinha 3 anos. Neste, estava com 10.

Madrugada. Mamãe adormecera depois de amamentar Pablo. Eu não podia. Falava com o Deus em minha mente, o mesmo dos meus avós. Então, aconteceu o inesperado ou aquilo que se esperava que um dia acontecesse, mas que nunca se deseja. A polícia parou o nosso ônibus. Uma policial mulher entrou e veio diretamente em nossa direção. Voltou-se para mim e disse: "O que você traz aí, menino?" - apontando para a minha cintura. "O que trago, senhora?" "Sim. Deixe-me ver." "Sim, senhora".

A mulher deu um sorriso de lado, meio amarelo, quase melancólico. Colocou a mão esquerda em minha cabeça, acariciando-a de leve, e fez um muxoxo. Em seguida, sua mão direita alcançou as fitas adesivas que foram sendo puxadas, sem tanto cuidado. Neste instante, mamãe

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

abriu os olhos e respirou fundo. Não parecia assustada, mas aliviada. Apertou-me contra o peito e disse: “Perdão, filho.” E entregou Pablo, ainda adormecido, à policial. A mulher da lei, sem misericórdia, deu-lhe dois tapas na face e a empurrou declarando-lhe a prisão. Assisti ao sangue saindo daquela boca de beijos molhados com hálito de café. Minha mãe ... uma mulher... mais uma entre tantas outras sem absolvição. Mamãe parecia grata à policial apesar de saber que, provavelmente, não nos veria mais.

Quando saímos do ônibus, eu o vi. Lá estava ele, meu farol, meu companheiro de pelada; num tom vermelho abóbora, em permanente estado de atenção. Aquela brisa quente, então, perpassou meu rosto. Meu coração ardia! Agora, sim, poderia sonhar!!
Eu, enfim, estava livre... LIVRE.

ATÉ QUANDO?

Yusseff Capra

Estou voltando para casa, Ana. Ouço a notícia pela rádio local... a internet ainda é para poucos. Falam que vocês estão deitados, abraçados e de costas, por isso... não é possível ver seus rostos pela TV, também sintonizada no noticiário. A música que toca, nesta manhã, pela rádio e na TV, está em uma mesma vibe. É a do seu desenho favorito: Toy Story. "You've got a friend in me. You've got a friend in me. When the road looks rough ahead and you're miles and miles from your nice warm bed, you just remember what your all pal said. You've got a friend in me...". E segue a canção, linda e doce, a amparar a sua partida e a minha dor. Você só viu o primeiro filme, porque o segundo ainda não havia chegado para a gente. Você queria ser cantora! Eu quero, hoje, a miséria da nossa vida. Quero a gente junto, novamente! Esta é a minha mais profunda vontade.

_Mãe, a gente vai embora?

_Sim, filha! Precisamos encontrar o arco-íris.

_Arco-íris? O que é isso?

_Um lugar onde a luz brilha colorida e a gente sente tanta alegria no coração que não quer acordar.

_Mas eu sinto isso aqui.

_Sente, filha?

_Sim. Tenho muita alegria!!! Amo você e o papai.

_Mas papai vai ter um bom trabalho lá.

_Tudo bem. Vou sentir saudade dos meus amigos.

Foi a última vez que conversamos. A situação no nosso país começou a ficar insustentável. Eu não podia dizer as razões pelas quais precisávamos partir. Como queria poder mudar tudo! Mas a política neoliberal é esta, uma política de morte. O destino das populações à margem é destino ingrato, caso a sorte ou o acaso não as abrace. E foi à margem que vocês se foram. À margem estão... do rio

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

que queríamos atravessar - como uma ponte - rumo ao desconhecido mito da eterna felicidade!

_Mãe, pai me disse que vocês se conheceram quando a senhora estava rezando. É verdade?

_Sim. Seu pai me viu ajoelhada na praça, de frente para o monumento em homenagem aos imigrantes mortos na fronteira. Ele disse que nunca esquece da cena.

_É. Ele disse que você era a cena mais bonita da vida dele!

_Não, filha. Você é a melhor paisagem dele.

_Eu sei!

Você saiu correndo e rindo, a valer. E eu fiquei a pensar sobre aquele amor. Você e seu pai sempre foram inseparáveis. Como uma abelhinha, tão pequenina e brilhante, você vivia desse contato... sempre agarrada ao pescoço dele, como ao pólen precioso. Vocês se alimentavam assim. E assim se alimentaram, até o fim.

Dia 23/06

Estamos prontos e precisamos só dos últimos ajustes de horários. Temos comida, água e casacos para o frio. Tudo certo para a passagem até o Rio Grande. Não sabemos nadar, mas acreditamos que os nossos sonhos são maiores do que as nossas poucas habilidades. Estudamos tão pouco... mas cremos que você, filha, estudará no melhor lugar da terra, no lugar onde tudo é possível e se tornará uma grande pessoa. Seremos felizes!

Ana diz que é feliz! Meu Deus... há quanto tempo não sei mais do que se trata "ser feliz".

Existimos somente para o dia seguinte correndo atrás de coisas e

esquecidos de nós! Quando, certa vez, ajoelhei para orar pelos imigrantes mortos nas travessias de suas existências, estava com 19 anos. Carlos se apaixonou por mim. Vivemos este encontro e você chegou, Ana. Hoje, aos 35, já não me lembro como começa uma oração... e você briga comigo, pois sempre agradece por tudo. Sua gratidão nos dignificou, mas não nos constrangeu. O padre Jonas, da nossa paróquia, acha loucura sair da terra mãe para uma

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

terra estrangeira. Mas não conseguimos ouvir! Nossa escuta se fechou para o outro. Não ouvimos ninguém, somente os nossos próprios anseios. Anseios que, na verdade, não têm um propósito. São como opiniões: vazios. Queremos viver conforme outros vivem: ter casa, comida, escola boa e um bom trabalho. Ter um carro e internet. Por que não? Até quando seremos desprezados? Melhor arriscar tudo do que não tentar!!! Mas...o neoliberalismo, a segregação e o descaso estão em todos os corações espalhados pelo mundo, não somente no nosso país.

Dia 24/06

Estamos caminhando. Vamos ao encontro do ônibus que nos aguarda já próximo à fronteira. Depois, teremos de caminhar mais um dia. Com a fronteira aberta, continuamos o caminho. Ana está brincando...

Dia 25/06

Estamos exaustos. Tivemos a notícia de que a fronteira está fechada. Vamos atravessar o Rio Grande. Torcer para que o rio esteja calmo. Sem chuva, é mais fácil. Ana se diverte...

Dia 26/06

A correnteza está muito forte. Carlos segue, a frente, com Ana no pescoço. Eu estou tentando me manter viva.

Estou voltando para casa, Ana. Ouço a notícia pela rádio local... a internet ainda é para poucos. Falam que vocês estão deitados, abraçados e de costas, por isso...não é possível ver seus rostos pela TV, também sintonizada no noticiário. A música que toca, nesta manhã, pela rádio e na TV, está em uma mesma vibe. É a do seu desenho favorito: Toy Story. "You've got a friend in me. You've got a friend in me. When the road looks rough ahead and you're miles and miles from your nice warm bed, you just remember what your all pal said. You've got a friend in me...". E segue a canção, linda e doce, a amparar a sua partida e a minha dor.

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

C - Texto 3 *O Muro*, em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/984540>.



Imagem em preto e branco das autoras. Da esquerda para a direita, linha de cima, Carla Mendes, Pedagoga, autora, mestranda (mulher branca, veste blusa branca com casaco preto por cima; cabelos longos, ondulados e loiros, usa óculos de grau e batom, em fundo branco), Cristiane Bon, Pedagoga, autora e organizadora, mestranda (mulher branca, veste blusa gola rolê; cabelos claros, lisos, longos e soltos, em fundo branco), Gabriela Dominick, Arteterapeuta, autora e mestranda (mulher branca, cabelos claros, lisos e longos, colar com duas voltas, veste blusa branca de botão em fundo branco), Dra. Jacqueline Barros, Professora Permanente do CMPDI, organizadora da obra (mulher branca, cabelos longos, ondulados, claros e presos em rabo de cavalo; usa um cachecol sobre um vestido preto em fundo com pessoas em movimento). Embaixo, da esquerda para a direita. Cristiane Vitorino, Psicóloga, autora e mestranda (mulher branca, veste roupa preta; tem cabelo liso, longo e castanho escuro; unhas pintadas, dedo indicador no queixo, em fundo branco), Marcelle Mendes, Pedagoga, autora e mestranda (mulher branca de cabelos longos, castanhos e ondulados; blusa branca em fundo preto), Keylla Alves, Pedagoga, Jornalista, autora e

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

mestranda (mulher preta, usando blusa jeans de botão; cabelos curtos e grisalhos, óculos de grau; colar fino e brincos pequenos, em fundo preto) e Mariana Fonseca, Pedagoga, autora e organizadora, mestranda (cabelos longos, castanhos, soltos e encaracolados; usa blusa branca sem manga, em fundo natural, com céu e vegetação).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência 11, 16, 17, 18, 20, 21, 26, 28, 30, 33, 36, 38, 90, 91, 92, 93, 96, 124
Alfabetização 89, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117
Altas Habilidades 9, 98, 99, 100, 143, 144, 145, 147, 151, 152, 153
Aluno 29, 101, 102, 103, 111, 126, 128, 132, 147
Autismo 16, 17, 109, 118
Autonomia 14, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 111, 112, 116, 118, 148, 152
Avaliação 130, 158, 165, 168, 169, 170, 172

B

BNCC 87, 94

C

Cérebro 27, 88, 92, 120, 121, 122, 123, 124, 130, 131, 132, 133, 136, 138, 140, 141
Currículo 102, 103, 104, 110, 112, 116

D

Deficiência 14, 115
Disintegration 106, 173
Dispositivos digitais 86, 90, 94
Diversidade 43, 49, 50, 62, 70, 80, 102, 123, 127, 130, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 158, 161, 165, 169, 170, 171
Docentes 3, 127, 129, 165, 169, 170

E

Educação 3, 7, 9, 39, 40, 69, 78, 79, 80, 82, 86, 87, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 122, 123, 124, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 156, 160, 166, 168, 170, 171, 172, 175, 176

A LINGUAGEM NO ENSINO TRANSDISCIPLINAR

Educação Especial 106, 118, 151

Educativa 98, 105, 106, 110, 112, 114, 115, 118, 145, 151, 152

Ensino 1, 3, 11, 14, 16, 17, 25, 63, 80, 86, 98, 110, 112, 113, 114, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 131, 142, 143, 144, 148, 154, 157, 158, 159, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 172

Estudante 101, 145, 161

F

Família 12, 18, 23, 32, 33, 37, 40, 42, 84, 89, 92, 103, 104, 110, 118, 147

Formação 30, 86, 98, 100, 101, 105, 119, 120, 124, 130, 132, 133, 134, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 150, 152, 169, 170, 171, 172

H

História 31, 77, 95

I

Inclusão 1, 3, 11, 43, 45, 62, 108, 110, 111, 112, 113, 116, 120, 122, 126, 132, 135, 139, 140, 142, 144, 145, 150, 161, 168, 169, 171, 172

Infâncias 16, 17, 35, 62, 94, 106, 153, 176

L

Linguagem 135, 137, 140, 145, 154, 156, 164, 166

Linguística 17, 78, 140, 168, 172

Linguística 156, 160, 168, 170, 176

M

Música 43, 62, 176

N

Neurociência 78, 107, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141

P

Pedagogia 9, 14, 16, 78, 98, 100, 103, 105, 112, 118, 134, 152

Pedagógica 28, 142, 149

Pediatria 88, 95, 96

LEITURA, ESCUTA, SENSIBILIDADES E INCLUSÃO

Pesquisa 14, 79, 104, 112, 128, 129, 142, 143, 145,
149, 150, 153, 158, 159, 161, 163, 169, 171

Psicanálise 137, 141, 175

R

Resistentes 12, 18, 175, 177, 180

S

Saberes 21, 32, 62, 98, 100, 103, 112, 118, 145, 152,
155, 160, 162, 169, 171

Saúde Mental 21, 82, 85, 86, 92, 93

Sociedade 11, 12, 21, 23, 25, 36, 38, 40, 54, 66, 78,
86, 111, 112, 113, 114, 115, 127, 128, 129

Superdotação 9, 10, 98, 99, 100, 144, 145, 147, 151,
152, 153, 155, 166

T

Transdisciplinar 28, 30

Transdisciplinaridade 7, 9, 20, 21, 142, 143

V

Violência 12, 17, 18, 21, 24, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 35,
37, 38, 62, 150, 152

