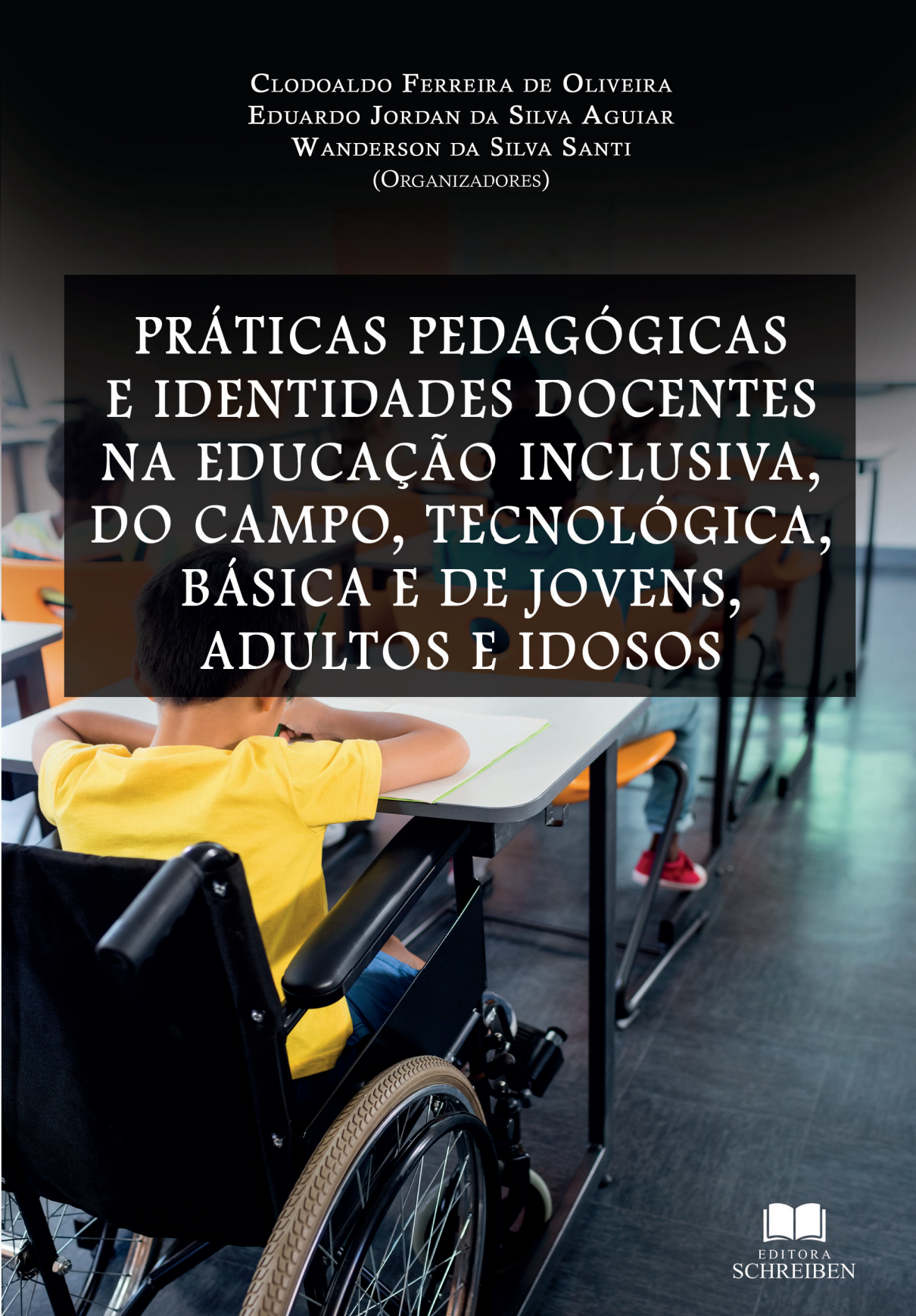
Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
Wanderson da Silva Santi
(Organizadores)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DO CAMPO, TECNOLÓGICA, BÁSICA E DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS



EDITORA
SCHREIBEN

Clodoaldo Ferreira de Oliveira
Eduardo Jordan da Silva Aguiar
Wanderson da Silva Santi
(Organizadores)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DO CAMPO, TECNOLÓGICA, BÁSICA E DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: wavebreakmedia_micro - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 20/05/2025
Termo de publicação: TP0392025

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 das tabelas, quadros, mapas e fotografias 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)

O48 Oliveira, Clodoaldo Ferreira de.
Práticas pedagógicas e identidades docentes na educação inclusiva, do campo, tecnológica, básica e de jovens, adultos e idosos / organizadores: Clodoaldo Ferreira de Oliveira, Eduardo Jordan da Silva Aguiar, Wanderson da Silva Santi. –Itapiranga : Schreiben, 2025.
129 p. : il. ; e-book
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-428-0
DOI: 10.29327/5553916
1. Educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. 3. Identidade docente. 4. Educação do campo. 5. Educação tecnológica. 6. Educação básica. 7. Educação de jovens e adultos. 8. Educação de idosos. I. Aguiar, Eduardo Jordan da Silva (Org.). II. Santi, Wanderson da Silva (Org.). III. Título.
CDD 371.9

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

APRESENTAÇÃO

O livro "Práticas Pedagógicas e Identidades Docentes na Educação Inclusiva, do Campo, Tecnológica, Básica e de Jovens, Adultos e Idosos" é uma coletânea de artigos que abrange contextos variados, cada um com suas particularidades. Por exemplo, a educação do campo enfrenta desafios logísticos, enquanto a educação indígena exige integração de saberes culturais. A educação inclusiva busca garantir acesso equitativo, e a EJA atende jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas. Esses ambientes influenciam como os professores constroem suas identidades e adaptam suas práticas.

A educação é um campo que reconhece a diversidade de sujeitos e realidades, necessárias para a reflexão sobre o fazer pedagógico. Este livro se propõe a reunir práticas teóricas e relatos de experiências de docentes e pesquisadores/as que atuam na Educação Básica ou em diferentes modalidades, com o objetivo de pensar a formação de professores/as e pesquisadores/as na área da educação. Sendo assim, cada capítulo traz uma problemática sobre um tema específico e visa preencher lacunas na literatura, oferecendo análises detalhadas e estudos de caso que conectam identidade docente a práticas pedagógicas. Ele pretende informar políticas educacionais, apoiar a formação contínua de professores e incentivar inovações, contribuindo para o sistema educacional.

Ainda assim, um dos objetivos centrais desse livro foi articular pesquisa acadêmica com vivências e experiências, oferecendo aos leitores/as uma visão sobre a construção do ensino em diversas perspectivas escolarizadas. Outrossim, contribui para a difusão do conhecimento ao abordar temáticas contemporâneas que estão cada vez mais expostas no seio da sociedade. E, assim, busca democratizar o saber, pois torna informações acessíveis a diferentes públicos, quebrando barreiras geográficas, sociais e econômicas. Nesse sentido, promove educação contínua e estimula o aprendizado ao longo da vida, permitindo que leitores ampliem suas perspectivas e habilidades, bem como preserva e compartilha ideias fomentando o pensamento crítico ao expor aos leitores novas ideias e problemáticas incentivando reflexões e soluções pertinentes. Dessa forma conecta culturas, gerações, professores e pessoas por meio de experiências e saberes compartilhados.

Ao tratar de temas tão diversos e abrangentes, os autores oferecem uma

visão das complexidades que o sistema educacional diariamente defronta. Cada capítulo convida o/a leitor/a para uma reflexão em diversas temáticas, desde a educação básica até a tecnológica, da educação rural à antirracista, da inclusiva à valorização da diversidade, incentivando, juntos, a busca por pensar e fazer os percursos formativos.

Organizadores:
Clodoaldo Oliveira
Eduardo Jordan
Wanderson Santi

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....7
Clodoaldo Oliveira
Eduardo Jordan
Wanderson Santi

TRAMAÇÕES NO ENSINO DE ARTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EJA.....9
Emanuelle Dalécio da Costa
Beatriz da Silva Pinto
Adriana Pedrassa Prates

REFLEXÕES NA PRÁTICA DOCENTE E LUTA PELO DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE, RJ.....19
Elizabethe Cristina Ramos Corrêa
Clodoaldo Ferreira de Oliveira

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA SALA COMUM NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....32
Gilderlania Alves de Oliveira
José Douglas de Abreu Araújo

ÀS VÉSPERAS DO CONGRESSO DE MILÃO (1880): A CARTA DO SURDO CLAUDIUS FORESTIER AO MINISTRO DO INTERIOR E DE ASSUNTOS RELIGIOSOS.....43
Regina Maria de Souza
José Raimundo Rodrigues
Eliane Telles de Bruim Vieira

FELICE CARBONERA: PARA ALÉM DE UM SURDO-FALANTE NO CONGRESSO DE MILÃO (1880) 57
José Raimundo Rodrigues
Eliane Telles de Bruim Vieira

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA.....70
Marcia da Silva Melo
Lenice Lopes de Almeida
Marly da Cunha Monteiro
Luzimar Vargas Gomes

DESIGUALDADES LINGUÍSTICAS E SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....78
Mellany da Costa Lima Joazeiro

INCLUSÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO.....87
Rosangela Pagnussat
Eliane Cadoná

ENGAJAMENTO E INOVAÇÃO: A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO.....99
Rosileide Oliveira de Sousa Mendes
Camila Sousa Dias da Silva

QUANDO A AULA VIRA UMA "CONVERSA".....106
Sérgio Felipe Moraes da Silva Teixeira

A EVOLUÇÃO DA PROPORCIONALIDADE DE GÊNERO NA HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR.....116
Sidnei Ribeiro Júnior
Bruna Alves Santiago
Aira Suzana Ribeiro Martins

ÍNDICE REMISSIVO.....125

PREFÁCIO

Clodoaldo Oliveira[1]
Eduardo Jordan[2]
Wanderson Santi[3]

Este livro nasce do desejo de ampliar as experiências da educação nos diferentes territórios e seus sujeitos. Ao reunir práticas pedagógicas, reflexões teóricas e relatos de experiências de educadores/as e pesquisadores/as, propomos ser mais que uma coletânea: é um espaço de encontro, escuta dos sujeitos da escola, a partir das lutas cotidianas de quem ensina, das estratégias construídas na prática e das identidades que se formam no ato de educar.

A educação, enquanto prática social, a escola é atravessada por realidades que interferem na forma de fazer a educação. Este livro acolhe experiências que vêm do campo, da classe popular, das escolas inclusivas, da educação de jovens e adultos, da diversidade étnico-racial, da educação do campo, das tecnologias e das práticas que resistem dentro e fora da escola. A proposta editorial não se limita a compilar experiências; ela visa contribuir para a formação continuada, para o fortalecimento da identidade docente e para a democratização da educação.

Ao tratar das práticas pedagógicas em sua pluralidade, esta obra mostra que ensinar no ato educativo não é apenas transmitir conteúdos, mas construir saberes com os estudantes, compreendendo seus contextos e suas vivências. Cada capítulo é uma possibilidade de escuta e ação. A trajetória do professor ou da professora, dos seus pesquisadores, marcada por vivências, é o ponto de partida para a construção dos saberes profissionais. É nessa relação entre teoria e prática que se constroem os modos de ensinar, de aprender e de existir na escola.

Este livro também surge como resposta à necessidade de valorização das experiências docentes que, muitas vezes, não encontram espaço nas publicações acadêmicas tradicionais. Ao abrir espaço para textos que abordam desde metodologias até as práticas formativas cotidianas, a obra afirma o compromisso com uma educação crítica. Cada contribuição aqui fortalece a noção de que o

1 Professor da Educação Básica e Doutorando em Educação na UFRRJ.
2 Professor da Educação Básica e Doutorando em Educação na UFRRJ.
3 Professor da Educação Básica e Doutorando em Educação na UFRRJ.

saber docente é um saber construído na prática, com base no enfrentamento dos desafios da escola.

Nas páginas que seguem, o/a leitor/a encontrará textos que abordam a formação de professores/as, as estratégias pedagógicas em contextos com diferentes sujeitos, as propostas curriculares e as metodologias que nascem do compromisso com os sujeitos da escola. Ao compartilhar essas experiências, o livro promove uma reflexão coletiva sobre o fazer pedagógico.

A identidade docente é um movimento que atravessa a formação inicial, a prática cotidiana e a formação continuada, sendo marcada por rupturas, reconstruções e novas aprendizagens. Neste sentido, os saberes docentes não se limitam ao domínio de conteúdo ou metodologias, mas abrangem também os afetos, os compromissos éticos e as escolhas políticas que perpassam a ação educativa.

Esta publicação representa, portanto, uma oportunidade de diálogo entre profissionais da educação e pesquisadores/as que, mesmo em realidades distintas, compartilham o mesmo propósito: desafiar os processos pedagógicos. Ao reunir relatos que ultrapassam as salas de aula e extrapolam os muros da escola, este livro convida o/a leitor/a para uma reflexão sobre seu próprio lugar na educação e sobre as possibilidades que se abrem quando se reconhece o valor da experiência.

Esperamos que esta obra fortaleça a consciência de que cada prática, por mais simples que pareça, carrega em si a potência de formar sujeitos críticos, protagonistas de suas histórias, emancipando as suas condições. E que, ao folhear estas páginas, cada educador/a se veja como parte da construção de uma escola para todos/as.

TRAMAÇÕES NO ENSINO DE ARTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EJA

Emanuelle Dalécio da Costa[1]
Beatriz da Silva Pinto[2]
Adriana Pedrassa Prates[3]

"MAS COMO É QUE VOCÊ ABRE O ALGODÃO?": INTRODUÇÃO

> *Um amigo, professor universitário dos Estados Unidos, me contou que o seu filho, que sempre teve as piores notas em literatura, voltou um dia triunfante para casa, exibindo um A, nota máxima, numa redação. Surpreso, quis logo ler o trabalho do filho. E só de ler o título da redação compreendeu a razão do milagre. O título da redação era: Porque odeio a minha escola.*
> Rubem Alves, 1994, p. 20.

Na obra intitulada *A Alegria de Ensinar*, Rubem Alves (1994) propõe uma visão do ensino como uma prática impulsionada pelo desejo. No entanto, segundo o autor, a instituição escolar opera, muitas vezes, sob uma lógica que contradiz essa premissa, transformando-se em um espaço de imposição e controle, e não de inspiração e descoberta. Isso fica evidenciado na frase "Porque odeio a minha escola", na epígrafe deste texto. A partir disso, é possível dialogar acerca de como o ensino convencional e a escola têm sido percebidos como espaços de coerção e de pouco estímulo ao aprendizado.

A visão acerca da escola como um espaço constituído por "obrigações" a serem cumpridas pelos/as alunos/as, então submetidos a um regime disciplinar, acaba por dizer respeito , também, a professores/as e outros/as profissionais que ali atuam. Nesse sentido, refletir sobre as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar passa, inevitavelmente, pela formação docente, considerando os desafios e aprendizagens que emergem ao longo dos cursos de licenciatura e das experiências de estágio.

1 Licenciada em Artes Visuais (UEM) e realiza pesquisas na área de educação e ensino de Arte.

2 Licenciada em Artes Visuais (UEM), mestranda em educação (UEM) e realiza pesquisas na área de educação e História.

3 Doutora em Educação (FEUSP) e docente no curso de Artes Visuais (UEM).

É a partir desse olhar que se estruturam as discussões deste texto, as quais surgem das vivências em uma escola pública durante um estágio supervisionado realizado em um curso de Licenciatura em Artes Visuais de uma universidade pública. Tal estágio, endereçado à prática do ensino de Arte para o público que compõe a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, propõe, dentre os seus objetivos, elaborar planos de aula e vivenciar regências que favoreçam a percepção estética e a ampliação do repertório artístico do/as alunos/as.

Diante disso, relatamos e refletimos, a seguir, acerca das experiências vivenciadas em um contexto educacional de EJA, incluindo os aspectos e detalhes que se destacaram nas observações em campo. Além disso, sublinhamos a dimensão do planejamento e pesquisa no processo de desenvolvimento de uma aula e parte das ações que aconteceram nas aulas ministradas pela professora supervisora, responsável pela sala, no ano de 2024.

Por isso, na composição do texto, priorizamos nossas percepções do fazer docente durante o estágio – como estudantes de graduação - em conjunto com considerações críticas e reflexivas acerca do contexto contemporâneo da atuação docente, com as considerações da professora orientadora de estágio atuante em nosso curso de Licenciatura em Artes Visuais, e com os referenciais teóricos e metodológicos estudados.

As reflexões que apresentamos referem-se, portanto, ao processo de pesquisa, estudo, planejamento e ação docente em um contexto de estágio supervisionado direcionado ao público da EJA. Conforme apontado anteriormente, uma visão única sobre a escola como instituição disciplinadora e engessada tende a afligir aqueles/as que vivenciam o espaço escolar. Nesse caso, não é raro perceber, especialmente nas práticas pedagógicas com a EJA, que muitos/as alunos/as parecem trazer consigo uma postura de rejeição às propostas educativas requisitadas em sala de aula. Isso parece decorrer de uma diversidade de fatores, com destaque para os processos históricos de rupturas com o ambiente escolar, ou seja, de experiências de exclusão e/ou traumas durante o ensino regular. Por isso, a relação desses/as estudantes com o aprendizado assume uma fragilidade ímpar, e o desafio da docência nesse contexto não é, portanto, o de apenas lidar com os conteúdos previstos nos documentos curriculares, mas sim o de buscar construir uma ideia de escola outra, capaz de vivificá-la como um espaço de acolhimento e possibilidades, e não coibição e exclusões.

Sendo assim, a singularidade da EJA como uma modalidade educacional específica, demanda uma abordagem pedagógica e de pesquisa que perceba e valorize a multiplicidade e singularidade dos/as alunos/as que a cursam. Isso desponta como condição ao necessário alinhamento entre as diretrizes

curriculares, planejamentos pedagógicos e processos de criação de aulas realizados pelos/as professores/as. Assim, ponderamos que, como aparato teórico, os Estudos Culturais oferecem possibilidades de fundamentação tanto para o planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas ministradas durante o período de estágio, quanto para o diálogo e reflexão acerca dessa experiência.

Os Estudos Culturais estão voltados para as investigações sobre cultura. Segundo Silva (1999, p. 133), "a cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla". É sensível, a este campo de investigação, a ideia de "construção social". Entende-se que as análises que ocorrem no bojo dos Estudos Culturais buscam "[...] caracterizar o objeto sob análise como um artefato cultural, isto é, como o resultado de um processo de construção social" (Silva, 1999, p. 134). Logo, o enfoque das pesquisas volta-se para a investigação, desconstrução e exposição dos processos de naturalização de determinado objeto de estudo. Nesse sentido, os Estudos Culturais acabam por conceber o próprio currículo como um artefato cultural, e, por isso, passível de discussão, tendo-se em vista as disputas empenhadas por sujeitos sociais que lutam pela legitimação de determinadas narrativas, e não outras, atreladas a processos de significação e construção de identidade.

Diante dessas contribuições, avaliamos que o contexto em que o estágio ocorreu fornece dados relevantes para problematizações acerca do currículo, culturas marginalizadas e multiculturalismo, uma vez que a temática trabalhada em sala de aula pelas estagiárias buscou atravessar significativamente questões étnico-raciais acionadas pela professora supervisora, em um momento anterior às regências, a partir da noção da diversidade de identidades presentes em produções da Arte contemporânea brasileira.

Nesse caminho, buscamos articular, neste texto, uma abordagem multicultural no ensino de Arte endereçada ao processo de formação docente em Artes Visuais a partir da reflexão das práticas pedagógicas mobilizadas no estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos. Em específico, trabalhamos o ensino de Arte relacionado às questões étnico-raciais e de identidade a partir da produção do artista contemporâneo curitibano Gustavo Caboco (1989-). Por isso, abrimos cada tópico deste capítulo com o título em referência a uma obra do artista que compõe a série de trabalhos "Encontro difuso" (2022), sendo elas: "Mas como é que você abre o algodão?" (Introdução); "Com que fios tecemos o hoje?" (Desenvolvimento); e "Tecendo redes no tempo do tear" (Conclusão).

"COM QUE FIOS TECEMOS O HOJE? FIANDO COM ESPINHOS DE JAUARI": DESENVOLVIMENTO

Conforme demos início às observações em uma escola destinada a EJA, tivemos a oportunidade de perceber certos cenários, particulares a esta modalidade de ensino. Como destacamos anteriormente, um dos desafios da docência na educação de jovens e adultos é resgatar o sentimento de pertencimento e de prazer pelo conhecimento e pelos espaços escolares. De acordo com Alves (2013, p. 148), "por terem marcas de fracasso escolar, ou afastamento desse ambiente na idade apropriada, o aluno chega à EJA com uma auto-estima muito baixa". Logo, pensando em propostas de ensino em Arte, "estimular a produção e a apreciação em Artes, valorizando o seu percurso produtivo, pode favorecer para construção da autoconfiança, da autonomia, das capacidades comunicativas e críticas, elevando sua auto-estima" (Alves, 2013, p. 148).

Esse fator foi fundamental para o desenvolvimento das propostas de ensino durante todo o período de estágio, aliado à apreensão de que a turma com a qual trabalhamos consistia, principalmente, em pessoas jovens, mas que não tiveram a oportunidade de prosseguir com a educação em seus meios regulares. Sem deixar de nos alertar sobre o aumento considerável de pessoas mais jovens que são atendidas pelas instituições da EJA, Alves (2013) argumenta que, nas práticas educativas, é preciso considerar as experiências estéticas, artísticas e culturais que os/as alunos/as já possuem, a partir de seu meio social. Isso não significa negá-los/as o direito de expansão de seus repertórios imagéticos, e culturais. "Pelo contrário, a conexão entre esses saberes, fará com que os educandos se entendam nesse processo, compreendendo seu modo de construção" (Alves, 2013, p. 148).

Tendo em vista que as regências que realizamos na EJA foram pensadas para uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental, fundamentamo-nos, no que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no objeto de conhecimento "Contextos e Práticas" em atenção à seguinte habilidade: (EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

O período do ano em que o estágio ocorreu coincidiu, naquela instituição escolar, com elaborações pedagógicas anteriormente trabalhadas, relacionadas a artistas afro-brasileiros e indígenas. Tais atividades propuseram dar visibilidade e valorizar a diversidade de heranças culturais para a construção do sujeito brasileiro. Por isso, continham produções de artistas visuais, escritores,

músicos e personalidades das mais diversas áreas (como jogadores de futebol, personalidades da televisão, cientistas, etc.).

Voltamo-nos, então, para propostas em Artes Visuais, que possibilitassem a reflexão dos alunos sobre a totalidade das produções apresentadas, pensando na identificação da própria identidade no outro, a partir das diferenças percebidas na leitura de composições artísticas diversas.

Em acordo com Alves (2013) no que diz respeito ao destaque na apresentação de referências que visam a ampliação do repertório imagético e cultural dos estudantes da EJA, consideramos uma seleção de obras e mostras artísticas abordadas por Paiva (2022) acerca do circuito de Arte contemporânea no Brasil. A autora estabelece que, dentre as importantes mudanças e elaborações que o cenário brasileiro de Arte sofreu, as ações que pautam uma leitura crítica e decolonial da formação e herança cultural brasileira tomaram protagonismo nas últimas mostras, bienais e exposições em espaços culturais. Argumenta, ainda, que "[...] não se trata de fenômeno isolado do contexto brasileiro, e sim de uma mudança estrutural e global, que aponta para o avanço do decolonialismo em escala paradigmática, em diversos campos do conhecimento" (Paiva, 2022, p. 38).

Em uma análise das ações artísticas citadas pela autora, selecionamos o artista curitibano Gustavo Caboclo, pelo seu destaque em produções que abarcam desde a ancestralidade indígena até a reflexão sobre pertencimento, tanto com relação à própria etnia quanto à vivência num espaço que não lhe parece acolhedor. Ponderamos que o trabalho visual do artista abre possibilidades de discussões e elaborações sensivelmente pertinentes ao contexto da EJA, por acionar questões de pertencimento e percepção de identidades.

Nesse caso, o conceito de identidade que abordamos foi extraído das elaborações de Silva (2001, p. 25), quando a define como aquilo que diz respeito "[...] às formas pelas quais os grupos sociais defendem a si próprios e pelas quais eles são definidos por outros grupos". O autor trabalha a identidade como produto de uma multiplicidade de elaborações e disputas que acontecem também no campo educacional, principalmente no que diz respeito ao currículo. Tendo em vista que as temáticas presentes nas observações e planejamentos do estágio trouxeram diretamente à tona questões étnico-raciais, concordamos com o autor quando afirma que

> O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? Uma perspectiva crítica buscaria incorporar ao currículo, devidamente adaptadas, aquelas estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais (Silva, 2016, p. 102).

Por isso, quando preparamo-nos para trabalhar o ensino de temáticas indígenas durante o estágio supervisionado, ponderamos acerca da abordagem adequada que oferecesse uma leitura crítica aos/às estudantes e que não se amparasse em concepções fundamentadas em estereótipos, quaisquer que fossem, acerca das identidades indígenas.

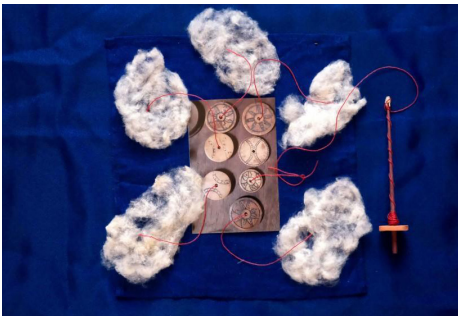
Esse cuidado é relevante para o ensino de Arte, que frequentemente esbarra na ideia de representação e acaba por promover concepções equivocadas sobre determinada população ou configuração social. Santos (2020), destaca que quando Histórias e Culturas Indígenas são tematizadas em palestras ou aulas, é comum perceber uma perspectiva geral de que "[...] só é possível pensar em índios no período colonial e mesmo assim sem relevância para o estudo da história" (Santos, 2020, p. 53). Tal concepção é discutida por Santos (2020), ao considerar que isso se deve às dificuldades sistêmicas enfrentadas nas políticas curriculares no que se refere ao ensino de questões indígenas, tanto no passado quanto na contemporaneidade. Com isso, é possível atentar para a noção equivocada de que indígenas residem apenas em um passado distante, o que gera, na atualidade, uma importante dificuldade de apreensão real dessas identidades.

Visando promover, portanto, uma prática de ensino em arte que se constituísse por um endereçamento outro a tais questões, fundamentamo-nos nas vivências e na voz contemporânea de Gustavo Caboco. As obras selecionadas para o trabalho em sala de aula foram:

Figura 1: Com que fios tecemos hoje? fiando com espinhos de jauari, 2022.

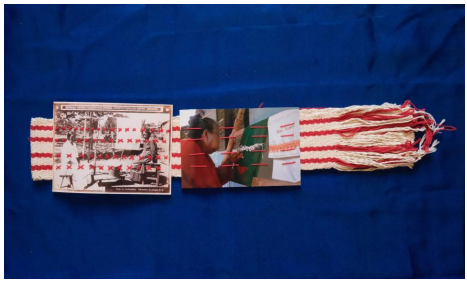
Fonte: Prêmio PIPA.

Figura 2: Mas como é que você abre o algodão?, 2022.



Fonte: Prêmio PIPA.

Figura 3: Tecendo redes no tempo do tear, 1922-2022.



Fonte: Prêmio PIPA.

Figura 4: Watuminpen waradam day: pedra do-céu, 2021.

Fonte: Prêmio PIPA.

Na figura 2, o artista apresenta reflexões sobre o algodão, visibilizando a produção da comunidade indígena a qual está inserido e também iniciando sua série "Encontros Di-fuso". Com o questionamento "Mas como é que você abre o algodão?" é possível interpretar, também, a busca do interlocutor por uma forma de iniciar sua linha de raciocínio e tratar de seus pensamentos, como se tentasse abrir uma discussão.

Na figura 3, Caboco constrói uma visualidade que opera pela narrativa de conexão de redes entre saberes, ancestralidade e deslocamentos na contemporaneidade. Dessa forma, articula memória, território e identidade na metáfora do tear.

Enquanto isso, na figura 4 o artista apresenta uma paisagem natural, utilizando-a para se aproximar de suas raízes indígenas, enquanto a contrasta com uma forma que se assemelha à interface de uma rede social, com dinamicidade de rostos e características. Essa ambiguidade entre o natural e o tecnológico, aliada ao contraste dos rostos traz uma reflexão sobre pertencimento.

Na figura 4, Gustavo Caboco estende seus questionamentos a uma reflexão expansiva; "Com que fios tecemos o hoje?" traz pensamentos sobre o mundo construído atualmente e seus desdobramentos para o futuro. Como as comunidades indígenas são compreendidas atualmente e como são tratadas? quais são os respingos futuros para esta tecelagem? A obra apresenta uma reflexão crítica sobre a atualidade, propondo por meio desta pergunta a revisita a estas atitudes e a possível mudança delas.

A partir dessas obras, a regência foi direcionada para incentivar a construção e o fortalecimento da identidade das/os alunas/os a partir da diferença. Assim, foi iniciada com uma dinâmica em que artistas e outras personalidades históricas eram lhes apresentadas e propusemos que argumentassem sua similaridade e distinção em relação a suas preferências. Ressaltamos que, apesar de privilegiar personalidades que se aproximavam de suas realidades em nossa concepção (por

conta da faixa etária, das músicas que ouviam em sala), a predominância foi de artistas e pesquisadores que os/as estudantes desconheciam ou desgostavam.

Para contornar a situação, sugerimos que nos apresentassem figuras respectivas as quais consumiam conteúdo e se identificavam mais. Nesse contexto, nos foi apresentado o desinteresse pelas músicas de Emicida e Liniker, por exemplo, e a preferência por Racionais Mc e canções do ritmo sertanejo.

Ao fim da dinâmica, as obras de Gustavo Caboco lhes foram apresentadas e estimulamos reflexões sobre a construção de identidade e o pertencimento em sociedade. Conversamos sobre o respeito às preferências do outro e a importância de se enxergar integrado a um grupo e finalizamos a aula com uma atividade com linhas, que se alinhava com os materiais utilizados pelo artista, em que os/as estudantes expunham seus interesses musicais, seus gostos alimentares e seus planos e sonhos futuros, conectando a sala com a linha a cada frase proferida e fortalecendo não só a identidade dos indivíduos, mas o respeito com as demais personalidades componentes da turma.

Como mencionado anteriormente, Gustavo Caboco discute a ancestralidade indígena e o pertencimento em sociedade. Optamos por apresentar aos alunos esse artista justamente porque em suas reflexões sobre pertencimento, o artista apresenta a ambiguidade em que transita sua personalidade. O artista com ascendência indígena, cresceu em Curitiba sem contato algum com suas raízes e veio a ter contato com sua comunidade depois de adulto. Em suas obras, Caboco traz reflexões sobre sua identidade que às vezes curitibana demais e em outros contextos indígena demais, o faz não se sentir pertencente aos grupos sociais que frequenta.

Além de apresentar temáticas tão potentes, o artista visibiliza a comunidade indígena em que está inserido em suas obras, utilizando fios de algodão e barbante para criar materialidades que tratam das vivências Wapichana.

Assim, observamos a possibilidade de apresentar o artista direcionando o olhar dos/das alunos/as aos grupos em que estão inseridos/as e quais deles em que se sentiam confortáveis em expor quem são por inteiro e utilizando, para isso, materiais que são viáveis para o ensino público, como o barbante.

"TECENDO REDES NO TEMPO DO TEAR": CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das vivências como docentes, oportunizadas pelo estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos, foi possível compreender com mais profundidade os desafios e as potências do fazer docente nesse contexto. A escola, que tantas vezes é compreendida como um espaço não acolhedor das diferenças, pode se tornar um território de ressignificação e de reinvenção da

busca por conhecimento, especialmente quando os processos pedagógicos são atravessados pela escuta, sensibilidade e diálogo com os repertórios culturais dos sujeitos que a compõem.

Como discutido no início da pesquisa, existem desafios a serem enfrentados no que diz respeito, até mesmo, às visões comumente acionadas quando se trata de referir povos originários relativamente à história do Brasil, pelas quais se insiste em uma espécie de vontade de perpetuação da lógica colonial, dado que investem na reiteração de narrativas já amplamente contestadas. Tal fato complexifica a possibilidade de apreensão da existência e da representatividade significativa dessas identidades na atualidade.

Assim, buscamos compreender maneiras de abordar questões relativas às vivências indígenas no ensino de Arte na atualidade e recursos didáticos que contemplassem produções artísticas indígenas de maneira significativa. Para isso, utilizamos dos Estudos Culturais como aparato teórico-metodológico que auxilia no entendimento de propostas multiculturalistas na educação, oferecendo um olhar aberto às manifestações múltiplas da cultura, que considera tanto os saberes prévios do contexto social e cultural dos alunos, quanto novas referências estéticas e de Arte contemporânea.

Observamos, sobre a regência, que apesar de não acontecer exatamente como o planejamento e em determinados momentos requerer alterações, foi proveitosa, visto que os/as alunos/as se expuseram em sua maioria, expressando opiniões sobre as personalidades apresentadas, argumentando suas preferências e apresentando outras referências. Apesar de no início da aula existirem algumas piadas desrespeitosas acerca das figuras e das músicas mostradas, ao fim da aula todos/as os/as estudantes respeitaram as informações expostas pelos colegas. Assim, extraímos dessa experiência de estágio a necessidade de observar os efeitos da aula para além do planejamento, mas para as alterações de comportamento e pensamento dos/das alunos/as perante as temáticas tratadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Sirlene Ribeiro. O currículo de arte na educação de jovens e adultos à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Digital do LAV**, n. 10, p. 141–151, 2013.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**, 2018.

CABOCO, Gustavo. **"Com que fios tecemos hoje? fiando com espinhos de jauari"**, 2022, madeira, fuso de cerâmica e arame farpado, 29 x 30 cm.

CABOCO, Gustavo. "**mas como é que você abre o algodão?** ", 2022 fotografia, fuso de cerâmica e algodão, 29 x 30 cm.

CABOCO, Gustavo. **"Tecendo redes no tempo do tear"**, 1922-2022, bordados sobre impressão fotográfica e faixa confeccionada por Vovó Ione Terena, 40 x 11.

CABOCO, Gustavo. **"Watuminpen waradam day: pedra do-céu"**, 2021, 270 x 160cm.

SANTOS, Carlos Josè Ferreira. Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial. *In:* MATTAR, Sumaya; SUZUKI, Clarissa; PINHEIRO, Maria (org.). **A lei 11.645/08 nas artes e na educação brasileira:** perspectivas indígenas e afro-brasileiras. São Paulo: ECA-USP, 2020. p. 38-72.

PAIVA, Alessandra Mello Simões. A "virada decolonial" na arte contemporânea brasileira: até onde mudamos?. Brasília: **Revista Vis**, v. 21, n. 1, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 3 ed., 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-61.

REFLEXÕES NA PRÁTICA DOCENTE E LUTA PELO DIREITO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO NA BAIXADA FLUMINENSE, RJ

Elizabethe Cristina Ramos Corrêa[1]
Clodoaldo Ferreira de Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

O povo brasileiro do campo, nos movimentos sociais por educação pública, sempre está em constantes lutas, enfrentamentos e resistência. Uma comunidade deve auxiliar a outra nos períodos de avanços e mais ainda nos retrocessos das políticas educacionais. A educação de jovens, adultos e idosos nos campos e cidades do Brasil é fundamental e possui vários impactos positivos às sociedades, mas ela sempre é, por parte de muitos gestores públicos, negligenciada e as memórias das lutas por direitos, que devem fazer parte da formação dos recém-chegados, para sua inspiração e possível engajamento na resistência, passam por projetos que tentam apagar e distorcer as realidades.

Devemos nos atentar que temos o maior quantitativo populacional na classe popular, trabalhadora, mais empobrecida, que necessitam da oferta da Educação de Jovens e Adultos, principalmente, por ser o nosso país uma colônia de exploração que adotou o regime escravocrata por mais de 300 anos. Com isso, esta modalidade educacional é um tema que se entrelaça com as questões latifundiárias e racistas, muito evidentes nas escolas do campo.

Compreendermos como a baixa escolarização e a grande distorção idade/série da população são consequências que atingem a todos nós integrantes da sociedade, não somente aquele que não a possui. Sendo assim, este artigo pretende refletir sobre a realidade da Educação de Jovens, Adultos e idosos no campo e, a partir das experiências pessoais vivenciadas ao longo do período que atuo como professora, compreender de que maneira

1 Mestra em Geografia e Especialista em Educação do campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Especialista em Ensino de Geografia pelo CESPEB – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). elizabethecorrea@hotmail.com.

2 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). clodoaldohistoria@gmail.com.

a mobilização social, por meio de organização e esforço das organizações comunitárias, são fundamentais, para que a EJA seja ofertada e oportunize impactos significativos à população, que passa a alcançar direitos básicos.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo de mais de 30 anos no trabalho como professora, principalmente nas cidades periféricas da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, tive a possibilidade de trabalhar em diversas redes de ensino, privadas e públicas, e em variadas modalidades, ensino infantil, fundamental e médio, tanto regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, e, neste caso, mais especificamente, a EJA na Educação do Campo.

Pessoalmente, nos últimos anos como estudante, desejei compreender como a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de movimento educacional, contribuiu ao longo das últimas décadas para o desenvolvimento da sociedade brasileira. O meu objetivo neste trabalho passou a ser orientado na busca da percepção do seu significado na vida dos estudantes do território em que atuava como professora na Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos (EMSJDS), localizada em Xerém, no município de Duque de Caxias,região da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro.

Desde o início, julguei necessário, para o desenvolvimento das atividades em sala, manter meu olhar no reconhecimento da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e rememorar o meu retornando ao contato com as temáticas referentes à educação popular, defendidos por Brandão (1991) e os saberes empíricos, os quais vivenciei durante à prática cotidiana nas classes constituídas por operários da construção civil e, concomitante, nas turmas institucionalizadas nas redes municipais de primeiro e segundo segmento.

Com 22 anos de idade e formada no segundo grau (ensino médio) como professora das séries primárias (nomenclatura da época), iniciei no ensino e alfabetização de estudantes das classes populares. Na forma teórico/científica, sobre o tema, comecei a aprofundar as minhas reflexões durante a graduação em geografia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, aos meus 42 anos. Esta trajetória foi essencial na minha prática profissional e humana, pois, atualmente, no trabalho de tutoria, com as turmas de formação de professores de geografia, na graduação modalidade EAD, do Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), procuro promover o debate acerca da EJA, ressaltando a necessidade de compreensão da importancia e apoio a luta. Entretanto, ao me tornar professora das escolas do campo no município de Duque de Caxias e Nova Iguaçu, no contato com as pessoas que

ali vivem, escutando seus anseios e suas necessidades, houve, em mim, uma reconexão com minha ancestralidade do campo, que me fizeram compreender a grandiosidade, bem como a importância da EJA na melhoria de vida das pessoas, inclusive da minha própria família, das crianças que iniciam suas vidas como estudantes, de toda uma sociedade.

HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO E O MOVIMENTO SOCIAL PELA EJA

Corroborando com os aspectos que foram amplamente analisados pelo educador Paulo Freire percebemos que a modalidade da educação de jovens e adultos, institucionalmente proposta pelos sistemas governamentais (Federal, Estados e Municípios), surgiram como uma simples alternativa de qualificação de mão de obra para o trabalho, para atender as demandas econômicas e capitalistas, onde as principais políticas públicas implementadas para a EJA, foram feitas com baixos investimentos econômicos.

No que se refere a formação específica dos que trabalham neste processo educacional e sua valorização, podemos observar que não acorreram de maneira ideal, pois não houve uma grande preocupação com as condições de salubridade e muito menos com o desenvolvimento educacional dos trabalhadores da educação e de professoras e professores em suas formações críticas, o que fatalmente propiciou consequências negativas, como a precarização, tanto para estes profissionais quanto aos estudantes que ingressavam na modalidade (Freire, 1996).

Através da tabela abaixo buscamos relacionar o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, analisando a implementação da aculturação religiosa promovida pela Igreja Católica no período colonial até a obrigatoriedade e universalização do ensino, garantidos pela Constituição Federal, promulgada em 1988, a fim de organizar nosso entendimento, verificando, desta maneira, a sistematização dos atos executados pelos projetos e políticas educacionais, para a população jovem, adulta (econômica e socialmente ativa) e os idosos brasileiros.

Tabela 1 – Breve Histórico da Evolução do Ensino No Brasil

PERÍODO	ACONTECIMENTOS
No Brasil Colônia.	A população adulta recebia a educação religiosa, doutrinadora, mais do que qualquer objetivo educacional.
No Brasil Império.	Ocorreram reformas educacionais; deu-se prioridade do ensino noturno para adultos analfabetos.
Em 1876, Segundo Reinado.	200 mil alunos frequentavam as aulas noturnas e por durante muito tempo era a única forma de educação para adultos encontrada no Brasil.
Início do século XX.	A industrialização valoriza a educação de adultos. Há alfabetização de jovens e adultos, visando formação para a ampliação de população que pudesse votar, servir ao trabalho e ao capital.
De 1940 a 1947.	Detecção de altos níveis de analfabetismo do país e com a criação da UNESCO e a solicitação de se educar adultos analfabetos, é lançada a primeira Campanha de Educação de Jovens e Adultos com oferecimento do curso primário em duas etapas de sete meses buscando a capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.
Final da década de 50 e início de 60.	Inicia-se grande movimento social de vários grupos integrantes da sociedade civil brasileira em luta pela educação, que consegue mudanças das iniciativas públicas de educação de jovens e adultos; Surge o paradigma pedagógico - problemática educacional X problemática social; o educador Paulo Freire fica responsável pelo Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.
Golpe Empresarial-Militar Brasileiro – 1964.	Há uma ruptura nos projetos do Educador Paulo Freire, trazendo o início dos Programas Assistencialistas e conservadores.
Durante a Ditadura Brasileira - A partir de 1967.	O governo assume o controle da Alfabetização de adultos criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) para a população de 15 a 30 anos, (visando leitura, escrita e cálculo); Há nas ações do governo ditador o esvaziamento do sentido crítico e problematizado pelos movimentos sociais brasileiros.
De 1970 a 1974.	Expansão do Mobral; Criação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação LDB n° 5.692/71, que implantou o ensino supletivo, onde incluiu-se um capítulo específico para a EJA que reconheceu a educação de jovens e adultos como um direito de cidadania. Implantação do Centro de Estudo e Supletivo (CES).
Redemocratização – 1980.	Com a abertura política as experiências paralelas de alfabetização dentro de um formato mais crítico reaparecem; Extensão do Mobral, surgindo a fundação EDUCAR.
Nova Constituição Democrática – 1988.	Com a promulgação da Constituição ampliou-se o dever do estado garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Tabela inspirada em Brandão (1991) e Freire (1996).

Apesar do quadro acima demonstrar um lento processo de modificação e com pontuais ações do Estado na educação que levem à universalização do ensino. O que nos interessa são os vários brasileiros, trabalhadores da educação e outros profissionais, cada um em sua época e com seus meios, assim como nós, em uma trajetória de trabalho, vida e projetos de (re)existencia como instrumentos e mentores em vários movimentos sociais, mesmo que por vezes inconscientes desta atuação, na luta por Educação para todos os jovens, adultos e idosos.

INSPIRAÇÂO TEÓRICA

Um grande destaque nacional e com extensa sistematização de seus estudos e ações na Educação de Jovens e Adultos foi o professor Paulo Freire, reconhecido internacionalmente. Sua importante trajetória de trabalho pedagógico, teórico, político, movimentou socialmente a sua época, engajado na luta pela Educação, por uma sociedade mais justa, pressionou por políticas públicas, principalmente para a modalidade educacional EJA. Como teórico, que discutiu as variáveis: sociais, filosóficas e econômicas que implicam nas discussões e ações políticas educacionais, inspira muitas ações e sistematizações até hoje. Cabe destacar, segundo Freire (1996), que o método consistia num teste, elaborado em 1962, momento em que exercia o cargo de diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife, em que propunha a experiência da alfabetização em três etapas:

Investigação — o aluno e o professor buscam o universo vocabular do aluno, bem como temas;

Tematização — os temas encontrados na primeira etapa são discutidos para buscar seu significado social;

Problematização — instigação do professor para o aluno ter uma postura conscientizada diante da realidade.

Um dado que nos chama atenção e de relevância é que o aluno adulto do projeto de Paulo Freire geralmente era oriundo de áreas rurais ou empobrecidas (constituídas por pessoas que passavam a morar nas grandes cidades). Em comum estes estudantes eram, na maioria, filhas/os de trabalhadores rurais sem qualificação, com baixo nível de instrução escolar ou analfabeto e que se encontravam como trabalhadores urbanos não qualificadas e que buscavam a escola tardiamente para alfabetizarem-se ou cursarem algumas séries do ensino supletivo. O trabalho e os projetos de Paulo Freire ocorreram há algumas décadas, porém permanecem atuais, na medida em que as teorizações feitas de maneira segregacionistas que afastam o campo da cidade (bem como as periferias existentes nas grandes metrópoles brasileiras), sem contato '*in loco*', podem promover a invisibilização da existência da identidade das populações de origem campesina, propiciando o desaparecimento ou a negação do reconhecimento da descendência e do pertencimento da cultura, dos saberes e da ancestralidade do campo e que ainda desenvolvem suas culturas ancestrais do campo, como, por exemplo, a produção de alimentos agroecológicos, essenciais ao abastecimento no Estado do Rio de Janeiro em sua região metropolitana. Sendo assim, a escola, bem como os demais espaços, desempenham um papel fundamental na manutenção e propagação destes saberes.

> A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14).

A referência acima nos mostra a existência não só do espaço campo, mas da escola como um lugar de sua importância capaz de desempenhar a função de agente de mudanças positivas para as populações de modo geral, em especial, as populações do campo que (re)existem; há presença de intenso combate aos movimentos sociais voltados à garantia de uma educação pública e de qualidade advindos das estruturas de poder que representam o Estado. Esta realidade pode ser observada através dos projetos de fechamentos das unidades escolares do campo, onde algumas são as únicas instituições públicas, que estão no lugar, muitas das vezes, por consequência da persistência da atuação da mobilização de pessoas que formam as comunidades escolares. Além disso, outro problema que deve ser destacado e que prejudica o desenvolvimento das escolas do campo são as propostas de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) desconectadas da realidade das populações campesinas. Quando os projetos se distanciam dos saberes dos seus sujeitos, acabam promovendo uma concepção de cunho urbano, causando uma desqualificação do campo em detrimento da sistematização de ensino que privilegia os princípios de cidade.

No contato com classes da EJA, trabalhando ao longo destes anos, percebi a necessidade de buscar métodos que inclua as/os estudantes ativamente nas propostas de ensino, valorizando não só à realidade delas/es, mas também seus anseios, ideais e história ancestral, construindo junto os processos de ensino-aprendizagem. Desta forma, o perfil singular de cada precisou ser constantemente (re)considerado, uma vez que fatores como: a baixa escolarização; a grande distorção série/idade (onde estudantes que completam 15 anos passam por transferencia à revelia para a EJA); o elevado número de jovens e adolescentes com necessidades especiais (muitos deles sem laudo e sem qualquer tipo de acompanhamento adequado para que sejam incluídos) e os excessivos casos de repetências (que é utilizado como argumento para a transferência de estudantes da sala de aula do ensino regular, nem sempre com avaliação específica que identifique a causa das dificuldades escolares), propiciam uma baixa estima, relatado em diversos momentos, tanto pelas/os jovens quanto por adultos e idosos (Molina, 2006).

Fatores economicos, culturais, sociais e o trabalho também eram (são) pontos centrais que levavam grande parte de estudantes buscarem a EJA, pois as dificuldades na permanência, impossibilitavam com que frequentassem a escola

no tempo devido. Por exemplo: as/os alunas/os trabalhadoras/es que sofriam (sofrem) a seletividade do mercado; as/os agricultoras/es e seus descendentes com origens de várias regiões do Brasil e de outros países que tinham (têm) dificuldades de adaptação ou acabam vítimas de preconceito; as meninas e as mulheres que carregavam (carregam) a imposição sociocultural de cuidar das crianças. Enfim, há uma enormidade de especificidades que serviam (servem) de causas para o elevado índice de abandono e o reingresso, anos mais tarde, na Educação de Jovens e Adultos.

Devido aos inúmeros aspectos (políticos, econômicos, sociais, culturais, territoriais, etc.), a demanda desta modalidade de ensino aumentou significativamente, a partir da redução da idade para ingresso. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.°. 9394, do ano de 1996, a idade mínima de ingresso passou dos 18 anos para os 15 anos, elevando, ainda mais, com o passar dos anos, o número de estudantes do ensino regular que deveriam ir para a EJA. Como consequencia da legislação o que se achou foi haver tendencia de enorme transformação nas escolas situadas tanto em áreas urbanas, bem como nas do campo. Poderia ocorrer aumento do número de estudantes da EJA, do numero de turmas e maior quantitativo de escolas ofertando a modalidade.

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO INSTITUCIONAL PARA OS ESTUDANTES DA EJA DO CAMPO

Com base no breve debate sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é possível compreender que a realidade de luta e resistência popular é um tema comum às escolas que oferecem esta modalidade de ensino, pois os movimentos das comunidades e de trabalhadores da educação comprometidos com a garantia dos direitos escolares nas diversas modalidades educacionais, são fundamentais para a abertura de classes de EJA e a permanência da mesma nos espaços escolares, principalmente no campo.

A Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos também fez parte deste movimento, em que o espaço da escola pública, periférica, acabava (acaba) traduzindo as desigualdades das várias unidades escolares brasileiras voltadas à população empobrecida, demonstrando as condições precárias de vida das/os estudantes, das/os profissionais que compunham os quadros funcionais, da atividade docente, enfim, de todas as incontáveis irregularidades impostas pelo sistema voltado aos interesses do capital.

A estrutura do prédio não foi construída pelo poder público, apresentava pouca ou nenhuma condição de segurança, não pelo fato de ter sido construída pela comunidade, mas sim pelo descaso da prefeitura com a manutenção, pois

estava sob a sua gestão, o que propiciava a formação de um ambiente insalubre. O espaço foi construído, através da doação particular de uma casa, ficando completamente abandonado, numa situação de desigualdade que foi piorando as condições físicas no uso cotidiano de muitos anos, com pequenos reparos, parcelados, sem projetos arquitetônicos. Atualmente, a antiga residência ainda passa por pequenas modificações, mas continua em condições precárias, inapropriadas e inadequada ao atendimento como um espaço escolar digno e de qualidade à população.

Desde 2022, o espaço escolar passou a atender, os/as jovens com mais de 15 anos, os/as adultos e os/as idosos do campo, que não tiveram acesso ou necessitavam completar a escolaridade na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Percebeu-se, neste momento, a heterogeneidade na composição das turmas que se formavam, como também a diferenciação de gestão dos espaços num mesmo município, levando a falta de equidade para os espaços públicos escolares que atendem às pessoas do campo e das periferias do próprio município.

Neste momento, refleti sobre minha formação na universidade pública, que, apesar do sucateamento, grande parte é constituída por prédios suntuosos e históricos, dos quais fizeram parte da minha vivência, onde me relacionei com diferentes concepções de mundo. Estes aspectos fizeram-me compreender que, mesmo em meio às adversidades, adentrei num ambiente educacional privilegiado, com o qual as/os jovens, as/os adultos/as e as/os idosos/as de periferia, do meu cotidiano, não tinham a noção da existência. Cabendo, assim, a mim, na minha trajetória, estimulá-los a ocupar este, bem como os demais espaços de ensino e de poder, na medida em que as populações invisibilizadas, neste caso específico, dos campos fluminenses, necessitam, como toda e qualquer forma de organização social, constituir as suas redes de apoio mútuo, por meio de contatos diversos, que estimulem a compreensão e a construção do conhecimento coletivo, sem hierarquias, e desta maneira, reivindicar a promoção de políticas necessárias as suas realidades, como cidadãos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, existiam muitos movimentos, tencionando pela disputa do espaço escolar, como, por exemplo: os proprietários privados individuais; a força do capital que influenciava no ambiente; os governantes comprometidos com seus próprios interesses, pois a EMSJDS era um local que reunia diversas lideranças. Cabe ressaltar que a desigualdade, principalmente, econômica, que desumanizava algumas coletividades e as divergências entre os agentes públicos e privados acabavam influenciando na rotina da escola, seja através da pressão sobre a direção, professoras/es e funcionárias/os (por conta do apadrinhamento de vagas de trabalho, infelizmente, comum nos contratos e nas terceirizações), ou pela obstrução do

acesso de matrículas aos/as pessoas que de alguma maneira contrariavam os interesses autoritaristas dos mais abastados e/ou influentes. Neste contexto, o movimento feito por trabalhadoras/es da educação em conjunto com as Trabalhadoras da Agricultura Agroecológica, das mães do conselho escolar e integrantes da ONG Fé e Alegria, se mantinham como uma frente de resistência, por meio de exigências constantes e em diferentes métodos de luta, para acessar, por exemplo, a oferta de transporte e o aumento de vagas, no intuito de garantir um maior acesso das populações do campo ao ensino.

Lembrando que, neste espaço-campo em que se desenvolveu o estudo, há tempos é ocupado por pessoas que representam as mais diversa e complexas disputas existentes em nossa sociedade, observa-se também a estrutura das mazelas das desigualdades históricas do Brasil, pois grupos políticos e econômicos, internos e externos, agiam de maneira constante, impactando, negativamente, tanto através dos danos ambientais, causado pela expropriação dos recursos naturais, desrespeitando as legislações, quanto na exploração, generalizada do trabalho, a qual põe em perigo as vidas humanas. Porém, na disputa cotidiana pela própria vida, encontravam-se neste mesmo território, movimentos sociais pungentes: eu integrante da Comunidade de Trabalhadoras e Trabalhadores da Educação, juntamente com a Comunidade das Agricultoras e Agricultores Familiares Agroecológicos do Assentamento Terra Prometida e a Comunidade de Base Eclesiástica, defendiamos na Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos o direito de estudar e trabalhar em condições fisicas adequadas, em ambiente salubre; ensino de qualidade nas diversas modalidades necessárias, solicitada e de direito da comunidade.

Havia, na reunião destes grupos sociais, alguns sujeitos destacados na defesa do mutirão e da troca de conhecimentos, juntos formavamos o coletivo de pessoas que defendiam os direitos humanos, a organização social para a cobrança do cumprimento, por parte do Estado e seus representantes, da garantia do direito às políticas públicas para todos os brasileiros, principalmente, para as populações do campo, que sofrem, no seu cotidiano, com a falta de implementações dos direitos básicos, como o acesso à educação. Nesta comunidade enraizou-se uma forte memória da vivência pela luta, por muitas causas, de longa data. O que aqui narramos e vivenciamos como trabalhadoras(es) da educação do campo, juntamente com as Trabalhadoras da Agricultora Agroecológica, foi a mobilização do desejo coletivo da oferta de ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, respeitando, desta maneira, a dignidade humana e os direitos legítimos de educação pública de qualidade, para as/os moradoras/es do território.

Ressaltando que se integrava numa prática comum entre os movimentos sociais citados, a busca constante e ativa daquela/e que eram considerados

'socialmente excluídos'. Para tanto, era utilizado o discurso da criticidade e da reflexão e, assim, estimular a elevação da estima, via educação, para que pudessem se capacitar e, com isso, exercerem os seus direitos, bem como cumprirem seus deveres, através do acesso ao conhecimento crítico.

Figura 1 – Atividade no Assentamento Terra Prometida

Fonte: acervo próprio (2019).

A imagem acima demonstra a estreita aproximação da atividade docente com a comunidade. Trata-se de um do encontro proposto as pessoas que integravam a Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos para que pudessem conhecer e vivenciar atividades de alfabetização, rodas de leitura, atividades de agroecologia, manejo da terra, cultivo, culinária, produção fitoterápica conjuntamente com a população integrante do Assentamento Terra Prometida. A aproximação da comunidade trabalhadora escolar com a comunidade trabalhadora externa, foi sempre estimulada e solicitada mas poucas pessoas da escola tiveram interesse ou demonstravam perceber como importante a integração e vivencia com a comunidade de moradores do entorno da escola, principalmente as agricultoras(es) do assentamento Terra Prometida.

No recorte temporal de 2012 a 2022, as ações dos movimentos sociais presentes na EMSJDS foram responsáveis pela garantia do acesso a bens e melhoria, que não existiam na região. A luta e resistencia de algumas pessoas integrantes, em especial, resultaram no acesso ao direito à modalidade de ensino, EJA, nesta unidade escolar. Tais ganhos só foram possíveis graças ao conjunto da sociedade civil composta por educadoras e educadores (institucionalizados no sistema público), por educadoras/es populares (que se comprometeram com a comunidade), por estudantes (interessado e críticos pelos seus direitos), por moradores/as no campo (que se envolvem e se destacam com ações fundamentais para a garantia dos direitos constitucionais e humanos), enfim, todos aqueles/as que no seu processo de formação/autoformação/inspirações para o trabalho

nas escolas formais e populares do campo, estiveram imbuídos, por suas memórias ancestrais, na busca por uma humanização das suas formações, tal qual no fomento dos direitos basilares como: a educação, a saúde, a segurança, a qualidade ambiental, o trabalho digno e o combate às desigualdades.

Deste intenso trabalho puderam-se colher ótimos frutos, além da organização da EJA na escola, outro fator de destaque, de cunho epistemológico, foi a valorização da crença nos princípios democráticos, no qual a escola deve estar constantemente aberta à comunidade, sem distinções, reconhecendo todas as identidades, neste caso específico, do campo, com pedagogias adequadas à necessidade e à realidade local. A luta pela institucionalização da modalidade promoveu a troca constante de auxílio mútuo entre a escola e a comunidade escolar. Há ainda necessidade do fazer coletivo, para encontrar soluções, pois outras necessidades e direitos negligenciados persistem, como transporte e acesso com estradas para qualquer pessoa da comunidade, iluminação, promoção de saúde, etc. Os que se envolveram com a garantia do direito a educação são cientes de que os avanços ocorreram través da luta pela garantia do cumprimento da legislação e as suas interfaces (Bicalho, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre os deslocamentos que fiz e faço até hoje para trabalhar e estudar, nas modalidades de ensino que tive contato no exercício da vida profissional, percebo que o que me move, ao circular no espaço geográfico de vários municípios da Baixada Fluminense, são os povos e as culturas diversas com que encontro, pois possibilitam-me uma ação cotidiana, de permanente relação, com infinitas experiências sensoriais. Mesmo antes de buscar formação em Geografia, e poder refletir como professora e pesquisadora, sobre a importância de conhecer diversos aspectos relativos à Educação do Campo, a minha vivência e ancestralidade campesina anunciavam que este seria um impressionante objeto de estudo, na medida em que o comprometimento pessoal com as populações do campo e periféricas das cidades possuem em suas raízes, assim como eu, as experiências relativas à luta de (re)viver e (re)existir, cotidianamente, coletivamente, na(da) terra, num sentido de territorialidade.

Ao observar a paisagem do campo do município de Duque de Caxias, seja de carro, de ônibus ou a pé, ao perceber as realidades existentes e dialogando com os que ali vivem, moram e realizam suas atividades produtivas de trabalho e renda, no espaço geográfico, como as agricultoras agroecológicas, pude identificar algumas demandas em suas vidas que me levaram a refletir sobre o quanto na única Escola municipal de toda região, a E. M. Sargento João Délio dos Santos, demorou para cumprir o que se fazia necessário, na

opinião da população e da principal legislação brasileira, a Constituição, que põe educação como direito constitucional de todos, sem distinção. A demora de implementação da modalidade EJA, negou a possibilidade de formação e permanência das pessoas daquela comunidade em seu lugar.

Na instituição pública de educação básica EMSJD, destinada às classes populares, as/os estudantes não foram estimuladas/os a contarem as suas próprias histórias ou reconhecerem os reais dramas e/ou glórias que fazem parte das suas realidades. Sendo os campos brasileiros, palco de constantes lutas, de (re)existência da vida humana, das famílias pela manutenção dos direitos, das suas ancestralidades. O desenvolvimento de ações interdisciplinares que integrem a comunidade escolar, em conjunto com os mais diversos movimentos sociais, são fundamentais, como ferramenta, na formação de um cidadão crítico, como visto nas experiências implementadas na unidade escolar deste estudo.

Como docentes, torna-se importante analisar as nossas experiências, as práticas de vida e de profissão vivenciadas, no intuito de apreender como estes movimentos foram(são) essenciais para a nossa formação. O engajamento e a militância de cada educadora/or na construção de sua própria história, a partir de seu reconhecimento ancestral, filosófico, além da formação acadêmica e autoformação serão uteis no desenvolvimento de metodologias e práticas voltadas à busca por um mundo melhor e mais harmônico. Porém, cabe destacar, que há ausência de sistematização destes feitos, perdemos a prática dos registros cotidianos, os registros em diários do percurso de vida, o que, para muitos que estão em diversas lutas, ainda é mais difícil. Além de haver projetos para invisibilizar muitos grupos e pessoas em suas lutas contra à opressão (Freire, 1987), se faz necessário inspirar as futuras gerações a ser, caminhar, persistir, conquistar, coletivizar e contar a história dos (re)existentes e invisibilizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BRASIL. LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC. Brasília, DF.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1991. Disponível em: <http://sitiodarosadosventos.com.br/livro/images/stories/anexos/oque_metodo_paulo_freire.p df>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BICALHO, R. **Interfaces da educação do campo e movimentos sociais:** possibilidades de formação. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 20, n. 43, 2018. p. 81-100.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

___, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. Editora EGA, 1996.

MOLINA, Mônica (org). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DA SALA COMUM NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Gilderlania Alves de Oliveira[1]
José Douglas de Abreu Araújo[2]

INTRODUÇÃO

A inclusão na educação exige sensibilidade e atenção à diversidade, sendo fundamental a atuação conjunta dos professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessária uma abordagem ampla da aprendizagem, pois, apesar do suporte das políticas públicas, muitas escolas ainda carecem de melhorias estruturais, didáticas e pedagógicas, além de professores com formação teórica e prática adequada.

As práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, e a implantação de salas com recursos multifuncionais contribui para uma inclusão mais eficaz de crianças autistas, promovendo a interlocução entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa abordagem busca minimizar uma problemática há anos considerada alarmante para a sociedade (Cunha, 2016). Nesse contexto, surge o questionamento sobre como ocorre o trabalho conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum e de que maneira essa colaboração impacta a inclusão dos alunos com TEA.

Com o objetivo de responder a esse questionamento, buscou-se conhecer a existência do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professor da sala de aula comum para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e atua como professora da Educação Infantil na Escola Modelo de Iguatu/CE.

2 Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

turma de 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Iguatu-CE.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de superar a segregação no ensino de crianças, público-alvo da educação especial, garantindo sua autonomia, independência e valorização. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, deve adotar procedimentos específicos para desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas, essenciais à apropriação e produção de conhecimentos, promovendo uma inclusão efetiva e equitativa e apoiar o professor da sala de aula comum.

DESENVOLVIMENTO

O estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva, buscando compreender os significados, crenças e valores relacionados ao fenômeno investigado (Gil, 2002). A pesquisa foi conduzida em uma escola de ensino fundamental localizada na cidade de Iguatu, Ceará, e contou com a participação de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma professora da sala de aula comum, ambas com ampla experiência na educação especial e no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (Marconi e Lakatos, 2003), permitindo flexibilidade na exploração dos temas abordados. As entrevistas foram realizadas após o consentimento formal dos participantes, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sigilo e conforto durante o processo. As respostas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na metodologia de análise qualitativa de Gibbs (2009), que utiliza a codificação e categorização dos dados para identificar padrões e tendências. A interpretação dos resultados foi conduzida à luz do referencial teórico, proporcionando uma análise crítica e fundamentada sobre a inclusão de alunos com TEA.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta profundamente o desenvolvimento, resultando em dificuldades significativas nas áreas de comunicação, interação social e padrões de comportamento. Essas dificuldades variam amplamente em suas manifestações clínicas. Lorna Wing e Judith Gould (1979), caracterizaram o TEA como uma "tríade", que engloba três modificações principais que surgem juntas: dificuldades de comunicação, dificuldades na aprendizagem e a falta de atenção

essencial para o desenvolvimento, resultando em comportamentos limitados e recorrentes (APA, 2015, p. 50).

No âmbito das políticas públicas brasileiras o TEA é respaldado pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PNDPPTEA), assegura o direito ao diagnóstico precoce, ao auxílio por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), ao acesso ao mercado de trabalho e à educação. A implementação dessas políticas é essencial para garantir a inclusão social e educacional das pessoas com TEA, considerando as especificidades dessa população (Schmidt et al., 2016).

Para esses estudantes, a escola deve garantir sua participação plena no processo de ensino-aprendizagem. O AEE é um dos principais recursos para assegurar essa inclusão, especialmente para alunos com TEA, pois o professor especializado desempenha um papel fundamental, sedo de sua responsabilidade: a criação de planos de atendimento educacional, o acompanhamento dos recursos pedagógicos na sala de aula regular, a orientação às famílias e professores, e a utilização de tecnologias assistivas, entre outras responsabilidades (Brasil, 2009). O uso dessas ferramentas ajuda a promover a autonomia dos alunos e facilita a sua interação no ambiente escolar.

Além disso, a articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular é fundamental. A colaboração entre essas duas figuras é crucial para criar estratégias pedagógicas eficazes que atendam às necessidades do aluno com TEA, promovendo a inclusão e o aprendizado pleno. Essa parceria é, portanto, um elemento chave para o sucesso da educação inclusiva, pois permite que as práticas pedagógicas sejam adaptadas de forma mais eficaz e personalizada.

O professor do AEE enfrenta desafios significativos em sua prática pedagógica. Esse profissional tem a responsabilidade de planejar e organizar atendimentos individualizados para alunos públicos da educação especial, considerando as diversas deficiências, transtornos ou altas habilidades desses estudantes. Além disso, o professor do AEE precisa identificar, elaborar e aplicar recursos pedagógicos e de acessibilidade, como tecnologias assistivas, para garantir que esses alunos possam acessar o currículo e participar ativamente do processo de aprendizagem (Pletsch; Damasceno, 2011).

A sobrecarga de tarefas é uma realidade para os educadores do AEE. Eles devem atender a alunos com diferentes necessidades, elaborar estratégias diversificadas e fornecer orientação constante tanto aos alunos quanto aos professores da sala comum com o objetivo de promover a inclusão efetiva no ambiente escolar. A articulação com outras áreas, como a saúde e os serviços sociais, também faz parte das atribuições desses professores. Portanto, o professor do AEE precisa possuir competências multidisciplinares, além de habilidades de

organização, comunicação e trabalho em equipe, pois, sua função vai além da sala de aula e envolve uma atuação contínua em diferentes esferas do ambiente escolar (Pletsch, 2023).

Por outro lado, o professor da sala comum também enfrenta desafios ao trabalhar com alunos público da educação especial. A diversidade dentro da sala de aula exige que o professor seja capaz de adaptar o ensino, tornando-o acessível a todos, respeitando o ritmo de aprendizagem e as estratégias de ensino diversificadas para cada aluno. Isso implica em conhecer as particularidades dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/ superdotação e ajustar o conteúdo, as atividades e a metodologia para garantir a participação de todos os estudantes nas atividades escolares (Glat; Blanco, 2013).

Em relação ao professor da sala comum, ele deve colaborar de forma estreita com o professor do AEE, pois a articulação entre os profissionais é fundamental para que as estratégias pedagógicas sejam bem aplicadas e os alunos com deficiência recebam o apoio necessário. Esse trabalho conjunto permite que o professor da sala comum conheça os recursos de acessibilidade disponíveis, como as tecnologias assistivas, e os utilize para adaptar o conteúdo de maneira mais eficaz. Para isso, o professor da sala comum precisa estar disposto a aprender novas práticas pedagógicas, a avaliar constantemente o progresso dos alunos e a fazer ajustes no processo de ensino.

O trabalho conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala comum é fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Ambos os profissionais enfrentam desafios significativos, como a adaptação do currículo, a utilização de tecnologias assistivas, e a necessidade de garantir que todos os alunos possam participar ativamente das atividades escolares. Para superar essas dificuldades, é essencial que os educadores possuam competências técnicas, mas também habilidades de colaboração, flexibilidade e inovação. Assim, é possível construir uma educação inclusiva e de qualidade, na qual todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

TRABALHO COLABORATIVO ENTRE AEE E SALA DE AULA COMUM

O trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o docente da sala de aula comum desempenha papel importante na inclusão de alunos com TEA. Ao unirem suas práticas pedagógicas e conhecimentos, esses profissionais podem desenvolver estratégias alinhadas às necessidades individuais dos estudantes, criando um ambiente mais inclusivo e adaptado às demandas do ensino-aprendizagem. Conforme aponta Rossetto (2015), essa colaboração potencializa

a eficácia das práticas inclusivas, promovendo uma abordagem mais integrada e personalizada.

A articulação entre os professores do AEE e da sala comum é fundamental para garantir uma educação de qualidade, especialmente para alunos com TEA. A troca constante de informações sobre o perfil dos estudantes, associada ao uso do Plano Educacional Individualizado (PEI), permite aos docentes ajustar suas metodologias e conteúdos de acordo com as necessidades específicas de cada aluno (Guimarães, Machado, 2024). Como destacou a professora do AEE (2024. Informação verbal), "o planejamento é feito com base no PEI e adaptado conforme o que for melhor para a criança", o que está em consonância com o argumento de Mantoan (2003), que considera a personalização do ensino essencial para a inclusão efetiva. Contudo, a docente da sala de aula comum revelou uma realidade distinta ao mencionar que, o PEI não é realizado ou aplicado em sua prática pedagógica.

> Eu entendo a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os alunos com TEA, mas, na prática, tenho encontrado dificuldades para planejar e implementar. O tempo é um fator, e muitas vezes a demanda do dia a dia acaba fazendo com que o foco no planejamento individualizado se perca (Professora da sala de aula comum, 2024. Informação verbal).

Essa lacuna no planejamento e na personalização das estratégias pedagógicas pode comprometer o atendimento adequado às necessidades dos alunos com TEA, evidenciando uma falha na integração entre as abordagens do AEE e da sala comum. A falta de implementação do PEI e do planejamento em si por parte do professor da sala comum representa um desafio significativo para a eficácia do processo de inclusão, já que a personalização do ensino, defendida por Mantoan (2003), se torna mais difícil de ser alcançada sem o alinhamento efetivo entre os docentes. Esse cenário ressalta a necessidade de maior articulação e formação contínua dos profissionais para garantir que todos os alunos recebam o apoio adequado para seu desenvolvimento.

A colaboração entre os profissionais que atendem alunos com TEA é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade (Buss; Giacomazzo, 2019). No entanto, a falta de integração entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE é um desafio frequente no cotidiano escolar. A fala do professor da sala comum revela uma realidade difícil:

> A colaboração e a comunicação entre todos os profissionais envolvidos na educação dos alunos com TEA não ocorre de maneira constante e integrada. Não temos planejamento com a professora do AEE, são demandas grandes tanto para eles quanto para mim. O que vejo é que o professor do AEE não dá conta da quantidade de alunos; creio que há mais de quarenta alunos com deficiência (Professora da sala de aula comum, 2024. Informação verbal).

A fala evidencia a escassez de recursos humanos e materiais, além da sobrecarga de trabalho dos profissionais, que impacta diretamente na realização de planejamentos conjuntos e na implementação de estratégias pedagógicas eficazes (Camargo, 2020). A alta demanda de alunos com TEA e outras deficiências supera as capacidades dos profissionais do AEE e da sala de aula comum, refletindo a falta de apoio adequado para atender às necessidades individuais dos alunos.

A professora da sala comum compartilha a dificuldade em obter suporte, apontando a escassez de recursos e a alta demanda de alunos como obstáculos para um trabalho colaborativo eficiente. A falta de tempo para planejamento conjunto e a limitação de materiais pedagógicos são questões recorrentes. Mesmo assim, a colaboração, embora desafiadora, continua sendo uma estratégia vital para promover a inclusão de alunos com TEA, como destacam Pletsch e Glat (2012), que ressaltam a importância de reuniões frequentes para alinhar as abordagens pedagógicas. Por outro lado, a fala do professor do AEE apresenta outro ponto de vista, embora igualmente preocupante:

> Entendo que a colaboração entre mim, o professor da sala de aula comum e os outros profissionais envolvidos no atendimento dos alunos com TEA é fundamental. O correto seria trabalharmos juntos no planejamento individualizado do aluno, trocando informações sobre os avanços, desafios e necessidades específicas de cada um. Mas as orientações são pontuais, em reuniões de planejamento, quando surgem casos isolados; aí discutimos as estratégias e adaptações necessárias. Meu contato, às vezes, se dá mais com o monitor (Professora do AEE, 2024. Informação verbal).

O que a professora do AEE evidencia é uma tentativa de colaboração, embora de forma pontual e esporádica. A falta de continuidade nas reuniões de planejamento e o contato limitado com o professor da sala comum comprometem a efetividade dessa parceria, também a dependência de um planejamento mais individualizado, o que deveria ser uma prática contínua e não ocasional, como se observa nas dificuldades relatadas.

Percebe-se que a compreensão que a colaboração entre os profissionais da educação é essencial, mas a sua implementação na escola estudada enfrenta diversos obstáculos. A escassez de tempo para planejamento conjunto, a sobrecarga de trabalho dos professores e a limitação de recursos materiais são fatores que dificultam a construção de um ambiente verdadeiramente colaborativo. Pletsch e Glat (2012) afirmam que a troca constante de informações, o planejamento conjunto e a adaptação das estratégias pedagógicas são fundamentais para garantir a inclusão eficaz de alunos com TEA. A realidade dos depoimentos revela uma lacuna entre a teoria e a prática, onde, embora exista a compreensão da importância da colaboração, as condições necessárias para que isso se concretize de forma efetiva ainda são insuficientes.

Esse cenário exige uma reflexão sobre a necessidade de maior apoio institucional e a valorização do trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os do AEE. A formação contínua dos docentes, o incentivo a reuniões regulares e a ampliação de recursos pedagógicos são medidas que podem facilitar essa articulação e contribuir para uma educação mais inclusiva e equitativa. A personalização do ensino, conforme defendido por Mantoan (2003), só será possível se houver um esforço conjunto e integrado, respeitando as especificidades de cada aluno e promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreça o seu pleno desenvolvimento.

Além de compreender que o trabalho colaborativo entre os profissionais da sala comum e do AEE é essencial para a educação inclusiva de alunos com TEA e integrar a metodologias diversificadas e o uso de tecnologias assistivas, fundamentais para a participação ativa desses alunos (Weizenmann.; Pezzi.; Zanon, 2020). Recursos como aplicativos educativos, jogos sensoriais e atividades concretas facilitam a interação e compreensão, contribuindo para um aprendizado mais inclusivo e significativo, conforme destaca Camargo (2020). No entanto, a prática colaborativa enfrenta desafios, como revelado nas falas da professora da sala comum:

> o desafio está em ajustar o ritmo e as abordagens, pois cada profissional possui uma visão específica e diferentes formas de trabalhar e uma grande demanda. Além disso, como professora da sala de aula, tenho tempo limitado para reuniões e a necessidade de planejar as aulas. Tudo é um desafio para uma colaboração ainda mais eficaz (Professora da sala de aula comum, 2024. Informação verbal).

Isso evidencia a dificuldade em alinhar as estratégias pedagógicas devido à falta de tempo e planejamento colaborativo constante o que, por sua vez, a professora do AEE destaca:

> o desafio é conciliar as diferentes metodologias e estilos de ensino, além de encontrar tempo para reuniões frequentes. Também é necessário ajustar práticas pedagógicas conforme o contexto escolar, sem perder de vista as necessidades específicas dos alunos. Aqui, a dificuldade em criar uma sinergia eficaz entre as abordagens pedagógicas e a falta de tempo para reuniões contínuas são evidentes (Professora do AEE, 2024. Informação verbal).

Essas falas destacam que o planejamento para a adaptação, flexibilização e acessibilidade como a utilização de tecnologias assistivas e metodologias diversificadas, é essencial para garantir a participação ativa dos alunos com TEA, mas só será eficaz se houver um esforço conjunto e constante para alinhar as práticas pedagógicas. Esse cenário exige maior apoio institucional, mais tempo para planejamento e maior capacitação dos professores, de modo a garantir

uma educação inclusiva e adaptada às necessidades específicas dos alunos com TEA. Embora os desafios sejam claros, a solução passa pelo fortalecimento da articulação entre os profissionais, com mais tempo dedicado ao planejamento conjunto e maior apoio institucional, visando a personalização do ensino e a inclusão eficaz dos alunos com TEA.

As falas dos professores sobre avaliação e trabalho colaborativo destacam a importância de uma abordagem dinâmica e reflexiva na adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com TEA. A professora do AEE (2024. Informação verbal) observa constantemente os comportamentos e avanços dos alunos para ajustar as estratégias de ensino: "Se percebo que algo não está funcionando, busco novas abordagens que se adequem melhor às necessidades deles". Essa prática reflete o conceito de avaliação contínua e dinâmica, essencial para o sucesso da inclusão escolar, conforme argumenta Cunha (2017). A professora demonstra flexibilidade e empenho em garantir que cada aluno tenha a melhor abordagem possível para seu aprendizado.

De forma semelhante, a professora da sala comum (2024. Informação verbal) também destaca a importância da avaliação contínua, afirmando: "sempre avalio se os alunos estão acompanhando os conteúdos. Caso contrário, procuro alternativas para facilitar a compreensão, como o uso de materiais visuais ou a repetição de atividades". A flexibilidade na adaptação das estratégias, evidenciada na fala da professora, é essencial para atender às demandas individuais dos alunos, quando ocorrem na realidade escolar e não ficam apenas no plano das ideias. Rossetto (2015) argumenta que as práticas pedagógicas adaptáveis são fundamentais para garantir uma inclusão eficaz, a avaliação necessária para essas adaptações, pois, permite que os professores ajustem suas abordagens conforme as necessidades de cada aluno.

No entanto, ao questionar se a avaliação é um processo realmente colaborativo entre os professores, a resposta foi negativa. A professora do AEE realiza um acompanhamento constante, mas, segundo sua fala, não há uma discussão formal ou um cruzamento de informações com a professora da sala comum. A ausência de reuniões regulares e de relatórios periódicos dificulta o alinhamento entre os profissionais. A falta de um planejamento para a troca de informações e a análise conjunta das estratégias pedagógicas implica na ausência de uma abordagem integrada e na de um acompanhamento significativo do processo escolar dos alunos.

A análise do trabalho colaborativo entre as professoras destaca que, embora haja uma compreensão compartilhada sobre a importância dessa parceria para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), obstáculos significativos comprometem a eficácia dessa colaboração. As falas

das professoras indicam lacunas e desafios que impactam a personalização do ensino e a inclusão desses alunos.

Apesar das dificuldades estruturais e da escassez de recursos, o trabalho colaborativo entre o AEE e a sala comum se revela essencial para promover a inclusão escolar. A troca constante de estratégias, o uso de metodologias diversificadas e a avaliação contínua são práticas que, quando bem implementadas, garantem um ambiente educacional mais inclusivo, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA. Assim, a formação contínua dos profissionais e a ampliação dos recursos pedagógicos são imprescindíveis para superar os desafios presentes e aprimorar a qualidade do ensino inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo trouxe à luz uma série de aspectos fundamentais relacionados à importância do trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala comum para o processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental, evidenciando desafios persistentes que limitam o apoio e suporte para os referidos alunos. As análises realizadas demonstram que, apesar de esforços significativos e da existência de políticas públicas que visam garantir o direito à educação inclusiva, a prática diária nas escolas ainda encontra inúmeros entraves que dificultam a implementação efetiva de um ensino verdadeiramente equitativo.

Dentre os aspectos mais críticos, destacou-se a percepção de que, embora haja um reconhecimento amplo da importância da colaboração entre os professores do AEE e da sala comum, a realidade cotidiana ainda é marcada por dificuldades pedagógicas, operacionais e estruturais. A falta de recursos materiais e humanos adequados, somada à sobrecarga de trabalho enfrentada por esses profissionais, é um problema que exige atenção prioritária das instituições educacionais e dos gestores públicos. Tais condições comprometem a possibilidade de criar um ambiente inclusivo que contemple as necessidades específicas dos alunos com TEA, enfraquecendo o impacto positivo das políticas educacionais inclusivas já estabelecidas.

Assim, conclui-se que a inclusão escolar de alunos com TEA vai além de uma exigência legal, representando um compromisso ético e social. Esse compromisso reflete o desejo de construir uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Para isso, são necessárias ações concretas e contínuas, abrangendo desde a adequação da infraestrutura escolar até o fortalecimento de políticas públicas de inclusão. A valorização dos profissionais da educação

e a sensibilização da comunidade também são peças-chave nesse processo. Somente assim será possível transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial e participar ativamente da construção do conhecimento.

No entanto, este estudo revelou a limitação na aplicação do trabalho colaborativo para o apoio mútuo nas práticas inclusivas. Para futuras pesquisas, sugere-se investigar a adaptação de práticas pedagógicas em diferentes níveis de ensino, explorar a percepção dos alunos com TEA sobre as estratégias educacionais, para avaliar sua eficácia no processo de inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA, American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 88-108, 2016.

BRASIL**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01. p.17. Brasília, 2009.

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F.. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 4, p. 655-674, 2019.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, p. e214220, 2020.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas Pedagógicas para a inclusão e diversidade** / Eugenio Cunha. – 6 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7ed. Rio de Janeiro: Wak. 2017.

Gibbs G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre, Artmed; 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: **Editora Atlas.** 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R.. **Educação Inclusiva:** Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2013. p. 15-35.

GUIMARÃES, V. P. A., & MACHADO, V. R. (2024). O Plano Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta de inclusão dos estudantes com autismo na educação profissional. **Caderno Pedagógico**, *21*(1), 2072–2097.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PROFESSORA do AEE. **Entrevista** [22/nov. 2024]. Entrevistadora: Gilderlania Alves de Oliveira. Iguatu: Universidade Estadual do Ceará, 2024. Instrumento de entrevista: 8 questões. Entrevista concedida a pesquisa sobre "Ensino colaborativo entre professores do atendimento educacional especializado e da sala comum na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no 2º ano do ensino fundamental em Iguatu/CE".

PROFESSORA da sala de aula comum. **Entrevista** [22/nov. 2024]. Entrevistadora: Gilderlania Alves de Oliveira. Iguatu: Universidade Estadual do Ceará, 2024. Instrumento de entrevista: 8 questões. Entrevista concedida a pesquisa sobre "Ensino colaborativo entre professores do atendimento educacional especializado e da sala comum na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no 2º ano do ensino fundamental em Iguatu/CE".

PLESCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, n. 33, 2009.

PLETSCH, M.D.; GLAT, R.. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas. Brasília, v. 8, n. 35, p. 193-208, abr. 2012.

PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. **Educação Especial e Inclusão Escolar:** Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Seropédica, 2011.

ROSSETO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 15, 2015.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. R.; PEREIRA, D. M.; OLIVEIRA, V. F. NUERNBERG, A. H. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática,** v. 18, n. 1, 2016.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B.. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. e217841, 2020.

ÀS VÉSPERAS DO CONGRESSO DE MILÃO (1880): A CARTA DO SURDO CLAUDIUS FORESTIER AO MINISTRO DO INTERIOR E DE ASSUNTOS RELIGIOSOS

Regina Maria de Souza[1]
José Raimundo Rodrigues[2]
Eliane Telles de Bruim Vieira[3]

INTRODUÇÃO: NO BUSTO DE UM SURDO UMA DENÚNCIA

Uma coleção de bustos foi revisitada na França por uma especialista surda. Eram peças do frenologista Pierre Marie Alexandre Dumoutier (1797-1871), criador de uma técnica de moldagem que em muito contribuiu para os estudos da medicina. Em uma delas a inscrição "Forestier". É o busto de um jovem. O cabelo liso, bastante curto não consegue esconder uma destacada testa. Os lábios, carnudos, estão cerrados, parece não desejar a fala oral, optando por outras falas. O nariz retilíneo com narinas bem visíveis, fala-nos de um ar, de uma atmosfera. Os olhos estão fechados como se olhasse para dentro, forçando-nos a olhar. Uma barba percorre as laterais do rosto, seguindo um padrão da época. Talvez, acompanhando a barba possamos nos deter sobre um sinal na orelha. Seria apenas algo da fundição do busto? Não! O busto nos denuncia tratar-se de uma intervenção cirúrgica que deixou cicatrizes. Cicatrizes para além do que é visível no corpo. Cicatrizes que falam de um passado Estamos diante do busto de Claudius Forestier.

1 Psicóloga, mestre em Psicologia Clínica pela PUCCAMP, doutora em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP; Livre docente em Educação. Docente do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação/UNICAMP; Pesquisadora do Grupo de Estudos Diferenças e Subjetividades em Educação; membro Convidada do GT Linguagem e Surdez da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL), membro da rede de pesquisadores do Núcleo Educação para a Integração da AUGM (Associación de Universidades Grupo Montevideo). E-mail: reginalaghi@hotmail.com.

2 Licenciado em Filosofia pela PUC-Minas, mestrado e doutorado em Teologia Sistemática pela FAJE-BH; mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/UFES. E-mail:educandor@gmail.com.br.

3 Licenciada em História pela UFES, mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/UFES. E-mail: ebruim@yahoo.com.br.

Forestier foi um dos vários surdos submetidos aos métodos invasivos do Dr. Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) que, sob o desejo de fazer avançar a ciência para recuperar a audição dos surdos, agiu com extrema violência ferindo corpos. O busto de Forestier é uma marca do quanto, em nome da ciência, pode se ferir e até matar. O procedimento repetido inutilmente várias vezes deixou marcas também em outros surdos. A cicatriz na orelha de Forestier se deu por queimaduras em decorrência da aplicação de uma técnica conforme nos narra Harlan Lane:

> Quando Claudius Forestier era um rapaz de treze anos, ele foi submetido a um regime de purgantes diários, e seu ouvido externo foi coberto com uma bandagem embebida em um agente vesicante. Em poucos dias, seu ouvido perdeu toda a pele, exsudou pus e ficou terrivelmente dolorido. Quando formou crostas, Itard reaplicou a bandagem e a ferida reabriu. Então Itard repetiu o ciclo e aplicou soda cáustica na pele atrás da orelha de Forestier. Tudo isso foi em vão, não só para Forestier como para outros trinta alunos em quem foi tentado (Lane, 1984, p. 134).

Graças ao trabalho investigativo de Angelique Cantin, uma surda genealogista francesa, foi possível que, dentre uma coleção de bustos da década de 1830, se identificasse o busto do surdo Claudius Forestier[4]. Nascido a 03 de julho de 1810, em Aix-les-Bains, membro de uma família notável. Os pais de Forestier eram primos e casaram-se com o objetivo de manter a herança no mesmo clã. Forestier teve sete irmãos; um deles, Hyacinthe, também surdo. No ano de 1819, Forestier foi enviado para estudar no Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris (Cantin; Cantin, 2017). Rapidamente, Forestier se destacou entre os seus pares, chamando a atenção de professores e também do corpo médico da instituição. O interesse por questões históricas[5] fez com que Claude-Nicolas Forestier preferisse latinizar seu nome "em referência ao Imperador Cláudio (10 a.C.-54 d.C.) que, por gaguejar, foi considerado incapaz de ocupar cargos e completar o Cursus honorum da vida política romana, até se tornar cônsul de Calígula" (Cantin; Cantin, 2017, p. 119, tradução nossa). Diante de

4 Segundo Cantin e Cantin (2017), a genealogista acessou o busto após notar a menção a "Forestier, professor de surdo-mudo" em um artigo de Erwin Ackerknecht que, em 2012, inventariava a coleção de bustos de Dumoutier (Cantin; Cantin, 2017, p. 120).

5 Acerca do interesse de Forestier pela história, Benjamin Dubois narra um episódio, retomado por Cantin e Cantin (2017): Segundo Dubois, numa pequena matéria intitulada "A tristeza de um surdo-mudo ferido no amor à pátria", "Dois surdos-mudos, de 8 a 9 anos, Forestier e Catois, estavam em disputa sobre quem havia sido espancado com mais frequência, os franceses ou os italianos. O inteligente Forestier, originário de Saboia, mais culto que o outro, quis provar-lhe que a vantagem estava do lado dos italianos e, como uma célula, calculou gravemente, com a história das guerras italianas em mãos, o número de vitórias conquistadas por esta nação. Catois, vencido pela erudição do seu camarada, derramou lágrimas de raiva e não o viu mais por dois ou três dias" (Dubois, 1900, 84-85, tradução nossa).

um ambiente ameaçador, em função dos experimentos de Itard e de práticas agressivas dos educadores, a postura de Forestier foi a de proteger seu irmão Hyacinthe, também enviado para a instituição (Cantin; Cantin, 2017).

Entre os anos de 1826 e 1829, Forestier atuou como instrutor e tutor no Instituto de Paris. Tendo sido amigo de surdos como Ferdinand Berthier e aluno de Auguste Bébian, protagonizando lutas dos surdos, nunca foi elevado à função de professor no instituto, deixando-o em 1833. No ano de 1838, participou da fundação da Sociedade Central de Surdos-Mudos junto com os surdos Ferdinand Berthier e Victor Lenoir. Esse confronto tem uma história a ser contextualizada.

Na década de 1830, a direção do Instituto de Paris foi assumida por Desiré Ordinaire (1773-1847), que seguiu à risca as orientações de Joseph-Marie Degerando (1772-1842), que ocupou um cargo de grande importância - Maître des requêtes au Conseil d'Etat - no reinado de Luís Felipe I, durante a Monarquia de Julho (1830-1848). Com Ordinaire, o Instituto de Paris passa a priorizar o treino articulatório e a fala (Souza, 2021), como defendeu De Gérando em *Des signes et de l'art de penser considérés dans leurs rapports mutuels*, publicado em 1800. Como parte da estratégia de tornar a fala e a escrita prioridades, houve uma paulatina substituição de professores surdos por professores ouvintes, além do rebaixamento funcional e salarial dos professores surdos, o que gerou um clima de forte humilhação e indignação entre os surdos. O trabalho docente diminuía visivelmente para os surdos (Bernard, 2016; Cantin; Cantin, 2017).

O ano de 1840 marca o início da atuação de Forestier como professor na instituição mista de Lyon que foi fundada por David Comberry, seu sogro. Agathe Comberry, esposa de Forestier, assumiu a função de formadora das meninas surdas. Essa escola, devido à sua fama por priorizar o uso dos sinais, chegou a contar com mais de quarenta alunos, e foi visitada, inclusive, por surdos americanos professores como Gilbert Gamage e Harvey Peet. Em 1846, também a visitou o professor francês Laurent Clerc que já atuava nos EUA (Lane, 1984). A escola de Lyon foi dirigida por Forestier até sua morte, em 13 de fevereiro de 1891, quando foi legada aos padres, gêmeos, Lemann-Levy.

Consideramos que um dos fatores que também contribuiu para a ida de Forestier para Lyon foi a divisão política partidária dentro do movimento surdo, apesar da grande competência dos líderes surdos e suas lutas pela manutenção e expansão das escolas de surdos, onde no ensino se preservasse a língua de sinais. Essa divisão não passou despercebida a Forestier, bem como suas consequências. Além disso, tinha um irmão surdo na escola de Paris e que não queria que passasse o que ele mesmo havia experenciado.

Ainda para entendermos o contexto de Forestier, faz-se importante recordar que, em relação a campos laborais, as oficinas profissionalizantes,

como se lê no texto do autor surdo Henry Gaillard (1866-1939), em *Vie sociale des sourds-muets*. *Carrières et professions des sourds-muets* (1894), em geral, careciam de professores ou instrutores capacitados; eram ensinadas profissões extintas. Havia péssima organização e falta de instrumentos para as atividades práticas; ensino profissional, não raro, oferecido oralmente ou de forma deficitária, além da resistência dos empregadores a contratarem surdos. Outra questão que dificultava a empregabilidade dos surdos era o baixo nível de instrução que lhes era oferecido na maioria dos casos, dos quais um dos efeitos era a pobreza. Deve ser lembrado que, em geral, não era gratuito o ensino no Instituto de Paris. Nesse contexto, começaram a aparecer, entre os surdos, propostas de comunidades formadas, organizadas e administradas por eles, e cujas normas de coexistência eles também determinariam.

A turbulência política da França afetou também o movimento surdo, pois, em período muito curto da história, o grande líder surdo Ferdinand Berthier viveu os efeitos da Revolução Francesa, das duas repúblicas e de dois impérios. Já idoso, viveu o início da terceira república francesa. As discussões políticas, as idas e vindas para formas de gestão muito distintas do governo, também afetaram o movimento surdo internamente. Berthier era um tradicionalista e, por sua posição política, sofreu ataques de outro líder surdo, Joseph Antoine Cochefer (1849-1923), assumidamente republicano. Enquanto Berthier defendia a língua de sinais francesa para o ensino do francês escrito, Cochefer representava uma nova geração tocada pelos métodos de articulação (Cantin; Cantin, 2017).

O objetivo do presente capítulo é analisar uma carta enviada por Forestier em 05 de setembro de 1880 ao Ministro do Interior e de Assuntos Religiosos, responsável pelas instituições de educação de surdos, Sr. Jean Antoine Ernest Constans (1833-1913). Forestier foi um dos quatro surdos mencionados por Pasquale Fornari no Congresso de Milão (1880). A carta reveste-se de especial sentido para nós, brasileiros, por ser um texto ainda pouco discutido. Eliane Telles de Bruim Vieira (2022), tratou da carta em sua tese em Educação. Entretanto, consideramos que retomar exclusivamente o texto de Forestier é sempre uma abertura a novos debates. A Carta pertence ao acervo da Biblioteca Nacional da França e, por meio do serviço disponibilizado pela instituição, foi nos cedida uma cópia digitalizada.

Os elementos relativos à vida de Claudius Forestier aparecem atravessando o texto da carta e nos provocando e convocando a um dizer mais sobre uma carta que nos vem do passado e, tal qual seu busto, nos traz uma denúncia.

DESENVOLVIMENTO: UMA CARTA, UM APELO, UMA RESISTÊNCIA

Procuramos agora nos deter sobre o documento que consideramos central a esse capítulo: a carta de Forestier ao Ministro do Interior e de Assuntos Religiosos. Nas poucas páginas de Forestier há um convite a compreendermos os processos relativos à educação de surdos, os atravessamentos vivenciados pelo surdo Forestier, os argumentos desse diretor na defesa pelo método de sinais.

A carta é datada de 05 de setembro de 1880, ou seja, véspera do início do Congresso de Milão, evento em que Forestier compareceu. Apesar da carta conter a localização de Lyon, Forestier não nos dá informações que justifiquem a localização, posto que, possivelmente, ele já estivesse em Milão naquela data. Também não menciona se a missiva seria postada ou entregue em mãos para que algum representante do governo francês a fizesse chegar a Constans.

A motivação da carta aparece logo no primeiro parágrafo:

> Acabei de ler o relatório que o Sr. Claveau, Inspetor Geral de Instituições de beneficência, dirigiu a Vossa Excelência sobre o ensino da fala em instituições para surdos-mudos. Este trabalho foi comunicado a mim muito recentemente. Permita-me que Vossa Excelência submeta à sua grande sabedoria algumas observações que tenho em mente nesta leitura recente (Forestier, 1880, p. 3, tradução nossa).

Oscar Claveau (1826-1904), enquanto representante oficial do governo francês, realizou uma série de visitas aos institutos de educação de surdos e apresentou um relatório ao Ministro Constans. O título da síntese das pesquisas aponta para uma parcialidade: *L'enseignement de la parole dans les institutions de sourds-muets, Rapport à Monsieur le ministre de l'Intérieur et des Cultes (O ensinamento da palavra nas instituições de surdos-mudos, Relatório ao Sr. Ministro do Interior e de Assuntos Religiosos)*. Esse texto, publicado em 1880, expressa o ambiente de disputa metodológica, muito anterior a Milão, e demonstra qual a perspectiva que estava sendo avaliada. A leitura do texto provocou em Forestier uma indignação:

> Confesso, Senhor Ministro, que fiquei dolorosamente surpreso ao ver este ilustre inspetor acusar a linguagem mímica de imprecisão. Nisso, ele seguiu a opinião do Sr. Rémi Valade, ex-censor de estudos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. A opinião deste último nunca me surpreendeu, pois eu sabia que ele lidava muito mal com a língua dos surdos-mudos, nunca a tendo estudado a fundo o suficiente. Um homem que ignorou a língua latina ou grega, ele mereceria crédito se se comprometesse a falar sobre isso? (Forestier, 1880, p. 3-4, tradução nossa).

O argumento dos partidários dos métodos de articulação, quase sempre, baseava-se na afirmação da imprecisão das línguas de sinais. Ao se afirmar imprecisão, geralmente, dizia-se que os sinais eram sujeitos a múltiplas interpretações e que não havia possibilidade de se aprender com

eles noções abstratas. Dessa forma, tocava-se também na questão do caráter, pois ao se considerar as línguas de sinais como desprovidas de transmitirem ideias, decretava-se a impossibilidade dos surdos formarem o caráter moral, extremamente vinculado à formação religiosa.

De acordo com Forestier, Oscar Claveau se equivocou ao seguir o pensamento de Remi Valade (1809-1890). A crítica de Forestier ao antigo censor demonstra um aspecto essencial de qualquer língua que é o seu aprofundamento pelo convívio linguístico. Forestier explicita seu posicionamento trazendo à cena uma personagem cara à comunidade surda:

> Eu me oponho ao Sr. Rémi Valade, ex-censor de estudos no mesmo estabelecimento em Paris. Bébian, familiarizado desde a sua tenra juventude com a linguagem da mímica, foi o primeiro a ter a glória de descobrir a sua essência e as suas riquezas até então desconhecidas; sua alta capacidade foi reconhecida por todos os professores surdos-mudos, sejam franceses ou estrangeiros (Forestier, 1880, p. 4, tradução nossa).

Forestier retoma o pensamento de Bébian exposto no *Journal de l'Instruction des sourds-muets et des aveugles*:

> Aqui estão suas palavras: "O surdo-mudo ou aquele que possui bem essa linguagem, não precisa inventar ou procurar sinais: ele os descobre na percepção clara e distinta de suas idéias. Mas nenhuma nuvem deve ocultar a clareza de seu pensamento. Se alguém é, às vezes, atado, o constrangimento não surge da falta de sinais; não são os sinais que procuramos como, às vezes, procuramos uma palavra, são as ideias que desembaraçamos. *O pensamento bem compreendido produz o sinal como consequência imediata. O sinal segue a ideia como a sombra segue o corpo*". "Qualquer ideia precisa", acrescenta ele em outro lugar, "reproduz-se com precisão na linguagem da mímica" (Forestier, 1880, p. 4, itálico do autor, tradução nossa).

Roch-Ambroise Auguste Bébian (1789-1839) destacou-se entre os surdos justamente por ter se aproximado deles e aprendido a se comunicar pelos sinais. Na condição de professor, Bébian era considerado aquele que conseguiu sistematizar elementos das línguas de sinais, evidenciando todas as suas potencialidades. Para o professor guadalupano, os surdos conseguiam expressar dignamente suas ideias por meio dos sinais, não necessitando jamais do uso da palavra para manifestar seus pensamentos. A metáfora de que "o sinal segue a ideia como a sombra segue o corpo" afirma, de maneira irrefutável que os sinais expressavam o pensado, o abstrato; afinal, os sinais, mesmo na sua concretude gestual, não se limitavam ao palpável. Forestier experimentou, quando da morte de Sicard, a grande investida da oralização no Instituto de Paris que culminou com a saída de Bébian.

Ao apresentar Bébian, Forestier expõe a fragilidade dos argumentos de

Claveau, por sua vez, baseados em Remi Valade. Nesse momento, Claudius Forestier oferece uma verdadeira aula de gramática, mostrando como dominava a língua francesa escrita e também a língua de sinais. O registro afirma, por exemplo, como um surdo organiza a sequência dos sinais, de forma ordenada, e, em hipótese alguma, desordenada ou sem sentido. Assim expressou-se Forestier:

> O Sr. Rémi Valade também se engana quando trata da sintaxe da língua de sinais. A construção mímica a que submetemos as seguintes frases citadas na obra do Sr. Claveau é muito diferente daquela que o Sr. Rémi Valade pretende impor a elas:
> 1. O gato observa o rato.
> Ele traduz: Rato gato olhar.
> Se ele traduzisse esta proposição na presença dos alunos do meu estabelecimento, eles acreditariam que o *rato* é o sujeito, e o *gato* o objeto direto.
> Ele deveria ter traduzido: gato rato olhar.
> 2. Benoît vai para Paris.
> Ele traduz: Paris. *Benoît* vai.
> Traduzimos: *Benoit* vai a Paris ou *Benoît* Paris vai.
> 3. Pedro dá um livro a Paulo.
> Ele traduz: Paulo livro. Pedro dá.
> Nós traduzimos: Pedro um livro dá Paulo (Forestier, 1880, p. 4-5, itálico do autor, tradução nossa).

Nos três exemplos, há um rigor metodológico por parte de Forestier. Encontramos nesse fragmento um exemplo de compreensão da língua de sinais enquanto uma estrutura complexa, não espontânea, intencional e com elementos similares aos de outras línguas no que diz respeito à organização dos componentes frasais. O comentário feito após o primeiro exemplo ressalta o específico da compreensão da língua de sinais pelos surdos, diferindo-se por completo de outra pessoa não fluente naquela língua. O recurso "aos alunos do meu estabelecimento" recorda a escola mantida por Forestier na cidade de Lyon e que utilizava do método de sinais para educar surdos. Tal escola sofria com a concorrência do estabelecimento fundado por Jacques Hugentobler (1844-1924) que fazia da articulação sua metodologia de ensino. Ao citar os seus alunos, Forestier também demonstra como os seus estudantes, diferentes de Remi Valade, têm a plena compreensão de uma tradução entre línguas, ou seja, são estudantes bilíngues. Isso realça a limitação inicial do relatório de Claveau, pois alicerçado em uma referência que não dominava a língua que se dispunha a avaliar.

A preocupação dos surdos formados pelo método de sinais era de que as novas gerações pudessem usufruir dos benefícios do aprendizado da língua escrita. Aprendizado que alcançava êxito mais rapidamente se mediado pelos sinais. Forestier apresenta outra limitação do relatório de Claveau:

> O Sr. Claveau acrescenta em seu relatório que "em todos os casos, não podemos, longe disso, esperar que a linguagem de sinais ajude o aluno no estudo da linguagem escrita".
> E prossegue: "O relator da comissão acadêmica, cujo notável trabalho já mencionamos, não hesita em declarar: que os sinais em geral, tanto os chamados sinais naturais como os metódicos, são um *meio impotente e até perigoso* para ensinar aos surdos-mudos a língua que ele deve usar, a de seu país" (Forestier, 1880, p. 5, itálico do autor, tradução nossa).

Retomando a figura de Bébian, Forestier cita trechos de obras do professor do Instituto de Paris. Mas antes, Forestier usa de seus sentimentos para expressar o quanto tais afirmações de Claveau eram falaciosas:

> Essa afirmação mais do que me surpreendeu: me doeu. Para fazer isso, o relator da comissão não deve ter a menor ideia da genialidade e dos recursos da linguagem mímica. Mais uma vez, vou opor a ele o ilustre Bébian, que escreveu ele próprio um excelente tratado sobre a arte de aprender a falar para surdos-mudos. Aqui está sua opinião sobre a utilidade e as vantagens da língua mímica. "A linguagem dos gestos, muito rica em suas expressões, é", diz ele, "extremamente simples em suas formas[6]; é suficiente para todas as necessidades da mente; *não existe maneira mais direta e segura, nem mais poderosa de iniciar o surdo-mudo nos segredos de nossas línguas*. A linguagem dos gestos pode estar em conformidade com todas as formas de pensamento; ela pode expressar as nuances mais delicadas e as combinações mais elevadas[7]" (Forestier, 1880, p. 5-6, itálico do autor, tradução nossa).

Num tempo em que a sistemática de uma língua não estava ainda tão organizada, dado que a linguística ainda advirá, Forestier sugere o quanto os sinais expressam inteligência e se compõem de uma série de recursos. Novamente, Forestier realça a importância dos sinais para aprendizado de outras línguas. Inicia-se, então, um movimento de crítica direta ao método de articulação:

> O Inspetor tem a lealdade de admitir que no início o progresso do sujeito surdo-mudo em relação à articulação é muito lento para se revelar. Mas acrescenta: "Supondo que se reconhecesse que a quantidade de conhecimentos adquiridos era mais limitada nos surdos-mudos criados com o auxílio da fala, acreditamos que o futuro a ser visto além do final do período escolar reservaria mais promessas à criança que entraria no mundo dos ouvintes por um meio de comunicação verdadeiramente usual".
> Infelizmente, os fatos que testemunhei até agora não confirmam esta afirmação. Apresentam-se à minha mente em multidões e, se não os cito, é porque não desejo abusar da atenção benevolente de Vossa Excelência (Forestier, 1880, p. 6, tradução nossa).

6 Éloge historique de lábbé de l'Épée par M. Bebian, p. 36 (obra premiada).

7 Manuel d'enseignement pratique des sourds muets, par M. Bebian, t. 2, p. 36.

Forestier recorda como o método articulatório era lento e ineficaz, pois a experiência atestava o quanto os surdos ensinados por tal método não conseguiam, posteriormente, comunicar-se oralmente com os ouvintes. Portanto, o método gerava um processo duplamente excludente: primeiro gastava-se um tempo que poderia ser utilizado para outros aprendizados; segundo porque, ao final dos estudos, o surdo encontrava-se numa situação de deslocamento social. Essa preocupação de Forestier remonta a uma carta por ele escrita, em agosto de 1839, em que discutia os prejuízos que uma educação incompleta poderia causar nos surdos, comenta que era necessário evitar impor o aprendizado exclusivo do francês para os surdos e onde conclui que "em geral, aqueles que não receberam nenhum tipo de educação são mais alegres, mais trabalhadores, mais comunicativos, mais expansivos do que aqueles que a receberam incompletamente" (Forestier, 1839, p. 151, tradução nossa). Cantin (2014) recorda que:

> Essa resposta indica um elemento fundamental sobre a posição dos professores surdo-mudos: o esquecimento do fato de que há uma grande maioria de surdo-mudos sem educação, que vivem tão bem quanto aqueles com educação incompleta e que são felizes. Forestier insiste que um surdo-mudo sem educação não é necessariamente um ser rude, mas que a instrução incompleta o torna um ser frustrado e, portanto, aponta o perigo da instrução incompleta (Cantin, 2014, p. 85, tradução nossa).

Entretanto, a capacidade analítica de Forestier vai além, afirmando como a questão da educação de surdos estava associada com todo o conjunto moderno de educação:

> No entanto, permita-me, Senhor Ministro, uma última observação: diz respeito ao melhor sistema educacional. Este é um assunto altamente debatido no momento.
> Como Vossa Excelência sabe, discutimos há cem anos, e ainda estamos discutindo a possibilidade de dar a palavra aos surdos-mudos. Questiona-se qual dos dois métodos mais contribui para o desenvolvimento de suas faculdades intelectuais e morais. Seria a linguagem mímica? Seria a linguagem articulada? (Forestier, 1880, p. 6-7, tradução nossa).

A crítica mordaz de Forestier é, talvez, ainda muito atual. Nosso remetente reconhece que se vivia num tempo de disputas metodológicas que já se tornava centenário. A oposição entre o "método francês" (diversas metodologias associadas ao uso dos sinais) e o "método alemão" (diversas metodologias associadas ao uso da articulação e direcionadas a fazer os surdos falarem) para educação de surdos acabava não tratando da questão central que era perceber o resultado, tanto intelectual quanto moral, do uso de tais métodos. E Forestier posiciona-se eticamente:

> Não pretendo decidir esta questão neste momento. Mas o que gostaria de afirmar de maneira formal à alta sabedoria de Vossa Excelência é que, qualquer que seja o método adotado, os resultados permanecerão estéreis enquanto não cuidarmos de produzir e seguir um sistema completo que conecte metódica e gradualmente todos os ramos da educação dos surdos-mudos.
> É certo que os professores, privados deste guia essencial, não podem percorrer uma carreira tão cheia de espinhos sem tropeçar a cada passo, sem mudar de opinião a cada momento, sem se ver obrigados a lançar as aulas ao acaso. Não há ordem onde não há método (Forestier, 1880, p. 7).

Uma questão percebida, não só por Forestier, é que faltava uma organização metodológica e as práticas, tanto de sinais quanto de articulação, careciam de obras que orientassem os professores, evitando improvisações e excessivas introduções de aspectos subjetivos. Além disso, a oposição de métodos gerava também alguns modismos. Desta forma, os professores de surdos oscilavam nas metodologias e não levavam a termo um determinado modo de ensino. Portanto, tocando diretamente no problema, Forestier fala da ausência de método, no sentido de organização sistemática. Enquanto diretor de uma instituição manifesta ainda a falta de manuais, mas recorda, desde de sua experiência, o quanto obteve sucesso em seus processos de ensino:

> Os trabalhos até agora publicados, quer para uso do aluno, quer do professor, não atingiram o objetivo proposto. Eles carecem de lógica, imediatamente, e testemunham a ausência de um estudo aprofundado da arte de ensinar os surdos-mudos.
> Ninguém pode negar-me, neste ponto, a longa e velha experiência que adquiri em tudo o que diz respeito à educação dos meus irmãos de infortúnio; porque por 50 anos eu tenho professado no sentido pleno da palavra e, apesar dos meus 70 anos, ainda ensino. Tive a honra de assumir, durante dez anos, parte ativa do ensino no magnífico Instituto de Surdos-mudos de Paris (Forestier, 1880, p. 7, tradução nossa).

Claudius Forestier pede o auxílio do Ministro Constans para que se definisse uma obra que pudesse orientar os três primeiros anos de ensino, ou seja, justamente a etapa inicial que permitiria aos surdos galgar novos conhecimentos. Recorde-se que a metodologia articulatória consumia grande parte dos anos iniciais em exercícios que não permitiam aos surdos consolidarem informações básicas da língua do país. Propõe Forestier:

> Vossa Excelência prestaria um imenso serviço à causa da excepcionalmente infeliz nação dos surdos-mudos se colocasse em concurso o melhor trabalho que compreende *os primeiros três anos de estudo de um jovem surdo-mudo*. Este trabalho deve ser teórico e prático, ou seja, servir de rudimento para o aluno e de guia para o professor. Nada mais importante e mais difícil do que este trabalho; é a porta pela qual todo surdo-mudo é obrigado a passar para adquirir conhecimento da língua materna.

> Todos os surdos-mudos, bem como os seus verdadeiros amigos, terão apenas um grito de louvor e agradecimento à Vossa Excelência se ela se dignar a dar este passo; pois a sua execução, ao mesmo tempo que melhora a sua educação, marcará uma época nos anais do ensino primário (Forestier, 1880, p. 7-8, itálico do autor, tradução nossa).

Provavelmente, Forestier, considerava que, ao menos, seria respeitada a decisão do *Primeiro Congresso Nacional Para o Melhoramento das Condições dos Surdos-Mudos* na cidade de Lyon, no período de 22 a 24 de setembro de 1879:

> O Congresso de Lyon, ressaltando a vantagem da articulação sobre a mímica, especialmente para tornar mais completamente o surdo-mudo à sociedade, mas considerando ao mesmo tempo que não é possível aceitar a articulação como única base e princípio essencial da educação, expressa o desejo de que uma parte muito grande seja deixada para a mímica no ensino dos surdos-mudos e que, consequentemente, os dois métodos, longe de se excluírem, sempre apoiem-se e trabalhem juntos para o mesmo fim, a saber: a instrução e a educação do surdo-mudo (Hugentobler; La Rochelle, 1885, p. 223, tradução nossa).

CONCLUSÃO: UMA FOTOGRAFIA A NOS OBSERVAR

A imagem encontra-se amarelada. O papel denota as marcas do tempo passado, mas é por ele que nos chega uma imagem do surdo Claudia Forestier. Ele apresenta-se sentado de lado, vestindo um paletó escuro sobre um colete também escuro e uma camisa clara. Os braços estão cruzados, verdadeiro paradoxo quando nos lembramos do quanto aquelas mais docentes se moveram. Talvez, Forestier estivesse com uns 50 anos, o cabelo partido um pouco de lado, a barba farta. E os olhos? Os olhos parecem sorrir dada a luminosidade que emanam. Um homem belo! Um homem que fez de sua vida uma obra de arte. Da foto, Forestier nos observa e, possivelmente, sorri. Forestier sorri porque algumas de suas lutas permanecem em nosso dias, há mais de 130 anos. A educação bilíngue continua a nos desafiar e toda a obra de Forestier aponta para um passado fecundo.

O desejo de Forestier que uma intervenção do Ministro do Interior e de Assuntos Religiosos fosse favorável ao método de sinais não logrou êxito. A deliberação de Milão que definia o método oral puro como o mais adequado para educação de surdos desencadeou um movimento, também na França, de exclusão dos sinais nos institutos. E Forestier sofreu diretamente os impactos disso quando teve verbas públicas destinadas não mais para sua instituição, mas para a de seu opositor Jacques Hugentobler. Em 1886, Forestier denunciou a situação de exclusão vivida por sua escola:

> Os jornais de Lyon noticiaram a decisão que a maioria do Conselho Geral do Rhône tomou a respeito da nossa instituição, e também nos informam que, dentro deste conselho, um relator declarou incontestável a superioridade do método alemão, isto é, o da articulação, sobre o método francès, isto é, o dos sinais (Forestier, 1886, p. 117-118, tradução nossa).

O que nos angustia e nos parece inexplicável é que esses senhores não se dignaram a pedir-nos a menor explicação sobre o nosso sistema de ensino, nem tentaram comparar os resultados práticos dos dois métodos existentes. Fomos condenados sem sequer sermos ouvidos.

Forestier, certamente, se ri das narrativas tão populares entre nós de que as línguas de sinais foram extintas e somente revividas após as pesquisas de Stokoe. Forestier um século antes já havia produzido materiais que, em continuidade ao já proposto por Bébian, em que se evidenciam toda uma preocupação em sistematizar a língua de sinais. Forestier foi um gramático da língua de sinais e também de uma proposta de educação bilíngue.

A morte de Agathe Comberry, em 15 de novembro de 1885, e com o fim dos subsídios para a escola, abalaram o ânimo do professor Forestier. Em Lyon, no dia 13 de fevereiro de 1891, faleceu Claudius Forestier, mas com ele não morreram suas lutas. Surpreendentemente não deixou sua herança para comunidade surda ou para uma associação de surdos, mas para os dois sacerdotes ouvintes Édouard-Joseph Lemann-Lévy e Achill-Auguste Lemann-Lévy. No testamento publicado anos antes, Forestier deixa mais que a herança, manifesta seu eterno compromisso:

> Se, por razões ou eventos que não posso prever, acontecer que a instituição de surdos-mudos não possa continuar, terieis a gentileza de estabelecer em minha casa uma obra para os pobres. Deus me deu a graça de amar sempre os pobres: também vós os amais. Tê-los perto de vós, portanto, poderá satisfazer seus desejos, sereis os juízes, se necessário, da obra em favor dos pobres a ser estabelecida. Toda a liberdade é dada a vós por mim. Como a maior parte da fortuna do meu pai, um notário em Aix-les-Bains (Savoia), tendo se tornado, porque a lei sarda o permitia, herança, quase exclusivamente, de um dos meus irmãos, tive que ganhar a vida com o suor do meu rosto. Meu Estabelecimento é fruto do meu suor, não é um patrimônio familiar e está organizado como eu o fiz. Portanto, isso não está causando mal a ninguém (Forestier *apud* Cantin; Cantin, 2017, p. 125, tradução nossa).

A comunidade surda que, impulsionada em 1838, pela criação da Sociedade Central de Surdos-Mudos, e, em 1889, pelo Primeiro Congresso Internacional de Surdos-Mudos, realizado em Paris, fortaleceu-se e protagonizou transformações desde o associativismo, a imprensa, a luta contra as investidas do método oral, da comunicação total. Na sessão do Congresso de Paris (1889) que tratava do surdo na sociedade, Forestier afirma a força da experiência dos professores surdos:

> Eu experimentei a mais viva dor quando soube que pessoas inexperientes tiveram a audácia de propor a proscrição da linguagem mímica. Era como arrancá-la de nossa alma, pois ela é, em nossa própria natureza, a vida de nossos pensamentos. Ainda é o único e verdadeiro meio de levar nossos jovens irmãos a conhecer a língua nacional. Estou profunda e intimamente convencido dessa verdade; a cada ano, a experiência fortalece ainda mais minha convicção. Meus cabelos brancos vos dirão que seu humilde vice-presidente passou sessenta anos em seus trabalhos pedagógicos (Chambellan, 2024, p. 51).

Vivemos no Brasil um momento de prospectivas em relação a uma proposta de educação bilíngue. Avançamos com uma série de legislações que asseguram aos surdos o acesso ao conhecimento escolar mediado pela Libras. Forestier nos observa e talvez sugira: "voltem os olhos para o passado, nem que seja por um momento". A sua carta destinada a Constans e também a nós encerra-se numa síntese do que foi a vida daquele surdo: "Digne-se a aceitar, Senhor, a garantia do profundo respeito com que tenho a honra de ser de Vossa Excelência, o muito humilde e muito obediente servidor (Forestier, 1880, p. 8, tradução nossa). Diante desse humilde servidor, coloquemos nosso conhecimento do passado a serviço da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

BERNARD, Yves. **Utopies silencieuses**. Paris: Éditions du Fox, 2016.

CANTIN, Yann. **Les Sourds-Muets de la Belle Epoque, une communautè en mutation**. Thèse. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Centre de Recherches Historiques. Paris, 395 f., 2014.

CANTIN, Yann; CANTIN, Angélique. **Dictionnaire biographique des grands sourds en France**: les silencieux de France (1450-1920). Paris: Archives & Culture, 2017.

CHAMBELLAN, Victor-Gomer. Congrès International des sourds-muets de 1889. *In*: RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. **Congresso Internacional de surdos-mudos Paris – 1889**. Atas: Victor-Gomer Chambellan. Relatório ao Sr. Gallaudet: Amos G. Draper. Itapiranga: Schreiben, 2024.

CLAVEAU, Oscar. **L'enseignement de la parole dans les institutions de sourds-muets, Rapport à Monsieur le ministre de l'Intérieur et des Cultes**. Paris: Imprimerie Nationale, 1880.

DE GERANDO, Joseph-Marie. **Des signes et de l'art de penser considérés dans leurs rapports mutuels**. Tome I^{er}. Paris: Goujon, 1800.

DUBOIS, Benjamin. **Almanach des Sourds-Muets de 1900**. Paris: Impremerie d'Ouvriers Sourds-Muets, 1900. p. 84-85.

FORESTIER, Claudius. Lettre. **L'Ami des Sourds-Muets**, n. 10, p. 151, sep. 1839.

FORESTIER, Claudius. **Lettre de M. Forestier, directeur de l'École des sourds-muets de Lyon, à M. le ministre de l'Intérieur et des cultes au sujet du rapport de M. Claveau, … sur l'enseignement de la parole dans les institutions de sourds-muets.** Lyon: Pitrat Ainé, 1881.

FORESTIER, Claudius. Correspondance. **Défense des Sourds-Muets**, n. 23, p. 117-118, nov. 1886.

GAILLARD, Henry. **Vie sociale des sourds-muets**: carrières et professions des sourds-muets. Paria: Imprimerie d'Ouvriers Sourds-Muets, 1900.

HUGENTOBLER, Jacques; LA ROCHELLE, Ernest. 1er Congrés National pour L'Amelioration du sort des sourds-muets (réuni à Lyon, les 22, 23 et 24 septembre 1879). **Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets**, Paris, Tomo I, 1885, p. 188-195; 222-226.

LANE, Harlan. **When the Mind Hears: A History of the Deaf**. New York: Random House, 1984.

SOUZA, Regina M.; RODRIGUES, José R. **Ferdinand Berthier (1803-1886):** erudito, professor, ativista surdo e suas contribuições para nosso presente. Curitiba: CRV, 2021. (A história é a de quem conta: narrativas de autores surdos esquecidos pela história, 2)

VIEIRA, Eliane T. de B. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 328 f., 2022.

FELICE CARBONERA:
PARA ALÉM DE UM SURDO-FALANTE NO CONGRESSO DE MILÃO (1880)

José Raimundo Rodrigues[1]
Eliane Telles de Bruim Vieira[2]

DA CURA DE UM CEGO AO CONHECIMENTO DE UM SURDO

No Instituto de Cegos de Milão há uma pintura datada de 1866. Nela estão representados quatro personagens de uma cena dos evangelhos. O cenário sugere o pórtico de alguma cidadela onde um homem com trajes esfarrapados, que sugerem a pobreza e exclusão vividas, parece resistir à vida em sociedade através da mendicância. De pé, apresenta-se Jesus Cristo, vestindo uma túnica vermelha e um manto azul, respectivamente, conforme a tradição iconográfica católica, representando as suas verdadeiras humanidade e divindade. O olhar de Jesus repousa sobre o cego e sua mão direita sugere tocar os olhos daquele homem cego. Ao fundo, acompanham dois outros personagens, possivelmente discípulos do Cristo. Provavelmente, uma alusão ao fato de que os milagres de Jesus atestavam a chegada do Messias conforme Mateus 11,5: "os cegos veem". A tela em óleo, intitulada *Cristo guarisce il cieco* (Cristo cura o cego)[3], introduz-nos na vida e obra do pintor surdo Felice Carbonera (1819-1881). A imagem baseia-se livremente nas passagens bíblicas, particularmente, a de Lucas 18,35-43.

Dentre as pinturas de Carbonera escolhemos esse quadro, justamente, por considerarmos que nele já se inscreve um certo rompimento do surdo artista com o movimento de sua época. Por que Carbonera, sendo surdo, não pintou a cura do surdo tão recordada pelos defensores da educação de surdos? Teria sido a obra uma encomenda que justificasse a escolha? Mas não poderia Carbonera ter também pintado a outra cena bíblica para o Instituto de Surdos de Milão

1 Licenciado em Filosofia pela PUC-Minas, mestrado e doutorado em Teologia Sistemática pela FAJE-BH; mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/UFES. E-mail:educandor@gmail.com.br.

2 Licenciada em História pela UFES, mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/UFES. E-mail: ebruim@yahoo.com.br.

3 Disponível em: https://catalogo.beniculturali.it/detail/HistoricOrArtisticProperty/03002 05795.

onde atuava? Ou seria um indicativo de que já se sentia totalmente curado pelo método oral e não via mais a necessidade de intervenção divina para os surdos? Talvez, nada disso e tão somente um convite a procurarmos compreender melhor a vida e a obra de um surdo que, historicamente, é pouco conhecido pelo público brasileiro e merece destaque para além de sua participação no Congresso Internacional para o Melhoramento da Condição dos Surdos-Mudos, realizado em Milão, entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880 (Congresso de Milão).

O Congresso de Milão é, tradicionalmente na história da educação de surdos, recordado como um evento de grande magnitude que teria sido imediatamente acolhido nas diversas partes do mundo. Investigações mais recentes têm apontado que Milão goza de uma publicidade que não condiz com o que documentos-monumentos têm nos permitido problematizar. A começar pelo fato de os textos oficiais não terem sido lidos pela maioria dos autores que tratam do congresso. Somente em 2023 foi publicada no Brasil a tradução das atas oficiais redigidas por Pasquale Fornari[4] e, em 2024, uma coletânea dos outros relatórios[5], até então não traduzidos, que permitem conhecer outras fontes sobre o Congresso de Milão. O único documento publicado sobre Milão, embora trouxesse na capa o título Atas Congresso de Milão - 1880, era tão somente o relatório da secretaria anglofônica, extremamente mais reduzido e tendencioso que as atas oficiais de Fornari.

Foram justamente os textos de Fornari e os vários relatórios que permitiram-nos romper com uma "dez-verdade" propagada de que em Milão os surdos não participaram. Felice Carbonera é um dos quatro congressistas listados por Pasquale Fornari; sendo, portanto, acompanhado de Claudius Forestier (1810-1891), Joseph Theobald (1839-1893) e James Denison (1837-1910). Esse último legou-nos um registro com suas impressões acerca do Congresso que, por si só, leva-nos a relativizar muito da força depositada sobre o encontro milanês. Conhecer a vida de Carbonera contribui para se recordar a multifacetada condição dos surdos no final do século XIX, fazendo emergir uma figura que nos faz defrontar com questões dos métodos de educação de surdos, arte e empregabilidade. Importa afirmar que a tese de Eliane Telles de Bruim Vieira (2022) dedica toda uma sessão para tratar dos quatro surdos presentes em Milão; tornando-se trabalho pioneiro ao se debruçar sobre esses personagens tidos por muitos, até então, como inexistentes.

4 Ver: FORNARI, Pasquale. **Atas do Congresso Internacional realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos**. Tradução: GIPLES. Itapiranga: Schreiben, 2023.

5 Ver. RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. **Fontes para reler Milão (1880)**: tradução dos relatórios "menores" (La Rochelle; Franck; Treibel; Denison; Gallaudet; Houdin; Peyron) e outros documentos para problematizar uma verdade sobre a educação de surdos. Itapiranga: Schreiben, 2024.

Na Itália, o livro de Carlotta Frigerio, *Felice Carbonera: "Vero maestro-educatore dei sordomuti" (1819-1881)*, publicado em 2020, numa coletânea que busca recuperar a história dos surdos, juntamente com um volume que trata de Giulio Tarra e outro sobre Paolo Taverna, demonstram-nos como personagens aparentemente apagados por uma dada narrativa conservam ainda muitos aspectos que desconhecemos e nos possibilitam descobrir no passado novidades que impactam em nosso presente. Demonstra ainda como Milão se constituiu um centro pedagógico de difusão do método oral a partir do Pio Instituto de Surdos-Mudos Pobres da Província. Carlotta Frigerio realiza uma ampla pesquisa documental, trazendo para nosso hoje documentos dispersos que, em sua obra, vão compondo a complexa pessoa do surdo Carbonera. Neste capítulo muito nos servimos da obra italiana e das fontes nela referenciadas.

Metodologicamente nos movemos desde a abordagem foucaultiana e consideramos a história, bem como seus documentos-monumentos, como uma viva realidade que nos possibilita problematizar o presente. Dialogamos com esse único *a priori* por reconhecermos que regularidades discursivas circulam junto a nós e carecem de ser conhecidas desde análises mais profundas que buscam nos porões muito dessas correntes úmidas que nos atravessam.

DAS ORIGENS DE UM SURDO EDUCÁVEL À CONDIÇÃO DE SURDO PROFESSOR

Segundo Frigerio (2020), Felice Carbonera descende de uma família com raízes que se alastram desde 1400, destacando-se Antonio Carbonera, que em 1519 foi prefeito de Tirano e cônsul da justiça, e Andrea Carbonera, que atuou como chefe de governo de Sondrio e embaixador na corte francesa. Uma resolução de 1817 inclui a família Carbonera na linhagem de nobreza. Assim, o pai, Francesco Antonio Carbonera, que no primeiro casamento com Lavizzari, também membro de família nobre de Valtellina, gerou Bárbara, tendo se enviuvado, casou-se com Marianna Lambertenghi. Dessa união nasceu o primogênito Felice, surdo de nascença. Felice Carbonera teve sete irmãos: Andrea, Marianna, Giacomina, Elizabeth, Teresa, Luigia e Antonio. Este último também surdo, bem como o filho de Teresa com seu primo Paolo Carbonera, também batizado como Felice. Portanto, estamos diante de uma família com três surdos. Ainda conforme Frigerio, a região de Valtellina, composta por pequenas aldeias, tinha muitos surdos, mas poucos considerados educáveis. Certamente, isso se deve ao fato de que, nem sempre, as estatísticas tinham precisão em relação à caracterização dos sujeitos, por vezes, tratando os surdos como pessoas com deficiência intelectual.

Nascido em 21 de outubro de 1819, Felice Carbonera destacava-se a ponto que seu pai solicitou várias vezes o seu ingresso no Instituto Real de

Surdos-Mudos de Milão, vindo a conseguir a vaga mediante uma intervenção de Giannambrogio Carbonera, sacerdote irmão de Antonio Carbonera. Apesar da linhagem nobre, a família de Carbonera vivia uma crise financeira e foi o tio quem assumiu as despesas com seu internato, no ano de 1832, junto ao padre Giuseppe Bagutti. Passado o período de experiência de 30 dias iniciais, Carbonera demonstrou-se como um surdo educado e pode permanecer na instituição. De acordo com o levantamento arquivístico realizado por Carlotta Frigerio, não há informações sobre o que Carbonera fez após os 18 anos, quando deixou o instituto. Pelo seu amor para com a mãe, supõe-se que retornou à Vervio.

Aos 27 anos, Felice Carbonera conhece Ambrogio Bianchi, um jovem professor do Instituto Real de Surdos-Mudos. Bianchi iniciou sua atuação no instituto pela mediação de um tio materno que o incentivou a especializar-se em educação de surdos. No ano de 1842, Bianchi foi aprovado e passou a lecionar desenho. A frustração diante de baixos resultados que não asseguravam aos surdos uma adaptação ao mundo fora dos muros institucionais, despertou em Bianchi o interesse por outros métodos e a troca de correspondências com professores da Alemanha e França. As aulas particulares de linguagem articulada foram dadas com o intuito de aumentar a renda de Bianchi que tinha uma família a sustentar. Frigerio destaca que, "embora o mestre também ensinasse a palavra viva aos alunos do Instituto Real, era com seus alunos particulares que ele mais insistia nesse método de ensino" (Frigerio, 2020, p. 19). Notamos, portanto, que na história de Carbonera repetem-se atos conhecidos de uma história geral dos surdos ligados à uma descendência nobre. Carbonera, após a Revolução de 1848, não conseguiu mais arcar com as aulas de articulação, contudo, o despertar causado pelas aulas com Bianchi o impulsionou a dedicar-se aos surdos.

No ano de 1854, Carbonera foi contratado por Paolo Taverna para atuar no Pio Instituto de Surdos-Mudos. Influenciou na decisão o bom histórico de Carbonera. No ano seguinte, a pedido de Taverna, Carbonera atua no seminário ensinando língua gestual (datilologia e sinais metódicos) e tendo como seu aluno Giulio Tarra, futuro diretor da escola milanesa. Diante da inexperiência em lidar com educação de surdos, é o contato com Carbonera que faz com que Tarra inicie estudos sobre os diferentes métodos. Tarra, em correspondências com Taverna, destaca as habilidades docentes de Carbonera, sua paciência e criatividade. Conforme Anna Debè (2014), Carbonera assegurou que Giulio Tarra, que se encontrava decidido a trabalhar com surdos, aprendesse ao menos os rudimentos da linguagem de sinais, ainda não compreendida, à época, como uma língua.

Segundo as atas de 1852 resgatadas por Carlotta Frigerio (2020), Felice Carbonera submeteu-se a um exame público para assumir a função de docente, tendo se destacado pela capacidade de falar, demonstrando domínio da

linguagem articulada. Também seu irmão, Antonio Carbonera, foi mais tarde aceito como professor. Não são aparentes os motivos desse lapso de tempo entre os exames e a posse como docente. Carbonera destacou-se na arte da caligrafia, assumindo também essa disciplina junto a seus pares, posteriormente tornando-se responsável por turmas que foram exibidas com louvor no fim do ano letivo de 1856. O longo período de docência foi marcado por uma presença de Carbonera naquele ano de ensino que funciona como a base para os demais:

> Do ano letivo de 1856 até 1869, Carbonera foi responsável pelo ensino do primeiro ano do ensino fundamental. Apenas três vezes, nos anos de 1858-59, 1860-61 e 1867-68, ele teve a oportunidade de acompanhar seus alunos também no segundo ano, dando continuidade ao trabalho que havia empreendido. Durante alguns anos escolares, o professor de Valtellina foi apoiado por um assistente, Francesco Ratti, enquanto em 1869 um professor de linguagem articulada, Antonio Forni, também frequentou suas aulas (Frigerio, 2020, p. 29).

No Anuário 1862-63 encontramos um elogio a Carbonera:

> O Sr. Felice Carbonera, outro dos instrutores do Convitto, auxiliado pelo nosso antigo aluno Francesco Ratti, um jovem sólido, virtuoso e exemplar, com cuidado calmo e paciente e com aplicações cada vez mais ativas e engenhosas, mais uma vez concluiu com sucesso o primeiro esboço de uma grande classe de alunos, obtendo em um único ano o que dificilmente se pode esperar em um período mais longo de crianças dotadas de fala e audição (Comissione Promotrice della loro Educazione, 1863, p. 124, tradução nossa).

No mesmo relatório, encontramos uma preciosidade. Encontramos os nomes dos estudantes que compunham a turma acompanhada por Felice Carbonera, assistida por Francesco Ratti. Temos como relevante listar tais nomes, pois em cada vida surda, na sua unicidade e irrepetibilidade, pois abrem possibilidades de outras pesquisas:

> 1. Rapetti Natale - Valle (Lomellina). 2. Majno Antonio - Sedriano. 3. Formenti Pietro - S. Maria Hoè. 4. Candiani Antonio - Bienate. 5. Dejulio Fran. Brusimpiano. 6. Rossi Gio. Battista - Vittuone. 7. Rubini Giuseppe - Gorgonzola. 8. Cambieri Gio. - C. S. de Milano. 9. Baj Carlambrogio - Concorezzo. 10. Antonini Filippo - Venegono. 11. Maggi Gaspare - Cassano d'Adda. 12. Dossi Vincenzo - Cass. de'Pecchi. 13. Pomè Emanuele - C.S. de Milano. 14. Cucchetti Carlo - Corbetta. 15. Marinetti Luigi - Voghera (Comissione Promotrice della loro Educazione, 1863, p. 210).

No ano de 1870, o Pio Instituto de Surdos-Mudos Pobres da Província destacou-se por romper definitivamente com o ensino gestual e estabelecer a prática do método oral. Apesar de Tarra ter aprendido com Carbonera a língua gestual, seus estudos levaram-no a defender ardorosamente o uso do método

oral. O instituto já ensaiara tal prática no final da década de 1850 quando Antonio Forni ofereceu o primeiro curso de dicção. Entretanto, o método de articulação era ofertado apenas aos estudantes que se destacavam como mais aptos e habilidosos. Ao que os textos do passado indicam, Carbonera teve papel importante como representante dos surdos que aprenderam a falar. Frigerio, a partir do relatório de 1864-1865, recorda que:

> Carbonera foi chamado como intérprete no Tribunal de Sondrio em um julgamento envolvendo um surdo-mudo sem instrução. O valtellinês, um profundo especialista em mímica, também era bem versado na língua, um falante claro, muito hábil em leitura labial e, portanto, capaz de se comunicar habilmente tanto com a acusação quanto com a defesa. Do relato detalhado do julgamento, escrito pelo próprio Carbonera, fica claro que o homem surdo-mudo, analfabeto e sem educação não tinha consciência de suas responsabilidades e direitos e, portanto, era completamente incapaz de provar sua falta de envolvimento nos fatos (Frigerio, 2020, p. 36).

Essa atuação de Carbonera como surdo-falante, em um tribunal, possivelmente, deve ter influenciado, quinze anos mais tarde, a leitura da Carta de Carbonera no Congresso de Milão (1880).

De 1871 a 1877 Carbonera tornou-se responsável pelas turmas compostas por alunos com dificuldades de aprendizagem, formando, praticamente, uma turma de educação especial. Essa experiência foi suplantada a medida que os professores regentes optaram por incorporar em suas turmas os estudantes segregados em decorrência de algum déficit intelectual. Parece ressoar aqui a máxima de Comenius: "tudo para todos". Entretanto, os conteúdos propostos eram, segundo Frigerio, mais limitados de modo que os estudantes com dificuldade pudessem obter êxito nas avaliações. Carbonera fica sem função por algum tempo, até que Tarra o destina a duas tarefas: auxiliar os professores das turmas iniciais no que dizia respeito à caligrafia e ensinar desenho para as turmas avançadas que eram compostas por poucos estudantes. Entendemos que sob o nome "caligrafia", Carbonera ensinava o alfabeto escrito e, posteriormente, noções gramaticais, bem como adição e subtração na área matemática. Recorde-se que parte do programa de conteúdos dos institutos versava sobre temáticas religiosas, nem sempre tratando de assuntos vinculados ao conhecimento acumulado. No contexto italiano, Carbonera gozou da fama de docente paciente e habilidoso, capaz de conduzir os estudantes para o aprendizado da linguagem e da religião.

CARBONERA PINTOR E AMANTE DA ARTE: UMA OUTRA FACETA DE UM SURDO

O ensino do desenho para surdos foi uma prática comum nos institutos e, junto dele, sempre houve muito incentivo ao aprendizado das artes plásticas. Pasquale Fornari (1837-1923) foi um dos popularizadores da vinculação entre surdos e o mundo artístico, particularmente, o da pintura. Vários surdos assumiram a carreira artística como Vigílio Tabarelli, Giacomo Nicolussi, Alfonso Fanfani, Giovanni Rossi, Luciano Messi e Giovanni Pavesi. A participação dos surdos na Academia de Belas Artes tornou-se algo comum. As exposições pedagógicas tiveram também papel primordial no incentivo às artes.

Carbonera encontrou na pintura uma companheira ao seu trabalho docente no Pio Instituto. Os temas religiosos dominam boa parte da obra de Carbonera, podendo ser contempladas em igrejas, quase sempre datadas de 1850 a 1880. Das pinturas religiosas tem-se as telas: São Francisco de Sales, do Pio Instituto; Virgem Imaculada, da Casa de Repouso San Giacomo; Cristo cura um cego, do Instituto de Cegos de Milão; Sagrada Família, Igreja de São Nicolau e São Jorge; Morte de São José, Igreja de Santo Antonio; São José, São Marcos e São Roque, Igreja de Nossa Senhora de Caravaggio; Batismo de Jesus, Igreja de Santa Ágata; Sagrados Corações de Jesus e de Maria, Igreja de São Martim; São Luís e São Vicente de Paulo, sem informações sobre onde se encontram; São José com o Menino Jesus, Santo Ambrosio, São Carlos Borromeu e São Francisco de Sales, as quatro telas da Associação Beneficente Surdo-falante G. Cardano.

Afora a temática religiosa, Carbonera foi considerado um bom retratista, tendo sido requisitado por famílias da nobreza e elogiado pela imprensa da época. Carbonera retratou: Alessandro Visconti d'Aragona; Alessandro Terzaghi; Carlo Scola; Carolina Merizzi Vedova Scola e Giovanni Antonio Carbonera. Devido a semelhanças no estilo, por vezes, as obras de Carbonera foram inicialmente atribuídas a outros pintores como Antonio Caimi.

CARBONERA: UM PROTAGONISTA DA SOCIEDADE DE AJUDA MÚTUA

No contexto da unificação italiana surgiram várias sociedades de apoio mútuo destinadas a colaborar com a reconstrução social, moral e material dos italianos. Também os surdos foram contagiados por tal ideal e, desde Milão, os surdos italianos afirmaram a necessidade de se promover uma associação para se buscar o desenvolvimento de tais sujeitos e o melhor aproveitamento das possibilidades de educação e desenvolvimento material. A Sociedade de Auxílio Mútuo dos Surdos-Mudos da Lombardia foi criada em 01 de dezembro de 1874, tendo como sede a cidade de Milão (Frigerio, 2020).

Felice e Antonio, os irmãos Carbonera, foram protagonistas nessa associação que, gradativamente, foi angariando membros. O grupo foi apoiado por sacerdotes ligados à educação de surdos como Giulio Tarra e Eliseo Ghislandi, sendo a marca religiosa católica uma característica de tais associações, nem sempre atendendo às reais necessidades dos surdos. Em Milão, congregava, sob a liderança de Carlo Triaca, surdos profissionais de variadas áreas. Referindo-se à situação de exclusão vivida pelos surdos na Itália, Franco Zatini comenta que:

> [...] em Milão, os surdo-mudos Felice Carbonera e Carlo Triarca, que trabalhavam em seus institutos de origem como professores de trabalho e desenho, respectivamente, tiveram a ideia de convencer os surdos da necessidade fundamental de continuarem em contato uns com os outros, mesmo quando estivessem fora da escola. Era preciso redimir-se das injustiças que o Estado perpetrava contra eles, negando-lhes o direito ao trabalho, à educação, abandonando-os sem um subsídio mínimo, permitindo que até os surdos mais instruídos continuassem sujeitos a um tutor. E assim foi que, com o apoio dos educadores Giulio Tarra do Pio Instituto dos Surdos-Mudos Pobres da Província e Eliseo Ghislandi do Real Instituto Estatal de Milão, os surdos fundaram, em 1874, uma sociedade de ajuda mútua. A sociedade nasceu 70 anos após a fundação da escola milanesa, enquanto em Roma, onde foi fundada a primeira escola para surdos-mudos da Itália, nenhuma organização desse tipo havia sido estabelecida ainda. No entanto, a lei proibia surdos de administrar uma empresa, tornando ainda indispensável a participação ativa de ouvintes. Graças a esta empresa, adultos surdos, recém-saídos dos dois institutos milaneses, puderam se encontrar periodicamente, formando assim o núcleo central de um grupo social que se comunicava em língua de sinais (Zatini, 1997, p. 84-85).

Carlo Triaca foi discípulo de Pasquale Fornari e tinha ciência da necessidade de combater a condição de inferioridade a que os surdos eram submetidos. Carlotta Frigerio recorda nomes de surdos que auxiliaram Carlo Triaca:

> [...] no impressionante trabalho de criação e desenvolvimento da associação, ele não estava sozinho, mas foi apoiado por outros surdos-mudos, incluindo Carlo Rossi, Cesare Alessandro, Giuseppe Valentini, Giovanni Pavesi,enrico Zamaghi, Davide Dancetti e, na linha de frente, Felice Carbonera (Frigerio, 2020, p. 64).

Carbonera foi o segundo presidente da associação de Milão, destacando-se como um bom administrador. Dentre as ações da sociedade estava a provisão de benefícios para surdos desempregados ou doentes, pensões para a velhice e auxílios funerais. Havia, sem dúvida, a colaboração também de pessoas ouvintes que acreditavam no ideal da organização dos surdos e procuravam contribuir materialmente e com conselhos. Pode-se questionar se não havia então certa condução dos surdos por ouvintes.

O realizado em Milão disparou um movimento que fez surgir associações de auxílio mútuo em Roma, Gênova e Turim (Frigerio, 2020). Importante ressaltar que, no caso da associação milanesa, em 1895, surgiu um outro agrupamento de surdos nomeado como Associação Beneficente de Surdos-Falantes, que ganhou vulto a nível nacional, tornando-se referência na busca de uma unidade dos surdos italianos.

A história da primeira associação de surdos milaneses demonstra como no fim do século XIX houve um movimento por parte dos surdos com o evidente objetivo de promover ações de cuidado entre si, posto que nem sempre a nação supria as suas necessidades e a educação dada aos surdos permitia a plena integridade por toda vida pós-escola. Esse tipo de movimento associativo também foi relevante para assegurar o direito à educação para todos os surdos, somente garantido como obrigatória em 1923.

A CARTA DE CARBONERA PARA O CONGRESSO DE MILÃO (1880): UMA PROVOCAÇÃO

O nome de Felice Carbonera consta na lista dos inscritos do Congresso de Milão (1880). Ao longo das atas organizadas por Pasquale Fornari não há nenhuma menção à participação efetiva do surdo milanês nas discussões. O fato de se ter uma carta enviada ao evento, mencionada na quinta sessão realizada em 09 de setembro de 1880, deixa-nos com indagações: Carbonera estivera no evento? Como era professor em Milão, estaria presente nas exibições públicas? Fora ele mesmo exibido aos congressistas? Por que sua carta é lida? Se Carbonera era um surdo fluente no italiano, por qual motivo enviar uma carta em vez de lê-la para os participantes? A carta tão pequena aponta para alguma insegurança do surdo?

Não buscamos na carta de Carbonera nenhuma comprovação de sua presença no evento milanês, mas desejamos ser provocados por ela a pensar tanto a sua participação no evento, quanto o que seu conteúdo nos diz acerca de uma prática pedagógica. Desta forma, deteremo-nos sobre esse texto enquanto registro que nos põe em movimento, que gera em nós um redemoinho pensante. "A menção da carta de Carbonera mostra que era possível um surdo-mudo se tornar um surdo-falante e ainda ser professor de seus irmãos de infortúnio. Sendo possível seu testemunho ser considerado como verdadeiro" (Vieira, 2022, p. 116). Por se tratar de uma pequena carta, optamos por analisar cada um dos seus parágrafos e a "verdade" que proclamam.

O primeiro parágrafo apresenta a justificativa da carta e já nos introduz em aspectos que atestam a qualidade de Carbonera a se pronunciar sobre metodologias de educação de surdos:

> Ao Congresso Internacional de Mestres dos surdos-mudos em Milão Eu abaixo-assinado, surdo-mudo, mestre de desenho e caligrafia no Instituto de Surdos da Província de Milão, gostaria de pedir aos honoráveis membros deste Congresso Internacional que se dignassem ouvir este texto muito breve, com a qual eu declaro que o ensino da linguagem articulada para os surdos-mudos é tão útil quanto confortável, provando-me que, embora eu fale com pouca clareza, porém, eu me faço entender, porquanto gosto de ler muito bem nos lábios dos outros: o que alivia meu infortúnio por não ouvir (Fornari, 1880, p. 226, tradução nossa).

Carbonera apresenta-se como "surdo-mudo", retrata suas qualidades artísticas e sua atuação docente em um dos institutos para surdos de Milão. Ele pede que os congressistas "se dignasse ouvir" a sua carta, ou seja, privilegia o sentido da audição como forma de assimilação de sua mensagem. E, faz na sequência, o uso de "declaro", portanto um verbo associado à fala. O que Carbonera "fala" por sua carta aos "ouvidos" dos congressistas diz respeito ao valor da linguagem articulada para os surdos-mudos. Atribui a tal metodologia os adjetivos de utilidade e conforto. Rompe, assim, com a ideia de que o método oral era ineficaz e incômodo aos surdos e também aos professores.

Nesse primeiro parágrafo também merece destaque a afirmação, aparentemente contraditória, em que Carbonera demonstra que a prova da eficácia do método não o fez um falante claro. A constrangedora afirmação parece ser amenizada pela ênfase que o surdo dá ao fato de que, independente da imprecisão na fala, consegue comunicar-se, sendo entendido. A segunda parte dessa argumentação reforça o método oral como algo agradável, pois gosta de ler nos lábios. Conclui o parágrafo dizendo que tal aprendizado serve-lhe como conforto por ainda ser surdo. Essa afirmação precede à retomada de sua formação apresentada no brevemente no primeiro parágrafo e os efeitos do aprendizado da articulação:

> Agradeço à Providência, que pela graça do Céu eu fui o primeiro surdo-mudo em Milão que aprendeu a falar; este fato foi no ano 1847, estando já na idade de cerca de 27 anos, através do trabalho do falecido Ambrogio Bianchi, distinto instrutor do Instituto Real de Surdos-Mudos, do qual recebi apenas um pouco mais de trezentas lições privadas de linguagem articulada, tendo tido que suspender tais exercícios devido à revolução de 1848, chamado pelos amados parentes na minha casa em Valtellina para escapar de qualquer desgraça (Fornari, 1880, p. 226, tradução nossa).

Carbonera, dentro de uma perspectiva religiosa da época, atribui a Deus o fato de ser o primeiro surdo em Milão que aprendeu a falar. Surpreende a questão da idade de Carbonera quando submetido ao método oral. Talvez essa menção tenha sido intencional para confirmar que o método era exitoso independente da idade do surdo. Carbonera não menciona se era surdo de nascença nem quando aprendeu a fazer uso dos sinais.

A figura de Ambrogio Bianchi, que introduziu o método articulatório num instituto em que preconizava o uso de sinais, reveste-se de especial importância por apontar que o método oral começou a ser implantado muito antes de 1880. Carbonera, que fora estudante do Instituto de Surdos de Milão entre 1832-1837, foi instruído em particular pelo método articulatório dez anos após sua experiência como estudante. E ainda nos informa que a revolução de 1848 impediu a continuidade do aprendizado que ficou limitado a trezentas lições dadas no ano de 1847. Isso, possivelmente, serviria como argumento válido de que o método não demandava muito tempo, que poderia ser aplicado a qualquer surdo e sugeria também certa autoinstrucionalidade a ele associada. O terceiro parágrafo justifica o fim das aulas por questões financeiras: "Então eu não poderia retornar às lições de linguagem articulada, porque meus bons parentes, por causa de circunstâncias críticas, já não eram capazes de pagar, como se convinha, o excelente Sr. Mestre" (Fornari, 1881, p. 226, tradução nossa).

O aspecto de compartilhamento da benesse recebida aparece no último parágrafo e evidencia o papel da carta no contexto do congresso:

> Portanto, estou desejando que todos os meus irmãos de infortúnio possam desfrutar da mesma vantagem, ou seja, que todos os senhores professores de surdos-mudos se comprometam assiduamente com tal instrução de linguagem articulada e ao longo dos estudos nunca deixem de corrigir e melhorar a palavra do seu aluno, para que eles possam conseguir o desejado conforto moral e social (Fornari, 1881, p. 226, tradução nossa).

A experiência vivida por Felice Carbonera sugere a necessidade de ser expandida, como uma missão a ser realizada para se ofertar a outros a dádiva recebida. O parágrafo final exorta os congressistas a envidar todos os esforços para que a linguagem articulada seja ensinada. Os resultados benéficos do aprendizado da fala são expressos como conforto moral e social. Ou seja, o surdo-falante se sentiria melhor na convivência com a sociedade formada em sua maioria por ouvintes. Além disso, o aspecto moral alude a algo que foi amplamente defendido no Congresso de Milão (1880), que é a íntima associação entre palavra e abstração no que diz respeito ao conhecimento de aspectos da vida moral e da formação do caráter.

Ressalte-se o aspecto testemunhal da carta de Carbonera. A imagem daquele homem de 61 anos, presente ali ou não, como já o bem problematizamos, era a prova do necessário socorro a ser oferecido aos surdos ainda na tenra idade para que não amargassem, como Carbonera, só conhecer os benefícios do método oral na fase adulta. "O fato de Carbonera ser um professor surdo instruído por meio da fala articulada pôde oferecer aos participantes uma espécie de 'testemunho' do que poderia ser ensinado aos surdos por meio da articulação da fala" (Vieira, 2022, p. 118).

Não há registros sobre as reações dos participantes diante da leitura da Carta de Carbonera, contudo, podemos concluir que, no contexto daquela sessão, tal texto serviu como uma grande propaganda do que seria proposto aos congressistas como melhor método para instrução dos surdos: o ensino através da fala articulada.

CONSIDERAÇÕES DESDE A FINITUDE DE CARBONERA

A vida de um surdo, na sua brevidade, é sempre uma provocação àquilo que é pensado sobre a história da educação de surdos. A vida de cada surdo se cruza com a história da educação e é perpassada por ela de forma a moldar sua trajetória. Assim foi com Felice Carbonera. O esforço que fizemos de trazer elementos da história desse surdo pouco conhecido no Brasil tem por finalidade provocar-nos a perceber a complexidade que uma biografia é capaz de apontar quando se trata de temas tidos como homogeneamente já consolidados. A história da educação dos surdos é um terreno complexo e com inúmeras descobertas, segredos e possibilidades de aprendizados. Ivan Bormolini afirma que "Carbonera casou-se com Marta Lucini, de Tirano, e do casamento nasceu sua filha Albina, que por sua vez se casou com Bartolomeo Foppoli, conhecido como Bortolo, pertencente à família Foppoli" (2023)

Na igreja de Santo Antonio, em Livigno, há uma pintura de Felice Carbonera. O surdo pintou a morte de São José. Deitado num leito simples encontra-se José, vivendo seu momento final. Ao seu lado a Virgem Maria, sua esposa, e do outro, Jesus, o filho adotivo. Como numa tela dividida, o espaço do horizonte terrestre é atravessado pela luminosidade de um céu que se abre e de onde aparecem dois anjos para acolher o homem que viveu de forma exemplar. A imagem desse conforto da morte do justo, faz-nos olhar para a morte de Carbonera. Falecido em 13 de fevereiro de 1881, devido a complicações de bronquite, tendo levado uma vida humilde, como docente e pintor, finaliza sua trajetória na pobreza. Os relatos de sua morte falam da necessidade de seu irmão Antonio mover fundos para o sepultamento. A trajetória de Carbonera foi registrada, no ano de 1883, em uma placa colocada no Pio Instituto de Surdos a pedido de Giulio Tarra. Recordar em nosso hoje a vida de Carbonera é fazer viver um surdo-mudo, surdo-falante, surdo-professor, surdo-pintor, surdo-protagonista, surdo em sua complexidade de viver num tempo atravessado por controvérsias metodológicas acerca da educação. Um surdo marcado por uma viva esperança de que seus irmãos pudessem viver em plena dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

BORMOLINI, Ivan. Felice Carbonera, il pittore sordoparlante e i suoi legami con Tirano. **IntornoTirano.it**: Il giornalle online della tua città. Cultura et Spettacolo, 12/01/2023. Disponível em: https://www.intornotirano.it/articoli/cultura-e-spettacolo/felice-carbonera-il-pittore-sordoparlante-e-i-suoi-legami-con-tirano. Acesso em: 01 abr. 2025.

COMISSIONE PROMOTRICE DELLA LORO EDUCAZIONE. **Studii sui Sordo-Muti e rendiconto degli Istituti per quelli poveri di campagna della provincia de Milano.** Annuario 1862-63. Milano: Coi Tipi dell'Orphanotrofio dei Maschi, 1863.

DEBÈ, Anna. **"Fatti per arte parlanti"**: Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento. Milano: EDUCatt, 2014.

FORNARI, Pasquale. **Atti del Congresso internazionale pel miglioramento della sorte dei sordomuti**, tenuto in Milano, del 6 all 11 di settembro 1880. Roma: Eredi Botta, 1881.

FORNARI, Pasquale. **Atas do Congresso Internacional realizado em Milão de 06 a 11 de setembro de 1880 para melhoramento da condição dos surdos-mudos**. Tradução: GIPLES. Itapiranga: Schreiben, 2023.

FRIGERIO, Carlotta. **Felice Carbonera**: "Vero maestro-educatore dei sordomuti" (1819-1881). Milano: EDUCatt, 2020.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucyenne M. da C. **Fontes para reler Milão (1880)**: tradução dos relatórios "menores" (La Rochelle; Franck; Treibel; Denison; Gallaudet; Houdin; Peyron) e outros documentos para problematizar uma verdade sobre a educação de surdos. Itapiranga: Schreiben, 2024.

VIEIRA, Eliane T. de B. **Práticas pedagógicas na educação de surdos**: circuitos de transnacionalização entre documentos-monumentos, regularidades discursivas e contracondutas em questão. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 328 f., 2022.

ZATINI, Franco. Storia e cultura della comunità sorda in Italia 1874-1922. *In*: ZUCCALÀ, Amir. **Cultura del gesto cultura della parola**: Viaggio antropologico nel mondo dei sordi. Roma: Meltemi, 1997.

A LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E INCLUSIVA

Marcia da Silva Melo[1]
Lenice Lopes de Almeida[2]
Marly da Cunha Monteiro[3]
Luzimar Vargas Gomes[4]

INTRODUÇÃO

A ludicidade tem se mostrado um elemento central na construção de ambientes educativos mais significativos, especialmente na educação básica, onde o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças ocorre de maneira interdependente. Diversas correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia apontam o brincar como uma atividade essencial à infância, sendo por meio dele que a criança experimenta o mundo, constrói significados, aprende regras sociais e desenvolve competências cognitivas e comunicativas (PIAGET, 1975; VYGOTSKY, 1991). A compreensão do lúdico como recurso pedagógico é amplamente discutida por autores como Kishimoto (2011), que defende a importância de integrar jogos e brincadeiras às práticas escolares, não como momentos de "pausa" no processo educativo, mas como estratégias intencionais de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva tem encontrado respaldo também em diretrizes curriculares brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que

1 Atuante na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira e Escola Municipal Vó Vitória Garofalo. Licenciada em Pedagogia e Matemática. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional; Educação Infantil; Gestão e Orientação Educacional.

2 Atuante na Escola Municipal Flor da Terra. Licenciada em Pedagogia; Ciências Biológicas; Letras; Educação Física e Artes. Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional; Gestão e Orientação Educacional; Artes.

3 Atuante na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira. Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia.

4 Atuante na Escola Municipal Deodato Gonçalves de Siqueira. Licenciada em Pedagogia. Pós-graduada em Gestão e Orientação Educacional; e Direito Educacional com Ênfase em Educação Inclusiva.

reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). No entanto, a aplicação efetiva de práticas lúdicas na escola ainda enfrenta obstáculos importantes, como a formação inicial e continuada dos docentes, a resistência a práticas pedagógicas inovadoras, a escassez de recursos materiais e a sobrecarga dos currículos escolares. Soma-se a isso o desafio de reconhecer o brincar como uma prática pedagógica legítima, capaz de articular conteúdos curriculares às dimensões afetiva, cultural e social do processo educativo (BROUGÈRE, 1998; OLIVEIRA, 2000).

Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar experiências documentadas na literatura científica sobre a utilização de atividades lúdicas na educação básica, com ênfase nos fundamentos teóricos que sustentam essas práticas, nos benefícios pedagógicos observados e nos limites enfrentados pelos educadores em sua implementação. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa adota como metodologia uma revisão bibliográfica, com base em autores consagrados da área da Educação, bem como em artigos acadêmicos, capítulos de livros e documentos oficiais publicados nos últimos quinze anos.

A relevância da pesquisa justifica-se pela urgência em repensar práticas pedagógicas que valorizem a infância como um tempo de experimentação, descoberta e prazer em aprender. Ao reunir e sistematizar experiências pedagógicas bem-sucedidas com atividades lúdicas, o estudo contribui para ampliar a compreensão sobre o papel do lúdico no desenvolvimento infantil e para oferecer subsídios teóricos e metodológicos a professores, coordenadores pedagógicos e formuladores de políticas educacionais. Além disso, ao dialogar com a produção científica atual, a investigação promove a valorização de práticas mais inclusivas, engajadoras e coerentes com as necessidades contemporâneas da escola pública brasileira.

DESENVOLVIMENTO

A ludicidade tem sido amplamente reconhecida como uma dimensão essencial ao desenvolvimento humano, particularmente durante a infância, período em que o brincar não apenas manifesta a espontaneidade da criança, mas assume papel central na construção do conhecimento e na mediação das interações sociais. O ato de brincar está intimamente relacionado à maneira como a criança interpreta o mundo, elabora suas emoções, formula hipóteses e testa possibilidades, constituindo-se, portanto, em um processo de aprendizagem integral que envolve aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

Segundo Piaget (1975), o jogo é uma expressão concreta do pensamento infantil, representando uma forma privilegiada de assimilar a realidade e de

reorganizar esquemas mentais por meio das experiências vividas. As atividades lúdicas, nessa perspectiva, não devem ser reduzidas a momentos recreativos ou meramente compensatórios, mas compreendidas como experiências cognitivamente estruturantes, nas quais a criança mobiliza capacidades de observação, memorização, raciocínio lógico, resolução de problemas e tomada de decisão. O jogo, ao integrar assimilação e acomodação, contribui para a construção ativa do conhecimento, em um processo de constante equilibração.

Complementarmente, Vygotsky (1991) propõe uma abordagem sociointeracionista do desenvolvimento, na qual o brincar é compreendido como espaço de mediação simbólica e de internalização de signos culturais. O autor destaca que, por meio do jogo simbólico, a criança aprende a operar com representações, a assumir diferentes papéis sociais e a construir significados compartilhados. É no contexto lúdico que ela se apropria das regras, normas e valores de seu grupo social, sendo o jogo um dos primeiros espaços de vivência da cultura. Nessa perspectiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) torna-se um conceito central, pois permite compreender como as interações lúdicas, mediadas por adultos ou por pares mais experientes, podem potencializar a aprendizagem e promover avanços em relação ao nível de desenvolvimento real da criança.

No cenário brasileiro, Kishimoto (2011) contribui significativamente para a consolidação do conceito de ludicidade como linguagem da infância e como prática pedagógica fundamental. A autora argumenta que a inserção do lúdico na escola exige planejamento intencional, articulação com os objetivos educacionais e valorização da dimensão expressiva da criança. Em sua análise, os jogos e brincadeiras não apenas favorecem a aquisição de conteúdos, mas promovem o envolvimento emocional e a motivação intrínseca, fatores indispensáveis à aprendizagem significativa. Ao defender uma pedagogia lúdica, Kishimoto amplia o entendimento de que o brincar é, ao mesmo tempo, meio e fim no processo educativo – ou seja, uma atividade que ensina e, ao mesmo tempo, tem valor em si mesma.

Além das bases teóricas, diversas pesquisas empíricas têm demonstrado a eficácia das atividades lúdicas no cotidiano da educação básica. Em revisão de literatura realizada por Lima e Silva (2020), os autores identificaram que práticas baseadas em jogos didáticos, dramatizações, contações de histórias e dinâmicas de grupo contribuíram significativamente para o aumento do desempenho acadêmico dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com destaque para os avanços em leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. As práticas lúdicas foram associadas à ampliação da participação dos alunos, à maior interação entre os pares e à criação de um ambiente escolar mais afetivo e colaborativo.

De modo semelhante, Martins e Rocha (2021) relataram os efeitos positivos de um projeto interdisciplinar que utilizou o teatro de fantoches como estratégia de ensino de Ciências Naturais em uma escola pública. A linguagem lúdica, ao favorecer a dramatização de conceitos científicos, facilitou a compreensão de conteúdos tradicionalmente abstratos, como o ciclo da água e o funcionamento do corpo humano. Além disso, o projeto contribuiu para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e da autoestima dos alunos, evidenciando o potencial formativo do lúdico em múltiplas dimensões.

Apesar dos benefícios apontados, os desafios para a consolidação do brincar como prática pedagógica estruturante ainda são numerosos. Silva e Ferreira (2019) destacam que muitos docentes carecem de formação teórico-metodológica específica para integrar o lúdico aos planejamentos didáticos, o que pode resultar em práticas pontuais, desarticuladas dos objetivos curriculares. Soma-se a isso a persistência de uma visão reducionista do brincar, frequentemente associado apenas ao recreio ou ao tempo livre, o que dificulta sua legitimação como estratégia de ensino. Outras limitações incluem a escassez de materiais pedagógicos apropriados, a precariedade dos espaços físicos nas escolas e a ausência de políticas públicas que reconheçam a ludicidade como direito da criança e como eixo da aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas à luz de uma concepção ampliada de infância e de educação, na qual o brincar seja compreendido como experiência fundante do ser, como prática cultural e como instrumento de mediação entre a criança e o conhecimento. A superação dos obstáculos identificados exige investimento em formação docente continuada, reorganização dos tempos e espaços escolares, e a valorização do lúdico nos currículos e nos projetos pedagógicos. Como indicam os estudos revisados, o brincar não é um adereço, mas um direito, uma linguagem e uma potência educativa que precisa ser reconhecida, promovida e legitimada nas políticas e nas práticas da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, representa um marco importante na consolidação de uma proposta pedagógica que valoriza o brincar como dimensão estruturante da aprendizagem na infância. No campo da Educação Infantil, a BNCC reconhece o brincar como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, junto com outros como conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2017). Já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento propõe que as práticas pedagógicas estejam ancoradas em metodologias ativas, contextualizadas e, sobretudo, significativas para as crianças, destacando o valor das experiências lúdicas que mobilizam a escuta sensível, a imaginação criadora, o movimento corporal e as interações sociais.

Essa diretriz normatiza e legitima um entendimento mais amplo e profundo da infância, em consonância com os avanços teóricos e epistemológicos da pedagogia contemporânea. Ao reconhecer o brincar como direito, a BNCC rompe com concepções tradicionais que restringem o lúdico à esfera da recreação ou do tempo ocioso, e passa a integrá-lo como elemento essencial na construção das aprendizagens escolares. Tal concepção articula-se com os princípios da educação integral e com a defesa de práticas que promovam o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano – cognitiva, afetiva, motora, ética, estética e relacional.

A articulação entre ludicidade e interdisciplinaridade tem se mostrado uma estratégia pedagógica promissora para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, contextualizado e atrativo para os estudantes da educação básica. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento por meio de atividades lúdicas, como jogos cooperativos, projetos temáticos, oficinas criativas e dramatizações, o trabalho pedagógico ganha em complexidade e em potência formativa, favorecendo a aprendizagem de forma integrada. Segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade rompe com a fragmentação dos saberes, permitindo que o aluno compreenda os conteúdos escolares em sua totalidade, valorizando os múltiplos modos de pensar e de interagir com o mundo. Quando associada ao lúdico, essa abordagem cria espaços pedagógicos dinâmicos, que estimulam a curiosidade, a investigação e a colaboração. Em estudo realizado por Andrade e Cunha (2021), uma experiência interdisciplinar com alunos dos anos iniciais, que envolveu a criação de maquetes ecológicas com materiais recicláveis e narrativas orais sobre o meio ambiente, demonstrou ganhos expressivos na aprendizagem de conteúdos de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, além de promover a consciência ambiental e o trabalho em equipe. Tais experiências indicam que a ludicidade, quando mediada por projetos interdisciplinares, não apenas fortalece as aprendizagens cognitivas, mas também contribui para a formação cidadã dos estudantes, em consonância com os princípios da educação integral preconizada pela BNCC.

A ludicidade, quando concebida como prática pedagógica intencional, também desempenha um papel relevante na promoção de uma educação inclusiva, ao possibilitar que todos os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem, respeitando suas singularidades e ritmos. O brincar, nesse contexto, torna-se um espaço de mediação das diferenças, favorecendo a construção de vínculos, a expressão de emoções e a superação de barreiras de comunicação, especialmente entre alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar implica repensar práticas pedagógicas a partir da diversidade presente na sala de aula,

criando situações que reconheçam os potenciais de cada estudante. As atividades lúdicas, por seu caráter flexível e interativo, são especialmente eficazes nesse processo, pois promovem o engajamento sem exigir homogeneidade de respostas ou padronização de comportamentos. Em pesquisa realizada por Alves e Pereira (2022), oficinas lúdicas aplicadas em turmas multisseriadas demonstraram que o uso de jogos adaptados contribuiu significativamente para a integração dos alunos com deficiência intelectual, promovendo autonomia, autoestima e participação coletiva. Esses dados reforçam que a ludicidade, além de enriquecer o processo educativo, pode ser uma via potente para a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, alinhadas aos princípios da equidade e da justiça social.

No campo teórico, essa valorização do brincar encontra eco nas proposições de Gilles Brougère (1998), que argumenta que o jogo pode – e deve – ser incorporado ao currículo escolar, desde que se respeite sua lógica interna, caracterizada pela liberdade, pela imprevisibilidade e pelo prazer da experiência. Para o autor, o risco de "escolarizar" o jogo sem compreendê-lo reside na instrumentalização do brincar, esvaziando-o de sentido e reduzindo sua potência formativa. A escola, segundo Brougère, precisa abrir-se à cultura lúdica da infância, reconhecendo seus modos próprios de aprender, de interagir e de produzir conhecimento.

Essa abertura demanda um compromisso pedagógico que ultrapasse a simples inserção pontual de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar. Requer uma mudança de postura dos educadores, que devem planejar as atividades lúdicas com intencionalidade educativa, respeitando os interesses, os tempos e os ritmos das crianças. Como apontam estudos recentes (LIMA; SILVA, 2020; MARTINS; ROCHA, 2021), experiências pedagógicas que incorporam o lúdico de maneira estruturada têm promovido ganhos significativos na aprendizagem, no engajamento escolar, na socialização e na autoestima dos estudantes, sobretudo naqueles em situação de maior vulnerabilidade social.

É nesse sentido que os dados reunidos por meio da revisão bibliográfica confirmam a hipótese central deste estudo: as atividades lúdicas, quando planejadas intencionalmente, contextualizadas nas realidades dos sujeitos e sustentadas por fundamentos teóricos consistentes, contribuem significativamente para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento integral das crianças. Tais práticas indicam a viabilidade de uma pedagogia mais humanizada, que valoriza o protagonismo infantil, e mais participativa, que reconhece as crianças como sujeitos históricos e culturais. Além disso, apontam caminhos promissores para a construção de uma escola pública democrática, inclusiva e responsiva às necessidades contemporâneas da educação básica no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise teórica e da revisão da literatura especializada, constatou-se que as atividades lúdicas desempenham um papel fundamental na educação básica, não apenas como estratégias metodológicas auxiliares, mas como **elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem**. Fundamentadas nas contribuições de autores como Piaget (1975), Vygotsky (1991), Kishimoto (2011) e Brougère (1998), as práticas lúdicas revelam-se potentes na promoção do desenvolvimento integral das crianças, favorecendo a aquisição de conhecimentos curriculares, a ampliação das habilidades cognitivas e socioemocionais, e o fortalecimento da autonomia e da criatividade.

O estudo teve como objetivo analisar experiências documentadas na literatura científica sobre o uso do lúdico na educação básica, compreendendo seus fundamentos teóricos, contribuições pedagógicas e desafios para implementação. Os resultados evidenciaram que o brincar, quando intencionalmente planejado e inserido de maneira articulada ao currículo, contribui para aprendizagens mais significativas e prazerosas, promovendo o engajamento dos estudantes e a construção de um ambiente escolar mais humanizado e colaborativo.

A análise também revelou, contudo, que persistem desafios importantes à consolidação do lúdico como eixo pedagógico, entre eles a ausência de formação específica dos docentes, a precariedade de recursos materiais e a permanência de concepções tradicionais que dissociam o brincar da aprendizagem. Esses obstáculos reforçam a necessidade de **ações formativas continuadas**, de **investimentos em infraestrutura escolar** e de **políticas públicas que valorizem a infância em sua integralidade**, reconhecendo o brincar como direito e como linguagem legítima no contexto educacional.

Assim, conclui-se que a ludicidade, ao ser incorporada criticamente às práticas pedagógicas da educação básica, representa um caminho promissor para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e sensível às singularidades das crianças. Reafirma-se, portanto, a importância de fomentar uma pedagogia lúdica que articule teoria e prática, respeitando a lógica do jogo e promovendo experiências educativas transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Camila R.; PEREIRA, Fabiana C. Atividades lúdicas na educação inclusiva: práticas pedagógicas e engajamento dos alunos com deficiência. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 15, n. 2, p. 85–102, 2022.

ANDRADE, Juliana M.; CUNHA, Beatriz F. Interdisciplinaridade e ludicidade nos anos iniciais: uma proposta de ensino ecológico. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 71, p. 112–131, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 abr. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

LIMA, Fernanda de A.; SILVA, Márcia V. da. Atividades lúdicas e aprendizagem: uma revisão de literatura sobre a prática docente nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 81, p. 1–20, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Célia A.; ROCHA, Danilo F. O teatro de fantoches como estratégia interdisciplinar no ensino de Ciências. **Revista Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 145–162, 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, Raquel T.; FERREIRA, Pedro H. L. A ludicidade na escola e os desafios da prática docente. **Revista de Educação e Pesquisa em Ensino**, v. 5, n. 1, p. 89–104, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DESIGUALDADES LINGUÍSTICAS E SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Mellany da Costa Lima Joazeiro[1]

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa as desigualdades sociais e linguísticas no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, refletindo sobre como fatores históricos, econômicos e culturais moldaram essa realidade. A partir de um panorama do Brasil colonial e seus desdobramentos, discute-se o impacto da valorização da norma culta na reprodução das desigualdades educacionais. Considera-se o conceito de capital linguístico (BOURDIEU, 1982) e sua relação com o papel da escola na legitimação de determinadas variedades da língua, complementado por estudos recentes sobre variação linguística e ensino (BAGNO, 2020; FARACO, 2022; BRITO; LUCCHESI, 2021). Além disso, fundamenta-se a necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva, propondo um modelo de Pedagogia da Alternância Linguística, que enfatiza a conscientização sociolinguística, o desenvolvimento da competência comunicativa e o ensino contextualizado da norma culta. A metodologia empregada compreende uma abordagem bibliográfica, explicativa e descritiva, com um recorte temporal entre 2010 a 2020, analisando estudos acadêmicos e dados de avaliações educacionais. Conclui-se que a superação dessas desigualdades demanda políticas educacionais inclusivas e estratégias pedagógicas que fortaleçam o ensino da língua materna como ferramenta de transformação social.

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil reflete desigualdades sociais historicamente enraizadas, evidenciando uma distribuição desigual dos recursos educacionais e linguísticos. Como destacado por Bourdieu (1982), a escola não apenas transmite conhecimento, mas também legitima determinadas variedades da língua, contribuindo para a manutenção de hierarquias sociais. A imposição da norma culta como padrão absoluto desconsidera a diversidade linguística dos falantes, reforçando estereótipos e limitando as oportunidades educacionais e profissionais de indivíduos de camadas sociais menos privilegiadas.

1 Graduação em Letras, especialização em Gramática, Contextualizada e Pós-graduação em Educação Básica,e-mail: Mellany_costa@hotmail.com.

Além disso, a desigualdade no acesso à educação de qualidade acentua essa problemática. De acordo com dados do Programme for International Student Assessment (PISA 2018), o Brasil apresenta uma das maiores disparidades de desempenho em leitura entre alunos de diferentes classes sociais, obteve média de 413 pontos em leitura, muito abaixo da média dos países da OCDE (487 pontos), ficando na posição 57 de 77 países avaliados (OECD, 2019). Esse desempenho evidencia que grande parte dos estudantes brasileiros enfrenta dificuldades em interpretação de textos e domínio da norma culta, comprometendo seu progresso acadêmico e sua inserção no mercado de trabalho. No contexto nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2021 apontou que mais de 50% dos alunos do ensino médio apresentaram desempenho insuficiente em leitura e escrita, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística sem negligenciar a importância do ensino da norma culta (INEP, 2022).

Estudos recentes, como os de Bagno (2020), Brito e Lucchesi (2021) e Faraco (2022), apontam que o ensino da Língua Portuguesa deve reconhecer e valorizar a variação linguística, em vez de reforçar modelos excludentes baseados exclusivamente na norma culta. Nesse contexto, propõe-se neste artigo a Pedagogia da Alternância Linguística, um modelo que integra três pilares fundamentais: conscientização sociolinguística, desenvolvimento da competência comunicativa e ensino contextualizado da norma culta. Essa abordagem visa proporcionar aos alunos tanto o domínio da norma culta quanto a valorização de suas variedades linguísticas, promovendo um ensino mais inclusivo e alinhado com a realidade sociocultural brasileira.

A metodologia utilizada é de caráter qualitativo, com base em uma análise bibliográfica de publicações entre 2010 e 2020. A pesquisa busca examinar as principais contribuições teóricas sobre a Pedagogia da Alternância Linguística, priorizando estudos que tratem da aplicabilidade dessa proposta em contextos educacionais brasileiros. Foram selecionados artigos e livros que discutem tanto a teoria quanto as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão linguística e à redução das desigualdades sociais na educação, além de publicações acadêmicas indexadas em bases como SciELO, Google Scholar, CAPES Periódicos e BDTD, além de relatórios educacionais e dados estatísticos do PISA e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir dessa fundamentação, este estudo busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reduzam as desigualdades linguísticas no ensino da Língua Portuguesa e promovam uma educação mais equitativa.

DESENVOLVIMENTO

A presente pesquisa adota uma abordagem bibliográfica, explicativa e descritiva, buscando compreender as desigualdades linguísticas e sociais no ensino da Língua Portuguesa no Brasil. A seleção das referências teóricas seguiu critérios de relevância acadêmica, considerando autores clássicos e contemporâneos que abordam variação linguística, preconceito linguístico e educação inclusiva e a atualidade dos estudos analisados.

O recorte temporal abrange estudos publicados entre 2010 e 2020, permitindo uma análise que contempla tanto as bases teóricas fundamentais, como pesquisas recentes que investigam o impacto das desigualdades educacionais no Brasil. Foram priorizados artigos científicos indexados, livros reconhecidos na área e relatórios de organizações educacionais.

A relevância acadêmica das fontes foi definida a partir dos seguintes critérios:

Impacto e Citação: Foram priorizadas obras de autores amplamente referenciados na área da Sociolinguística e da Educação, como Bagno (2020), Faraco (2022) e Brito e Lucchesi (2021), cujos estudos influenciam diretamente pesquisas sobre variação linguística e ensino.

Periódicos de Qualis A e B: A pesquisa considerou artigos publicados em periódicos científicos indexados nas bases SciELO, CAPES Periódicos e Google Scholar, preferencialmente com classificação Qualis A ou B na área de Linguística e Educação.

Atualidade: Para garantir que a discussão estivesse alinhada com os desafios contemporâneos da educação, o recorte temporal foi definido entre 1980 e 2025, abrangendo tanto as bases teóricas fundamentais (como Bourdieu, 1982; Freire, 1987) quanto pesquisas mais recentes.

Fontes Primárias e Secundárias: Além de artigos científicos e livros acadêmicos, foram analisados relatórios educacionais e dados estatísticos de avaliações como PISA (Programme for International Student Assessment) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que fornecem evidências quantitativas sobre as desigualdades no ensino da Língua Portuguesa.

A busca foi realizada com os descritores: "desigualdade educacional no Brasil", "variação linguística no ensino", "preconceito linguístico na escola" e "políticas públicas para ensino de língua materna". A partir desse levantamento, a pesquisa busca identificar os desafios enfrentados por diferentes grupos sociais no acesso à educação e na valorização de suas práticas linguísticas, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas.

Desigualdades sociais e linguísticas no ensino da língua portuguesa

As desigualdades educacionais no Brasil decorrem de um longo processo histórico marcado pela exclusão de determinadas camadas da população do acesso ao conhecimento formal. O legado da colonização, a concentração de renda e a precarização das escolas públicas são fatores que perpetuam essa realidade.

O ensino da Língua Portuguesa, ao privilegiar a norma culta e desconsiderar a variação linguística, reproduz essas desigualdades. Como afirma Anunciação (2015), a língua é dinâmica e está em constante transformação, sendo influenciada por aspectos históricos, geográficos e socioculturais. No entanto, no ambiente escolar, a diversidade linguística muitas vezes é vista como um desvio, e não como uma manifestação legítima da identidade dos falantes.

Estudos recentes reforçam a necessidade de um ensino que reconheça e valorize a diversidade linguística. Bagno (2020) argumenta que o preconceito linguístico ainda é um dos principais desafios para a educação no Brasil, pois a escola frequentemente reproduz discursos que associam determinadas variedades da língua a um suposto déficit cognitivo ou cultural. Essa perspectiva excludente reforça barreiras sociais e limita o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Para enfrentar esse desafio, propõe-se um modelo pedagógico baseado na Pedagogia da Alternância Linguística, que se apoia em três pilares principais: conscientização sociolinguística, desenvolvimento da competência comunicativa e ensino contextualizado da norma culta.

Conscientização Sociolinguística: O professor deve promover atividades que levem os alunos a refletir sobre a diversidade da língua, seus diferentes usos e as relações de poder envolvidas na valorização de certas variedades em detrimento de outras. Projetos interdisciplinares, análise de músicas, reportagens e literatura regional podem ajudar os alunos a reconhecer que todas as formas linguísticas possuem valor social e histórico.

Desenvolvimento da Competência Comunicativa: Em vez de focar exclusivamente na norma culta, o ensino deve contemplar a capacidade de alternar entre registros formais e informais de acordo com o contexto. Atividades práticas, como simulações de entrevistas de emprego, produção de textos para diferentes mídias (e-mails formais, mensagens de redes sociais, artigos acadêmicos), permitem que os alunos adquiram versatilidade no uso da língua.

Ensino Contextualizado da Norma Culta: A norma culta não deve ser ensinada como um padrão superior ou único, mas como uma ferramenta essencial para participação social em determinados espaços. O ensino deve ser baseado na comparação entre variedades linguísticas, destacando semelhanças e diferenças, e demonstrando que aprender a norma culta amplia as oportunidades acadêmicas e profissionais sem desvalorizar a identidade linguística do aluno.

Esse modelo pedagógico, alinhado às propostas de Brito e Lucchesi (2021) e Faraco (2022), visa tornar o ensino da Língua Portuguesa mais inclusivo e eficiente, preparando os alunos tanto para compreender criticamente sua realidade linguística quanto para transitar com segurança entre diferentes registros da língua.

Além disso, Brito e Lucchesi (2021) destacam que a variação linguística deve ser abordada na escola de forma crítica, promovendo a conscientização dos alunos sobre os diferentes registros da língua e seus usos adequados conforme o contexto comunicativo. Isso implica substituir uma abordagem prescritiva e normativa por uma pedagogia sociolinguística que permita aos estudantes compreender as relações de poder que permeiam o uso da língua na sociedade.

De acordo com Faraco (2022), a valorização das variedades linguísticas no ensino da Língua Portuguesa não significa desconsiderar a norma culta, mas sim reconhecer que a competência comunicativa envolve a capacidade de transitar entre diferentes registros. Dessa forma, a escola deve capacitar os alunos tanto para o domínio da norma padrão quanto para a valorização de suas variedades linguísticas, promovendo uma educação mais inclusiva e alinhada com a realidade sociocultural do país.

A implementação de políticas educacionais que contemplem essa abordagem é essencial para reduzir as desigualdades linguísticas e sociais. Conforme apontam Mendes e Hora (2023), práticas pedagógicas que incluem a diversidade linguística contribuem para maior engajamento dos estudantes e para um ensino de língua materna mais significativo, fortalecendo sua identidade e ampliando suas possibilidades de participação social.

Impactos das desigualdades linguísticas na educação e sociedade

A falta de reconhecimento da diversidade linguística na escola gera desmotivação e insegurança nos alunos, que passam a ver sua própria forma de falar como um erro. Esse processo leva ao distanciamento da disciplina de Língua Portuguesa e compromete o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, essenciais para a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

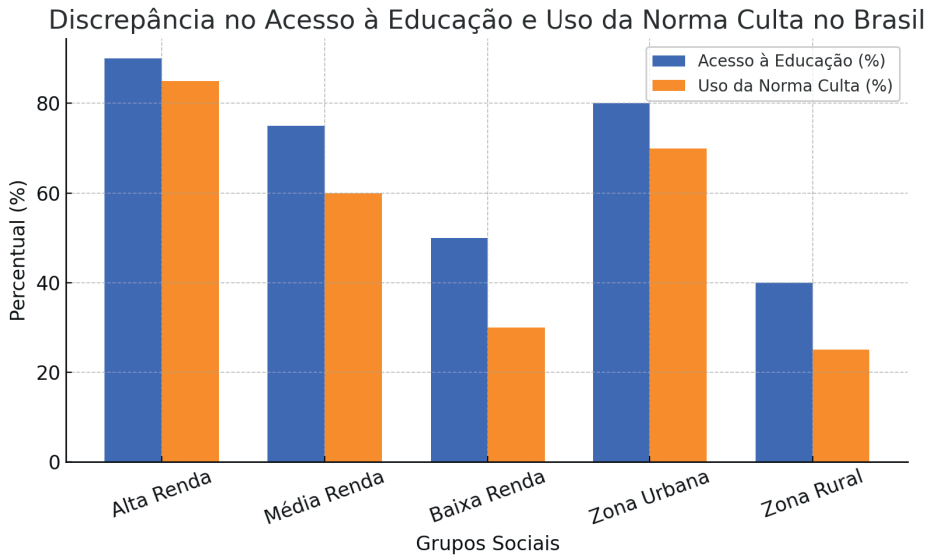
A pesquisa de Bagno (2020) sobre preconceito linguístico evidencia como determinadas variedades da língua são associadas a estereótipos negativos, reforçando discriminações sociais. Esse fenômeno é particularmente evidente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, onde formas linguísticas populares são frequentemente estigmatizadas em ambientes formais.

Além disso, a desigualdade no ensino da Língua Portuguesa reflete e amplia outras disparidades sociais. A alfabetização precária e a dificuldade na interpretação de textos impactam diretamente a empregabilidade, o exercício da

cidadania e o acesso a direitos básicos. Para enfrentar esse cenário, é fundamental que a escola assuma um papel ativo na valorização da diversidade linguística e na promoção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Gráficos, quadros e tabelas

Gráfico 1- Discrepância no acesso à educação e uso da norma culta no Brasil.



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados de pesquisa baseada em dados do PISA e SAEB

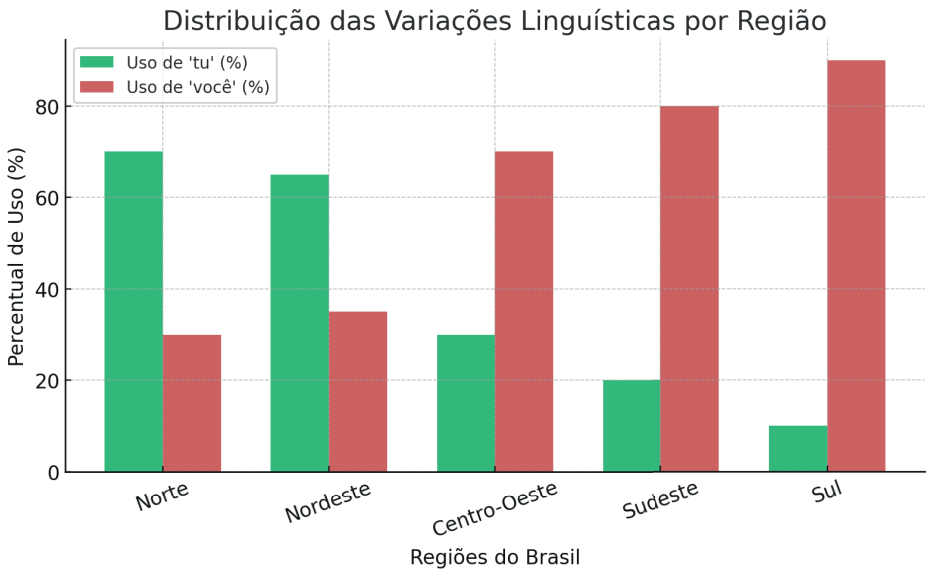
O gráfico 1 representa as desigualdades sociais e linguísticas no Brasil. Ele mostra a relação entre acesso à educação, alfabetização e o uso da norma culta do português em diferentes grupos sociais. Fica evidente como fatores socioeconômicos impactam o domínio da língua.

Eixo X: Representa diferentes grupos sociais (por classe econômica, região, etnia, etc.).

Eixo Y: Mostra indicadores como acesso à educação, alfabetização e uso de variedades linguísticas valorizadas.

Elementos visuais: Destacam como a escolaridade e o contexto socioeconômico influenciam o domínio da norma culta do português.

Gráfico 2 – distribuição das variações linguísticas por região



Fonte: elaborado pelo autor com base em dados de pesquisa baseada em dados do PISA e SAEB

O gráfico 2 apresentado demonstra as variações linguísticas no Brasil de acordo com a região geográfica, com base em características observadas no uso diário da língua. A pesquisa mostra que as diferenças mais marcantes ocorrem entre as regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste, com o Centro-Oeste exibindo variações intermediárias.

Região Norte e Nordeste: Essas regiões apresentam o uso mais predominante de formas pronominais e verbais típicas do português coloquial. Por exemplo, o uso de "tu" é mais comum nessas áreas, especialmente com a conjugação verbal em segunda pessoa do singular (exemplo: "tu vai" ao invés de "você vai"). O gráfico reflete que a variação "tu" com conjugação verbal não é só um fenômeno linguístico, mas também está ligado à herança histórica das línguas indígenas e africanas na formação da língua falada nessas regiões.

Região Sudeste e Sul: Estas regiões tendem a seguir normas mais prescritivas da língua portuguesa, com um uso mais frequente de "você" e conjugação verbal em terceira pessoa, especialmente no Sudeste. A variação mais acentuada nas palavras utilizadas, como por exemplo "guri" (usado no Sul) ou "menino", também pode ser observada no gráfico.

Centro-Oeste: A região Centro-Oeste, devido à grande mistura de migrantes de várias partes do Brasil, tende a apresentar características linguísticas híbridas. A variação de uso de termos e formas de conjugação são visíveis no gráfico, mas com uma predominância de formas que se aproximam das do Sudeste.

O gráfico ilustra como as variações linguísticas estão intimamente relacionadas a fatores históricos, geográficos e sociais, refletindo a rica diversidade da língua portuguesa no Brasil. Esses dados são fundamentais para compreender como a língua evolui e se adapta às diferentes realidades do indivíduo e o contexto que ele está inserido.

Gráfico 3 – Comparativo de Desempenho no PISA 2018 e SAEB 2021

A tabela a seguir apresenta os desempenhos médios dos estudantes brasileiros nas avaliações de leitura do PISA 2018 e do SAEB 2021, destacando a desigualdade de desempenho entre diferentes grupos socioeconômicos.

Indicador	PISA 2018 - Brasil	Média OCDE	SAEB 2021 - Ensino Médio
Média em leitura	413 pontos	487 pontos	250 pontos
Desempenho 25% mais ricos	485 pontos	-	300 pontos
Desempenho 25% mais pobres	347 pontos	-	200 pontos
Alunos abaixo do nível básico*	50%	23%	55%

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados de pesquisa baseada em dados do PISA e SAEB
(*) O nível básico indica a capacidade mínima de leitura necessária para compreender textos simples e extrair informações essenciais.

Os dados do PISA 2018 e do SAEB 2021 demonstram a existência de desigualdades expressivas no ensino da Língua Portuguesa, destacando a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas. Para avançar na melhoria da educação, é essencial investir em formação docente, currículos que valorizem a diversidade linguística e iniciativas que promovam a equidade no acesso ao aprendizado da língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das desigualdades linguísticas e sociais no ensino da Língua Portuguesa revela que a manutenção de um modelo educacional excludente contribui para a perpetuação das desigualdades estruturais no Brasil. A imposição da norma culta como único modelo legítimo desvaloriza a diversidade linguística e reforça barreiras sociais, limitando as oportunidades de desenvolvimento de grande parte da população.

Para transformar essa realidade, é essencial que as políticas públicas educacionais contemplem a valorização da diversidade linguística e garantam condições adequadas para o ensino da língua materna em diferentes contextos sociais. Além disso, a formação docente deve incluir uma abordagem crítica

sobre variação linguística, possibilitando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a equidade no ensino da Língua Portuguesa.

Como aponta Freire (1987), a educação deve ser um processo libertador, capacitando os alunos não apenas a dominar a norma culta, mas também a compreender e valorizar a riqueza da língua em suas múltiplas manifestações. Somente assim será possível garantir uma educação verdadeiramente democrática, capaz de romper com as desigualdades que historicamente marcam o ensino no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NUNCIAÇÃO, V. L. **A importância do conhecimento da variação linguística.** *Educar em Revista*, Paraná, 06 mar. 2015.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 7. ed. São Paulo: Loyola, 2020.

BRITO, A. S.; LUCCHESI, D. **Sociolinguística e ensino: reflexões sobre variação e norma.** Salvador: EDUFBA, 2021.

FARACO, C. A. **Língua e sociedade: reflexões sobre o ensino do português.** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

MENDES, M. C.; HORA, D. A. **Políticas linguísticas e ensino de português: desafios e perspectivas.** Brasília: Editora UnB, 2023.

MORENO, A; VALADARES, M. Desigualdade entre alunos ricos e pobres no Brasil está entre as maiores do mundo, diz estudo. O Globo. Rio de Janeiro, 19 dez. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao.

INCLUSÃO DOS/AS EDUCANDOS/AS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Rosangela Pagnussat[1]
Eliane Cadoná[2]

INTRODUÇÃO

O presente artigo está centrado em compreender como acontece a inclusão de um/a educando/a com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino e consequentemente, contribuir com educadores/as, equipe pedagógica e profissionais da área da educação e demais interessados/as na formação escolar.

A inclusão é vista como uma luta contra as concepções e práticas educativas que se associavam ao modelo clínico biomédico, bem como à concepção de que os/as estudantes com deficiência deveriam se adaptar e se enquadrar à escola e às suas regras já postas. Esse enquadramento parte de um modelo de ensino que confunde igualdade de direitos com nivelamento, cuja concepção parte da ideia de que todos e todas têm que ser iguais.

O equívoco está justamente na noção de igualdade de direitos que, na lógica da inclusão, olha para as diferenças não no sentido de eliminá-las, mas de contemplar, por intermédio de um olhar atento a elas, do que os e as estudantes precisam para alcançar seus direitos, respeitando suas diferenças.

O paradigma educacional de uma escola inclusiva nos diz que devemos ter uma visão de um mundo diferente para o futuro. Tal visão diz respeito a mover barreiras para gerar autonomia dos/as educandos/as com transtorno de espectro de autismo. Remover as barreiras que a sociedade criou é condição para isso, na ideia de respeitar os direitos dos/as cidadãos/as com deficiência, para compartilhar as oportunidades que todos/as temos na sociedade. Para que nossa sociedade e comunidade sejam moral e legalmente justas, a inclusão é uma necessidade pois, em uma sociedade cada vez mais diversificada, o valor

1 Pedagoga com Habilitação em Educação Infantil- Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC. Mestranda em Educação. E-mail rosangelapagnussar@yahoo.com.br.

2 Pós-doutora em Educação (UFRGS). Doutora em Psicologia (PUCRS). E-mail eliane@uri.edu.br.

social da igualdade de direitos para a promoção da cidadania é o motivo para garantir o ensino inclusivo a todos/as, proporcionando-lhes as mesmas oportunidades, por intermédio de diferentes caminhos, que contemplem suas necessidades e particularidades. A tarefa da escola, nesse interim, é promover formação integral, garantindo possibilidades de desenvolver potencialidades, indiferentemente de sua forma de aprender.

A fundamentação teórica deste estudo baseou-se nos escritos de autores/as como Nora Cavaco, Michael Farrel, Ana Beatriz Barbosa Silva, Ana Maria Salgado Gómez, Nora Espinosa Terán, Celso Antunes, Sílvia Ester Orrú, Temple Grandin e outros autores estudiosos e pesquisadores sobre o tema.

O objetivo principal deste artigo é que o mesmo sirva de auxílio a educadores/as que possuem interesse nos temas abordados, e que desperte um olhar sobre as pessoas com deficiência que frequentam a escola, às quais têm direito à escola de qualidade, à atenção, ao carinho do/a educador/a, a aprender de sua forma e no seu tempo, com estímulos, planejamentos e ações adequadas às suas necessidades e sem exclusão social.

DESENVOLVIMENTO

Antes de falarmos sobre a inclusão na rede regular de ensino, precisamos entender e compreender o que é o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e como proceder ao receber esses/as educandos/as na escola, para que possam realmente vivenciar um processo de inclusão.

HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Na história do autismo, Laurent (2014) encontramos pesquisadores/as importantes por suas argumentações e estudos sobre o transtorno, sobre os critérios usados para o diagnóstico, sobre as possíveis hipóteses que poderiam ocasionar seu desencadeamento e as estratégias que podem ser utilizadas nas intervenções educacionais e clínicas.

Bruno Bettelheim (1903-1990), talvez o psicanalista mais famoso associado a essa teoria, acreditava que o autismo se desenvolvia devido a um ambiente familiar emocionalmente frio e distante, especialmente uma mãe que seria incapaz de oferecer o afeto necessário para o desenvolvimento emocional da criança. Bettelheim sugeriu que essas mães criavam uma atmosfera de rejeição emocional, o que, segundo ele, causaria o autismo como uma resposta defensiva da criança, que se retirava do mundo social e emocional como uma forma de proteção.

Uma das teorias mais influentes sobre a causa do autismo era a chamada "hipótese das mães geladeiras" ou "teoria das mães frígidas". Essa teoria

foi proposta por psicanalistas como Renée Spitz e, mais notavelmente, por Bettelheim.

Em 1911, Bleuler utilizou pela primeira vez o termo autismo, procurando destacar a impossibilidade ou dificuldade de comunicação através da perda de contato com a realidade. (Silveira, Andrea,2015)

O psiquiatra infantil austríaco Leo Kanner publicou, no ano de 1943, os seus primeiros estudos e observações sobre o autismo, e referiu que as mães apresentavam contato afetivo frio, mecanizado e obsessivo, tendo dificuldades para formar vínculos sociais e uma rigidez de pensamento, mas não sugeriu que isso fosse causado por uma falha no amor materno, como proposto pelos psicanalistas. Esse movimento para distanciar-se das teorias psicanalíticas marcou uma virada no entendimento do autismo, que começou a ser visto como um transtorno do desenvolvimento neurológico. Em 1949, passou a referir-se ao quadro como autismo infantil precoce, pela dificuldade no contato com a pessoas, desejo obsessivo por certas coisas e objetos, pela rotina nas situações, alterações na linguagem, o que levava a grandes problemas na comunicação interpessoal. (Orrú, 2012, p.18, 19)

Em 1944, Hans Asperger, médico, após estudos observacionais, publicou e descreveu o autismo como um transtorno da personalidade que incluía falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, hiperfoco em assunto de interesse especial e dificuldade de coordenação motora. Chamava as crianças de "pequenos mestres".

Na década de 1950, alguns psicanalistas começaram a se interessar pelo estudo do autismo, embora o entendimento da condição fosse bem diferente do que temos hoje. O interesse foi impulsionado principalmente pela tentativa de entender as causas do autismo e por teorias psicanalíticas predominantes na época.

Em 1971, o Journal of Autism and Developmental Disorders foi um marco para o campo do autismo, ajudando a moldar as futuras direções da pesquisa e proporcionando uma base sólida para uma compreensão mais científica, empática e informada sobre o autismo. Ele continua sendo uma referência essencial para estudos acadêmicos e profissionais que buscam compreender o transtorno e melhorar a vida das pessoas no espectro autista.

Tendo se tornado o diagnóstico preferencial em detrimento das psicoses infantis, o autismo se espalhou como uma epidemia. Muitas eram as preocupações das famílias, principalmente em reivindicar alguns direitos, dentre eles ter acesso a instituições de educação especializada.

Norma Lorman (1979) foi uma das pioneiras na utilização do termo "espectro" no contexto do autismo, mas a introdução desse conceito específico no campo da psicologia e da psiquiatria aconteceu, de fato, nos anos 1980.

Embora a teoria do espectro tenha sido desenvolvida gradualmente, foi com a publicação do *DSM-III* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) em 1980 que o conceito de "transtornos do espectro autista" começou a ganhar maior visibilidade. Lorman, em suas pesquisas, foi uma das profissionais que ajudou a disseminar essa ideia de que o autismo não deveria ser visto como uma condição única, mas como um espectro com uma diversidade de manifestações e intensidades. O conceito se solidificou ao longo dos anos seguintes, especialmente nas edições subsequentes do *DSM*, com o *DSM-IV* (1994) e o *DSM-5* (2013), que incorporaram e refinam a noção do espectro autista. Então, embora a ideia tenha se desenvolvido ao longo do tempo, é na década de 1980 que ela começa a ser amplamente reconhecida e aplicada.

Dr. Thiago Castro (2023), médico pediatra especializado no Transtorno do Espectro Autista (TEA), em seu livro "Simplificando o Autismo: Para Pais, Familiares e Profissionais", define o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desafios na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos. O Dr. Thiago enfatiza a importância do diagnóstico precoce e de intervenções adequadas para promover o desenvolvimento e a inclusão social das pessoas com autismo.

Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), os critérios de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista -F84.0

A. Déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, manifestados por todos os seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto):

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história (os exemplos são ilustrativos, não exaustivos; ver texto):

C. Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento (mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas, ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas na vida adulta).

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento atual.

E. Esses distúrbios não são mais bem explicados por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou atraso global do desenvolvimento.

COMO ESSAS DIFICULDADES AFETAM OS/AS EDUCANDOS/AS COM TEA NA REDE REGULAR DE ENSINO

Cada pessoa com um diagnóstico de TEA é diferente da outra, já que o transtorno abrange desde indivíduos com nível de suporte 1 até nível de suporte 3, com ou sem linguagem e comunicação verbal, com habilidades ou dificuldades de aprendizagem.

Crianças e adolescentes com TEA apresentam sinais que devem ser observados na escola por educadores e pela equipe escolar. Esses sinais, segundo o Caderno Pangorda de Autismo (2013) págs. 7-14, podem indicar:

- Dificuldades de lidar com mudanças em sua rotina, ficando ansiosos quando as coisas não acontecem dentro de uma sequência ou rotina estabelecida;
- Dificuldades em atividades em grupo, porque sua habilidade social é reduzida;
- Dificuldade em compreender instruções e de socialização;
- Comportamentos ou interesses que os fazem se destacar dos outros educandos;
- Dificuldades em fazer uso apropriado do tempo social não estruturado, bem como de percepção dos outros e de si, falando alto demais, fazendo comentários inadequados e desobedecendo a equipe escolar;
- Tom de voz diferente do de seus colegas, ou comunicação com palavras diferentes.

Os/as educandos/as com TEA tendem a ter problemas de aprendizagem escolar, porque a escola não elabora um currículo adaptado e reestruturado que atenda à necessidade e capacidade do/a educando/a. As práticas pedagógicas devem ser revistas, as atividades devem ser planejadas, selecionadas e organizadas de forma suplementar à formação dos/as alunos/as com TEA. Para que todos/as sejam incluídos/as, precisam de liberdade para aprender do seu modo.

O QUE REALMENTE SIGNIFICA INCLUSÃO DE UM EDUCANDO COM TEA?

A inclusão/integração surgiu há muitos anos, em muitos países, e está relacionada com as pessoas com deficiências. Foi um movimento de muita luta por direitos, e de grande movimentação social. Desde a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, organizada pelo Departamento de Ensino Especial da Organização Educacional, Científica e Cultural da UNESCO, vários países e organizações internacionais foram designadas pela Declaração de Salamanca (1994), que prevê que toda criança tem direito

fundamental à educação, e deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e aqueles/as com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los/as dentro de uma Pedagogia centrada na criança. Capazes de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos/as.

A partir da década de 1970, começaram a surgir movimentos mais organizados, como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que trouxe a perspectiva de uma sociedade inclusiva e acessível, afirmando que todas as pessoas, independentemente de suas deficiências, devem ter acesso à educação, trabalho, saúde, cultura, lazer e demais aspectos da vida social.

A inclusão, portanto, não é apenas uma questão de adaptação física ou de acessibilidade, mas também envolve uma mudança de mentalidade e a construção de uma sociedade mais empática e igualitária, onde a diversidade humana é reconhecida e celebrada. Falar de inclusão escolar implica, primeiramente, em saber como ela funciona. Saber de seu mecanismo e processos de funcionamento para poder receber educandos/as com necessidades educativas especiais, e agir corretamente nesse processo de integrar e, consequentemente, estar no processo de aprendizagem, enfim, estar integrado, aprendendo e se comunicando.

A Lei nº 12.764/2012 é conhecida como a Lei Berenice Piana, e estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa lei foi sancionada com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com autismo e promover a inclusão dessas pessoas em diversos aspectos da vida social, educacional e profissional.

Aqui estão os principais pontos dessa lei:

1. Definição de Transtorno do Espectro Autista (TEA): A lei define o transtorno do espectro autista como um transtorno do desenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e os comportamentos da pessoa. Essa definição tem o propósito de assegurar que o autismo seja reconhecido formalmente, garantindo melhores políticas públicas para essa população.

2. Direitos das Pessoas com TEA: A lei assegura que as pessoas com autismo tenham os mesmos direitos que qualquer outra pessoa, incluindo o acesso à educação, à saúde, à assistência social, e à proteção jurídica. Isso inclui a garantia de acesso a tratamentos e a serviços especializados.

3. Educação Inclusiva: A **Lei 12.764/2012** reforça a importância da **educação inclusiva**, destacando a obrigação das instituições de ensino de promoverem uma educação que seja acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com transtorno do espectro autista. Os alunos com autismo devem ser incluídos nas escolas regulares, com a oferta de atendimento especializado conforme a necessidade.

4. Atendimento Multidisciplinar: A lei também prevê a criação de programas de atendimento multidisciplinar para atender as necessidades de saúde e educação das pessoas com TEA, envolvendo profissionais da saúde, educação e assistência social.

5. Plano Individual de Atendimento: A lei determina a necessidade de um **Plano Individual de Atendimento (PIA)**, que deve ser elaborado por uma equipe interdisciplinar e deve contemplar as necessidades educacionais, de saúde e sociais do indivíduo com autismo.

6.Apoio à Família: A lei também busca oferecer apoio às famílias de pessoas com transtorno do espectro autista, com o intuito de orientá-las e ajudá-las a lidar com os desafios que o transtorno pode apresentar no cotidiano.

7.Inclusão no Mercado de Trabalho: Além de garantir direitos na educação e saúde, a lei também busca facilitar a inclusão das pessoas com TEA no mercado de trabalho, assegurando o apoio necessário para que elas possam atuar de maneira plena e eficiente.

Em resumo, a **Lei 12.764/2012** é um marco na luta pelos direitos das pessoas com autismo no Brasil, promovendo uma abordagem mais inclusiva e garantindo o acesso a serviços essenciais de forma mais equitativa. Ela reflete um compromisso com a inclusão e com a garantia de direitos fundamentais dessa população.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96 prevê, em seu art. 12, inciso I, que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL, 2008).

Os currículos, métodos, técnicas, recursos e organizações devem estar previstos no Projeto Político Pedagógico que, segundo o documento do Ministério Público denominado O Acesso de Alunos com Deficiências às Escolas e Classes Comuns na Rede Regular (BRASIL, 2004, p. 33).

> [...] implica em um estudo e um planejamento de trabalho envolvendo todos os que compõem a comunidade escolar com o objetivo de estabelecer prioridade de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma: as especificidades do alunado, da equipe de professores, funcionários e, num dado espaço de tempo, o ano letivo.

Para Celso Antunes (2008, p. 18) pensar em inclusão é pensar com nobreza. Até as flores são diferentes uma das outras, na cor, no perfume, no tipo. A inclusão não deve ser um ato de bondade, mas um gesto de grandeza. Depois de muito tempo de abandono, rejeição e luta, crianças, jovens e adultos/as com deficiências têm o direito de ser incluídos na escola regular, têm direito de receber educação de qualidade.

A inclusão deve ter como objetivo colocar educandos/as em contato com seus pares, facilitando o seu desenvolvimento e desempenho escolar. O/a autista tem o direito de estudar em um ambiente seguro e acolhedor.

ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA CONSTRUIR UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA ALUNOS COM TEA

Educar é um processo histórico e cultural, que desenvolve no ser humano aspectos afetivos, cognitivos, sociais e espirituais, mediados pelo convívio com os outros e com o próprio ser. Vai além do ensinar conteúdos, é também ensinar a conhecer o mundo em que vivemos e convivemos. A tarefa mais difícil para a escola é promover formação integral ao/a seu/a educando/a com ou sem necessidades educativas especiais, garantindo a ele/a possibilidades de desenvolver suas potencialidades.

Todavia, sabemos que a escola não é a única responsável para que aconteça a aprendizagem e as relações sociais, mas é a porta principal, é a que tem mais força para que ocorra essa mudança, e compete sim a ela, o ato de ensinar. Mas a família, a sociedade e o próprio educando devem estar engajados nessa luta.

Segundo Buscaglia (1997), são os/as professores/as quem ajudarão o/a aluno a cruzar a ponte que liga a família a unidades sociais mais complexas. Eles/as definirão os novos limites e requisitos para a adaptação escolar, que mostrarão a grande variedade de comportamentos disponíveis para o aprendizado e desempenhos bem sucedidos e que continuarão a orientar o/a aluno/a, ao longo do caminho.

Os/as educandos/as com TEA precisam da equipe escolar e principalmente dos/as educadores/as para ajudar e apoiar no desenvolvimento das habilidades e da aprendizagem. Algumas estratégias são necessárias para que ocorra o processo ensino/aprendizagem, bem como a inclusão.

Conforme estudos desenvolvidos pelas pesquisadoras e Ana M. S Gómez e Nora S. Terán (2014) e pelo psicólogo e consultor educacional Michael Farrell (2008), o/a educador/s precisa utilizar de estratégias educacionais em necessidades especiais como, por exemplo:

- Ter o conhecimento sobre o que é o TEA;
- Ter paciência, falar baixo, pois muitos apresentam maior sensibilidade de sentidos;

- Ser o mais claro/a possível na sua comunicação, usando uma linguagem direta, evitando palavras com duplo sentido, comunicando-se devagar e repetindo, se necessário;
- Usar de auxílio visual especialmente para aqueles/as que têm pouco domínio de fala;
- Associar o aprendizado ao maior número possível de estímulos concretos,
- Estimular ações com determinados assuntos e atrativos;
- Conferir se o/a educando/a processou a informação, a instrução;
- Planejar estratégias de aprendizagem, principalmente se o/a educando/a apresentar dificuldades;
- Manter rotinas na sala de aula, pois elas fornecem estruturas e previsibilidade;
- Estruturar o ambiente de ensino e os espaços onde o/a educando/a circula, oferecendo segurança tranquilidade ao/à educando/a;
- Utilizar diversas ferramentas com recursos visuais como: computador, tablets para desenvolver instruções, descrições;
- Utilizar de agendas ou diários para as trocas de informações com a família que devem ser diárias, como forma de reforçar o que foi comunicado e deixar familiares a par;
- Planejar e implementar programas individuais que estimulem a aprendizagem;
- As tarefas e as atividades devem ter clareza visual, organização visual e instruções visuais;
- Os trabalhos em grupo devem ser com um pequeno grupo de colegas, dando equilíbrio para o desenvolvimento da atividade e com um tempo tolerável, para que aprendam a lidar com seus pares;
- Preparar o/a educando/a para as mudanças, principalmente para lidar com elas;
- Usar as histórias sociais, pois elas têm como objetivo ajudar o/a educando/a organizar o compreender o ambiente social e focar no resultado desejado.
- Estabelecer limites em torno dos comportamentos repetitivos, minimizando os impactos;

Os/as profissionais da educação, o/a neuropsicopedagogo/a, o/a psicopedagogo/a, o/a fonoaudiólogo/a, o/a terapeuta ocupacional são fundamentais para compreender as necessidades dos/as mesmos/as, orientar a equipe escolar e ajudar a desenvolver as estratégias educacionais mais adequadas a realidade. Dessa forma, defende-se a importância de uma equipe pedagógica, com profissionais qualificados/as, que se baseiam principalmente

na observação e análise profunda de uma situação concreta, no sentido de não apenas identificar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, mas para promover orientações didático-metodológicas no espaço escolar de acordo com as características dos indivíduos e grupos.

> No âmbito da instituição escolar o psicopedagogo pode contribuir, previamente e remediativamente, para: melhorar o processo de ensino e qualidade das aprendizagens, promover aprendizagens cooperativas, promover a cooperação da escola-família, colaborar com a formação do professor e participar de equipes multidisciplinares. (OLIVEIRA, 2009. p. 49)

O processo de ensino/aprendizagem vai além dos conteúdos didáticos. É necessário conhecer e acompanhar individualmente o desenvolvimento de cada educando/a durante o período escolar para que seja proporcionada a cada um/a uma metodologia que facilite seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, sensorial e motor. Desenvolver um projeto educativo voltado à inclusão envolvendo o trabalho da instituição como um todo, a comunidade educativa (gestores/as, professores/as, orientadores/as, coordenadores/as, família e alunos/as) precisa assumir o compromisso e planejar programas pedagógicos e ações inclusivas contra a exclusão social e fortalecer os valores de convivência que irão fortalecer e contribuir para uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma prática social e partindo desse pressuposto é que a educação vem passando por diversas mudanças, e se tornando cada vez mais importante para o desenvolvimento integral do ser humano. A educação deixa de ser vista como extensão do lar ou assistencialista, passando a ser espaço de construção do conhecimento, considerando os aspectos físicos, sociais, emocionais, cognitivos e morais da criança.

Analisando a teoria e repensando a prática pedagógica percebe-se que educar é um ato de respeito, de compreensão, de parceria entre educando/a e educador/a. Cada educando/a tem seus interesses, seus anseios, seu tempo para aprender e suas limitações, cabendo ao/à educador/a saber a hora de intervir, de apoiar, de dar atenção, de buscar recursos pedagógicos para a construção da aprendizagem e garantir que todos/as estejam incluídos na escola.

Para Orrú (2012), o processo de ensino/aprendizagem de educandos/as com TEA precisa ser orientado pela perspectiva de romper e transcender o ensino mecanizado de hábitos e a concepção reducionista acerca do desenvolvimento de todas as formas de conhecimento.

A inclusão dos/as educandos/as autistas é um dos grandes desafios que a escola vem enfrentando, pois, para atender alunos/as com necessidades educativas

especiais, a mesma precisa rever suas práticas pedagógicas. A inclusão implica em uma reforma na organização e funcionamento dos serviços destinados a esses/as educandos/as, onde os/as mesmos/as tenham a oportunidade de desenvolver as suas habilidades e capacidades e consigam se inserir na sociedade.

Por fim, cabe destacar que estes escritos trazem breves reflexões sobre o complexo ato de incluir no contexto escolar. Para além do olhar com foco no planejamento que parte da necessidade do e da educanda, há que se considerar outros aspectos, que devem ser explorados em estudos futuros, a exemplo dos fatores socioculturais que produzem estigmas e preconceitos, tendo a escola a função de trabalhar, de forma transversal, com esses conteúdos.

Além disso, em uma sociedade capitalista neoliberal, o lugar da inclusão tem sido questionado, já que, na prática serve, em muitos casos, muito mais para controlar do que para exercitar a aprendizagem e a inclusão. Há que se considerar, nesse contexto, o papel dos diagnósticos em meio à sociedade que consome e produz identidades com objetivos voltados ao capital. Com isso, seguimos afirmando que a inclusão não se questiona, já que ela é consolidada enquanto direitos. Porém, devemos, ao incluir, atentar para como a fazemos e a serviço de quem está.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Uma escola de excelente qualidade.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BUSCÁGLIA, Léo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

Cadernos Pandorga de Autismo. **Autismo: um guia para a equipe escolar**. São Leopoldo: Editora Oikos Ltda, 2013. V5.

CANCINO, Miguel Higuera. **Transtornos do Desenvolvimento e da Comunicação:** Autismo – estratégias e soluções práticas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013.

CAVACO, Nora. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégias de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FARREL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo:** guia do professor; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado, TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** Manual de Orientação para Pais e professores. Cultural, S.A., 2014.

GRANDIN, Temple e PANEK, Richard. **O Cérebro Autista**. Pensando Através do Espectro. São Paulo: Record, 2015.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer.** São Paulo: Moderna, 2003.

MIRIAN, Célia Castellain Guebert. **Inclusão: uma realidade em discussão.** Curitiba: Ibpex, 2010.

OLIVEIRA, Mari Ângela Claderari. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco.** Curitiba: Ibpex, 2009.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, GAIATO, Mayra Bonifácio, REVELES Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais/Coordenação Thiago Castro. – São Paulo. SP: Literare Boocks Internacional 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Revista Brasileira de Educação Especial. 1995, p. 141 – 143.

ENGAJAMENTO E INOVAÇÃO:
A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

Rosileide Oliveira de Sousa Mendes[1]
Camila Sousa Dias da Silva[2]

INTRODUÇÃO

As metodologias ativas têm consistência como abordagens inovadoras no ensino, promovendo maior engajamento e participação dos estudantes no processo de aprendizagem, sendo caracterizadas como estratégias que visam tornar os estudantes protagonistas do seu aprendizado, preconizando o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Moran, 2018). Dentre essas metodologias, a gamificação se destaca como uma estratégia que incorpora elementos de jogos em contextos educacionais para tornar o aprendizado mais dinâmico e motivador (Kapp, 2012).

As metodologias ativas são estratégias de ensino em que a aprendizagem é centrada no aluno, e podemos relacioná-la com a competência de número cinco do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que diz:

> 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, p. 9)

Alcará (2021, p. 347), afirma que as metodologias ativas e a competência cinco (5) da BNCC aos princípios da CoInfo, entende-se que o aluno que aprendeu a aprender de forma ativa e significativa, conseguirá desenvolver e/ou aprimorar a sua competência em informação com maior facilidade, visto que a CoInfo pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.

1 Bibliotecária,Pós-graduada em Gestão de Biblioteca Escolar e Discente do curso de Letras-Lingua Portuguesa e Libras Licenciatura.Email: d.rosileide2010@hotmail.com.

2 Discente do Curso de Pedagogia na UDESC.Email:camiladiassilva2207@gmail.com.

> [...] a competência em informação pode ser vista como um conjunto de habilidades que a pessoa precisa desenvolver para lidar com a informação, sendo elas cognitivas, que se referem ao conteúdo, aos saberes, ao conhecimento, procedimentais, que envolvem as estratégias adotadas para aprender o conteúdo, e atitudinais, que dizem respeito à disposição da pessoa para aprender, impactada pelas suas vivências, crenças e valores. É a combinação desses três tipos de habilidades que vai possibilitar com que nos relacionemos e interagimos de forma consciente e reflexiva com a informação, com vistas ao aprendizado e a construção de conhecimento.

A gamificação, especificamente, tem-se que o termo é originário da palavra "gamification", em inglês, e foi utilizado pela primeira vez em 2010 (Vianna et al., 2013; Fadel; Ulbricht, 2014). A gamificação baseia-se no uso de mecânicas de jogo, como desafios, recompensas e rankings, para estimular o interesse e a persistência dos alunos nas atividades propostas (Deterding et al., 2011). Estudos indicam que essa abordagem pode aumentar significativamente o engajamento dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e colaborativa (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014).

Além disso, a gamificação pode ser integrada a outras metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a sala de aula invertida, potencializando os benefícios dessas práticas e favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico e a resolução de problemas (Fonseca & Kraemer, 2019).

Dessa forma, este estudo busca explorar a eficácia da gamificação no contexto educacional, analisando seus impactos na motivação e no desempenho dos estudantes, bem como suas aplicações práticas no ensino contemporâneo. O objetivo principal deste trabalho é analisar o impacto da gamificação como estratégia de ensino baseada em metodologias ativas, investigando seus benefícios e desafios na promoção do engajamento e da aprendizagem significativa dos estudantes, explorando os conceitos e princípios da gamificação no contexto educacional e seus benefícios. Dessa forma, este estudo busca explorar a eficácia da gamificação no contexto educacional, analisando seus impactos na motivação e no desempenho dos estudantes, bem como suas aplicações práticas no ensino contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

A gamificação na educação envolve a aplicação de elementos de jogos, como desafios progressivos, feedback instantâneo e sistemas de recompensas, para promover a motivação e o aprendizado ativo (Werbach & Hunter, 2012). Seu objetivo é transformar experiências de aprendizado tradicionais em processos mais interativos e envolventes. Gamificar uma experiência significa utilizar a

mecânica, estética e pensamento de jogos com vistas a engajar pessoas, motivar ações, promover aprendizagem e resolver problemas (Kapp, 2012).

A integração de elementos de jogos em contextos educacionais tem se mostrado uma estratégia eficaz para aumentar o interesse dos alunos e facilitar a aquisição de conhecimentos. Segundo Deterding et al. (2011), a gamificação não se restringe apenas à inserção de jogos no ambiente escolar, mas à adoção de princípios lúdicos que reforcem a motivação intrínseca dos estudantes. Isso ocorre por meio de estratégias como storytelling, desafios graduais e mecanismos de feedback que possibilitam a melhoria contínua.

Um dos grandes trunfos da gamificação é sua capacidade de criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e personalizados. Conforme apontam Hamari, Koivisto e Sarsa (2014), quando a gamificação é bem implementada, pode levar a um aumento significativo no engajamento dos alunos, pois possibilita que cada estudante progrida em seu próprio ritmo. Isso contribui para uma experiência de aprendizagem mais inclusiva, pois respeita as diferenças individuais e estimula a autonomia dos alunos.

Além disso, a gamificação pode ser um meio eficaz de desenvolver habilidades socioemocionais nos estudantes. Conforme Zimmerman e Cunningham (2011), jogos e elementos gamificados podem incentivar a cooperação, a resolução de problemas e a resiliência. Esses fatores são essenciais não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a formação de indivíduos preparados para desafios do mundo contemporâneo.

Entretanto, é fundamental que a gamificação seja utilizada de maneira planejada e fundamentada em teorias pedagógicas. Segundo Kapp (2012), a simples adoção de elementos de jogos sem uma estratégia clara pode não gerar os efeitos desejados. Por isso, professores e educadores devem buscar um equilíbrio entre os aspectos lúdicos e os objetivos de aprendizagem, garantindo que a gamificação não se torne apenas um elemento superficial, mas uma ferramenta efetiva para potencializar o ensino.

Em suma, a gamificação na educação representa uma abordagem inovadora e promissora para estimular o interesse e a motivação dos alunos. Quando implementada de maneira estruturada e com base em princípios pedagógicos, ela pode transformar a experiência de aprendizagem, tornando-a mais atrativa, interativa e eficaz.

A gamificação trata-se, antes, de utilizar a mecânica, estética e pensamento baseados em jogos para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas nas mais diversas áreas (Kapp, 2012). Para Deterding, Dixon, Khaled e Nacke (2011), é importante não reduzir o termo á tecnologia digital, mesmo estando presente na grande maioria dos exemplos

atuais de gamificação. Desta forma,Kuutti (2013),Deterding et al (2011),Werbach e Hunter (2012), chama atenção para o fato da gamificação não ser sobre um ato de construção de jogos, mas para apoiar a motivação e participação dos usuários, e com potencial para impactar positivamente mudanças de atitude e comportamento. De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), a gamificação pode ser utilizada para, de fato, envolver os usuários na resolução de problemas e na prática de atividades coletivas.

Em 2010, a pesquisadora e designer de jogos Jane McGonigal apresentou a palestra *Gaming Can Make a Better World* no TED, que marcou a disseminação do conceito de gamificação. Em seu discurso ressaltou como os jogos digitais podem ser utilizados para resolver problemas reais, destacando o engajamento e a motivação inerentes ao ato de jogar. Apartir de então, a gamificação ganhou visibilidade e passou a ser adotada em diversas áreas incluindo a educação.

A partir da popularização da gamificação, diversos setores passaram a explorar suas possibilidades. No campo educacional, plataformas como Duolingo e Kahoot utilizam mecânicas de jogos para estimular o aprendizado. Contudo, apesar de seus benefícios, a gamificação também enfrenta desafios e críticas. Faz-se necessário um planejamento pedagógico adequado e a resistência de alguns educadores à adoção de novas tecnologias (Sailer & Homner, 2020). Quando mal implementada, pode resultar em um sistema que apenas recompensa comportamentos superficiais sem promover mudanças significativas. Além disso, o excesso de recompensas pode reduzir a motivação dos usuários. Assim, é fundamental que a gamificação seja aplicada de maneira estratégica, levando em consideração os objetivos e a experiência do usuário.

Pesquisas apontam que a gamificação pode melhorar a retenção de conhecimento, aumentar a participação dos estudantes e estimular a colaboração em sala de aula (Zichermann & Cunningham, 2011). Entre os principais benefícios da gamificação na educação, destacam-se aumento do engajamento por parte dos alunos demonstram maior interesse nas atividades propostas quando há desafios e recompensas envolvidas, Feedback imediato, da qual o acompanhamento do progresso permite ajustes rápidos no aprendizado, autonomia e protagonismo, incentiva os estudantes a assumirem um papel mais ativo no processo educacional, e melhoria na resolução de problemas permitindo que o uso de desafios promova o pensamento crítico e a tomada de decisões informadas.

Outro aspecto relevante é a capacidade da gamificação de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a persistência, a resiliência e o trabalho em equipe. Quando aplicada de forma estruturada, essa abordagem também pode facilitar a contextualização dos conteúdos, tornando-os mais significativos para os estudantes. Estudos indicam que o uso de jogos

e dinâmicas interativas pode estimular a curiosidade e o pensamento crítico, aspectos fundamentais para a construção do conhecimento.

Além disso, a gamificação pode ser integrada a diferentes metodologias de ensino, como a aprendizagem baseada em problemas e o ensino híbrido, potencializando seus benefícios. Com o avanço das tecnologias educacionais, plataformas digitais oferecem recursos inovadores que permitem a aplicação de estratégias gamificadas em diversos contextos, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem. Assim, a adoção da gamificação no ambiente escolar não apenas favorece o engajamento dos estudantes, mas também contribui para a construção de um ensino mais dinâmico e eficiente.

A gamificação, estimula a capacidade criativa e a inteligência gerando um sentimento de conquista e confiança sobre si e estimula a sua capacidade cognitiva. Ashley (2019, p. 107,) afirma que:

> [...] uma forma de estimular os alunos a adquirir conhecimento informacional, relacionado às suas habilidades de serem aprendizes autodirigidos, é criar uma competição ou um ambiente de aprendizagem gamificado, com exercícios que incluam elementos de competição ou jogo que pode ajudar a aumentar o comprometimento, a motivação e a autonomia.

A implementação da gamificação no ensino pode ocorrer de diversas formas como por exemplo: Uso de plataformas digitais, aplicativos e softwares educativos, como Kahoot e Duolingo, Criação de dinâmicas de jogo, sistemas de pontuação e badges. O reconhecimento do progresso por meio de pontos e medalhas motivam os alunos a persistirem nas atividades.

O uso adequado dos elementos gamificados não apenas favorece o aprendizado acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Assim, à medida que novas pesquisas avançam sobre o tema, é esperado que a gamificação continue a se consolidar como uma ferramenta indispensável para a educação do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação, enquanto estratégia baseada em metodologias ativas, representa uma abordagem inovadora que tem demonstrado impactos positivos na motivação e no desempenho dos estudantes. Sua aplicação no contexto educacional permite tornar a aprendizagem mais envolvente, promovendo a autonomia e incentivando o desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI.

No entanto, para que a gamificação seja efetiva, é essencial que sua implementação seja bem planejada, considerando as necessidades e

características dos alunos. O equilíbrio entre competição e colaboração, bem como o uso adequado das mecânicas de jogo, são fatores determinantes para o sucesso dessa abordagem.

Dessa forma, a gamificação não deve ser vista como uma solução única para os desafios educacionais, mas sim como uma ferramenta complementar que, aliada a outras metodologias ativas, pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Futuras pesquisas e práticas pedagógicas devem continuar explorando novas formas de aplicação da gamificação, garantindo sua eficácia e adaptabilidade a diferentes contextos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCARÁ, A. R. *Relações entre as necessidades psicológicas básicas e a competência em informação.* Em Questão, Porto Alegre, v. 27, p. 346-369, 2021. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/105632. Acesso em: 15 març. 2025.

ASHLEY, C. *Improving Information Literacy Through Gamification:* Fantasy Brand Leagues. Marketing Education Review, 29, 2019. Disponível em: https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/123/. Acesso em: 09 març. 2025.

DETERDING, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification"*. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.* Revista Thema, Lajeado/RS, Brasil, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295. Acesso em: 03 març. 2025.

FONSECA, M. G., & Kraemer, A. C. (2019). *Gamificação na educação: Estratégias para potencializar a aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, 24(1), 1-18.

HAMARI, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification*. Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034.

KAPP, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.

MCGONIGAL, J. (2010). Gaming can make a better world. https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world/

MCGONIGAL, J. (2011). Reality is broken: Why games can make us better and how they can change the world. The Pinguin Press.

SAILER, M., & Homner, L. (2020). *The Gamification of Learning: A Meta-analysis*. Educational Psychology Review, 32(1), 77-112.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification, Inc: *como reinventar empresas a partir de jogos.* 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. Disponível em: https://acervodigital.espm.br/E-BOOKS/2020/365430.pdf. Acesso em: 07 març. 2025.

WERBACH, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton Digital Press.

ZICHERMANN, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

QUANDO A AULA VIRA UMA "CONVERSA"

Sérgio Felipe Moraes da Silva Teixeira[1]

INTRODUÇÃO

O objetivo do texto é explicar a metodologia de ensino "Aula como conversa" (Moraes, 2022) e como a perspectiva dialoga com os nossos desafios prementes envolvendo a leitura e a escrita nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Práticas, valores e rotinas que circulam com desenvoltura no cotidiano escolar são problematizados e relacionados aos efeitos produzidos no desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Percebe-se que esses aspectos estabelecidos na mediação da sala de aula atuam como mecanismo de reprodução cultural desses problemas vivenciados pelos educandos ao longo do processo educativo. Diante disso, defende-se a reorientação do processo de ensino a partir das contribuições explicitadas nos trabalhos de Moraes (2022) e de Moraes; Monteiro (2023).

A proposta da "Aula como conversa" (Moraes, 2022), desenvolvida no contexto do campo do Ensino de História, apresenta uma abrangência que nos incentiva a refletir sobre sua articulação com outras áreas do conhecimento. Mais do que pensar em estratégias de leitura e de escrita que possam ajudar os estudantes das escolas brasileiras, o aspecto central é a defesa da reorientação do processo de ensino através da reconfiguração do diálogo de sala de aula que medeia a relação com os textos escritos. Enquanto a discussão sobre a leitura e a escrita no contexto escolar estiver deslocada da problematização do processo de ensino, há a tendência da perpetuação da "lógica do fracasso escolar". Essa ideia é denominada como processo traumático dos estudantes da escola básica, desde as primeiras dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita e no aprendizado dos conteúdos, passando pelas seguidas reprovações em diversos anos de escolaridade ou "aprovações", que invisibilizam a real situação do alunado, e isso resulta, em muitas ocasiões, na reprodução de condições sociais subalternizadoras de determinados sujeitos escolares (Adaptado de: Moraes; Monteiro, 2023).

O percurso do escrito se divide em três seções que orientam a iniciativa

1 Professor de História das Prefeituras da Cidade do Rio de Janeiro e de Angra dos Reis, Coordenador Pedagógico (SEJIN/ Angra dos Reis), integrante do grupo de pesquisa Gehprof- UFRJ, Doutorando do Profhistória (UFRJ) e Mestre em Ensino de História (UFRJ). Email: sergiolipemoraes@gmail.com.

apresentada. Na primeira parte, apresento o contexto acadêmico que possibilitou a elaboração da abordagem pedagógica e seus possíveis desdobramentos. Na segunda parte, determinadas práticas pedagógicas pertencentes à cultura escolar são explicitadas. Aborda-se que, em determinados contextos de escolarização, a escola é guardiã de "tradições" e (re)produz cotidianamente uma rotina no trabalho pedagógico entre professores e alunos. Determinadas práticas, valores e rotinas produzem efeitos que se articulam à perpetuação dos problemas envolvendo a leitura e a escrita dos educandos dos Anos Finais. Na última seção, a "Aula como conversa"[2] (Moraes, 2022; Moraes; Monteiro, 2023) é explicada, considerando os aspectos fundamentais que a ancoram.

As ideias apresentadas no texto baseiam-se em alguns fundamentos. Critica-se o paradigma da racionalidade técnica, entendido como uma concepção aplicacionista fundamentada no saber de referência, e defende-se a mobilização do conhecimento escolar enquanto produção de um "híbrido cultural" (Monteiro; Correa, 2021). Em outras palavras, professores e estudantes produzem currículo com base em uma mescla de diferentes saberes, conhecimentos e experiências, resultando no conhecimento escolar elaborado durante o *fazer curricular*.

Nesse contexto, prioriza-se uma compreensão específica sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes, ampliando-se a noção de mediação no ambiente escolar. Essa mediação, dentro da sala de aula, está articulada à "relação com o saber" (Monteiro, 2007; 2019), ou seja, à maneira como professores organizam, explicam, e justificam conhecimentos/ saberes em conjunto com seus alunos, tornando-os compreensíveis para todos.

DESENVOLVIMENTO

Lugar de onde falo

A minha pesquisa de Mestrado no âmbito do Profhistória (Moraes, 2022) teve como objeto de estudo a relação de perguntas e respostas no contexto escolar na disciplina História e defendeu a metodologia da "Aula como conversa" como responsável por ajudar a desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão dos processos históricos nos Anos Finais. Metodologicamente, a investigação partiu dos saberes prévios dos estudantes, como parte da problematização da prática; produziu reflexões teóricas sobre "mediação" (Wertch, 1999), letramento/ letramento histórico (Rocha, 2021), raciocínio histórico, conhecimento escolar

2 O texto prioriza um aspecto fundamental da "Aula como conversa", no entanto, há outros elementos importantes que foram abordados detalhadamente em Moraes (2022) e Moraes; Monteiro (2023), tais como: a questão da produção de entendimentos por meio da comunicação, a abertura à escuta do outro e o que se entende por horizontalidade do diálogo de sala de aula.

e saberes da docência no Ensino de História (Monteiro, 2007, 2019) e análise discursiva (Foucault, 2019) de três enunciados pedagógicos – pergunta de exame, pergunta autêntica e ensino recíproco. E teve como produção didática a "Aula como conversa: Caderno de Atividades de História". Esse material é um conjunto de 3 atividades pedagógicas que aborda o governo JK, cujo título é Anos dourados e o Quarto de Despejo sob o olhar de Carolina Maria de Jesus.

A principal contribuição dessa pesquisa é introduzir a perspectiva de o estudante constantemente perguntar sobre o dito (perguntar o que sabe e o que não sabe) para ampliar as possibilidades de entender a leitura de diversos textos**,** de tecer a conexão de ideias em textos escritos e de auxiliar na prática efetiva da problematização da realidade social. Isso se contrapõe ao "monopólio das indagações" (Moraes, 2022; Moraes; Monteiro, 2023) no contexto escolar, que induz os discentes e os docentes a se utilizarem de forma irrefletida e recorrente dos questionários.

A partir deste ano de 2025, curso o Doutorado Profissional em Ensino de História pelo Profhistória da UFRJ. Aprofundarei as investigações acadêmicas sobre metodologia de ensino na disciplina História e a sua articulação com o desenvolvimento da leitura, da escrita e a construção do pensamento crítico de estudantes do ensino básico. No âmbito do Mestrado, desenvolvi a metodologia da "Aula como conversa" e pretendo aprimorá-la na pesquisa de Doutorado, enfocando a experiência e a experimentação com "professores iniciantes/ ingressantes" (Cruz et. al., 2020) em redes públicas de ensino. Essa discussão está em diálogo com Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelo Complexo de Formação de Professores da UFRJ.

A ideia da pesquisa de Doutorado é investigar a relação entre o saber da docência na abordagem da "prática guiada" (Gauthier et al., 2014), a noção de "tradução" no contexto escolar (Bonfim, 2023) e as práticas avaliativas de professores "iniciantes e/ou ingressantes" (Cruz et. al., 2020) em redes públicas de ensino da disciplina História. A iniciativa focaliza a possibilidade de reconfiguração e de expansão da metodologia de ensino "Aula como conversa", produzida no âmbito de pesquisa acadêmica, (Moraes, 2022; Moraes; Monteiro, 2023) a ser experienciada *com* professores iniciantes e/ou ingressantes do ensino básico da disciplina História.

Cultura escolar: marcas e efeitos na leitura e na escrita dos alunos

Quem vive a experiência de estar em sala de aula por mais de uma década em redes públicas de ensino, trabalhando todos os anos com turmas de 6º e de 7º ano de escolaridade e, em alguns anos, com estudantes da Educação de Jovens

e Adultos, visualiza algumas marcas no exercício da docência. Em contextos marcados pela força contundente do fracasso escolar, principalmente em escolas públicas, duas práticas pedagógicas circulam com desenvoltura.

Anotações de informações da lousa e resolução de perguntas predeterminadas (ou disponibilizadas nos diversos materiais didáticos) pelo alunado são frequentes em sala de aula. Algumas dessas perguntas se manifestam através de jogos educativos interativos os quais se utilizam das tecnologias digitais. As crianças e os adolescentes se divertem bastante, mas isso não muda o fato que são modalidades diferentes de se elaborar questionários. A aula como espaço pensamento se reduz a um quiz (Silva, 2018). Assim, os discentes têm a tendência de passar boa parte do processo de escolarização respondendo a perguntas feitas pelos outros e escrevendo textos que não são da autoria deles.

Considerando a experiência ao longo de mais de uma década no serviço público, a gente pode oferecer algumas explicações sobre o porquê se faz isso. Primeiramente, alega-se que os alunos são "analfabetos", não acompanham o desenvolvimento do conteúdo, são pouco interessados ou a prática vem oferecer a "solução" imediata para a urgência da sala de aula em conseguir manter a atenção e a "obediência" dos discentes. Ou os atores do meio educacional "acreditam que é isso mesmo que deve ser efetuado, considerando o público-alvo atendido. As práticas podem até garantir a "paz momentânea" da docência: alunos ocupados realizando atividades. Em determinados contextos de escolarização, o efeito disso dura alguns minutos. Duradouras são a quantidade de registros em "cadernos de advertência". Intermináveis são os comentários nos grupos de *WhatsApp* de cada unidade escolar sobre problemas disciplinares dos educandos. Esse diálogo parece não ter fim. Já a conversa, que poderia ocorrer em sala de aula entre professores e alunos e entre os próprios alunos, está bloqueada.

Quanto tempo, em média, os educandos, durante todo o Ensino Fundamental, dedicam a essas duas práticas apresentadas pela docência e/ou pelos livros e materiais didáticos? E se fosse possível contabilizar esse tempo ao longo da História? O intuito não é culpar o outro nem se omitir diante do problema. Reconhecer o discurso enunciado e os efeitos produzidos nos discentes é um passo fundamental para enfrentar "tradições tradicionais" que vêm de épocas remotas (Oliveira; Caimi, 2021).

Nem toda pergunta segue a lógica dos questionários. A mencionada acima, por exemplo, é uma pergunta provocativa, problematizadora. Isso significa que não se pretende impor restrições simplistas no ato de perguntar e responder no processo educativo. O mais interessante é que, em muitas ocasiões, não há ninguém orientando explicitamente a reprodução de determinadas práticas, valores e rotinas. Fazemos isso porque aprendemos e

vivenciamos ao longo da vida escolar, e assim as reproduzimos. Essa é a força de um discurso que se insere em nossa mente e nos leva a dizer e praticar algo sem plena consciência disso.

Como ensinar conteúdos específicos se os alunos não sabem ler? O enfoque deste texto está no iletrismo e sua relação com o processo de ensino. Os aspectos específicos relacionados ao aprendizado inicial da leitura e da escrita não são priorizados. A preocupação recai sobre educandos que dominam os aspectos básicos do letramento, mas apresentam grande dificuldade em compreender e produzir textos. Trata-se daquele aluno a quem o professor pede que leia um texto. A leitura é bem executada, com entonação adequada e respeito às pontuações. No entanto, ao ser questionado sobre o significado do texto, o aluno demonstra não ter nenhuma compreensão do que foi lido. Isso inclui textos muito simples, que não exigem fluência na linguagem específica de um campo disciplinar.

Para compreender a dimensão do problema enfrentado em sala de aula, é importante, neste momento, destacar a perspectiva apresentada em Moraes (2022) e em Moraes; Monteiro (2023). A reorientação do processo de ensino que promova uma cultura que incentive o aluno do Ensino Fundamental a perguntar constantemente sobre o dito (perguntar o que sabe e o que não sabe) é essencial para dialogar com os desafios relacionados à leitura e à escrita. Isso inclui tanto o entendimento de diversos textos, a apropriação da estrutura (ou costura) construída nos textos escritos, quanto a prática efetiva de problematizar a realidade social, elemento indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Apresentar essa perspectiva significa priorizar a relação de perguntas e respostas no contexto escolar como um problema. Ela representa o coração do diálogo na sala de aula (interação verbal) e da interação com a leitura e a escrita de diversos textos. O texto segue a orientação de se contrapor às regras da prática discursiva baseada na relação de perguntas e respostas que induzem discentes e docentes a se apropriarem irrefletidamente dos questionários (Moraes, 2022). Não se trata de negar práticas (como proibir a docência de realizar questionários), nem de produzir novas dicotomias (como exigir que os alunos façam mais perguntas e os professores se dediquem exclusivamente a respondê-las). Não é necessário eliminar os questionários, mas sim reduzir sua influência e predominância nos processos pedagógicos. Quando articulados à reorientação da dinâmica de sala de aula, os questionários podem perder seu efeito de poder. Se os estudantes conseguem responder facilmente a variados questionários, muitos deles perdem sua razão de existir. Ignorar esse problema acarreta dois efeitos: invisibilizar e silenciar a importância de aprender a "perguntar sobre o que está dito" (Moraes, 2022) e gerar restrições objetivas ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos educandos. Essa perspectiva de letramento no contexto escolar está articulada ao incentivo à curiosidade, à compreensão da realidade

vivida e à expansão do pensamento como parte de uma construção coletiva e colaborativa (Moraes, 2022).

Há alguns anos, decidi realizar uma experiência semelhante à relatada em Moraes (2022). Solicitei a um grupo de alunos do 9º ano que fizesse um exercício relativamente simples. Escrevi uma frase curta na lousa, como esta: *João mora no Rio de Janeiro*. Pedi que o grupo elaborasse duas perguntas cujas respostas pudessem ser encontradas no próprio enunciado. Para facilitar, dei dicas de como realizar o exercício, sugerindo que imaginasse ser professores elaborando uma prova para seus alunos e utilizasse algumas dessas palavras interrogativas: o que, quando, quem, onde, qual, quais, como, por que ou para que. Minha expectativa era que os educandos elaborassem perguntas como: *Quem mora no Rio de Janeiro?* e *Onde João mora?*

Estudantes do 6º e do 7º ano inseridos em contextos sociais marcados pela chamada "lógica do fracasso escolar" (Moraes; Monteiro, 2023), costumam ter dificuldades em realizar esse exercício relativamente simples de perguntar sobre o que está dito. Alguns alunos do 9º ano conseguiram fazer o exercício, enquanto outros enfrentaram muita dificuldade. Aqueles que não obtiveram êxito no desafio são, geralmente, os que apresentam grandes problemas no entendimento da leitura e na produção escrita. Discentes treinados sistematicamente para responder a questionários demonstram muita dificuldade na leitura de textos quando esse "instrumento mediacional" (suporte) (Wertsch, 1999) está ausente. Os livros fora do âmbito escolar, que normalmente não incluem questionários, representam, nesse sentido, um grande desafio de compreensão para muitas pessoas.

O que faz esse desafio ter relação com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos? Primeiramente, tomando como exemplo o exercício efetivo da escrita, é fundamental saber perguntar sobre o que está dito. Observando o parágrafo atual deste texto, ele começa propositalmente com uma questão. É o exercício constante de produzir problematizações que permite o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes. Aqueles que não conseguem formular perguntas sobre o que está dito, mesmo em situações simples, apresentam uma restrição objetiva na escrita e na compreensão de textos. No que diz respeito à leitura, leitores experientes formulam perguntas constantemente durante a compreensão de textos (Palincsar; Brown, 1984 apud Wertsch, 1999). O "ensino recíproco" (Palincsar; Brown, 1984 apud Wertsch, 1999) constitui uma resposta relevante ao desafio da compreensão leitora, pois coloca os alunos na posição de elaborar questões que, habitualmente, são produzidas pelos docentes e pelo material didático. A abordagem de "Aula como conversa" (Moraes, 2022) amplia essa perspectiva, reorientando de forma abrangente a dinâmica do processo de ensino e evitando a (re)produção de dicotomias.

Que conversa é essa que acontece na escola pública?

O aspecto fundamental da "Aula como conversa" (Moraes, 2022) é a reorientação do processo de ensino de modo que o estudante do Ensino Fundamental possa permanentemente perguntar sobre o que está dito (perguntar o que sabe e o que não sabe). Ela foi concebida para ajudá-los a ler, a escrever e a compreender processos históricos, com destaque para a problematização da realidade social e para "produção de respostas a uma urgência histórica", ou seja, para a elaboração de alternativas em relação aos problemas relevantes da sociedade na atualidade. Ela emerge como resposta ao exercício da tutela de raciocínio praticada com os estudantes. O propósito é compartilhar algo inicialmente produzido no âmbito do Ensino de História que possa ser apropriado por outras áreas do conhecimento.

A concepção defendida está ancorada em algumas ideias. Primeiro: elaboração de uma problematização inicial de modo a atribuir sentidos ao conteúdo proposto. Trata-se de planejar a "indução de questões no ensino" (Moraes, 2022). Perguntas problematizadoras funcionam como orientadoras do debate e incentivam a atitude de suspeita, levando os estudantes a estranhar o que é considerado já sabido O objetivo é encorajá-los a produzir contradições diante da problematização elaborada, ajudando-os a indagar o que não sabem. Durante o desenvolvimento da(s) aula(s), professores e estudantes explicam juntos, produzindo uma permanente problematização. Os estudantes são incentivados a perguntar o que sabe e o que não sabe, por meio da leitura, da escrita e da interação verbal, enquanto a docência prioriza a formulação de questões que qualifiquem a complexidade do debate e avaliem se os estudantes estão acompanhando o tema proposto. Por fim, os discentes produzem algo a partir do que sabem, apropriando-se dos conteúdos visando elaborar "respostas a uma urgência histórica" (Moraes, 2022) problematizada na(s) aula(s).

A "Aula como conversa" abrange a transformação do conhecimento pela docência durante a concepção do Planejamento da(s) aula(s), a sua execução em sala de aula (ou em outros espaços) e a elaboração/implementação dos textos didáticos.

No que se refere à dinâmica de interação educativa, a referida metodologia é uma "aula expositiva dialogada"? Não, é bem diferente, pois a explicação não é para o aluno, mas sim *com* o estudante. A ideia central é criar condições efetivas para que os alunos tenham o direito de perguntar, algo que permanece invisibilizado e apagado na escola. Os discentes respondem a uma quantidade muito grande de perguntas predeterminadas ao longo do Ensino Fundamental, algo que não é tratado como um problema urgente na "aula expositiva dialogada". O uso comum dessa expressão por diversos profissionais da Educação colabora

para apagar a complexa relação de saber e poder presente no discurso da sala de aula (Moraes, 2022).

O método de "indução de questões" incentiva e induz os docentes e os estudantes a atribuírem sentidos pelas questões formuladas num contexto significativo de abordagem do conteúdo e de respeito às diferenças (Moraes, 2022). O conceito desse autor não limita a função do professor e do aluno na relação de perguntas e respostas. A intencionalidade educativa e a reelaboração de sentidos tanto por docentes quanto por discentes é garantida. Esse método está dividido em dois eixos: "indução de questões no ensino" e "indução de questões aos educandos" (Moraes, 2022).

A "indução de questões no ensino" refere-se a dois momentos: o da problematização inicial e o da execução em sala de aula. Durante o planejamento, no qual se elabora a problematização inicial, o docente (com ou sem a participação do aluno) formula a questão de pesquisa inicial. Além disso, o uso de "perguntas de exame"[3] ou "perguntas autênticas"[4] (Wertsch, 1999) faz parte dos conhecimentos pedagógicos de sala de aula. Essas perguntas podem ser bem aproveitadas, especialmente considerando a necessidade de criar oportunidades para que os educandos possam perguntar.

A "indução de questões aos educandos" é o método que incentiva os estudantes a formular questões que tradicionalmente são reservadas aos docentes e aos materiais didáticos (Moraes, 2022). A estratégia principal consiste em olhar o texto como uma fonte de investigação, explorá-lo detalhadamente e compreender sua estrutura. Ensinar os estudantes a "perguntar o que sabem e o que não sabem" contribui para esse processo e se insere nos "saberes da docência" estudados por Monteiro (2007, 2011, 2019).

> Perguntar o que sabe e o que não sabe" atua na leitura, na escrita e na expansão do pensamento. Perguntar o que sabe é indagar-se sobre o que se compreende estar dito, ou seja, sobre o que está dito a partir da compreensão de sentidos considerados familiares, conhecidos, ao modo de ver e de dizer sobre a leitura e a escrita de textos históricos. E perguntar o que não sabe é indagar-se a partir do que sabe, do que está dito ou entende-se estar respondido, sobre o que não sabe. O não saber é os sentidos apresentados como estranhos, desconhecidos e/ ou silenciados, apagados na leitura e na escrita de textos históricos escolares. (Moraes; Monteiro, 2023, p. 17)

3 Perguntas de exame são aquelas que têm respostas anteriormente definidas. Quem responde não acrescenta algo novo no diálogo. Os questionários são exemplos dessas perguntas.

4 Essas perguntas feitas pelos docentes, durante a interação verbal, estimulam o raciocínio e incentivam os estudantes a contribuir com algo novo para o diálogo. A principal característica é que as respostas/ hipóteses elaboradas pelos discentes servem como base para a formulação de novas questões pelos professores.

As perguntas estão relacionadas ao que o sujeito compreende saber ou não. Isso significa que as questões dos alunos, em relação aos textos, diferem, pois cada um tem experiências e saberes prévios. Para uns, determinadas palavras e ideias já são sabidas, para outros é preciso perguntar sobre o que não sabe. Desse modo, o investimento investigativo que cada leitor/ educando faz em relação aos textos ao formular questões depende de seus saberes e de suas vivências. Ressalto que o entendimento de variados textos depende também de exemplos que mobilizamos para entender os conceitos, das analogias, de muitas inferências, das demonstrações, das deduções etc. O que anseio em destacar é importância de aprender a perguntar sobre o que está dito, pois essa prática atua como algo central na configuração de variados textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O escrito aborda o problema do iletrismo entre estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e apresenta, como alternativa, a metodologia de ensino "Aula como conversa'" (Moraes, 2022). Embora tenha sido inicialmente concebida no campo do Ensino de História, sua abrangência permite refletir sobre práticas pedagógicas enraizadas no cotidiano escolar. Defende-se o desenvolvimento da leitura e da escrita dos discentes, articulado a uma reorientação ampla do processo de ensino.

Enquanto os alunos forem constantemente treinados para, prioritariamente, responder a perguntas predeterminadas, a tendência será não compreender a importância de "perguntar o que sabe e o que não sabe" (Moraes, 2022) no entendimento de variados textos, na produção de escritos e na problematização da realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMFIM, M. **Aprendizagem histórica como tradução: efeitos sobre a avaliação escolar**. In: GABRIEL, Carmen Teresa; BONFIM, M. (Org.); ANDRADE, J. A. (Org.). Aprendizagem e avaliação da História na escola: questões epistemológicas. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023. v. 1. 219p.

CRUZ, G.B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S**. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades**. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-15, jan/dez. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 8ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, S; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados**/ Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard, com colaboração de Mireille Castonguay/ tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História, entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.

___. Ana Maria e PENNA, F. de A. **Ensino de história: saberes em lugar de fronteira**. Revista Educação & Realidade. Vol. 36, n1, jan/abr 2011.

___. **Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História**. In: Monteiro, A. M.; Ralejo, Adriana (org). Cartografias da pesquisa em Ensino de História. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

___. Ana Maria e CORREA, Luciana. **Insurgências e (re)existências: narrativas e narradores da/na história escolar**. In: Pereira, Amilcar (org). Narrativas de (re) existência: antirracismo, história e educação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021.

MORAES, Sergio Felipe. **Jogo de perguntas e respostas no Ensino de História: da permanente problematização ao desenvolvimento da leitura e da escrita**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/703700>. Acesso: 03/10/2022.

___. Sergio Felipe; MONTEIRO, Ana Maria. Aula como conversa no Ensino de História: problematizando a relação de perguntas e respostas no contexto escolar. In: ALMEIDA, Anita; SANTOS, Jane; MUAZE, Maria (org). **Na aula de história**: ensino, práticas e debates contemporâneos, Porto Alegre, RS: Letra 1, 2023. Disponível em:< https://doi.org/10.21826/9786587422312>. Acesso: 14/07/2023. (p. 17-37)

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. **Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola**. Educar em Revista, v. 37, 2021.

ROCHA, Helenice. **Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História**. Territórios e Fronteiras (UFMT. Online), v. 13, p. 275-300, 2021.

SILVA, R. R. D. da. **Estetização Pedagógica, Aprendizagens Ativas e Práticas Curriculares no Brasil**. Educação & Realidade, v. 43, n. 2, p. 551–568, abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623667743. Acesso: 23/03/2024.

WERTSCH, James. **La mente en acción**. 1. ed. Buenos Aires, AR. Aique, 1999, 304p. – (Colección Psicología Cognitiva y Educación).

A EVOLUÇÃO DA PROPORCIONALIDADE DE GÊNERO NA HISTÓRIA DAS OLIMPÍADAS – UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Sidnei Ribeiro Júnior[1]
Bruna Alves Santiago[2]
Aira Suzana Ribeiro Martins[3]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um relato de experiência a partir da realização da III Feira de Ciências, Inovações e Tecnologia de Queimados, no município do Rio de Janeiro. O evento, com o tema "Educação em movimento: Os ideais olímpicos potencializando as práticas educativas", foi desenvolvido de maneira interdisciplinar (Matemática, Produção Textual e Leitura) com uma turma do nono ano da Escola Municipalizada Santo Expedito.

Com o intuito de promover uma cultura científica na rede municipal de ensino, a Prefeitura de Queimados, por meio da Secretaria Municipal de Educação, organizou a III Feira de Ciências, Inovação e Tecnologia de Queimados (FECITEQ), no ano de 2024, evento que vem sendo realizado anualmente.

A partir do tema definido, pensou-se em um projeto que dialogasse com uma proposta de reflexão crítica, ancorada nas contribuições de Paulo Freire (1970), que parte do pressuposto de que uma formação crítica e reflexiva deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos capazes de analisar suas realidades sociais, históricas e culturais. A atividade, ao propor o debate sobre igualdade de gênero no esporte, também se alinha à compreensão de Joan Scott (1989), para quem o conceito de gênero representa uma categoria útil para a análise histórica das relações de poder, permitindo entender como a exclusão feminina no esporte foi construída socialmente ao longo do tempo.

1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, (MPPEB/CPII) sidribeirojunior87@gmail.com.

2 Doutoranda do Curso de Informática, UFRJ, prof.brunak11@hotmail.com.

3 Professora do Curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, (MPPEB/CPI) Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), RJ, airasuzana.ribeiromartins@gmail.com.

Além disso, a atividade prática dialoga com a perspectiva de Henry Giroux (1986), que defende a escola como espaço de resistência e de formação crítica, capaz de promover debates que desafiem as desigualdades sociais, como o machismo e o sexismo. A abordagem interdisciplinar adotada fundamenta-se, ainda, nas ideias de Ivani Fazenda (1994), ao propor a integração de saberes como caminho para superar a fragmentação do conhecimento escolar.

A escolha do tema justifica-se pela relevância de discutir a igualdade de gênero no esporte e na sociedade, refletindo as transformações culturais que vêm marcando as últimas décadas (ORTEGA, 2020). Analisar a evolução da participação feminina nos Jogos Olímpicos é uma forma de conscientizar os estudantes sobre a importância da inclusão e da igualdade de oportunidades para todos os gêneros, tema urgente tanto na escola quanto fora dela (ALMEIDA, 2010).

DESENVOLVIMENTO

O percurso metodológico deste trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar, envolvendo as disciplinas de Matemática, Produção Textual e Leitura. Inicialmente, realizou-se uma reunião com os professores das respectivas áreas para alinhamento dos objetivos e das estratégias didáticas, destacando a necessidade de articulação entre os conteúdos. Inspirados em Fazenda (1994), buscou-se romper com o ensino fragmentado, articulando saberes em torno da questão de gênero no esporte.

A proposta começou com rodas de conversa, em que os alunos foram convidados a refletir sobre o tema "Mulheres nas Olimpíadas". Em seguida, foi solicitada uma pesquisa individual, na qual deveriam levantar dados históricos sobre a participação feminina nos Jogos Olímpicos. Os dados encontrados foram discutidos coletivamente, destacando marcos importantes, como a primeira participação feminina em 1900, a ampliação gradativa dessa presença, até o marco da paridade de gênero nos Jogos de Tóquio (2021).

Com a professora de Matemática, os alunos aprenderam a organizar e interpretar os dados coletados, criando gráficos de colunas, setores e linhas do tempo, que permitiram visualizar a evolução histórica e as desigualdades.

Simultaneamente, nas aulas de Produção Textual, os estudantes produziram textos opinativos e reflexivos sobre o tema, orientados a expressar suas percepções e críticas à desigualdade de gênero, estimulando o pensamento crítico conforme preconiza Freire como "[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente" (Freire, 1985, p. 125).

Nesse sentido, ao adotar uma abordagem que valoriza a experiência dos estudantes, busca-se seguir a orientação de Arroyo (2000, p. 34), para quem:

> a escola pública precisa afirmar-se como espaço socialmente necessário, reconhecendo os saberes e as culturas que os sujeitos concretos, alunos e professores, trazem consigo". Assim, a escolha do tema e a metodologia colaborativa partem do princípio de que o conhecimento se constrói a partir do diálogo com a realidade vivida pelos alunos.

Além disso, foi elaborada uma atividade prática para a visualização concreta dos dados: a construção de representações com garrafas plásticas preenchidas com emborrachados coloridos, simbolizando a proporção de homens e mulheres em diferentes edições dos Jogos. Essa atividade, baseada em metodologias ativas e práticas (PIAGET, 1981), permitiu aos alunos uma compreensão visual e tátil do problema, favorecendo o engajamento e a aprendizagem significativa (LUCK, 2001).

Essa metodologia foi pensada não apenas para transmitir conteúdo, mas para gerar reflexão crítica, em uma abordagem dialógica com os alunos (FREIRE, 1970), permitindo que eles compreendessem o esporte como espaço de disputa social e histórica, e não apenas como competição física.

Essa proposta interdisciplinar também está em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a integração de diferentes áreas do conhecimento e a abordagem de temas contemporâneos transversais, como o respeito à diversidade, a cidadania e os direitos humanos (BRASIL, 2018).

Ao articular Matemática, Produção Textual e Leitura em torno do debate de gênero no esporte, buscou-se promover o desenvolvimento de competências gerais previstas na BNCC, tais como o "exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação" (BRASIL, 2018, p. 9).

REFERENCIAL TEÓRICO

As reflexões de Miguel Arroyo (2000), Paulo Freire (1970) e Piaget (1981) foram utilizadas como suporte teórico-metodológico, trazendo importantes contribuições para pensar o papel do educador e a necessidade de uma pedagogia crítica, que enfatize a conscientização e a transformação social.

Arroyo (2000) defende a valorização do papel ativo dos educandos, respeitando suas histórias e culturas, e propõe uma prática pedagógica que ultrapasse a simples transmissão de conhecimentos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos. De forma complementar, Freire (1970) argumenta que a educação deve promover a conscientização dos educandos e o rompimento com a chamada "educação bancária", em favor de um processo dialógico e problematizador.

Nesse mesmo sentido, Henry Giroux (1986) reforça a ideia de uma educação comprometida com a resistência, na qual a escola atua como

um espaço de enfrentamento às injustiças sociais e de produção de sujeitos críticos. Segundo o autor, "os educadores devem tratar as escolas como esferas públicas democráticas nas quais o conhecimento, a identidade e a cultura sejam constantemente questionados e renegociados" (GIROUX, 1986, p. 124).

Ao abordar a interdisciplinaridade, Piaget (1981) destaca a importância do intercâmbio entre os saberes, o que é reafirmado por Ivani Fazenda (1994, p. 17), ao afirmar que "a interdisciplinaridade supõe um trabalho conjunto, com trocas reais entre os campos do saber, com vistas a um objetivo comum". Assim, ao articular Matemática, Leitura e Produção Textual, o projeto descrito buscou romper com a fragmentação curricular, tal como propõe Heloísa Luck (2001), ao sugerir que a interdisciplinaridade promove aprendizagens mais significativas ao colocar os conteúdos em diálogo com problemas reais.

Por outro lado, o debate de gênero no esporte, foco central da experiência, também se respalda em autoras que discutem o corpo, o esporte e a construção social das diferenças. Para Joan Scott (1989, p. 4), "gênero é uma categoria útil de análise histórica", pois permite compreender as formas de produção das desigualdades ao longo do tempo. Complementando, Heloisa Buarque de Almeida (2010) enfatiza o papel do corpo na construção social de normas de gênero, destacando o quanto o esporte foi (e ainda é) um campo de disputa por reconhecimento e visibilidade das mulheres.

Ainda nesse debate, Vânia Ortega (2020) lembra que o esporte, embora cada vez mais aberto às mulheres, continua carregando resquícios de uma cultura machista, o que torna essencial o trabalho pedagógico que questione essas normas.

Como aponta Scott (1990, p. 6)

> gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder". Assim, ao problematizar a ausência histórica das mulheres nos esportes olímpicos, o projeto buscou evidenciar como o gênero estrutura e define as relações sociais, inclusive no ambiente escolar e esportivo.

Por isso, é fundamental pensar, como aponta Tomaz Tadeu da Silva (2003), o currículo como espaço de disputa de sentidos, que deve incluir os temas sociais urgentes, como a luta pela igualdade de gênero. Para Silva (2003, p. 83), "os currículos não são neutros, pois carregam intencionalidades, valores e visões de mundo", o que reforça a importância de projetos como o aqui relatado.

As discussões realizadas com os alunos proporcionaram uma reflexão profunda sobre a evolução da participação feminina nos Jogos Olímpicos e a

importância da igualdade de gênero no esporte. Os gráficos e as representações práticas ajudaram a visualizar as disparidades históricas e os avanços alcançados. A atividade não apenas promoveu uma maior conscientização entre os alunos que construíram a proposta do trabalho, mas também nos alunos e professores que visitaram a Feira de Ciências, Inovações e Tecnologia de Queimados, destacando a importância da luta pela igualdade de gênero não só no esporte, mas também na vida. De acordo com Marcuschi (2008, p. 162), "a língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias. Mas muito mais uma forma de vida e uma forma de ação".

A exposição foi organizada de maneira dinâmica e envolvente, refletindo a riqueza do trabalho interdisciplinar realizado pelos alunos ao longo do projeto. Os estudantes participaram ativamente, demonstrando não apenas domínio do conteúdo, mas também confiança e entusiasmo em compartilhar o conhecimento adquirido.

Uma metodologia prática e interdisciplinar, aliada a uma reflexão crítica, deve exercer um impacto significativo na promoção de uma educação mais consciente e transformadora, por conta disso, a necessidade de incorporar temas sociais relevantes ao ambiente escolar, ressaltando como essa abordagem pode enriquecer a formação dos alunos, tornando-a mais abrangente e integral. Segundo Fazenda (1998, p. 13):

> Um olhar interdisciplinar atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos... Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de qualquer coisa, o exercício de uma atitude reflexiva.

Essa prática educativa não só facilita a aquisição de conhecimento, mas também prepara os alunos para atuarem como cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra a potência das práticas interdisciplinares aliadas a temas sociais urgentes, como a igualdade de gênero no esporte. A partir de um tema aparentemente distante da realidade cotidiana dos estudantes — a participação feminina nos Jogos Olímpicos —, foi possível construir um percurso formativo que envolveu diferentes áreas do saber e gerou reflexões profundas sobre as desigualdades de gênero.

A metodologia adotada, ao integrar pesquisa, produção de textos, construção de gráficos e atividades práticas, permitiu que os alunos vivenciassem

um processo de aprendizagem significativo, conectado à realidade, como defendem Arroyo (2000) e Luck (2001). O trabalho dialoga com a necessidade de superação de práticas pedagógicas fragmentadas e com a importância de uma escola que se proponha a discutir criticamente as questões que atravessam a sociedade contemporânea, tal como propõem Freire (1970) e Fazenda (1998).

A reflexão sobre o papel das mulheres no esporte serviu também como ponto de partida para outras discussões relacionadas aos direitos das mulheres na sociedade. Os alunos foram levados a questionar os motivos pelos quais as mulheres, por tanto tempo, foram excluídas dos espaços esportivos, estabelecendo conexões com as desigualdades enfrentadas por elas em outros campos profissionais e sociais.

Como apontam Almeida (2010) e Ortega (2020), o esporte continua sendo um espaço de disputa, em que as mulheres ainda precisam conquistar o reconhecimento pleno. Levar essa discussão para o espaço escolar significa contribuir para a formação de estudantes mais sensíveis e atentos às lutas sociais, promovendo uma educação emancipadora, crítica e inclusiva.

Por fim, a experiência reforça a importância de incorporar temas sociais relevantes nos projetos pedagógicos, permitindo que a escola dialogue com a realidade e cumpra seu papel de formar cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar o mundo em que vivem. Tal como destaca Giroux (1986), a educação deve ir além da simples transmissão de conteúdos, assumindo o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao refletir sobre o papel da escola, Giroux (1986, p. 121) afirma que:

> Os professores devem ser vistos como intelectuais transformadores, capazes de desenvolver uma prática pedagógica que desafie as desigualdades e promova uma cidadania crítica". Nessa direção, o projeto desenvolvido não apenas ensinou conteúdos, mas também incentivou os estudantes a questionarem a desigualdade de gênero no esporte e em outras esferas sociais.

As reflexões sobre a igualdade de gênero, estimuladas pela análise dos Jogos Olímpicos, demonstraram o potencial da educação para mudar percepções e comportamentos. Os alunos foram incentivados a ver o esporte como uma atividade física e, ainda, como um campo de disputa por direitos e inclusão, refletindo as lutas sociais mais amplas por igualdade e justiça.

Além de contribuir para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, o projeto dialoga diretamente com a BNCC ao promover a formação integral, estimulando competências socioemocionais, o pensamento crítico e a reflexão ética (BRASIL, 2018). A abordagem de questões de gênero, por meio de atividades interdisciplinares, reforça o papel da escola como espaço de formação cidadã e de promoção de uma cultura de paz e respeito às diferenças, conforme

previsto nas competências gerais da educação básica.

Nesse sentido, reafirma-se o compromisso da escola com a formação crítica dos estudantes, conforme previsto na BNCC:

> Cabe à escola promover uma educação pautada na igualdade, no respeito e na valorização da diversidade, considerando as diferenças e garantindo a equidade como princípio fundamental, para superar as desigualdades que persistem na sociedade" (BRASIL, 2018, p. 10).

Ao discutir a desigualdade de gênero no esporte, o projeto foi além do ensino de conteúdos, promovendo a reflexão ética e social necessária à construção de uma sociedade mais justa.

Desse modo, ao discutir a igualdade de gênero no esporte, o projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências alinhadas às diretrizes nacionais.

Em síntese, o trabalho reafirma a necessidade de se continuar utilizando temas sociais relevantes para contextualizar o aprendizado e engajar os alunos em discussões que os preparem para serem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. **Corpo, gênero e sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ARROYO, Miguel G**. Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 10 mar. 2025.

FAZENDA, Ivani C. de Oliveira. **Interdisciplinaridade: o desafio do conhecimento.** 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência na educação: uma abordagem para a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia da interdisciplinaridade: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ORTEGA, Vânia. **Mulheres no esporte: gênero, desafios e superações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PIAGET, Jean. **Problèmes généraux de la recherche interdisciplinaire et mécanismes communs**. In: PIAGET, Jean. Épistémologie des sciences de l'homme. Paris: Gallimard, 1981. p. 51-66.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ÍNDICE REMISSIVO

A
Alfabetização 20, 22, 23, 28, 82, 83
Alunos 9, 10, 12, 13, 16, 17, 22, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 49, 60, 61, 62, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 86, 91, 93, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123
Aprender 7, 35, 47, 50, 71, 75, 81, 88, 91, 96, 99, 100, 110, 114
Aprendizado 3, 9, 10, 34, 38, 39, 49, 50, 51, 62, 63, 66, 67, 85, 94, 95, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 110, 121, 123
Aprendizagem 24, 32, 33, 34, 35, 38, 62, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 82, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 115, 118, 121
Autismo 41, 42, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 97, 98
Avaliação 24, 39, 40, 114

B
BNCC 12, 70, 73, 74, 99, 115, 118, 122

C
Conhecimento 3, 12, 13, 17, 18, 24, 26, 28, 41, 52, 55, 62, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 81, 82, 86, 94, 96, 100, 102, 103, 106, 107, 112, 117, 118, 119, 120, 121, 123
Currículo 11, 13, 17, 18, 34, 35, 75, 76, 91, 107, 119, 123

D
Deficiência 35, 36, 42, 59, 74, 75, 76, 87, 88, 90
Desigualdades 25, 27, 29, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 117, 119, 121, 122, 123
Discentes 108, 109, 110, 112, 113, 114
Diversidade 3, 4, 7, 10, 11, 12, 32, 35, 41, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 90, 92, 118, 123
Docentes 3, 7, 8, 16, 30, 36, 38, 42, 53, 60, 71, 73, 76, 108, 110, 111, 113

E
Educação 3, 4, 7, 8, 9, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 101, 102, 103, 104, 115, 118, 121, 122, 123
Educação do campo 3, 7, 27, 30
Educadores 7, 28, 34, 35, 45, 64, 71, 75, 87, 88, 91, 94, 101, 102, 119

EJA 3, 5, 9, 10, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30
Ensino 3, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 54, 60, 61, 63, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 123
Escola 7, 8, 9, 10, 12, 16, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 33, 34, 37, 41, 45, 49, 53, 54, 60, 64, 65, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 87, 88, 91, 92, 94, 96, 97, 106, 107, 112, 114, 117, 118, 120, 122, 123
Estratégias 7, 8, 13, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 70, 76, 78, 80, 88, 90, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 106, 117
Estudantes 7, 10, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 42, 49, 61, 62, 72, 74, 75, 76, 79, 82, 85, 87, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 120, 121, 122

F
Família 21, 41, 44, 59, 60, 68, 94, 95, 96
Formação 3, 7, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 30, 32, 36, 38, 40, 41, 42, 48, 66, 67, 71, 73, 74, 76, 77, 84, 85, 87, 88, 91, 94, 96, 101, 116, 117, 118, 121, 122

G
Gamificação 99, 100, 101, 102, 103, 104
Gênero 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123
Gestão 26, 46, 115

I
Identidade 3, 7, 8, 11, 13, 15, 16, 18, 23, 24, 81, 82, 119, 123
Idosos 1, 19, 21, 22, 24, 26
Inclusão 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 74, 79, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 117, 122
Indígenas 12, 14, 15, 17, 18, 84
Interdisciplinar 73, 74, 77, 93, 116, 117, 118, 120, 121

J
Jovens e adultos 3, 7, 12, 17, 21, 22, 24, 94

L
Leitura 13, 14, 22, 28, 47, 62, 68, 72, 79, 82, 85, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115
Linguagem 47, 48, 50, 51, 55, 60, 61, 62, 66, 67, 72, 73, 76, 89, 91, 95, 110
Linguísticas 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86
Ludicidade 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

M
Metodologias 7, 8, 30, 36, 38, 40, 51, 52, 65, 73, 99, 100, 103, 104, 118, 125

Milão 46, 47, 53, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69

P
Pesquisa 3, 10, 17, 26, 33, 41, 42, 59, 71, 75, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 89, 106, 107, 108, 113, 115, 117, 121
Planejamento 10, 11, 17, 36, 37, 38, 39, 72, 93, 97, 102, 113
Políticas educacionais 3, 19, 21, 23, 40, 71, 78, 82, 85
Práticas 3, 7, 9, 10, 11, 12, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 52, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 91, 97, 99, 100, 104, 107, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 118, 120, 121
Professores 3, 8, 9, 11, 20, 21, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 54, 60, 62, 64, 66, 67, 71, 93, 94, 96, 97, 101, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122

S
Saberes 3, 7, 8, 12, 15, 17, 20, 23, 24, 74, 100, 107, 113, 114, 115, 117, 118, 119
SAEB 79, 80, 83, 84, 85
Sociedade 3, 11, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 32, 40, 53, 54, 57, 64, 67, 82, 86, 87, 92, 94, 97, 112, 117, 121, 122, 123
Surdos 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69

T
Tecnologias 7, 34, 35, 38, 99, 102, 103, 109
Transtorno 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93

EDITORA
SCHREIBEN