



INTERLOCUÇÃO DE SABERES XXI

MARIA DENISE MARCONATO UGGERI
MILTON CÉSAR GERHARDT
IRENA BIELOHOUBECK
(ORGANIZADORES)

INTERLOCUÇÃO DE SABERES XXI

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Revisão: Os autores

Desenho da Capa:

TEMA - Arte Integrada - Amanda Gabrielli Dzindzik dos Santos - 1º Ano do Ensino
Médio - Turma 102

Professora Orientadora: Maria Marlene Spohr de Andrade

CATALOGAÇÃO NA FONTE

I59 Interlocução de saberes XXI / organizadores: Maria Denise Marconato Uggeri, Milton César Gerhardt, Irena Bielohoubeck.
– Santo Ângelo : Metrics, 2026.
118 p. ; 21 cm

ISBN 978-65-5397-328-2
DOI 10.46550/978-65-5397-328-2

1. Educação. I. Uggeri, Maria Denise Marconato (org.). II. Gerhardt, Milton César (org.). III. Bielohoubeck, Irena (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dra. Cleusa Inês Ziesmann	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramírez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueiredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULoyOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
Maria Denise Marconato Uggeri	
COMPREENDER A ADOLESCÊNCIA COM A AJUDA DE HENRI WALLON	13
Taís Portela Arenhart	
Júlio Portela Arenhart	
Livio Osvaldo Arenhart	
AH! QUANTOS COCHILOS DURANTE O DIA!	27
Adelino Jacó Seibt	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS À INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR	29
Carine Cerutti	
Martin Kuhn	
“FOI INCRÍVEL SER SUA ALUNA E EU APRENDI MUITO”: RAZÕES PARA ENSINAR INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA.....	45
Dhyovana Faé Brun	
Martin Kuhn	
VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: DEFESA DE SEUS DIREITOS COM A LEI MARIA DA PENHA E O FEMINICÍDIO NO CONTEXTO DAS CIDADES EDUCADORAS	61
Cristiane Perlin	
NO HORIZONTE DE UM NÃO-LUGAR INFANTIL: ENTRE POSSIBILIDADES E ESTRANHAMENTOS DA INFÂNCIA.....	73
Flávio Oséias Borba dos Santos	
Maicon William Paludo	
Martin Kuhn	

HOMENAGEM ESPECIAL (15/10/2025).....	87
Adelino Jacó Seibt	
IMPORTÂNCIA DA OBJETIVIDADE.....	89
Pe. Euclides Benedetti – MSF	
O CALVÁRIO ANUAL DO DOCENTE.....	91
Adelino Jacó Seibt	
O DESAFIO DE VIVER NUMA SOCIEDADE CONTROLADA!... ...	93
Milton César Gerhardt	
A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM AÇÃO	97
Vera Lúcia Barasuol Jung	
PRESENÇA DA PSICOLOGIA NAS ESCOLAS	101
Rafael José Backes	
CONTRIBUIÇÕES DE AULAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE SANTO ÂNGELO	105
Marcos Vinicius Severo	
Briseidy Marchesan Soares	
A ESCOLA E AS ESCOLHAS: PROJETO DE VIDA	115
Taís Mello	
A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DA SURDEZ	119
Luciana da Silva Plain	

APRESENTAÇÃO

Prezados Leitores!

Apresentamos a XXII edição do Livro Interlocução de Saberes do Instituto Estadual de Educação Odão Felippe Pippi. A obra se propõe a ter uma abordagem inovadora para ensinar e aprender, com intuito de reflexão e aprendizado.

A leitura desta obra é um recurso valioso para pessoas que desejam compreender a diversidade de assuntos relacionados à educação, desde a teoria até a prática, oferecendo uma visão atualizada sobre algumas questões que afetam a educação contemporânea.

Nossa expectativa é que a mesma seja uma ferramenta valiosa para o aprendizado e crescimento dos leitores.

Agradecemos a todos que aceitaram o desafio de escrever.

Uma boa leitura!

Santo Ângelo (RS), janeiro de 2026.

Maria Denise Marconato Uggeri
Diretora do I.E.E. Odão Felippe Pippi

COMPREENDER A ADOLESCÊNCIA COM A AJUDA DE HENRI WALLON

Taís Portela Arenhart¹

Júlio Portela Arenhart²

Livio Osvaldo Arenhart³

Henri Wallon (1879-1962) pesquisou a infância e a adolescência na primeira metade do século XX, bem antes da modelização das subjetividades dos pequenos pelos meios de comunicação de massa. A sua psicologia genética fazia dialogar entre si as ciências naturais, especialmente a neurologia, e as ciências sociais, com destaque para o materialismo histórico e para a antropologia. Além disso, lançou mão de conceitos importantes de grandes teóricos da psicologia, como Sigmund Freud e Alfred Adler.

Neste artigo, ocupamo-nos do tema da adolescência. Como vamos mostrar, Wallon escreveu muitas ideias que ainda servem para descrever a condição psicossocial dos/das adolescentes no mundo contemporâneo. A condição de vida psíquica desse período de passagem é analisada por Wallon considerando, ao mesmo tempo, seus aspectos corporais e seus aspectos sociais. Os dois principais conceitos articuladores dessa análise são *ambivalência* e *compensação*, em relação aos quais nosso texto é esclarecedor. O artigo busca ser fiel aos escritos de Wallon. Deixa para o leitor discutir em que medida essas ideias são

-
- 1 Licenciada em matemática pela URI Santo Ângelo; Mestra em modelagem matemática e computacional pela UNIJUÍ; doutoranda em modelagem matemática e computacional (UNIJUÍ). Professora de matemática no Colégio Teresa Verzeri. Bolsista CAPES de doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Modelagem Matemática e Computacional (UNIJUÍ). E-mail: tais.arenhart@sou.unijui.edu.br
 - 2 Bacharel em Direito; Especialista em Direito Previdenciário e Trabalhista e em Segurança Pública; mestrando no Programa de Pós-graduação em Sistemas Ambientais e Sustentabilidade - UNIJUÍ/UPF. Bolsista CAPES de mestrado, pelo mesmo programa. E-mail: julio.arenhart@sou.unijui.edu.br
 - 3 Licenciado em Filosofia e em Pedagogia; Especialista em Fundamentos Psicológicos da Educação e em História da Filosofia no Brasil; Mestre em Filosofia; Doutor em Filosofia; com Estágios Pós-Doutorais em Educação nas Ciências e em Direito. Professor Associado da Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: livio.arenhart@uffs.edu.br

válidas em nosso contexto atual, como também as possíveis aplicações ou inspirações dessas ideias na/para a prática pedagógica. Acreditamos que Wallon nos conduz a pensar sobre o tema de maneira teoricamente acertada e eticamente prudente.

A puberdade, por volta dos 11/12 anos, constitui um fato biológico. Essas mudanças morfológicas e fisiológicas impostas pelo amadurecimento sexual, além de serem um fato biológico, relacionam-se intimamente com aspectos psicológicos e sociais. Os efeitos psíquicos dessas modificações variam, em intensidade e em volume, de acordo com o “modo de existência de uma época ou das diferentes classes sociais” (Wallon, 1956/1975a, p. 69)¹. Para exemplificar e dar uma noção inicial sobre essa ideia geral, que será retomada mais adiante, informamos que, de acordo com Wallon (1956/1975a, p. 70), as “divagações sentimentais” da adolescência no mundo moderno podem ser amenizadas pelas exigências da vida prática e pelo contato direto com as realidades da vida cotidiana.

Comecemos afirmando o óbvio: a adolescência é uma etapa da vida que separa a criança do adulto. Uma etapa de despedida da condição infantil. Uma etapa de passagem. O termo “passagem” contém a ideia de tempo. Efectivamente, segundo Wallon (1938/1985, p. 73), o caráter da pessoa se constitui e evolui “em função do tempo”, pois cada novo acontecimento e, inclusive, a repetição das mesmas situações brindam-lhe a oportunidade, criam-lhe a necessidade de modificar-se. Segundo Wallon, na formação do caráter, o presente e o futuro influenciam mais que o passado. Quanto a isso, Wallon incorpora em sua teoria o princípio adleriano da *compensação de deficiências*, de acordo com o qual, a pessoa “reage face a seus complexos de inferioridade projetando-se para o futuro, localizando nele suas possibilidades de revanche ou de triunfo e esforçando-se por desenvolver suas correspondentes atitudes” (Wallon, 1938/1985, p. 73). Wallon não se deteve em explicar esse princípio. Por isso, buscamos em L. S. Vigotski (2024, p. 266ss.)

1 Em nosso artigo, as citações literais de Wallon são referenciados com duas datas. A primeira delas indica o ano da publicação original (em francês) do texto citado. A segunda data registra o ano de edição do livro de que nós dispomos, do qual indicamos a página e que consta das referências do final do artigo. Autorizamo-nos a traduzir livremente as citações extraídas do livro de língua espanhola (Wallon, 1938/1985), ainda não traduzido para o português.

uma breve exposição do mesmo: “todo defeito cria um estímulo para a elaboração da compensação”, estimula a fazer de outro modo, por outro meio, por outra rota que a de quem não tem essa deficiência. Por exemplo, se eu tenho consciência da limitação de minha memória, eu invento técnicas para compensar essa deficiência. Pensemos a adolescência tomando por base esse princípio, como fez Wallon.

A ação influente do tempo no curso da evolução mental pode ser percebida de forma mais intensa nas “crises psicofisiológicas”, uma das quais é desencadeada pela puberdade. De acordo com Wallon (1938/1985, p. 74), a puberdade “põe em questão modos de fazer e de pensar” da pessoa. Wallon escreve que a pessoa adolescente se sente desenraizada de si, de seu passado, de seus hábitos e de sua família.

Sente-se tornar-se outra. Dúvida se é ela ou o seu meio que muda. De boa vontade acusaria alguém, mas ao mesmo tempo aspira à mudança. Teme-a também. Reconhece-se ela própria contraditória e inquieta-se com isso. Finalmente tem a impressão de viver numa atmosfera de mistério. Deleita-se nela, mas com receio. Interroga-se sobre si própria, sobre os seus, sobre o segredo das coisas. O problema da realidade e da origem das coisas ocupa-a (Wallon, 1956/1975a, p. 70).

O(A) adolescente “encontra-se deslocado da sua própria pessoa [...], já não sabe reconhecer-se no seu passado” (Wallon, 1956/1975b, p. 139). Noutra obra, nosso Autor escrevera:

Experimentando bruscamente o sentimento de estar desadaptado em relação a si mesmo, insatisfeito das relações que o unem a seu entorno circunstancial, carente de harmonia, assediado por impressões ambivalentes, o adolescente parece presenciar sob a superfície das coisas um mistério, uma nova dimensão, razões ocultas ou metafísicas, e, deste modo, acede a uma noção que até então lhe havia escapado, a noção de lei, de um efeito em potência, de um mundo em que as coisas não só justapõem suas semelhanças e suas diferenças, mas que também podem ser referidas a princípios dos quais resultam em seu aspecto atual (Wallon, 1938/1985, p. 74).

Ou seja, virar adolescente é sair do “positivismo raso da idade anterior”, passando a ter a “impressão do mistério”, tornando-se “mais indeciso nas suas relações sociais”, “parecendo-lhe indispensável

descobrir a razão de ser das coisas e das pessoas, a sua origem, o seu destino. O mundo ganha uma nova dimensão. Preocupação metafísica sem dúvida [...]” (Wallon, 1956/1975b, p. 139). Com efeito, a adolescência “é a idade dos fervores religiosos, metafísicos, políticos ou estéticos”, fervores de transcendência que relativizam as condições vigentes do *status quo* com base na função psíquica da imaginação (Wallon, 1956/1975a, p. 70).

Note-se que é a abrupta e ininteligível desadaptação ao mundo sociocultural imanente que desperta o anseio profundo pela transcendência. Ao ver de Wallon (1956/1975b, p. 139), essa preocupação metafísica, se for “convenientemente alimentada e guiada, pode tornar-se em preocupação científica das causas e em preocupação das responsabilidades familiares e sociais. Assim podem ainda alternar e combinar-se o espírito de dúvida e o de construção, de invenção, de descoberta, de aventura e de criação”.

O/A adolescente expressa seus sentimentos com o corpo. Mímicas e gesticulações exageradas traduzem uma falta de habilidade para dominar todo o potencial de que o novo corpo é capaz (Der; Ferrari, 2010, p. 60). Em sua fase final, “a criança sente-se desorientada em relação a si mesma, tanto do ponto de vista físico como do ponto de vista moral” (Wallon, 1952/1975a, p. 218). Sente por isso a necessidade de reapropriar-se de seu corpo, que já não reconhece porque se transforma rapidamente. Prova disso é que os adolescentes masculinos e femininos “têm necessidade de se examinar num espelho e observar as transformações do rosto, sentem-se mudar e ficam desorientados. Sentem ainda mais essa mudança, essa reorientação perante eles mesmos, em relação a seu meio ambiente” (Wallon, 1952/1975a, p. 218). Assim, o espelho se torna uma companhia constante, proporcionando ao mesmo tempo prazer e inquietação. Tal sensibilidade à imagem corporal pode levar ao sentimento de desvalorização ou inibição diante de problemas como obesidade, uso de óculos, aparelho ortodôntico, seios grandes ou pequenos demais, entre outros (Der; Ferrari, 2010, p. 61). A necessária reorganização do esquema corporal é condição para a construção de sua personalidade. Reajustar-se ao novo corpo vai exigir do(da) jovem um mergulho para dentro de si, o que provoca retorno do pensamento para si mesmo e

confere orientação centrípeta a esse estágio de desenvolvimento, com algumas semelhanças à “etapa do personalismo entre os 3 e os 5 anos” (Wallon, 1956/1975a, p. 69).

À semelhança do período “personalista” (dos 3 aos 6 anos) e ao contrário do período “categorial” (dos 7 aos 11 anos), na adolescência voltam a predominar as funções afetivas. Ou seja, a construção da pessoa, de sua identidade vai ocupar o primeiro plano, parecendo absorver e monopolizar as disponibilidades do/da jovem (Der; Ferrari, 2010, p. 61).

Como na crise dos 3 anos, as exigências da personalidade passam de novo ao primeiro plano. São as necessidades do eu que parecem absorver e abarcar as disponibilidades do sujeito. Mas surgem também momentos nos quais a energia se despende em manifestações exteriores que por vezes tomam o aspecto de paroxismos passionais. É a idade em que os sentimentos possuem a mais evidente ambivalência: timidez e arrogância, vaidade e gozo dos outros se alternam e muitas vezes se combinam. O mais absoluto egoísmo e o sacrifício pessoal andam a par; só as circunstâncias parecem por vezes decidir qual dos dois prevalecerá” (Wallon, 1956/1975b, p. 139).

Efetivamente, na adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio interior: alternam-se no/na jovem o desejo de oposição e conformismo, posse e sacrifício, renúncia e aventura (Wallon, 1956/1975a, p. 70). O desejo de posse, de ter para si e de absorver em si o outro, convive com o desejo de se sacrificar totalmente por esse outro, e ambos representam o começo da atração pelo sexo oposto (Der; Ferrari, 2010, p. 61). “Ativam-se necessidades eróticas, que não eram ignoradas pela criança, mas que nela se transformavam em prazer solitário e que são agora uma ampla aspiração do seu ser a um complemento indispensável” (Wallon, 1956/1975a, p. 69). O/A jovem inquieta-se para encontrar o ser ideal, o complemento de sua própria pessoa, que pode ser imaginário ou real, mas, em todo caso, é um ser dotado de méritos e de atrativos desejáveis (Wallon, 1956/1975a, p. 70; Der; Ferrari, 2010, p. 62).

Essa ambivalência de sentimentos na adolescência “é a base do amor para o qual a adolescência é a aurora. O que é o amor? É o desejo de posse, o desejo de ter para si, de absorver em si o ser amado. É ao mesmo tempo, o desejo de se sacrificar totalmente por ele” (Wallon, 1952/1975a, p. 219).

Na adolescência, o exercício da imaginação serve de trampolim aos progressos intelectuais, possibilitando maior conhecimento de si próprio, dos outros, da vida e do universo. As novas necessidades “dão-lhe uma nova dimensão, põem para ele a questão de seu destino e de suas responsabilidades. Convidam-no a refletir sobre a razão e sobre o valor daquilo que o rodeia” (Wallon, 1956/1975a, p. 70).

No comportamento exterior, a ambivalência se manifesta pelas reações de vaidade, pelo desejo de atrair a atenção do outro. No entanto, ao lado da necessidade de surpreender o outro, aparecem os sentimentos de timidez, de vergonha. “[...] um ou outro [desses fenômenos contrários] pode dominar, mas sem jamais poderem eliminar-se completamente” (Wallon, 1952/1975a, p. 219).

A ambivalência de atitudes e sentimentos faz surgir as necessidades de conquista, de aventura, de independência, de ultrapassar a vida cotidiana, de surpreender, de se unir a outros jovens com os mesmos ideais. Sonhos impossíveis e fantasias sentimentais habitam seu mundo interior e se revelam nos diários, nas confidências entre amigos, agora muito íntimos, nos cadernos escolares salpicados de corações flechados com o nome do ser amado, nas cartas de amor misturadas às lições de casa (Der; Ferrari, 2010, p. 62-63).

Há, ao lado dos sonhos vãos, verdadeiros riscos, mas há também elementos positivos, e é essa parte positiva que o educador deve esforçar-se por pôr em evidência. É preciso utilizar esse gosto de aventura, esse gosto de ultrapassar a vida cotidiana, esse gosto de se unir a outros que têm os mesmos sentimentos, as mesmas aspirações, esse gosto de ultrapassar o ambiente atual, para ajudar a criança a fazer sua escolha entre os valores em presença, que podem ser por vezes valores criminosos, mas também valores sociais, valores morais (Wallon, 1952/1975a, p. 221).

A ambivalência de atitudes e sentimentos gera no/na jovem desejos de mudança e instala um período de oposição ao outro – aos

adultos de seu meio – semelhante ao do estágio do personalismo (3 a 6 anos). Mas desta vez, visa menos às pessoas que aos hábitos de vida de tal modo costumeiros, às relações de tal modo inveteradas que até aí a criança nem sequer parecia dar por sua experiência (Wallon, 2010, p. 189). Assim, a oposição do/da jovem não visa tanto à pessoa do adulto, mas ao que ele representa, isto é, às leis e controles (hábitos infantis, costumes familiares, controle exercido pelos pais), cujos valores o/a jovem passa a questionar (Der; Ferrari, 2010, p. 65).

No início da adolescência, a oposição ao outro aparece frequentemente ligada à dependência do outro. Mas diferente do estágio do personalismo, na adolescência o desejo não visa à imitação do adulto, mas ao desprendimento do adulto. Não se trata de conformismo, mas de reforma e de transformação da experiência (Wallon, 2010, p. 189). Efetivamente, a ambiguidade adolescente consiste em que, ao mesmo tempo que deseja tornar-se independente dos adultos (opondo-se a eles), necessita da orientação (depende) dos adultos para as escolhas que deve realizar para tornar-se pessoa singular (Der; Ferrari, 2010, p. 65).

O/A adolescente sustenta essa oposição aos adultos com sólidos argumentos intelectuais que foram conquistados no estágio categorial (antes dos 11/12 anos). As conquistas intelectuais da fase categorial permitem ao/à jovem apresentar condutas que impõem exigências racionais às relações afetivas, exigências relacionadas ao respeito mútuo, à igualdade de direitos... (Der; Ferrari, 2010, p. 66). As novas exigências afetivas são fruto das reflexões e questionamentos do(da) jovem que busca um sentido, uma justificação, para as diversas relações de sociedade que anteriormente aceitava sem questionar. “Confronta valores e avalia-se a si próprio em relação a eles” (Wallon, 2010, p. 190).

A evolução da personalidade singularizada é “feita de oposições e de identificações”, de exercícios de incorporação e de expulsão do outro, de identificação e de diferenciação (Wallon, 1975b, p. 92). É na relação com o outro e no movimento de “ir e vir” às origens que o/a jovem elabora a tomada de consciência temporal de si. Reflete sobre a finitude da vida, reflexão carregada de emoção, pois é tempo de

tomar decisões sobre o rumo irreversível da vida, definindo a própria identidade (Der; Ferrari, 2010, p. 68). Compreende conscientemente as múltiplas possibilidades, mas também sabe que, no plano prático-existencial, cada escolha exclui inúmeras possibilidades, ou seja, toma consciência de suas limitações pessoais.

Wallon (1954/1975a, p. 176) notou que os/as adolescentes não se medem por comparação a outros indivíduos como tais, mas a indivíduos pertencentes a determinada categoria ou tipo. A assimilação do eu ao outro é, portanto, mediada pelo grupo. Caracteriza-se por um pensamento categorial aplicado à ação. Isto lhe possibilita a aquisição de certas normas e a consciência de suas capacidades e de seus sentimentos.

A apreensão do tempo completa a tomada da consciência de si, que na adolescência é consciência temporal de si. A adolescência é “a idade das ruminações sobre o ser e o não-ser, sobre a íntima ambivalência da vida e do nada, do amor e da morte. É a primeira vez que a pessoa se concebe concentrada sobre si mesma, não somente entre outros, mas também no tempo. Dessa crise surge o adulto que optou pela vida contra a morte” (Wallon, 1938/1985, p. 234).

A consciência temporal de si torna o/a jovem acessível a certos raciocínios sobre as leis morais e sobre a conduta moral, entrando no mundo abstrato das leis morais e jurídicas. É pré-requisito para isso a definição clara e objetiva das categorias do pensamento, ou seja, a capacidade de operar com sistemas de relações devido à formação de categorias intelectuais, pensamento organizado em torno das noções de tempo, espaço e causa. A noção de causa supõe capacidade de distanciar-se dos objetos e de analisar as formas como eles se relacionam, sem a necessidade de auto-implicação da pessoa (Wallon, 2010, 179).

Como já afirmado anteriormente, o(a) adolescente se sente instigado a encontrar respostas para questões metafísicas, além das questões do mundo físico e social (Wallon, 1938/1985, p. 74). No mundo físico e social, quer compreender as leis que dão a esse mundo a dimensão de profundidade e de sentido. Pense-se, por exemplo, na objetividade das leis do trânsito, independentemente dos desejos

e do humor de cada condutor/a: cada leizinha tem um sentido, e cumpri-la é uma questão de vida e morte. Adolescentes buscam compreender o mundo físico e social como uma construção coerente e inteligível, já podendo distinguir entre possibilidade e realidade, entre suposições e convicções. Adolescentes reclamam a lei e sua cobrança pelos adultos e suas instituições (Otoni-Brisset, 2016). Que sentido teria a transgressão das normas, se tudo fosse permitido? Para que os/as adolescentes possam pular os muros da escola, os adultos devem construí-los e proibir as fugas. Para que possam fazer oposição aos pais/mães e outros educadores/as, estes precisam garantir seu lugar e função de adultos educadores, inclusive, eventualmente, servir de “saco de pancada”, sem, por isso, abdicar de ser adulto nem ameaçar de destruição os/as adolescentes.

De acordo com Wallon (1952/1975a, p. 224), os professores devem evitar que se estabeleçam entre seus alunos discriminações baseadas na origem social ou étnica, devem tomar em consideração as relações que uma sociedade (projetada para tornar-se mais igualitária) exigirá das crianças (Der; Ferrari, 2010, p. 63). Além disso, as pretensões exageradas ou os sonhos impossíveis, fontes de infelicidade, podem ser contidos conforme as exigências e responsabilidades da vida cotidiana, com destaque para os deveres escolares e/ou para a iniciação à atividade profissional.

Wallon observou que as classes sociais influenciam diferentemente os/as adolescentes. Mencionamos anteriormente que as exigências do estudo e do trabalho podem amenizar as “divagações sentimentais” da adolescência (Wallon (1956/1975a, p. 70). Os/As adolescentes da classe operária conseguem estabelecer um vínculo lúcido e realista com a realidade social à medida que acedem a bons centros de aprendizagem (e correspondente promessa de emprego) e a vínculos de emprego (e correspondente independência financeira) (Wallon (1952/1975a, p. 220-221). A propósito, com base em sua pesquisa psicológica, Wallon formula uma demanda social que ainda não perdeu sua validade: “Existem crianças, futuros operários, que não encontram centros de aprendizagem para instruí-las e para formá-las, ou não encontram, nos centros de aprendizagem a educação intelectual e moral que *deveriam* continuar a receber aí [...]” (Wallon,

1952/1975a, p. 221. Grifo nosso). Do lado social oposto, Wallon (1952/1975a, p. 221) nota que os “filhos da burguesia” ficam, em relação à família, “numa dependência muito mais prolongada”, influenciando sua personalidade.

Tanto o contato com o desemprego quanto a exposição ao consumismo são riscos reais que precisam ser trabalhados pelos educadores, a fim de se desenvolver nos/nas jovens o espírito de responsabilidade com os que os/as cercam. A responsabilidade que deve ser desenvolvida no/na adolescente não é “para um grupo fechado, como podem ser as gangs, mas a responsabilidade em relação a tarefas sociais que a criança terá de executar” (Wallon, 1952/1975a, p. 223).

Wallon suspeita que grupos de confronto ao adulto ou de evasão da realidade, na adolescência, resultem de um meio escolar e de um meio social “em que toda tentativa de atividade coletiva por parte dos jovens parece ser um perigo para os usos e normas consagradas” (Wallon, 1954/1975a, p. 173). No entanto, a formação de grupos hostis, contestatórios e depredatórios, enfim, o conflito não é algo forçoso e inevitável (Wallon, 1954/1975a, p. 175). É possível a organização de grupos juvenis para colaborar na construção da cidadania e responsáveis por práticas sociais saudáveis (Der; Ferrari, 2010, p. 65).

Na linha de pensamento de Wallon, o grupo juvenil não deve ser orientado para a disputa com outros grupos, o mesmo valendo para as relações entre indivíduos. Não se devem promover competições em que o sucesso de uns signifique o desprezo ou mesmo a perseguição de outros (Der; Ferrari, 2010, p. 65).

O/A jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver sua personalidade autônoma. Limites e sanções devem ser estabelecidos de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão e elaboração. Isto possibilita que o/a jovem se posicione em relação às diferentes situações e alternativas (Der; Ferrari, 2010, p. 66).

O que importa ao/à jovem é marcar sua participação com um toque pessoal seu. O/A adolescente apaixona-se por este ou aquele tipo de estudos, julga-se poeta, pensador, artista ou jogador... “São

experiências muitas vezes completamente imaginárias pelas quais põe à prova a sua personalidade. Mas o que não é imaginário são as novas aptidões de raciocínio e o poder de combinação, quer mentais quer materiais”, que amadurecem somente na adolescência (Wallon, 1956/1975b, p. 139-140).

Conforme já referido, uma das grandes questões a que o/a adolescente se torna sensível é a origem e o destino de si, das outras pessoas e das coisas. Daí a necessidade de autorreflexão e das discussões com colegas, professores e familiares. Trata-se para ele/ela de organizar a noção de tempo psíquico em direção ao passado (eu-sido) e ao futuro (eu-a-ser). Então, além de se estruturar na relação com os outros e com o ambiente, precisa estruturar o eixo temporal da continuidade do eu no seu modo de compreender-se/sentir-se no mundo. A identidade do eu-pessoal requer sentir-se como sendo o mesmo na descontinuidade das experiências vividas (Wallon, 1938/1985, p. 234).

O forte interesse por si mesmo (autoafirmação) requer aprendizagem social, em e com os grupos. Na relação com os grupos, cada adolescente é exigido(a) a ser idêntico a si e a ser diferente de cada outro, a perceber-se igual e, ao mesmo tempo, distinto dos outros (Wallon, 1938/1985, p. 179-180; 1954/1975a, p. 174-179). No grupo de jovens percebe-se igual a seus pares, isto é, seu destino é menos pessoal, pois está fortemente submetido às influências, fantasias e necessidade dos parceiros. Ao mesmo tempo, começa a sentir-se distinto de seus pares, começa a atribuir a si próprio uma maior autonomia, na medida em que precisa desempenhar determinado papel no grupo, que vai diferenciá-lo dos outros (Der; Ferrari, 2010, p. 67). O lugar que uma criança ou adolescente ocupa entre seus companheiros muda segundo o modo de atividade dominante em cada um dos agrupamentos a que pode pertencer ao mesmo tempo.

Desta forma, acostumam-se a comparar superioridades de tipos diferentes. O indivíduo já não se confunde com um determinado sistema de relações. Na presença de múltiplos e variados sistemas, pode diferenciar-se deles, submetê-los à crítica e, se necessário, utilizá-los com discernimento e cálculo (Wallon, 1938/1985, p. 179-180).

O lugar no grupo, as tarefas que nele assume, as sanções que nele encontra, as normas do grupo obrigam a criança “a regular sua ação e a controlá-la sobre os outros como num espelho, em suma, a fazer dela uma imagem exterior a ela própria e de acordo com exigências que reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial” (Wallon, 1954/1975a, p. 176). “Continuamente obrigados a escolher no curso de suas vicissitudes, as crianças [e adolescentes] se põem constantemente à prova e se controlam mutuamente, ao mesmo tempo que também controlam os efeitos de sua própria conduta” (Wallon, 1938/1985, p. 179).

A fase final da adolescência coincide com as escolhas de objetivos precisos no estudo e no trabalho, compromissos da idade adulta. A partir desse momento, “a adolescência só tem de assegurar o equilíbrio entre possibilidades psíquicas ainda confusas e as realidades do amanhã [...]. Mas o plano é atingido quando o desenvolvimento da pessoa e dos conhecimentos pode orientar-se segundo opções e fins definidos” (Wallon, 1956/1975a, p. 71). Da crise psicofisiológica desencadeada pela puberdade, em condições sociais e pedagógicas favoráveis, por conta de uma dramática auto-re-organização, surge “o adulto que optou pela vida contra a morte. Identifica a vida com tarefas, e as tarefas nas quais, de agora em diante, se encarnará sua atividade, são uma tela que lhe oculta a morte. Na prática, as criações de sua atividade são uma negação da morte” (Wallon, 1938/1985, p. 234). Qualquer comentário a esse pensamento reduziria sua carga semântica e sua validade científica!

Com razão, o leitor pode acusar-nos de excesso de citações. Entretanto, assim acreditamos, concordará conosco em que as ideias aqui tecidas a partir dos textos de H. Wallon são pérolas científicas (e filosóficas!) que, sob vários aspectos, podem nos inspirar em nosso trabalho pedagógico.

Referências

DÉR, Leila C. S.; FERRARI, Shirley C. Estágio da puberdade e da adolescência. *In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA,*

Laurinda Ramalho de. **Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 59-70.

OTONI-BRISSET, Fernanda. **A ginga dos adôs**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/354169591/A-Ginga-Dos-Ados>, 2016. Acesso: 24 Out 2025.

VIGOTSKI, L. S. Problemas fundamentais da defectologia contemporânea. *In: VIGOTSKI, L. S. O essencial de Vigotski*. Textos organizados por Roberto W. Rieber e David K. Robinson e traduzidos diretamente do russo por Priscila Nascimento Marques. Petrópolis: Vozes, 2024, p. 261-314.

WALLON, Henri. A psicologia genética (1956). *In: WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975a, p. 53-72.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança (1954). *In: WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975a, p. 163-179.

WALLON, Henri. As etapas da sociabilidade na criança (1952). *In: WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975a, p. 201-224.

WALLON, Henri. Evolução dialética da personalidade (1951). *In: WALLON, Henri. Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975b, p. 81-92.

WALLON, Henri. Etapas da personalidade na criança (1956). *In: WALLON, Henri. Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1975b, p. 131-140.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **La vida mental**. Barcelona: Grijalbo, 1938/1985.

AH! QUANTOS COCHILOS DURANTE O DIA!

Adelino Jacó Seibt¹

Dá sono ficar horas em frente ao computador
atualizando e-mails, documentos, informações,
planilhas, relatórios, atas, pareceres, notícias...
A luz da tela do computador ou celular arde nos olhos!

Dá sono ficar sentado uma tarde inteira em reuniões
gerais, pedagógicas, de Colegiados, de cursos
algumas presenciais outras via online.
As nádegas e as costas começam a amortecer!

Dá sono fazer formação, atualização, orientações,
estudos, novidades na área específica
e novidades pedagógicas e tecnológicas.
A cabeça começa a latejar de tanta bagagem!

Depois de um almoço gostoso no convívio familiar
ou no próprio espaço de trabalho dá um sono
e vontade de uma soneca demorada,
resumindo-se num cochilo rápido, se possível.
O almoço é sagrado, mesmo por vezes rápido!

¹ Docente no Instituto Federal Farroupilha – IFFar – Campus Santo Ângelo; Coordenador do Curso Médio de Informática Integrado; Integrante da Academia Santo-angelense de Letras – ASLE – cadeira nº 22, Patrono Lima Barreto; Integrante da Associação dos Escritores de São Luiz Gonzaga; Participante do Acampamento da Poesia de Entre-Ijuís; Autor dos livros: *O matador de boi e outras histórias; Quebra-vento; Os tocos e o ecologista.*

Ao final do expediente da tarde
Dá uma vontade de um cochilo
mas, o intervalo para a noite vem logo aí.
Não sei mais o que é um jantar!
Ao final do expediente da noite
Muitas vezes já num terceiro turno
Dá um sono danado e vontade
em atirar-se na cama de roupa,
tênis e casaco ou mochila nas costas.
A solução é um banho quentinho!

Antes do raiar do dia dá uma preguiça
e vontade em virar de lado,
esquecer tudo quando o despertador
toca às 6 horas da manhã.
Não sei mais o que é um café da manhã!

Aí chega o sábado, há reunião de pais,
recuperação de dias letivos, projetos de
ensino e extensão, articulação com a comunidade.
Não sei mais o que é um bailão ou matinê!

Aí chega o domingo, há Brique da Praça:
representar a Instituição, há eventos na
comunidade escolar, há uma pilha de trabalhos
a corrigir, há redações, testes, provas...
Quase não conheço mais meus filhos!

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DESAFIOS À INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Carine Cerutti¹
Martin Kuhn²

Introdução

A educação, enquanto direito humano inalienável, representa um dos pilares à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É por meio dela que se concretizam a cidadania, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento não se reduzem a processos técnicos de codificação e decodificação, mas configuram-se como práticas sociais que promovem o empoderamento dos sujeitos e sua participação ativa na vida coletiva.

Essa compreensão da educação como direito não é recente. Segundo Barbosa, Fontes e Souza (2020), o iluminista Condorcet (1743-1794) já defendia a instrução pública como condição indispensável para a igualdade civil e política, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garantir o acesso universal ao conhecimento. A negação da instrução implicava à manutenção das desigualdades sociais e a limitação do exercício pleno da cidadania. Esse entendimento antecipa debates contemporâneos sobre equidade educacional e reforça

-
- 1 Mestranda em Educação, Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Atualmente professora alfabetizadora na Escola de Educação Básica Dom Pedro II vinculada a rede estadual de ensino de Santa Catarina. E-mail: carine.cerutti@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6526-2756>.
 - 2 Doutor em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UNOCHAPECÓ. Chapecó/SC. Professor da rede estadual de ensino do Estado do Rio grande do Sul. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>.

a alfabetização como direito humano fundamental, especialmente para os grupos que historicamente sofreram processos de exclusão.

Contudo, apesar de conquistas significativas na garantia do direito à educação, ainda persistem desafios no que se refere à inclusão, especialmente no reconhecimento e valorização das diferenças que estão presentes no ambiente escolar. A exclusão, muitas vezes, está disfarçada em práticas homogeneizadoras, normalizadoras, reproduzindo desigualdades e limitando o acesso da diferença ao conhecimento da tradição e à plena cidadania.

A discussão sobre a alfabetização inclusiva torna-se ainda mais relevante à luz dos compromissos assumidos pelo Brasil em documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Declaração de Incheon (Unesco, 2016), que reafirmam a educação de qualidade como um direito de todos e condição indispensável para o desenvolvimento sustentável. Assim, refletir sobre a inclusão no processo de alfabetização e letramento implica compreender como as práticas pedagógicas, a formação docente e as condições institucionais podem, de fato, contribuir para a construção de uma escola democrática, plural e acessível.

Também é importante, nesse cenário, compreender o papel das políticas e programas voltados à alfabetização e ao letramento para analisar os avanços e desafios enfrentados na efetivação de uma educação de qualidade formal e política (Demo, 2001). Entre essas iniciativas destacam-se no Estado de Santa Catarina, o Alfabetiza SC, o Programa de Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Programa de Acolhimento a Refugiados e Migrantes (PARE) e as avaliações realizadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), os quais buscam, em diferentes dimensões, promover a equidade e a inclusão escolar e social. Assim, essa reflexão tematiza os principais documentos referentes às Políticas de Educação Inclusiva e como essas contribuem para a promoção de práticas pedagógicas equitativas no campo, em diálogo com a formação inicial e continuada dos professores no Estado de Santa Catarina.

O texto está estruturado em 3 seções. A primeira seção apresenta os desafios da educação inclusiva na área da alfabetização, destacando a persistência de práticas escolares homogeneizadoras que desconsideram a diversidade dos estudantes e aponta para a necessidade de processos formativos que reafirmam a participação das crianças como superação de barreiras. A segunda seção aborda a importância da formação inicial e continuada do professor alfabetizador, defende uma formação crítica e orientada à valorização e ao reconhecimento da diversidade. A terceira seção analisa programas e políticas de alfabetização e letramento implementados no Estado de Santa Catarina, apontando para avanços e limites frente às desigualdades sociais, linguísticas e das necessidades educacionais específicas. Os resultados indicam que a efetivação de uma educação inclusiva depende da articulação entre documentos/legislações, práticas pedagógicas e formação docente, reforçando a necessidade de estratégias que promovam a participação e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Alfabetização e letramento: desafios e perspectivas inclusivas

Ao abordar o campo educacional torna-se indispensável compreender o espaço escolar como um ambiente de compartilhamento de saberes, de valorização da diversidade cultural e de inclusão. Entretanto, tal compreensão nem sempre se concretiza, especialmente no processo de alfabetização e letramento, em que se impõe um modelo padrão que não reconhece as diferenças e as singularidades. Nesse contexto, o ensino frequentemente se mostra desconectado da realidade dos alunos, pautado em metodologias autoritárias e homogêneas que privilegia o saber verbal (oral e escrito), reforçando a hierarquização do poder exercido pelo docente.

Em relação ao ambiente escolar é necessário reconhecer que muitas práticas pedagógicas ainda se organizam a partir de lógicas homogeneizadoras e normalizadoras, que tendem a padronizar os estudantes e a desconsiderar suas singularidades. Veiga-Neto (2007) contribui para essa reflexão ao compreender a escola moderna como

uma instituição disciplinar, responsável por regular tempos, espaços, corpos e saberes, produzindo padrões de normalidade que impactam diretamente os processos de alfabetização. Nessa lógica, a inclusão corre o risco de se tornar mera formalidade à medida que prevalecem metodologias estritamente diretivas e avaliações padronizadas que ignoram a diversidade presente nas salas de aula.

Reconhecemos a educação é um direito universal de todos os cidadãos. Assim, à escola cabe ser um lugar de inclusão onde os estudantes em suas diferentes singularidades sintam-se pertencentes, reconhecidos, valorizados e incluídos nos processos de aprendizagem. Porém, para vir a ser uma prioridade e inclusiva houve e há a necessidade de estudo e de conhecimento das políticas públicas e educacionais dirigidas à inclusão, de modo a garantir o acesso, a permanência e a garantia de aprendizagem de qualidade social para todos.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco (2016, p. III-IV):

[...] a educação é um bem público, um direito fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como um elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida.

Entendemos que a elaboração de políticas públicas, por si só, não é suficiente. Torna-se necessário transformá-las em ações concretas, com a definição de metas e estratégias que assegurem uma educação de qualidade, capaz de atender a todos de maneira equitativa e efetiva no cotidiano escolar. O documento denominado “Declaração de Incheon e o Marco de Ação” aborda, a partir de uma visão humanizadora, a diferença em conformidade com o objetivo quatro da ODS (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável) que consiste em “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2016, p. IV).

O documento supracitado, trata-se do planejamento de metas educacionais para os próximos trinta anos, fundamentado em dados que revelam que mais de 250 milhões de crianças no mundo não dominam habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Ressalta-se que tais capacidades requerem estar consolidadas até o final do ciclo de alfabetização¹ uma vez que constituem a base para o sucesso das demais aprendizagens e para o fortalecimento das habilidades cognitivas, do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas, elementos que favorecem a autonomia e a autoconfiança, contribuindo para a redução da evasão escolar e para a promoção da equidade social.

Para Soares (2020, p. 11, grifos da autora):

A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabetico não é aprender um *código*, memorizar relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitria e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

Em contrapartida, Soares (2004) afirma que letramento é a interação e as experiências que o discente constrói com os materiais escritos através do uso da leitura e da escrita em diferentes contextos de práticas sociais. Sob essa dupla compreensão, a alfabetização e o letramento requerem ser compreendidos como processos que vão além do aprendizado mecânico de letras e sons. A alfabetização envolve a apropriação de um sistema de representação alfabetica, no qual os grafemas representam fonemas de maneira arbitrária e convencional, contudo, a sua apropriação permite que o estudante compreenda o significado da escrita e suas funções sociais. Por sua vez, o letramento refere-se à capacidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos sociais e culturais específicos, construindo sentidos e promovendo a atuação crítica no mundo. Para Soares (2004, p.14, grifos da autora) a alfabetização e o letramento são:

1 O Decreto 11.556 de 2023, estabelece a alfabetização até o final do segundo ano iniciais, e, como tal, instituem o Compromisso Nacional Criança alfabetizada.

[...] interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Assim, a alfabetização, articulada ao letramento, configura-se como um processo complexo que deve estar conectado à realidade das crianças, de modo a torná-lo mais atrativo e favorecer o desenvolvimento da leitura de forma proficiente. Nesse sentido, Harper, Ceccon e Oliveira (1986) sustentam a necessidade de superar a lógica de imposição de um modelo único de aprendizagem, valorizando práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a autonomia, evitando a normalização dos estudantes, repressão e desconexão com a vida.

A inclusão, nesse contexto, revela-se intrínseca ao processo educativo, sendo que as turmas de ensino regular não são homogêneas, pois cada estudante possui características, sonhos, desejos e modos de aprender distintos, apropriando-se da leitura e da escrita por meio de estratégias diversas e interações sociais singulares. Entretanto, é importante salientar que a inclusão também pode ser compreendida como uma prática de governamentalidade que nem sempre reduz a exclusão, visto que em alguns contextos reforça o jogo econômico. De acordo com Thoma e Kraemer (2017), torna-se necessário analisar a inclusão sob essa perspectiva, uma vez que, em muitos casos, ela privilegia a lógica de mercado e a exclusão ao priorizar a liberdade individual, de matriz economicista, de escolha em detrimento dos direitos coletivos. Nesse cenário, cabe ao professor, em seu espaço de atuação, reconhecer tais contradições e buscar estratégias que efetivamente consolidem a inclusão como direito de todos. Pois, incluir significa um compromisso com a equidade, justiça social, respeito pela diversidade e democracia.

O ato de incluir assemelha-se a caminhar em direção ao horizonte: a cada passo dado, novos desafios se apresentam. Nesse percurso, o amor político¹ torna-se um elemento essencial, pois implica

¹ “Só por amor político! Aqui, politicidade vincula-se com amorosidade! E isso especialmente porque, pelo clássico princípio ético da não reciprocidade, os educadores

reconhecer o outro como sujeito de direitos, dotado de singularidades, histórias e potencialidades que devem ser respeitadas e valorizadas no contexto educacional.

Assim, refletir sobre a inclusão, a partir da participação das crianças nos processos de alfabetização e letramento, implica compreender de que modo as práticas pedagógicas podem tanto reproduzir quanto questionar/tensionar mecanismos de segregação e fragilização de direitos historicamente conquistados, sobretudo pelos sujeitos com deficiência, populações negras, grupos de gênero e sexualidade diversos, classes sociais desfavorecidas, migrantes, entre outros. Assim, no cenário atual, não basta somente adaptar as práticas pedagógicas, é necessário questionar e remover as barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas que impeçam o acesso pleno e a participação de todos os alunos, fazendo com que se reconheçam e desenvolvam sentimento de pertencimento no espaço escolar. Assim, ao considerar os desafios de inclusão citados, o processo de ensino e aprendizagem, quando orientado para a realidade do discente, com a devida flexibilidade e adaptações metodológicas, possibilita a construção de experiências significativas que tornam a aula mais atrativa, desafiadora e dotada de sentido. Conforme destaca Larrosa (2002, p. 20), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, é por meio da participação, da vivência e da interação que se configura, de fato, a aprendizagem para a vida, que valoriza as aptidões que cada estudante traz consigo e permitindo seu aprimoramento ao longo do processo educativo.

Reiterando essa compreensão, Freire (1989, p. 26) afirma que:

[...] estimular a capacidade crítica dos alfabetizandos enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexistiu toda vez que, na

adultos devem cumprir seus deveres pedagógicos mesmo quando/onde os educandos não correspondem às suas expectativas (Jonas, 2006, pp. 196ss.). E, como é público e notório, as expectativas dos(das) professores(as) sofrem reveses provenientes de condutas de alunos dos mais diferentes tipos” (Arenhar; Kuhn, 2023, p. 7).

prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador.

A participação no ambiente educacional assume a perspectiva de mundo comum, pois os sujeitos aprendem uns com os outros. O diálogo e as conexões estabelecidas com o contexto atribuem significado à aprendizagem e valorizam as diferentes linguagens expressas no cotidiano escolar. As experiências são singulares, cada discente aprende de forma particular, pois os sujeitos da sala de aula são plurais.

Processos inclusivos: formação inicial e continuada do professor alfabetizador

A formação inicial docente requer ser ampla e sistêmica, contemplando a diversidade presente na escola regular. É essencial que esteja orientada para um ensino de qualidade, pautado no desenvolvimento de capacidades fundamentais (Nussbaum, 2014), como capacidades socioemocionais, criatividade para inovar métodos de ensino e avaliação, domínio das tecnologias, pensamento crítico, capacidade de trabalho colaborativo e adaptabilidade diante de imprevistos inesperados.

De acordo com o relatório “Educação Inclusiva e a Formação Continuada de Professores” (Rodrigues, 2024), recomenda-se na formação inicial dos professores a capacitação para enfrentar o desafio da inclusão, garantindo uma educação de qualidade social e democrática. O documento ressalta ainda, a importância de uma formação voltada à valorização da diversidade inerente a todos os indivíduos. Já a formação continuada, visa promover o reconhecimento dessa diversidade e a construção de ambientes de aprendizagem genuinamente inclusivos, possibilitando o desenvolvimento de capacidades ao longo da carreira, de modo que os docentes possam atuar em contextos complexos, plurais e em constante transformação.

A formação continuada constitui um elemento essencial no processo educacional, uma vez que o conhecimento não é estático, mas dinâmico e em constante transformação. O aporte teórico crítico-reflexivo oferece subsídios ao estudo permanente das legislações,

normas, técnicas, planejamento e avaliação, possibilitando ao docente a ampliação de sua compreensão acerca das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação continuada tem como finalidade principal o aperfeiçoamento de capacidades formativas, bem como a atualização no campo educacional, qualificando o profissional para uma atuação fundamentada e reflexiva.

Nesse sentido, é fundamental que os professores disponham de tempo adequado para o planejamento pedagógico e desenvolvam capacidades que lhes permitam identificar e atender às necessidades individuais dos estudantes. Tal processo envolve a adaptação das práticas pedagógicas, de materiais didáticos, a utilização de tecnologias assistivas e a atuação em colaboração com equipes multidisciplinares, de acordo com as demandas específicas dos discentes.

Tardif (2002) defende a formação continuada de professores destacando que os saberes docentes são múltiplos (acadêmicos, profissionais e de experiência) e que sua integração é fundamental para a construção de capacidades essenciais no cotidiano escolar. Assim, a formação continuada qualificada não contempla apenas o conhecimento teórico, mas também os saberes de prática e experiência dos docentes, promovendo uma atuação pedagógica reflexiva e inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Declaração de Salamanca, publicada pela Unesco (1994), destacam em seus documentos os desafios inerentes à formação continuada de professores, especialmente no que se refere à implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Tais diretrizes reforçam a necessidade de que a formação docente conte com a diversidade presente nas salas de aula, promovendo o desenvolvimento de estratégias que assegurem a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, culturais ou sociais.

Assim, em cenários e contextos inclusivos, é fundamental que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, proporcione espaços de reflexão, planejamento colaborativo e desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizem a participação

efetiva do discente em seu processo formativo. Somente assim será possível garantir uma alfabetização inclusiva, pautada na equidade e na justiça social.

Programas e políticas de alfabetização e letramento do Estado de Santa Catarina

Com o intuito de aprimorar os índices educacionais, o poder público de Santa Catarina tem desenvolvido e implementado diversos programas e políticas voltadas ao cotidiano escolar. Entre as iniciativas que contemplam as etapas de alfabetização e letramento destaca-se o Programa Alfabetiza SC, as ações de Educação Especial (como a presença do segundo professor de turma, o professor bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado), o Programa de Acolhimento a Refugiados e Migrantes (PARE) e as avaliações conduzidas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

O Alfabetiza/SC constitui uma política pública que prevê diferentes ações, sendo a principal delas a avaliação de desempenho dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental das redes estadual e municipal de ensino, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados obtidos nessa avaliação contribuem para orientar a revisão de políticas e programas educacionais, com o objetivo de garantir a alfabetização até o final do ciclo, em conformidade com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

O Programa de Educação Especial de Santa Catarina conta com o apoio do segundo professor de turma, cuja atribuição é auxiliar o professor regente em sala de aula, assegurando o direito de crianças com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outras, o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade social. A presença desse profissional é garantida pela Lei Estadual nº 17.143/2017.

Ainda no âmbito da Educação Especial, destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação do professor bilíngue, regulamentado pela Lei Estadual nº 17.134/2017 e garantido

pela Lei Federal nº 7.611/2011. O AEE oferece atividades e recursos educacionais no contraturno escolar, promovendo a acessibilidade e possibilitando que estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades exerçam plenamente seus direitos educacionais. Já o professor bilíngue atua no processo de alfabetização de estudantes surdos, mediando o aprendizado em dois idiomas: ensina a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Com a chegada de imigrantes de países como Haiti, Venezuela, Cuba e Argentina, foi instituído o Programa de Acolhimento a Refugiados e Migrantes (PARE), também ofertado no contraturno escolar. O programa tem como finalidade garantir apoio pedagógico, promover a integração linguística e oferecer formação em Língua Portuguesa a estudantes estrangeiros matriculados na rede estadual de ensino. Contudo, ressalta-se que o programa ainda não está presente em todas as escolas.

No contexto educacional contemporâneo observa-se a adoção de avaliações padronizadas nacionais, elaboradas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Tais avaliações têm como objetivo mensurar o desempenho dos estudantes, diagnosticar o sistema educacional e subsidiar a formulação de políticas públicas e estratégias pedagógicas. Entretanto, esses instrumentos, em muitos casos, acabam por mascarar desigualdades estruturais, ao transferirem a responsabilidade coletiva para o desempenho individual de professores e estudantes. Além disso, verifica-se que tais avaliações não apresentam adaptações adequadas para estudantes com deficiência ou diagnósticos específicos, tampouco consideram as particularidades de alunos migrantes que enfrentam dificuldades linguísticas decorrentes do domínio da língua portuguesa.

Considerações finais

A alfabetização e o letramento inclusivos transcendem o simples domínio da leitura e da escrita, uma vez que se constituem em práticas sociais que afirmam a dignidade humana, o direito à diferença

e o acesso equitativo ao conhecimento. Promover a inclusão, sob essa perspectiva, significa romper com paradigmas excludentes e construir uma escola que reconheça a pluralidade como elemento constitutivo da aprendizagem.

A consolidação de uma educação inclusiva exige mais do que adaptações metodológicas, requer a transformação das estruturas, das atitudes e das concepções que orientam o sistema educacional. A formação docente assume, nesse cenário, papel estratégico para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a democracia e o respeito às singularidades das crianças.

A análise das políticas e programas educacionais do Estado de Santa Catarina evidencia que o poder público tem buscado, por meio de iniciativas como o Alfabetiza SC, o AEE, o segundo professor de turma, o PARE e as avaliações do CAEd, fortalecer os processos de alfabetização e letramento promovendo a inclusão escolar. No entanto, observa-se que tais políticas, embora representem avanços significativos, ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura das escolas e à adaptação curricular necessária para atender à diversidade dos estudantes.

A efetivação da alfabetização inclusiva exige, portanto, que as políticas públicas ultrapassem o caráter meramente normativo e avaliativo, assumindo uma perspectiva formativa, participativa e intersetorial. Isso implica reconhecer a diversidade como princípio estruturante das ações educacionais e garantir que os programas sejam continuamente avaliados e aprimorados conforme as realidades locais. Ensinar para a vida é ensinar com sensibilidade, com ética e com compromisso social. É compreender que a inclusão é um direito e um princípio que deve orientar todas as ações educativas. Desse modo, reitera-se que a consolidação de uma educação pública de qualidade social depende da integração entre políticas, práticas pedagógicas inclusivas e formação docente crítica. Somente assim será possível assegurar o direito à aprendizagem e à cidadania de todos os estudantes, reafirmando o compromisso ético e social da escola com a justiça e a equidade.

Referências

- ARENHART, Livio. O.; KUHN, Martin. Eu, nós e os outros: Desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, 53, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149601>. Acesso em: 19 dez. 2025.
- BARBOSA, Josilene Souza Lima; FONTES, Márcia dos S.; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Condorcet**: pressupostos e relevância da instrução pública. Educação, Santa Maria, v. 45, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 17 dez. 2025
- BRASIL. Estatuto da pessoa com deficiência. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**: Lei nº 13.146/2015. Brasília: Edições Câmara, 2015.
- BRASIL. **Lei Nº 7.611/2011**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l7611.htm. Acesso em: 13 out. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 11.556/ 2023**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 27 jun. 2023.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- HARPER, Barbette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre experiência e saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 02 out. 2025.
- NUSSBAUM, Martha. **Educação e justiça social**. Portugal: Edições

Pedago, LDA, 2014.

RODRIGUES, Luzia Lima; RODRIGUES, Davi. **Educação inclusiva e a formação continuada de professores**: aprendizados nacionais e internacionais. 1. ed. São Paulo: Instituto Alana, 2024. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2024/09/Formacao_Ed_Inclusiva_RelatorioAcessivel.pdf. Acesso em: 07 out. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 17.143, de 27 de setembro de 2017**. Institui a Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17143_2017_lei.html. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 17.134, de 27 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a função do professor bilíngue e regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) no âmbito do sistema estadual de ensino. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2017/17134_2017_lei.html. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 18.018, de 5 de março de 2020**. Institui o Programa de Acolhimento a Refugiados e Migrantes do Estado de Santa Catarina (PARE) e estabelece outras providências. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2020/18018_2020_lei.html. Acesso em: 13 out. 2025.

SANTA CATARINA. **Política de Alfabetização do Território Catarinense**. Santa Catarina, 2025a. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentosantacatarina.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 04 out. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele M. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. 1. ed. Curitiba: Apris, 2017. p. 23-35.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Ministério da Educação e Cultura da Espanha. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde, 1994. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pnl2027.gov.pt/tServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf. Acesso em: 26 jul. 2025.

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 01 out. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade, *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A escola tem Futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 97-118.

“FOI INCRÍVEL SER SUA ALUNA E EU APRENDEI MUITO”: RAZÕES PARA ENSINAR INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Dhyovana Faé Brun¹
Martin Kuhn²

Introdução

Por que ensinar inglês na escola pública? Uma pergunta que, à primeira vista, pode parecer simples de ser respondida. Talvez, de modo inicial, realmente seja simples responder à pergunta. Talvez, você tenha feito uma pausa na leitura e pensado em possíveis respostas. Arrisco dizer que se você é professor(a) de língua inglesa, provavelmente já tenha algumas respostas prévias. A questão é que o ensino de inglês na escola pública brasileira, especialmente no contexto contemporâneo, é uma tarefa marcada por tensões, expectativas e contradições. Portanto, as respostas sobre a pertinência de ensinar inglês na escola pública não são tão óbvias assim.

A pergunta “por que ensinar inglês na escola pública?” conduzirá toda a discussão aqui desenvolvida, a fim de argumentar que a escola pública é um espaço de formação humana e que a língua inglesa pode contribuir para a constituição ética, sensível, crítica, intercultural e intelectual dos estudantes, bem como para a abertura de mundos, de perspectivas e de formas de compreender a si mesmos e ao outro.

1 Mestranda em Educação, Programa de Pós-graduação *Stricto-Sensu* em Educação (PPGE) pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Professora efetiva de inglês na rede municipal de ensino de Xaxim – Santa Catarina. E-mail: dhyovana.b@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0636-4536>

2 Doutor em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UNOCHAPECÓ. Chapecó/SC. Professor da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

A escola, enquanto instituição social, ocupa um lugar central na tarefa de ampliar horizontes, possibilitar encontros com conhecimentos que vão além da experiência imediata (Young, 2007) e promover condições para que os estudantes compreendam o mundo de maneira mais complexa e crítica. Para Savater (1998) a educação não é apenas uma função social, mas uma exigência da própria condição humana. Educar é também um processo de humanização, de construção de identidade, de inserção em um mundo simbólico e social. Refletir sobre o ensino de inglês na escola pública não se resume, desse modo, a apenas discutir metodologias e práticas pedagógicas. Trata-se de compreender o ensino desde uma perspectiva de formação humana. É nesse cenário que a língua inglesa se apresenta como potencial formador.

Aprender uma língua é entrar em contato com outras formas de significar, outras maneiras de organizar o pensamento, outras sensibilidades culturais. O ensino de inglês, como outra língua, pode convidar o estudante a deslocar-se, a perceber-se, a interpretar e reinterpretar o mundo. Um bilhete escrito por uma estudante ao final do ano letivo de 2025, no 5º ano de uma escola pública, mostrou um pouco dessa dimensão na prática. O bilhete, escrito em forma de agradecimento pelos quatro anos em que fui sua *teacher*, traz, em um determinado trecho, a seguinte afirmação: “foi incrível ser sua aluna e eu aprendi muito. Por causa de você eu comecei a gostar de inglês e quero muito saber falar inglês”. Ao expressar esse sentimento de reconhecimento e gratidão, a estudante evidencia que o ensino do idioma transcende o domínio de estruturas linguísticas e gramaticais, contribuindo de maneira significativa para sua formação humana e intelectual. Isso possibilita que ela se reconheça como capaz, provoque interesses, construa autoestima e amplie sua capacidade de aprender, sonhar e de estar no mundo. Quando a aprendizagem gera engajamento, reconhecimento, pertencimento e o desejo de continuar aprendendo, a língua deixa de ter um fim em si mesma e passa a ser o meio de formação humana, momento em que a escola pública cumpre, assim, seu papel formativo.

Desse modo, gosto de pensar que a língua inglesa é uma chave capaz de destrancar portas. Do outro lado dessas portas há

inúmeras possibilidades e, enquanto professora, comprehendo que sou responsável por ajudar a virar a chave. Tendo isso exposto, esse texto propõe compreender o ensino de inglês na escola pública não como resposta automática a demandas do mercado, mas como uma tarefa que articula conhecimento, ética e sensibilidade, que comprehende a língua inglesa como um instrumento de comunicação e empoderamento.

Diante disso, o texto será dividido em três movimentos. Inicialmente, discutiremos sobre o papel da escola na contemporaneidade. Em seguida, discutiremos sobre formação humana e o ensino de língua inglesa na escola pública. Por fim, vamos apresentar a perspectiva do inglês como língua franca, pensando em como seu ensino amplia ainda mais essa discussão, ao deslocar o foco de uma norma de falante nativo para a valorização da comunicação entre pessoas de diferentes culturas e repertórios linguísticos. Ao longo deste capítulo, portanto, buscaremos articular essas diferentes dimensões — o papel da escola, a formação humana, o contexto da escola pública e o inglês como língua franca — para defender que ensinar inglês na escola pública é uma tarefa formativa intelectual, ética e socialmente relevante.

O papel da escola na contemporaneidade

A contemporaneidade, conforme Giddens (2002) e Bauman (2021), é compreendida como um período marcado pela liquidez das relações sociais, das identidades, das instituições e dos valores. Nesse contexto, a escola é constantemente tensionada entre as demandas neoliberais voltadas ao mercado, à produtividade e ao desempenho, e entre e seu objetivo mais profundo de contribuir à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo.

Para Savater (1998), a educação não é apenas uma função social, mas uma exigência da própria condição humana. Ao contrário dos outros animais, que nascem sendo plenamente o que são, o ser humano nasce incompleto, ainda por se tornar. Nas palavras do autor “o homem o é através do aprendizado” (Savater, 1998, p. 39). Assim, educar é também um processo de humanização, de construção

de identidade, de inserção em um mundo simbólico e social. A educação é a ponte entre o que somos ao nascer e o que podemos vir a ser, enquanto projeto de humano, formando a personalidade, o pensamento, os valores e os significados que usamos para viver em sociedade. A educação é a própria base da construção da humanidade: não há humanidade sem educação.

Nesse cenário, ao refletir sobre o papel da escola é possível destacar Condorcet (1743-1794), filósofo iluminista que definiu a instrução pública como meio para que o aperfeiçoamento individual e coletivo ocorra. Ou seja, “[...] na perspectiva pedagógica e jurídica de Condorcet, a instrução pública é uma forma de garantir o direito à humanidade” (Barbosa; Fontes; Souza, 2020, p. 9). Ainda, “[...] a formação educacional é a responsável pelo desenvolvimento profissional, cultural, científico e material de uma sociedade” (Barbosa; Fontes; Souza, 2020, p. 2). Desse modo, a educação é compreendida como um direito humano universal e um instrumento de emancipação, cuja finalidade é promover o desenvolvimento pleno do indivíduo e o progresso coletivo da sociedade, a qual deve ser gratuita, acessível a todos, e garantida pelo Estado. Nas palavras de Barbosa, Fontes e Souza (2020, p.8) “[...] caberia à escola instruir os indivíduos para que se tornassem críticos e tivessem o direito de refletir e decidir por quais caminhos trilhar na sua trajetória individual e como membro pertencente de dada sociedade”.

Ainda sobre o papel da escola, é importante destacar Veiga-Neto (2007), ao defender que dentre as conquistas da escola, destaca-se a universalização do acesso ao conhecimento, a valorização da ciência, a formação do pensamento crítico e a consolidação de direitos ligados à cidadania e à emancipação humana. O autor afirma que é necessário repensar a escola moderna criticamente, a fim de preservar seus princípios emancipatórios, bem como o direito à educação, a racionalidade crítica e a defesa da igualdade, ao mesmo tempo em que se busca superar seus aspectos autoritários e excludentes.

Young (2007), em seu texto intitulado *Para que servem as escolas?* defende que a função específica das escolas é garantir aos alunos o acesso ao conhecimento poderoso, em outras palavras, o

conhecimento científico, aquele que não é adquirido no cotidiano, que amplia formas de pensar e possibilita emancipação. Para isso, Young (2007) defende a importância da diferenciação do conhecimento, ou seja, a compreensão/diferenciação do que é conhecimento escolar e não escolar, além da preservação da estrutura disciplinar que organiza os saberes especializados. O autor afirma que a escola não pode abrir mão de ensinar ciência, ensinar aquilo que não é adquirido no cotidiano e que permite que os sujeitos transcendam seus contextos. Para o autor, espera-se que na escola “[...] eles adquiram o conhecimento poderoso, que não é disponível em casa. O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado” (Young, 2007, p. 2.194-2.195).

Para Kuhn e Arenhart (2023, p. 19) “[...] as escolas antes de serem instrumento a serviço de interesses e valores mercadológicos efêmeros, se vinculam a valores de vida, que são bem mais amplos que a materialidade do mundo do consumo”. Desse modo, a educação e a escola anunciadas pelos teóricos, ainda que não estejam alinhadas a um mesmo horizonte de compreensão, convergem ao reconhecer que elas assumem um papel formativo que favoreça a construção de sentidos, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual, preparando os sujeitos para lidar eticamente com a complexidade e a fluidez do mundo contemporâneo.

Portanto, o papel da escola na contemporaneidade não pode ser reduzido à lógica da eficiência, da adaptação ao mercado ou da transmissão instrumental de conteúdos. Em um mundo marcado pela fluidez, pela instabilidade e pela intensificação das desigualdades, a escola assume a responsabilidade de garantir o direito ao conhecimento científico e sistematizado, promovendo a formação humana integral, ética e crítica. Cabe à escola possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento que permite ultrapassar experiências imediatas (Young, 2007), compreender a complexidade da realidade e intervir nela de forma consciente. Assim, a escola se constitui como um espaço privilegiado de humanização, emancipação e construção de sentidos, comprometida com a formação de sujeitos capazes de pensar, decidir e agir de modo autônomo e responsável na sociedade. Assim, é nesse cenário que se encontra a necessidade de compreender o ensino de

línguas, e especialmente de língua inglesa, como parte de um projeto formativo mais amplo.

A língua inglesa na escola pública: a formação humana

“O homem o é através do aprendizado”
(Savater, 1998, p. 39).

Compreender a educação como um processo de formação humana implica reconhecer que o ensino escolar transcende a transmissão de conteúdos e se inscreve na constituição ética, sensível e crítica dos estudantes. Nesse sentido, o ensino da língua inglesa na escola pública brasileira pode – e deveria – ser pensado para além de uma função instrumental ou utilitarista, frequentemente associada às demandas do mercado. Ao considerar a língua como prática social, comunicativa e espaço de produção de sentidos, o inglês passa a ocupar um lugar formativo, capaz de ampliar horizontes, promover o encontro com o outro e favorecer a reflexão sobre si e sobre o mundo.

Assim, este movimento busca problematizar os desafios e as potências do ensino de inglês na escola pública, compreendendo-o não como uma imposição externa e forma de colonialismo, mas como uma possibilidade de formação humana e de transformação social. Embora a língua inglesa esteja profundamente vinculada à história do colonialismo europeu e tenha se espalhado pelo mundo como causa e consequência da globalização (Seidlhofer, 2011) é possível compreender-la para além de uma ferramenta de dominação, reconhecendo as complexidades envolvidas no ensino da língua enquanto meio de comunicação intercultural. Conforme afirma Siqueira (2012, p. 342-343):

Sem dar vazão a expectativas ingênuas ou ignorar o fato de que estamos diante de um grande e lucrativo negócio de alcance mundial, orientamos nosso pensamento pelo viés das inúmeras e invejáveis possibilidades que a língua inglesa possui atualmente de unir, integrar e irmanar povos de diferentes recantos do planeta numa dança multifacetada onde todos são protagonistas. Uma dança onde todos se reconheçam e exerçam, à sua maneira, os

seus direitos de falarem o inglês que lhes foi dado e aprendido, adaptado para atender aos fluxos culturais de cada local.

Nessa perspectiva, a língua inglesa é compreendida como instrumento de comunicação intercultural, na medida em que, ao possibilitar aos estudantes o contato com o outro, o ensino de inglês favorece a construção de uma formação humana ética, pautada no reconhecimento e no respeito à diversidade linguística e cultural. Assim, a aprendizagem da língua inglesa pode ampliar os horizontes simbólicos dos estudantes, possibilitando o acesso a outros discursos, culturas e formas de compreender o mundo. A linguagem, nesse sentido, revela-se como elemento essencial da condição humana e do fenômeno educativo, conforme destacam Kuhn e Arenhart (2023, p. 13) ao afirmarem que “[...] a educação enquanto ato de humanização é fundamentalmente um processo linguístico”.

Kuhn e Arenhart (2023, p. 14) também ressaltam que “[...] uma primeira contribuição da hermenêutica à educação é a compreensão de que o ato educativo é fundamentalmente um ato linguístico e que não pode acontecer fora do horizonte da experiência do encontro dialógico da formação humana”. Desse modo, o ensino de inglês na escola pública pode ser compreendido como um espaço de formação humana na medida em que promove encontros linguísticos e interculturais que contribuem para a constituição ética, sensível e crítica dos estudantes.

Conforme a BNCC/2018, o ensino de inglês assume um papel formativo essencial, com três implicações principais: a primeira refere-se à redefinição das relações entre língua, território e cultura, reconhecendo o inglês como língua franca, falada por diversos grupos ao redor do mundo e não mais restrita a países hegemônicos; a segunda implica a valorização dos multiletramentos, sobretudo nas práticas sociais do mundo digital, onde diferentes linguagens e formas de expressão se entrelaçam e ampliam as possibilidades de participação social; e a terceira envolve a adoção de abordagens pedagógicas mais inclusivas, nas quais o professor assume uma postura de acolhimento e legitimação das múltiplas formas de uso da língua.

Portanto, conforme a BNCC/2018, o ensino de língua inglesa assume um papel formativo ao reconhecer o inglês como língua franca,

ao valorizar os multiletramentos e ao propor abordagens pedagógicas mais inclusivas, nas quais se legitimam os diferentes usos da língua em diversos contextos. Tais princípios dialogam com a compreensão de educação para a formação humana, na medida em que favorecem a ampliação de repertórios culturais, a participação social e a constituição ética e crítica dos sujeitos. No entanto, é necessário problematizar o fato de que essas orientações coexistem, no documento, com um discurso marcado por racionalidades neoliberais, que tendem a associar o ensino de inglês à empregabilidade, à adaptação ao mercado e ao desenvolvimento de competências alinhadas à lógica da produtividade. Conforme Kuhn e Almeida (2024, p. 286) “[...] são praticamente unâimes as críticas que as pesquisas na área de Educação têm feito aos documentos oficiais do currículo, a denúncia ao seu caráter neoliberal e seus efeitos no cotidiano das escolas, a exemplo da implementação da BNCC [...]”. Esse tensionamento revela que o desafio que se impõe à escola pública é o de ressignificar tais diretrizes a partir de um compromisso efetivo com a formação humana, evitando que o ensino da língua se reduza a um instrumento de adequação às demandas econômicas, em detrimento de seu potencial formativo.

Finalmente, é importante destacar que o ensino de inglês na escola pública pode sim constituir um potente espaço de formação humana, na medida em que amplia mundos e horizontes simbólicos, possibilitando aos estudantes o acesso a outros discursos, narrativas e formas de compreender a realidade. Ao promover o encontro com a diferença, o inglês favorece a construção de uma formação ética, baseada no respeito, na alteridade e na convivência com a diversidade linguística e cultural. O ensino de inglês mobiliza também dimensões sensíveis e afetivas, relacionadas à identidade, ao pertencimento e à expressão subjetiva. Assim, a língua inglesa na escola pública é compreendida como direito e não como privilégio nem imposição. Compreende-se também que apesar de possuir um passado colonial e um presente capitalista (Seidlhofer, 2011) é preciso deslocar o inglês de um campo de imposição para um campo de possibilidade. Em vez de instrumento de exclusão, o idioma pode ser apropriado criticamente como instrumento de empoderamento e de comunicação intercultural, afirmando seu potencial formativo e emancipatório na constituição

de sujeitos críticos, éticos e sensíveis ao mundo contemporâneo. Conforme Kuhn e Arenhart (2023, p. 2-3):

É pela linguagem que assumimos a educação das novas gerações e as inscrevemos no mundo comum. É por seu intermédio que nos humanizamos, nos apropriamos das coisas dos humanos, produzimos a própria existência e compreendemos o mundo. Significa que fundamos o mundo humano no âmbito da linguagem, de modo que somos criaturas biológicas e simbólicas, construções da linguagem. Somos indelevelmente marcados pela linguagem.

Desse modo, a língua inglesa possibilita a ampliação de repertórios simbólicos, o reconhecimento da diversidade e a reflexão sobre os diferentes modos de viver e compreender o mundo. Aprender inglês implica participar de processos de significação que favorecem o diálogo, a construção de sentidos e a formação de sujeitos capazes de se posicionar de forma consciente e responsável nas interações sociais contemporâneas.

O ensino de inglês como língua franca

A definição clássica do inglês como língua franca (ILF) refere-se ao uso da língua inglesa como meio de comunicação entre falantes que não a têm como língua materna. Essa perspectiva reconhece e valoriza as múltiplas variações e adaptações que a língua assume nos diferentes contextos de uso ao redor do mundo, destacando a centralidade da comunicação efetiva e da compreensão mútua em situações interculturais, sem priorizar modelos baseados em falantes nativos.

Embora a definição mais tradicional de ILF destaca a comunicação entre pessoas que não têm o inglês como língua materna, a compreensão contemporânea ressalta que o ILF não se limita a interações exclusivamente entre falantes não nativos. O conceito abrange situações em que falantes nativos participam da comunicação, desde que esta ocorra em um contexto intercultural. De acordo com Siqueira (2011, p. 96):

[...] a definição “mais ampla” de ILF reconhece o seu caráter pluricêntrico, acolhe falantes dos círculos *central* e *externo* na comunicação intercultural, não se rendendo, contudo, à imposição de suas normas nem muito menos à sua carga cultural, já que a ideia não é codificar uma variedade de ILF única, monolítica (algo certamente impossível em se tratando de língua) ou seguir um modelo baseado no falante nativo¹.

Portanto, o ILF é definido pelo caráter da interação, que envolve adaptação, negociação e construção de sentidos entre participantes de diferentes origens, envolvendo qualquer situação intercultural em que o inglês é usado como meio de comunicação. Isso permite refletir sobre a necessidade de re-significar o ensino de língua inglesa, de produzir novos significados a fim de implementar práticas pedagógicas que compreendam a língua em seu caráter fluido e intercultural.

Ao falar sobre o ensino, é válido explicitar que o ILF não possui um modelo único ou um padrão de ensino, mas sim, questões que merecem atenção. O ensino de ILF propõe um afastamento dos modelos tradicionais baseados em normas de falantes nativos, priorizando a comunicação. Portanto, torna-se essencial implementar práticas pedagógicas que reconheçam e promovam a diversidade da língua para não reforçar a ideia de que existe apenas uma forma certa de usá-la, valorizando a diversidade linguística e a própria realidade dos estudantes, para que compreendam que a língua é dinâmica, histórica e pode ser utilizada de diferentes maneiras, dependendo do contexto e das necessidades comunicativas. Desse modo:

[...] ensinar sob uma perspectiva de ILF não é uma tarefa complexa quando temos como proposta principal apresentar aos alunos a diversidade e a heterogeneidade da língua inglesa, fazendo com que eles reflitam se há realmente relevância na busca por modelos

1 Ao mencionar os círculos central e externo, o autor está fazendo referência ao modelo dos três círculos concêntricos de Kachru (1985), que divide os falantes de inglês do mundo em três círculos. No círculo *interno* (também traduzido como círculo *central*) estão os países em que o inglês é a língua materna majoritária (EUA, Canadá, Reino Unido, etc.). No círculo *externo* estão os países em que o inglês é a segunda língua (Índia, Nigéria, etc.). Já no círculo *em expansão* estão os países em que o inglês é reconhecido como língua internacional e aprendido como língua estrangeira (Brasil, China, Itália, etc.), sendo este o maior grupo.

de uso da língua com base no falante “nativo padrão” (Silva, 2019, p. 164).

Conforme Lopes e Baumgartner (2019, p. 2) o “[...] ILF é aprendido/ensinado para fins de comunicação intercultural, em contextos multilíngues, em que pode ou não haver um nativo presente [...]”. É compreensível, portanto, que a adoção do ensino padrão ou de modelos hegemônicos da língua inglesa no Brasil não se apresente como a escolha mais adequada, tampouco corresponda à realidade vivenciada pelos estudantes. Assim, o ILF se configura como um instrumento de ruptura com concepções tradicionais e excludentes, ao tensionar modelos que reforçam desigualdades linguísticas e culturais e ao promover um ensino que reconhece e legitima a diversidade de vozes e de formas de comunicação em contextos reais de uso. Afinal, o ensino de ILF é uma ruptura pedagógica, mas também epistêmica, educacional e metodológica, pois tensiona concepções históricas sobre língua, ensino e conhecimento.

Epistemicamente, questiona saberes hegemônicos, reconhecendo a pluralidade de usos do inglês e legitimando diferentes repertórios linguísticos e culturais. Do ponto de vista educacional, re-significa os objetivos da educação linguística ao afastá-la de uma lógica instrumental e mercadológica, aproximando-a de uma formação humana crítica, ética e intercultural. Trata-se também de uma ruptura metodológica, uma vez que exige práticas flexíveis e contextualizadas, sensíveis aos contextos locais e aos estudantes, reafirmando o ensino da língua como prática formativa.

Por fim, no que diz respeito às práticas pedagógicas, é fundamental a adoção de práticas que gerem reflexão e possibilitem transformações, rompendo com a centralidade do falante nativo, priorizando a negociação de sentidos, a inteligibilidade e o uso significativo da língua. Cabe ao professor planejar suas práticas e objetivos a partir das características e demandas específicas de cada grupo de estudantes e do meio social em que estão inseridos. Nas palavras de Mizan (2024, p. 63) “[...] as realidades situadas onde a língua inglesa é ensinada, no contexto do ensino público ou particular, no ensino básico ou superior e o contexto demográfico

onde cada instituição é situada devem fazer parte das considerações e o planejamento da educação linguística”.

Nesse sentido, embora a BNCC/2018 proponha diretrizes nacionais para o ensino de língua inglesa e reconheça, em certa medida, a língua como prática social, é necessário manter uma postura crítica em relação ao seu caráter prescritivo e às limitações que impõe ao considerar, de forma muitas vezes genérica, realidades profundamente diversas. Ao padronizar objetivos e competências, a BNCC corre o risco de desconsiderar especificidades locais, socioculturais e institucionais, o que pode tensionar o trabalho docente e reduzir a complexidade do ensino de inglês a metas homogêneas.

Ainda assim, cabe ao professor exercer uma leitura crítica desse documento, apropriando-se de suas orientações de maneira reflexiva e contextualizada, de modo a re-significá-las em favor de uma educação comprometida com a formação humana, ética, crítica e sensível dos estudantes. Desse modo, o ensino de inglês pode ultrapassar o cumprimento de um currículo e se constituir como espaço de diálogo, reflexão e ampliação de mundos, intencionando uma educação linguística mais justa e inclusiva. Finalmente, é interessante mencionar Siqueira (2012), que, em seu texto intitulado *Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês?*, ressalta tratar-se de um texto de esperança. Diante do exposto, esta escrita é também um texto de esperança.

Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas, comprehende-se que a escola contemporânea continua a ocupar um papel central na formação integral dos sujeitos, ultrapassando a transmissão de conteúdos e as demandas instrumentais, mercadológicas e neoliberais, assumindo o compromisso com a construção de sentidos, valores e formas de ser e estar no mundo. Nesse cenário, o ensino de língua inglesa na escola pública precisa ser compreendido como parte de um projeto educativo mais amplo, voltado à formação humana intercultural, ética, crítica e sensível dos estudantes. Ao reconhecer os atravessamentos sociais,

culturais e históricos que constituem o espaço escolar, reafirma-se a escola como um lugar de diálogo, de problematização da realidade e de ampliação de horizontes. Nas palavras de Kuhn e Arenhart (2023, p. 7) “[...] a formação humana que se realiza no face-a-face dos sujeitos da escola deveria, antes de acontecer, interrogar-se pelo seu sentido”.

Desse modo, o ensino de inglês como língua franca se apresenta como um caminho potente para re-significar práticas pedagógicas e concepções de língua, ao legitimar a diversidade linguística e cultural e questionar modelos hegemônicos. O ensino de ILF representa não apenas uma mudança metodológica, mas também uma postura ética e política diante da diversidade linguística e cultural presente no mundo contemporâneo. Articular o papel social da escola, a formação humana e o ensino de inglês como língua franca implica defender práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e comprometidas com a transformação social, reafirmando o ensino de língua inglesa como espaço de formação de sujeitos conscientes, sensíveis e capazes de dialogar com o mundo em sua pluralidade.

Referências

- BARBOSA, Josilene Souza L.; FONTES, Márcia dos S.; SOUZA, Rita de C. S. Condorcet: pressupostos e relevância da instrução pública. **Educação** (UFSM), Santa Maria, v. 45, e35, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435706>. Acesso em: 03 nov. 2025.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Monteiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- KACHRU, Braj Bihari. *Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle*. In: QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry George. (Orgs.). **English in**

the world: teaching and learning the language literatures. Cambridge: Cambridge University Press; British Council, 1985. p. 11-30.

KUHN, Martin; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. A pesquisa como princípio pedagógico, juventudes e pluralidades: lentes para uma crítica da padronização curricular do ensino médio no contexto da Lei 13.415/2017. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 76, p. 280–292, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.75984. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75984>. Acesso em: 2 jan. 2026.

KUHN, Martin; ARENHART, Lívio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 61, n. 68, p. 1-24, e-31811, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n68id31811>. Acesso em: 15 dez. 2025.

LOPES, Rodrigo Smaha.; BAUMGARTNER, Carmen Teresinha. Inglês como língua franca: explicações e implicações. *The Specialist*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 201-223, 2019. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 04 jul. 2025.

MIZAN, Souzana. A ruptura epistemológica na educação linguística e a emergência de uma consciência linguística e cultural crítica no ensino superior no Sul Global. In: SILVA, Kleber Aparecido da; COBUCCI, Paula (Orgs.). *Perspectivas decoloniais nos estudos da linguagem*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. (Coleção Estudos Críticos em Linguagens, v. 16), p. 60-102.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011. [Livro digital: Kindle].

SILVA, Flávia Matias. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 158–176, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654189>. Acesso em: 18 nov. 2025

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.).*

Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 87-115.

SIQUEIRA, D. S. P. (2012). Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Orgs.) Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.* Bahia: Editora da UFBA, p. 311-353.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. Entrevista concedida a Marisa Vorraber Costa. *In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). A escola tem futuro? 2. ed.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: DEFESA DE SEUS DIREITOS COM A LEI MARIA DA PENHA E O FEMINICÍDIO NO CONTEXTO DAS CIDADES EDUCADORAS

Cristiane Perlin¹

Introdução

O tema Violência contra a Mulher: Defesa de seus Direitos com a Lei Maria da Penha e o Feminicídio no Contexto das Cidades Educadoras, foi escolhido em razão de sua ampla relevância social, educacional e cultural, além da urgência em abordar a violência de gênero, um problema que atinge diretamente a dignidade, os direitos e a saúde das mulheres, comprometendo a convivência social e o desenvolvimento das sociedades. Diante dessa realidade, torna-se incontestável a necessidade de erradicar a violência contra a mulher.

A violência de gênero representa um grave problema social e cultural, profundamente enraizado em estruturas patriarcais que, historicamente, legitimaram a dominação masculina sobre as mulheres. Torna-se, portanto, essencial fomentar debates sobre o modelo de sociedade patriarcal e os discursos machistas que dele derivam, a fim de prevenir e combater tais práticas.

Nesse cenário, destaca-se a importância da implementação de políticas públicas voltadas à prevenção da violência doméstica, sobretudo frente aos desafios impostos pela sociedade contemporânea. A criação de legislações específicas, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a tipificação do feminicídio (Lei nº 13.104/2015),

¹ Advogada, Professora e aluna do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas na UFFS Campus Cerro Largo. Pós-Graduação Latu Sensu em Direito Processual Civil e Civil - IESA. Pós-Graduação em Metodologia de Ensino na Educação Superior-UNINTER. Pós-Graduação em Direito Penal – Uniasselvi. cristiane.perlin@gmail.com

representou um marco significativo na proteção jurídica das mulheres. Esses instrumentos não apenas visam punir os agressores, mas também instituir mecanismos de prevenção, acolhimento e assistência às vítimas e seus dependentes.

Ademais, as Cidades Educadoras se configuram como espaços estratégicos para a transformação cultural e social necessária à erradicação da violência contra a mulher. Por meio de políticas públicas integradas e ações educativas que promovam a equidade de gênero, essas cidades assumem um papel ativo na construção de uma cultura de paz, respeito e justiça social.

Por fim, este artigo propõe uma reflexão sobre a relação entre a violência de gênero e a cultura patriarcal, destacando os dispositivos legais que protegem as mulheres e analisando o papel das Cidades Educadoras como agentes transformadores dessa realidade, por meio da implementação de políticas públicas eficazes.

Dados históricos da violência de gênero, cultura patriarcal e a figura do agressor na sociedade

A violência de gênero, especialmente contra a mulher, manifesta-se por meio de atos de coação, intimidação, hostilidade, constrangimento, ameaça e abuso de poder físico ou psicológico. Conforme Gerhard (2014), trata-se de um comportamento enraizado na cultura patriarcal, que historicamente socializa os homens para o exercício do domínio e da imposição, desestimulando qualquer expressão de vulnerabilidade ou emoção, como o choro ou a empatia, frequentemente manifestado por meio da opressão, da tirania e, inclusive, do uso da força.

O movimento feminista, por meio de suas lutas emancipatórias, contribuiu para a redefinição do modelo tradicional de família, promovendo uma divisão mais equitativa das responsabilidades domésticas. À medida que as mulheres passaram a se inserir no mercado de trabalho e a se afastar do papel exclusivo de cuidadoras do lar, exigiu-se dos homens uma maior participação nas tarefas familiares. Esse novo arranjo social, contudo, gerou tensões em contextos ainda marcados

por estruturas patriarcas, nas quais a autonomia feminina passou a ser percebida como ameaça. Nesse cenário, a violência doméstica, embora já existente, tornouse mais visível e passou a ser discutida como uma expressão das desigualdades de gênero.

Essa transformação sociocultural evidenciou a dificuldade de parte da sociedade, especialmente dos homens, em lidar com a perda de privilégios historicamente construídos. Para Dias (2012), a sociedade ainda cultiva valores que naturalizam e, de certo modo, legitimam a violência de gênero, tornando-a uma responsabilidade coletiva.

A naturalização da violência contribui para sua perpetuação, uma vez que muitas vítimas internalizam a ideia de que merecem o sofrimento ou que ele é parte de seu destino. Algumas mulheres não denunciam as agressões por medo, vergonha ou dependência financeira, enfrentando o ciclo de violência de maneira solitária. Essa realidade é agravada pela omissão de familiares e instituições, que frequentemente falham em reconhecer e intervir nos sinais de abuso.

Desde a infância, os homens são incentivados a serem fortes, a não chorarem e a não demonstrarem fraqueza. Para Dias (2012), isso gera frustração diante do rompimento dos papéis tradicionais de gênero, especialmente quando a mulher deixa de se realizar apenas no papel de esposa e mãe. Muitos homens, ao sentirem-se desafiados, reagem com violência, acreditando ter autoridade sobre suas companheiras, filhas ou irmãs. Acreditam que podem humilhar, agredir ou dominar as mulheres, e, quando não obedecidos, recorrem à violência para impor sua vontade.

Gerhard (2014, p. 40) evidencia:

[...] o instante em que a mulher diz não querer mais permanecer com o seu agressor é o momento mais delicado, pois se comprova pela estatística que o sentimento de posse emerge e a frase do varão aparece: “se não é minha, não vai ser de ninguém”, remontando ao tempo do patriarcado, onde culturalmente as mulheres eram consideradas objetos, ou seja, posse do homem.

A mulher agredida muitas vezes acredita que merece passar por tais situações, seja por culpa, seja por desconhecimento de seus

direitos. Ademais, sofre, na maioria das vezes, em silêncio, com medo de revelar as agressões, seja pela vergonha, seja pela ausência de apoio.

Saffioti (1995, p.34-35) destaca que,

[...] mesmo sem nunca terem trocado uma palavra, duas pessoas constroem, ainda que efemeramente, uma relação de troca de violências ou reações de defesa a tentativas frustradas e bem sucedidas de ferimento físico, emocional ou sexual. As vítimas, embora possam se sentir paralisadas pelo medo ou tratadas como objetos inanimados, não deixam de, pelo menos, esboçar reações de defesa. Com razão isto se verifica nas relações de convivência frequente ou cotidiana. Consciente ou inconscientemente, a vítima formula e executa estratégias para conviver com a violência.

Observa-se, portanto, que, mesmo sob condições adversas, as vítimas desenvolvem estratégias de resistência. No entanto, essas estratégias dificilmente rompem o ciclo da violência sem apoio institucional e social. A construção social do homem como figura dominante e da mulher como submissa mantém o desequilíbrio nas relações afetivas e contribui para a persistência dos feminicídios.

De acordo com a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH, 2001), mulheres têm 30 vezes mais chances de serem assassinadas por seus cônjuges do que os homens. Em geral, os agressores são pessoas próximas, o que reforça a necessidade de legislações específicas como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015). Essas leis reconhecem a violência de gênero como um problema estrutural e demandam respostas intersetoriais.

Nesse contexto, as Cidades Educadoras surgem como espaços estratégicos para a transformação desses padrões culturais. Por meio de políticas públicas voltadas à equidade de gênero e à educação cidadã, é possível desestruturar as bases simbólicas da violência. Projetos educativos em escolas, centros comunitários e serviços de saúde, voltados à prevenção e ao acolhimento, são essenciais para promover uma cultura de paz, respeito e justiça social. As cidades que educam têm o dever de promover relações mais justas e igualitárias, atuando de forma sistêmica no enfrentamento à violência contra a mulher.

Os institutos da Lei Maria da Penha e do feminicídio e o compromisso das cidades educadoras

A promulgação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) representou um avanço histórico na proteção dos direitos das mulheres no Brasil, especialmente no que se refere ao enfrentamento da violência doméstica e familiar. Inspirada na história de Maria da Penha Maia Fernandes, que sobreviveu a duas tentativas de homicídio motivadas por razões de gênero, cometidas por seu então marido, a norma tornou-se símbolo da resistência contra a impunidade de crimes de gênero.

Segundo Porto (2012, p. 19):

A Lei 11.340/06 tem por objetivo erradicar ou, ao menos, minimizar a violência doméstica e familiar contra a mulher. Violência que, na acepção do art. 7º da referida lei, abrange formas outras que a vis corporalis. Ademais, o legislador pretende sejam utilizados diversos instrumentos legais para dar combate à violência contra a mulher, sendo o Direito Penal um deles. Depreende-se disso que este diploma legal não se constitui, exclusivamente, em lei penal, mas uma lei com repercussões na esfera administrativa, civil, penal e, inclusive, trabalhista.

A Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, define, em seu artigo 7º, as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher:

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria. (BRASIL, 2006)

Salienta-se que podem existir outras ações que configurem violência doméstica e familiar contra a mulher. O artigo 5º da mesma legislação dispõe que:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram parentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. Portanto, o termo violência doméstica pode ser considerado como os atos de atormento no âmbito domiciliar e familiar, tendo em vista que se apresenta no mesmo sentido de “violência intrafamiliar” ou “violência familiar”. (BRASIL, 2006).

Assim, o termo violência doméstica refere-se a atos de agressão ocorridos no contexto familiar e domiciliar, podendo ser também identificado como violência familiar ou intrafamiliar.

Contudo, o ordenamento jurídico brasileiro carecia de uma tipificação penal específica para os homicídios cometidos contra mulheres em razão de seu gênero. Assim, foi promulgada a Lei nº 13.104/2015, que alterou o Código Penal ao incluir o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. O feminicídio passou a ser reconhecido como o assassinato de mulheres por razões da condição de sexo feminino, o que implica desprezo ou discriminação à condição de mulher.

Segundo Meneghel e Hirakata (2011), o feminicídio é a expressão máxima da violência de gênero, revelando a vulnerabilidade feminina diante de relações assimétricas de poder. Por esse motivo, a criminalização do feminicídio representa uma resposta do Estado ao histórico de desigualdade e violência estrutural contra as mulheres.

No contexto contemporâneo, destaca-se o papel fundamental das Cidades Educadoras na efetivação dos direitos garantidos por essas legislações. Segundo a Carta das Cidades

Educadoras (2020), uma Cidade Educadora é aquela que assume a educação como eixo transversal de suas políticas públicas, promovendo a equidade, a justiça social e o respeito aos direitos humanos.

A efetivação da Lei Maria da Penha e da Lei do Feminicídio, demanda não apenas a atuação do sistema judiciário, mas também o engajamento das comunidades, escolas, universidades e organizações civis. É no cotidiano urbano, nos espaços públicos, nas relações familiares e nas instituições, que se forma a consciência cidadã e se rompe com a lógica patriarcal ainda vigente.

Portanto, as Cidades Educadoras não apenas cumprem um papel normativo, mas também assumem a missão de educar para a convivência democrática, reconhecendo nas mulheres não apenas vítimas, mas protagonistas de suas histórias e agentes de transformação social, reforçando o papel da educação na superação da violência de gênero e na construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Medidas protetivas e políticas públicas: a defesa da mulher no contexto das cidades educadoras

As cidades, enquanto territórios educativos, devem promover ações de prevenção, enfrentamento e proteção às mulheres, articulando educação, direitos humanos e políticas públicas. Essa perspectiva está alinhada ao conceito de cidade educadora, que, conforme as diretrizes da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), estabelece que os municípios devem assumir compromissos com a inclusão social, a equidade de gênero e os direitos humanos (AICE, 2004).

Uma das principais estratégias para coibir a violência, proteger a vítima e conter a atuação do agressor consiste na aplicação de medidas protetivas previstas em lei. A criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar representa uma inovação significativa da legislação brasileira, constituindo-se em importante instrumento para preservar a integridade física e psicológica das vítimas, bem como para prevenir o agravamento das agressões, que podem culminar no crime de feminicídio.

Conforme dispõe a Lei Maria da Penha, as medidas protetivas de urgência podem ser determinadas pelo juízo competente em até 48 horas após o recebimento do pedido formulado pela vítima ou pelo Ministério Público. O artigo 22 da referida legislação prevê:

Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:

I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei n. 10.826, de 22 de dezembro de 2003;

II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;

III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:

a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;

b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;

c) freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;

III - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;

IV - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.(BRASIL, 2006)

As medidas destinadas a amparar e oferecer suporte à vítima estão reguladas nos artigos 23 e 24 da mesma Lei:

Art. 23. Poderá o juiz, quando necessário, sem prejuízo de outras medidas: I - encaminhar a ofendida e seus dependentes a programa oficial ou comunitário de proteção ou de atendimento;

I - determinar a recondução da ofendida e a de seus dependentes ao respectivo domicílio, após afastamento do agressor;

II - determinar o afastamento da ofendida do lar, sem prejuízo dos direitos relativos a bens, guarda dos filhos e alimentos; IV - determinar a separação de corpos.

Art. 24. Para a proteção patrimonial dos bens da sociedade conjugal ou daqueles de propriedade particular da mulher, o juiz poderá determinar, liminarmente, as seguintes medidas, entre outras:

I - restituição de bens indevidamente subtraídos pelo agressor à ofendida; II - proibição temporária para a celebração de atos e contratos de compra, venda e locação de propriedade em comum, salvo expressa autorização judicial;

II - suspensão das procurações conferidas pela ofendida ao agressor;

III - prestação de caução provisória, mediante depósito judicial, por perdas e danos materiais decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a ofendida. Parágrafo único. Deverá o juiz oficiar ao cartório competente para os fins previstos nos incisos II e III deste artigo. (BRASIL, 2006)

Constata-se, portanto, que a Lei Maria da Penha estabelece dois grupos principais de medidas protetivas: aquelas destinadas a

restringir as ações do agressor e aquelas voltadas à proteção e ao amparo da vítima e de seus dependentes. Tais medidas podem ser cumulativas, a depender da gravidade e das circunstâncias do caso concreto.

Para solicitar essas medidas, a vítima deve dirigir-se a uma delegacia de polícia, preferencialmente uma Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM), relatar os fatos e registrar boletim de ocorrência. A solicitação poderá ensejar o requerimento de medidas protetivas. Embora não seja exigida a presença de um advogado, recomenda-se a assistência jurídica, especialmente pela Defensoria Pública, em casos de hipossuficiência econômica.

A implementação de políticas públicas constitui um instrumento essencial para coibir a violência doméstica e assegurar os direitos das mulheres. Segundo Bucci (2002), políticas públicas consistem em um conjunto de ações coletivas voltadas à garantia de direitos sociais, demandados pela sociedade ou previstos em lei. Por meio dessas ações, ocorrem a distribuição e a redistribuição de recursos e bens públicos. Assim, o direito coletivo serve de base para a formulação de políticas públicas, as quais são de competência do Estado e resultam de relações de tensão e reciprocidade entre este e a sociedade civil.

No intuito de demonstrar a efetividade da atuação comunitária no enfrentamento da violência de gênero, a Brigada Militar do Estado do Rio Grande do Sul implantou o projeto Patrulha Maria da Penha. Tal iniciativa visa prestar atendimento especializado às mulheres vítimas de violência doméstica, por meio de ações de fiscalização e acompanhamento realizadas por policiais militares capacitados para essa função.

Entretanto, observa-se que a simples concessão de medida protetiva de urgência, por si só, não garante a segurança da mulher em situação de violência, pois muitas continuam sendo vítimas de agressões reiteradas, inclusive fatais (GERHARD, 2014).

Conforme Gerhard (2014), o objetivo central da Patrulha Maria da Penha é preencher a lacuna existente entre a concessão judicial da medida protetiva e o seu efetivo cumprimento pelo agressor, mediante fiscalizações sistemáticas e atuação preventiva.

Apesar dos avanços legislativos, como a promulgação da Lei Maria da Penha e a tipificação do feminicídio pela Lei nº 13.104/2015, o Brasil ainda apresenta índices alarmantes de violência contra a mulher. Nesse contexto, é imprescindível que toda a sociedade se envolva na denúncia e no combate a esse tipo de violência. As denúncias podem ser feitas de forma gratuita e anônima por meio da Central de Atendimento à Mulher – Disque 180, disponível 24 horas por dia.

Considerações finais

A violência de gênero, enraizada na cultura patriarcal, continua sendo um desafio persistente e complexo, que demanda ações articuladas em múltiplos níveis da sociedade. A naturalização dos comportamentos agressivos e a manutenção de estruturas sociais desiguais contribuem para a perpetuação da violência contra a mulher, que muitas vezes sofre em silêncio devido ao medo, à dependência econômica e à falta de suporte institucional.

Nesse cenário, as legislações como a Lei Maria da Penha e a tipificação do feminicídio representam marcos importantes no reconhecimento e enfrentamento da violência doméstica e dos homicídios motivados pela condição de gênero. Essas leis fortalecem a proteção jurídica das vítimas e estimulam a responsabilização dos agressores, mas seu impacto efetivo depende da implementação adequada e da conscientização social.

As Cidades Educadoras surgem como agentes estratégicos na transformação cultural necessária para a erradicação da violência de gênero. Ao promoverem políticas públicas integradas, educação cidadã e o fortalecimento de redes de apoio, essas cidades contribuem para desconstruir valores patriarcais e incentivar uma convivência pautada no respeito, na igualdade e na dignidade humana.

Portanto, a superação da violência contra a mulher exige um compromisso coletivo e contínuo, que envolva a atuação do Estado, da sociedade civil e das próprias comunidades locais. Somente por meio da educação, da conscientização e da aplicação efetiva das leis será

possível construir um ambiente seguro e justo para todas as mulheres, consolidando as bases para uma sociedade verdadeiramente igualitária.

Referências

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. Disponível em: <https://www.edcities.org>. Acesso em: 31 março 2025.

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras.** Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 31 março 2025.

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Lei nº 11.340/2006.

BRASIL. **Lei nº 13.104/2015.**

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas e direito administrativo.** São Paulo: Saraiva, 2002.

CIDH. **Comissão Interamericana de Direitos Humanos.** Maria Fernandes Maia Brasil, Caso 12.051, 2001. Disponível em: <https://cidh.oas.org/annualrep/2000port/12051.htm> Acesso em: 22 mar. 2025.

DIAS, Maria Berenice. **A lei Maria da Penha na justiça.** 3^a. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

GERHARD, Nadia. **Patrulha Maria da Penha.** 1. ed. Porto Alegre: Age Editora, 2014.

MENEGHEL, Stela Nazareth; HIRAKATA, Vania Naomi. **Femicídios: homicídios femininos no Brasil.** Rev. Saúde Pública, vol.45, n.3, São Paulo Jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/rsp/v45n3/1931.pdf> . Acesso em: 20 de abril de 2025.

PORTO, Pedro Rui da Fontoura. **Violência doméstica e familiar contra a mulher.** 2. ed. revisada e atualizada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

SAFFIOTTI, Heleieth I. B. e Almeida, Suely de Souza. **Violência de gênero:** Poder e impotência. Rio de Janeiro, Revinter, 1995.

NO HORIZONTE DE UM NÃO-LUGAR INFANTIL: ENTRE POSSIBILIDADES E ESTRANHAMENTOS DA INFANTIA

Flávio Oséias Borba dos Santos¹

Maicon William Paludo²

Martin Kuhn³

Circularidade inicial

Que saudade

tenho de nascer

(Mia Couto, 2011a).

Escrever as palavras que constituem este texto revelou-se um desafio formativo. De antemão, destacamos que a reflexão aqui proposta parte, principalmente, do pensamento do professor Walter Kohan, pois o contato com alguns de seus escritos acerca da temática das infâncias e do tempo não apenas deslocou nossas lentes de análise, como também a forma da escrita. Em outras palavras, fundamentou deslocamentos e manifestações potencialmente intrigantes e fundamentais para pensar a educação das infâncias. Iniciamos este texto contextualizando o movimento realizado.

A proposta surge a partir de um questionamento presente no texto *Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano*, de Kohan (2010): fundamentado no pensamento filosófico de Jean-François Lyotard. O autor questiona se é possível - e sob quais condições -

1 Mestrando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsa Social da UNOCHAPECÓ. Contato: flavio.borba.santos@professor.edu.chapeco.sc.gov.br.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Bolsista CAPES. Contato: m.paludo@unochapeco.edu.br.

3 Doutor em Educação nas Ciências – UNIJUÍ. Prof. do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UNOCHAPECÓ. Chapecó/SC. Professor da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: martin.kuhn@unochapeco.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>

pensar uma vida em comunidade que não abandone a *infantia*¹. Antes de maiores esclarecimentos etimológicos, destacamos que no texto mencionado há um redirecionamento da compreensão da infância enquanto etapa cronológica do desenvolvimento humano, reescrita em um plano ontológico.

Tais lentes nos convidam a não olhar apenas para a infância das crianças; alarga-se a compreensão de infância enquanto “[...] dimensão para além do humano, que nos remete ao outro inumano e nos leva para além de nós mesmos [...]” (Kohan, 2010, p. 126). Trabalhamos, portanto, com uma compreensão aberta do fenômeno, que atravessa toda a humanidade compartilhada, estruturada a partir do esquecimento da condição infante. Assim, o objetivo desta escrita é refletir se é possível - e sob quais condições - pensar uma vida em comunidade que não abandone a *infantia*. Em termos metodológicos, trata-se de uma discussão bibliográfica, qualitativa, com aportes da hermenêutica crítica.

Com o estabelecimento do problema a ser investigado, bem como do objetivo, a organização do percurso para responder à indagação foi uma grande questão, elaborada e reelaborada diversas vezes, uma vez que escrever acerca da infância constitui-se enquanto ato político, realizado nos limites da língua, onde o não dito e o silêncio se fazem presente (Kohan, 2010). Nesse contexto, de onde partir para dizer o indizível? Como não cair em uma redundância acadêmica? Sobretudo levando em consideração que “[...] o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela; a escrita torna-se política por que serve de testemunho – e, nesse mesmo ato, repara – um esquecimento; é também política porque recupera um outro do humano [...]” (Kohan, 2010, p. 126).

Essa postura encontra ressonância crítica quando observamos que, historicamente, a infância foi pensada a partir de outras chaves de compreensão. Refletir sobre como educamos as crianças é, desde os tempos antigos, refletir sobre a nossa própria convivência. Como aponta Kohan (2011), para filósofos como Sócrates e Platão, os alicerces

1 Termo adotado pelo filósofo Jean-François Lyotard para remeter àquilo que permanece como resto indizível.

da justiça ou da injustiça de uma sociedade começam justamente na infância.

Vale tensionar que essa abertura não é vista pelo que ela é agora, mas sim pelo que pode vir a ser no futuro. É nesse movimento que, a partir de uma leitura crítica do pensamento grego, Kohan (2011) identifica quatro compreensões recorrentes da infância: possibilidade, inferioridade, desprezo, material da política. Essas compreensões revelam modos históricos de atribuir sentido à experiência infantil e que, certamente, nos acompanham em nosso tempo. Nessa perspectiva histórica, a criança não está sozinha no andar de baixo, olhada de cima, ela é colocada no mesmo balcão de outros grupos vistos hierarquicamente menores, inferiores.

Nessa visão, a criança surge como alguém incapaz de se controlar e precisa ser endireitada e moldada para caber, em um modelo de maturidade já pronto. Assim, a infância passa a ser vista como um ser irrelevante, em que o agir espontâneo da criança são ruídos desqualificados diante do discurso racional e político. A criança é silenciada, tornando-se um ser que, embora se faça presente, não tem lugar de fala na *pólis*.

Diante disso, não há um interesse nas crianças pelo que são, mas pelo que delas poderá ser produzido em um tempo posterior. Assim, o presente da criança é sacrificado em um projeto futuro, deslocando o olhar da infância para uma adultez que ainda não existe. Vale tensionar que esse olhar não explica o que é ser criança, ele apenas revela uma forma histórica de compreender e moldar a infância, prorrogando o presente e deixando para trás o ser da *infantia*.

Nessa direção, na primeira seção do texto apresentamos quais as relações entre infância e *infantia*, comunidade e como se relacionam com o tempo contemporâneo. Na sequência, discorremos acerca dos limites da língua no dizer a infância reconhecida como uma dimensão com campos de possibilidades, ou seja, de experiências humanas que estão sempre no horizonte das transformações e reelaborações de sentidos. Para isso, encontramos forma em perspectivas que leem a infância como algo não-natural, e também na tentativa de escrever acerca da infância de modo não-unilateral, não-hegemônico.

Trata-se de uma escrita aberta, em certo sentido livre, sem qualquer pretensão de fixar saberes ou categorias analíticas, ou mesmo de hierarquizar perspectivas. Inspirados por Frota (2026), sabemos da problemática da busca por respostas organizadas e falsamente apaziguadoras. Nesse sentido, convidamos o leitor a recordar do próprio não-lugar, a nos ajudar a pensar neste novo tempo infantil (ou seria adulto?), e nesta concepção de infância estranha, que gera dúvidas, mas principalmente, aberturas e possibilidades de modos de existir e educar.

Demarcações conceituais e cronológicas: infância e *infância*

A partir de um viés sócio-antropológico não há impedimentos acerca da afirmação de que a ideia de infância passou por transformações históricas, de modo que ela não existiu sempre e da mesma forma. Para Kramer (1996), ela tem início - pelo menos como a compreendemos atualmente - com as mudanças sociais provenientes da sociedade burguesa, que alterou o papel das crianças na comunidade: passam a ser vistas enquanto objetos de cuidado e de preparação para o futuro. Em outras palavras, pode ser lida de modo clássico como “[...] uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade [...]” (Kohan, 2005, p. 1) e de potencialidades.

Etimologicamente, a palavra *infância* tem origem do latim *infantia*, derivação de *infans*: termo composto pelo prefixo *in* (*negação*) e pelo verbo *fari* (*falar*), interpretado como *aquele que não fala*. Nas palavras de Sarmento (2005, p. 368), “A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo [...]. Nessa direção, desde o princípio a infância é lida enquanto falta (da palavra). A problemática aqui é que novamente, como no parágrafo anterior, a temporalidade cronológica está sendo o cerne interpretativo da infância.

Atualmente, existem diversas outras lentes das quais a leitura do fenômeno torna-se possível, Agamben (2005, p. 10), por exemplo, considera a infância como um fato não possível de isolamento cronológico “[...] nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem”. Na leitura de Kohan (2005), Agamben (2005) interpreta a infância enquanto condição da experiência humana. Outro exemplo que podemos demarcar acerca de uma infância não cronológica é apresentado por Larrosa (2003, p. 16), quando propõe inverter os olhares:

[...] a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela. A infância entendida como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la, para nos protegermos de sua presença incômoda, [...] no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora.

É a partir dessas lentes que, ao realizarmos o convite presente na primeira parte do texto, estamos propondo diálogos e possibilidades de aberturas. Por sinal, outro elemento que precisamos esclarecer diz respeito à utilização dos termos infância e *infantia* - uma vez que poderiam ser lidos enquanto derivações etimológicas, o que não é a intenção. O termo *infantia* é utilizado pelo filósofo Jean-François Lyotard para exemplificar “[...] uma infância que esteja ainda antes ou em outro tempo e anteceda o nascimento de uma vida” (Kohan, 2021, p. 12).

Para tornar a explicação mais clara, tomemos como exemplo o conto *Línguas que não sabemos que sabíamos*, de Mia Couto (2011b): nele, uma mulher com uma doença em estágio terminal pede ao marido que, na tentativa de diminuir suas dores, lhe conte uma história em uma língua desconhecida. Após estranhar o pedido, o marido balbucia algumas palavras estranhas, e aos poucos vai adquirindo fluidez; ao final, a mulher adormece tranquilamente. Nas palavras de Couto (2011b, p. 6), “[...] aqueles murmuríos lhe trouxeram lembranças de

antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos. Na nossa infância, todos nós experimentámos este primeiro idioma, o idioma do caos [...]”, em que “[...] a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino” (Couto. 2011b, p. 6). Em outra passagem, o autor destaca como “Todos nós aspiramos regressar a essa condição em que estivemos tão fora de um idioma que todas as línguas eram nossas” (Couto, 2011b, p. 6). Relacionando os conteúdos aqui abordados, o chamado *idioma do caos* corresponderia ao que Lyotard está chamando de *infantia*, ou seja, uma outra possibilidade de vivenciar e compreender a infância.

Essa *infantia* atravessa também o que estamos escrevendo como sua condição e sentido, pois segundo Lyotard a memória dessa diferença entre o dizível e o indizível, entre a não determinação da qual fomos arrancados para nascer e a determinação que significou o nascimento, é a tarefa política da escrita, do pensamento, da literatura, das artes. **Essa tarefa política é resistir ao esquecimento da *infantia*** (Kohan, 2021, p. 12, grifos nossos).

Isso significa dizer que todos somos infância. “Significa também habitar outros tempos, infantis, improdutivos, aquele tempo remoto da indeterminação abandonada a um movimento em que o passado nem sempre antecede o presente, e o futuro pode não sucedê-lo” (Kohan, 2021, p. 13). Discussão importante uma vez que estamos sendo, cada vez mais e mais cedo, capturados pela cultura neoliberal do consumo em tempos de kindercultura (Steinberg, 1997) e de esquecimento da *infantia*: “[...] puxa a tendência a formar apressadamente cidadãos, seres maduros, prontamente capazes de se virar na floresta do capital” (Kohan, 2010, p. 135). Por fim, por se tratar de uma infância sem idade e por consequência, coletiva, não ligada à biografia, habita novas possibilidades formativas, pautadas em formas outras de vida.

Infância, linguagem e indizível: limites ontológicos do dizer

Pensar uma infância a partir de uma perspectiva ontológica exige, também, um reconhecimento sobre os limites da linguagem. Se

a linguagem é uma condição fundamental da vida humana e da vida em comunidade, ela é o lugar do qual as fragilidades e as potencialidades se revelam. Nesse cenário, falar de infância e *infantia*, implica reconhecer uma tensão constante, de um lado aquilo que pode simbolizar e do outro e aquilo que permanece como silêncio, que resiste à palavra ou que ainda não foi nominado.

Nesse limite da simbolização, a *infantia* se apresenta como aquilo que não se deixa reduzir ao dizer, não como ausência de linguagem, mas como condição que atravessa e a ultrapassa. Toda vez que nominamos algo, a produzimos e a matamos um pouco, pois ao esbarrar nos limites da linguagem reduzimos o ser aos limites da linguagem. O dito não “dá conta” de dizer o ser da infância. Kohan (2010), mais uma vez, discorre sobre a infância de um plano cronológico para um plano ontológico, propondo - a partir de Lyotard - a *infantia* como aquilo que vai além de uma etapa da vida. Ele a vê como algo mais profundo, uma dimensão que dá vida e sentido à linguagem.

Nessa perspectiva, a *infantia* não se define como fase superável, mas como dimensão do humano, que permanece operando mesmo quando a linguagem já se encontra instituída.

Com efeito, a infância não é apenas ausência de palavra, mas a palavra que não pode ser dita, um resto de palavra indizível que habita toda palavra dita. Um fundo esquecido, e cujo esquecimento foi essencial para que a palavra pudesse ser dita. Assim, soltar ao mundo palavras sobre a infância é se entremeter com o que torna a própria palavra – toda e qualquer palavra própria – dizível e, ao mesmo tempo, não pode ser dito por ela (Kohan, 2010, p. 127).

Sob esse horizonte compreensivo, não é negada a linguagem, mas compreendida a partir de seus limites constitutivos da sua construção. Enquanto fator de desenvolvimento social e cultural a linguagem organiza o mundo, produz diferentes sentidos e formas de compreensão. Stuart Hall (1997) compartilha que a cultura é o espaço de produção e de circulação de significados, no qual eles se reproduzem e se estabilizam. Para ele, a cultura é constitutiva, pois é na cultura que os sentidos são produzidos, partilhados e transformados.

No entanto, esse processo de produção de sentidos culturais nunca é neutro, pois quando aplicado à infância, a linguagem tende a fixá-la em categorias prontas, operando muitas vezes como um gesto que corre o risco de matar a *infantia*. Nesse movimento, a *infantia* corre o risco de ser silenciada, transformando a infância em objeto de discurso e de saber e, muitas vezes, apaga-se a potência da infância com experiências da linguagem, fazendo com que a linguagem opere mais como captura do que como forma de abertura.

Para Kohan (2010), é fundamental dialogar com o pensamento de Lyotard, pois, para o autor, há experiências que não encontram lugar nos regimes dominantes da linguagem. Ao refletir sobre os limites da linguagem e do discurso, Lyotard (1997) aponta que existem acontecimentos que nos atravessam, mas que não conseguem ser ditos pelos modos de fala disponíveis. Nas palavras de Couto (2011b, p. 7):

As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas ‘servem’. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser [...]. Nascemos e morremos naquilo que falamos, estamos condenados à linguagem mesmo depois de perdermos o corpo. Mesmo os que nunca nasceram, mesmo esses existem em nós como desejo de palavra e como saudade de um silêncio.

Portanto, há sempre um excedente que escapa ao símbolo e é nesse excedente que a *infantia* apresenta-se como forma de alteridade. Sustentar esse excedente é também um modo de não matar a *infantia*, preservando-a como aquilo que não se deixa fechar pelo sentido, sob uma perspectiva que implica compreender a criança como um outro em relação adulto, havendo espaços em que o diálogo do adulto não consegue definir por completo. Esse excedente não é um déficit da linguagem, mas sua condição de possibilidade, pois é nele que a *infantia* se afirma como alteridade constitutiva da experiência humana.

O acesso ao ser/estar-aí se dá mediante a condição de estarmos sempre mergulhados na linguagem. Bem mais que um meio pelo qual, a linguagem é um meio no qual podemos acessar o ser das coisas. Se um fenômeno não foi descoberto é porque não foi tocado pela linguagem. Uma vez inscrito na linguagem pode voltar a encobrir-se, a entulhar-se, a velar-se, o que requer que se interroge novamente pelo seu ser (Kuhn; Arenhart, 2023, p. 4).

Diante da impossibilidade de traduzir a linguagem infantil por completo, talvez na infância encontramo-nos com os limites da comunicação. Reconhecer os limites da linguagem no dizer a infância é reconhecer os limites do nosso acesso ao outro e, portanto, de reconhecer a *infantia* como condição ontológica do existir, sem esquecer de que viver precede o dizer e que a linguagem nunca esgota a experiência (Kohan, 2010). Na mesma direção, pensar a linguagem para a infância exige deslocar o olhar para o ser-aí, o ser existente. No movimento do dito e do não-dito, não se esgota a experiência da infância nem da prática educativa, uma vez que há dimensões do vivido que se apresentam antes, durante e para além da palavra.

Assumir a linguagem como modo de estar no mundo significa reconhecer as experiências que antecedem a palavra, que a atravessam e que permanecem para além do que conseguimos dizer. Na infância se torna mais evidente, algo da experiência infantil resiste ao discurso adulto. É nesse limite que a *infantia* se apresenta como condição do humano, compreendida como aquilo que desestabiliza o paradigma, não por oposição direta, mas por exceder seus limites (Kohan, 2010).

A partir desse reconhecimento, os limites da linguagem no dizer a infância não se configuram como um problema a ser superado, mas como uma condição a ser assumida. Consideramos importante ressaltar que com essa reflexão, o que “[...] está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas o que pode ser (poder ser como potência, possibilidade real) o que é” (Kohan, 2005, p. 4), em uma chave ontológica de inspiração heideggeriana e hermenêutica. Uma vez que não estamos falando sobre fracassos comunicativos, pelo contrário, trata-se da possibilidade de instaurar uma relação que não se funda na apropriação do sentido, e sim no acolhimento da alteridade. Nesse sentido, Kohan (2010, p. 126) nos adianta ao sustentar que “[...] a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade” (Kohan, 2010, p. 126).

Tratamos aqui acerca da necessidade de reconhecer a impossibilidade de ocupar o lugar do outro, preservando a infância como diferença e não como assimilação. Assumir uma linguagem enquanto forma de vivência que não abandone a *infantia* implica recusar a pretensão de totalizar o sentido, reconhecendo que há sempre algo da experiência que escapa à palavra. Reconhecer a linguagem no dizer a infância significa reconhecer uma dimensão do humano, pela impossibilidade de totalização do sentido.

Circularidade final (até o momento)

Começamos estas considerações dando destaque para um elemento que até então não fora mencionado no decorrer destas linhas: a epígrafe utilizada, apenas uma até o momento. De modo intencional, escolhemos explorá-la apenas agora, considerando que apesar de abrir o texto, pode ser contextualizada apenas ao final - que ainda não aconteceu¹. *Que saudade tenho de nascer*, está presente no poema *Saudade*, do escritor moçambicano Mia Couto, o qual conhecemos a partir dos estudos e pesquisas para a escrita deste texto, por intermédio de Kohan. Mas voltando ao conteúdo da epígrafe, acreditamos estar claro que não se trata de remeter a um nascimento biológico, cronológico, mas a um nascimento estético e sensível da infância, uma tentativa de assegurar o lugar do indizível - trata-se de uma tentativa de cedermos nossos corpos para toda e qualquer sensação que aflore do lugar de nossas esquecidas *infantias*.

No movimento inicial deste texto destacamos que o contato com algumas obras de Walter Kohan, em certo sentido, deslocou nossas formas de conceber a escrita. Existia uma preocupação com uma escrita em movimento, aberta e sem reducionismo acadêmico. Inicialmente, pensamos ser necessária uma discussão somente acerca da infância enquanto devir (não temporal) e consequentemente, social. No decorrer do percurso nos damos conta de que uma reflexão sobre o tempo fez-se igualmente necessária, de modo até coexistente,

1 Da mesma forma, poderíamos ter optado pelo mesmo movimento acerca do título, mas não é o caso.

considerando que estamos tematizando crianças, infâncias e novos mundos possíveis.

“Se a forma temporal adulta, cronológica, segue a medida dos números, a forma infantil é outra: ela crianceia, brinca com os números” (Kohan, 2026, p. 116). Nossa escrita assume uma dimensão política e pedagógica enquanto forma de pensar outras possibilidades de conceber a infância e viver a vida, lógicas outras, não limitadas à natureza ou cronologia. Ao mesmo tempo, isso presume disputar conceitos e discussões, não em uma tentativa de hierarquização, mas de imaginar e *infanciar*¹ possibilidades coletivas, em comunidade. Todas essas possibilidades partem do princípio comum de viver a infância, habitá-la, senti-la, mas também estranhando-a e dando espaço para esse estranhamento.

Voltando ao problema investigado: é possível - e sob quais condições - pensar uma vida em comunidade que não abandone a *infantia*? Enquanto educadores, com compromissos políticos-sociais com as infâncias, apenas uma possibilidade de resposta ganha forma, esperançamos. Isso posto, finalizamos esta reflexão (ou iniciamos novamente?) do modo como iniciamos:

Há um rio que atravessa a casa. Esse rio, dizem, é o tempo. E as lembranças são peixes nadando ao invés da corrente. Acredito, sim, por educação. Mas não creio. Minhas lembranças são aves. A haver inundação é de céu, repleção de nuvem. Vos guio por essa nuvem, minha lembrança.
(Mia Couto, 2013).

1 “*Infanciar*: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. *Infanciar*: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito” (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- COUTO, Mia. **A menina sem palavra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- COUTO, Mia. **O tradutor de chuvas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011a.
- COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Tecendo fios para uma compreensão possível das infâncias e das crianças na contemporaneidade: um olhar fenomenológico e poético. *In*: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; PEREIRA JUNIOR, Leandro da Silva; GOLDBERG, Luciane Germano; MORAES, Rosalina Rocha Araujo (orgs.). **Infâncias**: filosofia, arte e corporeidade. Fortaleza: Imprece, 2026.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15–46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 28 dez, 2025.
- KOHAN, Walter Omar. Começo-meio-fim; começo-meio-começo; começo-começo-começo; meio; meio; meio... *In*: FROTA, Ana Maria Monte Coelho; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; PEREIRA JUNIOR, Leandro da Silva; GOLDBERG, Luciane Germano; MORAES, Rosalina Rocha Araujo (orgs.). **Infâncias**: filosofia, arte e corporeidade. Fortaleza: Imprece, 2026.
- KOHAN, Walter Omar. O que vale ser criança se nos falta infância? Um diálogo sonhado entre Paulo Freire e Mia Couto. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 11, p. 9-20, 2021. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados_pt_BR/article/view/7774. Acesso em: 02 jan. 2026.

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Aparecida. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QcvjH8zScrWNTZLkshWwKCj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2026.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125–138, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13083>. Acesso em: 15 dez. 2025.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir-criança. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1–5, 2005. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: 4 jan. 2026.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância: fio e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

KUHN, Martin; ARENHART, Livio Osvaldo. Indagação acerca dos sentidos do fenômeno educativo. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 61, n. 68, p. 1–24, e31811, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2023v61n68ID31811>. Acesso em: 29 dez. 2025.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2026.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO,

José Clóvis; SANTOS, Edimilson Santos dos (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, p. 98-145, 1997.

HOMENAGEM ESPECIAL (15/10/2025)

Adelino Jacó Seibt¹

Hoje homenagens aos professores.

Hoje aplausos aos docentes.

Os quais nem sempre conseguem ser
tão doces.

Profetizo: é uma profissão que nunca
acabarã.

O professor é responsável
em perpetuar a tradição
da geração antiga
junto às novas gerações.

O professor tem a outorga
da sociedade e dos adultos
a fim de educar
as novas gerações.

Que papel nobre!
Que missão!

¹ Docente no Instituto Federal Farroupilha – IFFar – Campus Santo Ângelo; Coordenador do Curso Médio de Informática Integrado; Integrante da Academia Santo-angelense de Letras – ASLE – cadeira nº 22, Patrono Lima Barreto; Integrante da Associação dos Escritores de São Luiz Gonzaga; Participante do Acampamento da Poesia de Entre-Ijuís; Autor dos livros: *O matador de boi e outras histórias; Quebra-vento; Os tocos e o ecologista.*

Muitas vezes
reconhecido só
no dia dos professores
ou tardivamente quando os alunos
já não o têm mais na classe.

O professor precisa educar
com empatia.

O professor precisa ser
resiliente.

Não pode sucumbir ao modismo.
Precisa lidar com as tecnologias
e inovações
sem esquecer a tradição.

Não pode esquecer jamais
que educar é um ato entre humanos.
Nem sempre perfeito,
Mas que se faz no caminhar
de mãos dadas com o aluno.

É bela essa missão
e essa caminhada.
Eu sei.
Sou professor!

IMPORTÂNCIA DA OBJETIVIDADE

Pe. Euclides Benedetti – MSF¹

Com o cuidado, tento mergulhar no mundo da objetividade. E como quem quer compreendê-la ao máximo, com todas as suas consequências. Sua complexidade deixa-me embaraçado e inquieto, leva-me a dizer com toda humildade: Sei, que nada sei... Mas não renuncio à tarefa de procurar conhecê-la, na maior profundidade possível. Sigo, portanto, como eterno aprendiz. E como é maravilhoso, mesmo na longevidade da vida, sentir essa vontade louca, E teimosa de querer conhecer a realidade objetiva da vida, do mundo, dos acontecimentos, de todas as coisas, não querendo fazer prevalecer o interesse particular, mas a verdade de cada coisa. Agindo desta maneira é que se ganha credibilidade.

Na filosofia é dito que objetividade é clareza, é neutralidade, é imparcialidade, características na apresentação ou defesa de qualquer afirmação. Portanto, ela facilita, e muito, para que aja consenso em torno das questões comuns. Mas, por outro lado, não se pode ignorar que o contexto e a subjetividade humana sempre influenciam e podem provocar discordâncias na percepção e na narrativa. Diante disso, importante se torna a liderança de alguém, para que se evitem, atitudes radicais nas negociações. Difícil será negociar com quem afoitamente defende posições que são meras opiniões, sem antes ter feito análise profunda do que se apresenta ou se quer defender. Muitas posições políticas, defendidas com fanatismo ideológico, esquecem isso. O jornalismo, na sua ânsia de encontrar um “furo de reportagem”, de dar uma notícia de primeira mão, ou de defender algum interesse político ou econômico, esquece de levar em conta a objetividade, indispensável para quem, acima de tudo, deve estar comprometido com a verdade.

O CALVÁRIO ANUAL DO DOCENTE

Adelino Jacó Seibt¹

Dá sono diante de pilhas de testes
de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
a serem corrigidos num prazo exíguo.

Dá desespero em ler produções textuais
de turmas e turmas quase nunca
com letra legível para orientar o aluno.

Dá canseira corrigir Avaliações Gerais
no afogadilho de final de semestre
quando se exige não apenas marcar um X.

Dá canseira avaliar Exames Finais,
calcular médias, preencher planilhas
até chegar ao veredito final sobre a nota.

Dá coceira fazer Reforço com os alunos,
Recuperação Paralela, revisão, parecer descrito
Conselho de Classes intermináveis.

Dá canseira aconselhar aluno, fazer bilhete,
chamar paí, mãe, avô, avó, Conselho Tutelar

1 Docente no Instituto Federal Farroupilha – IFFar – Campus Santo Ângelo; Coordenador do Curso Médio de Informática Integrado; Integrante da Academia Santo-angelense de Letras – ASLE – cadeira nº 22, Patrono Lima Barreto; Integrante da Associação dos Escritores de São Luiz Gonzaga; Participante do Acampamento da Poesia de Entre-Ijuís; Autor dos livros: *O matador de boi e outras histórias*; *Quebra-vento*; *Os tocos e o ecologista*.

uma, duas, três vezes até alguém vir à Escola.

Mas não é só: há preparação de aula,
preparação de power-point; impressão de texto,
procura de gravuras; o melhor vídeo; ler romances,
contos, crônicas, consultar livros didáticos.

Não é só: motivar o aluno; pedido de atenção;
pedido de silêncio; apartar brigas, colocar aluno
dentro da sala de aula, deixar aluno ir ao banheiro...

Não é só: há Pareceres; Recursos; Frequências; Atestados
Laudos a serem analisados e considerados,
informar Conselho Tutelar, Promotoria, Responsáveis.
E ainda há as Formaturas!

Mas há: Natal; Ano Novo; Férias; se dinheiro,
viagens; praias; visitas; presença de filhos, parentes,
noras, genros...

Em fevereiro,
Aí, começa tudo de novo.

O DESAFIO DE VIVER NUMA SOCIEDADE CONTROLADA!

Milton César Gerhardt¹

Éis que lanço o desafio de escrever/pensar/viver em meio a uma sociedade que controla e, por que não dizer, que vigia? Em sua obra *Vigiar e Punir*, Michel Foucault analisa a evolução da punição na sociedade ocidental, perfazendo o período histórico da Idade Média até o século XIX, com destaque para o sistema penal, que fez, na época, desse fato um certo espetáculo público de violência, passando para uma forma mais sutil de controle e disciplina. As penalizações e castigos físicos foram diminuindo gradativamente como técnicas de controle e correção dos indivíduos, com o objetivo de moldar os comportamentos e garantir a ordem social. Importante é compreender que a obra explora o viés do papel da vigilância, da disciplina e da prisão na formação do sujeito moderno, que busca se afirmar como indivíduo autônomo.

Por que fazer referência a uma obra antiga? Ela foi lançada em 1975 e, em português, em 1987. Pois bem, procurando aproximar mais ao nosso contexto, outras entidades estatais foram analisadas nessa obra, tais como hospitais e escolas — e por que não pensar em fábricas? Pois esta também necessita ser vigiada e, se necessário, penalizar os atos de indisciplina. Contudo, é importante ressaltar que, ao longo da história da sociedade, sempre tivemos mecanismos de controle impostos pelas instituições que a compõem.

Como no mercado de trabalho, por exemplo: temos consciência de que é um espaço de uma sociedade que vigia, controla e pune? Sou professor e também sofro vigilância, mas preciso reconhecer que também exerço vigilância sobre os alunos que me rodeiam. Também na Educação, cada vez mais está presente a questão de melhorar índices/

¹ Professor das Ciências Humanas do Instituto Estadual Odão Felippi Pippi Santo Ângelo RS.

números, o que causa um desassistir do lado humano. Como manter o olhar humano num contexto marcado por cobranças e vigilâncias? A questão é: o que faço com esse controle e o disciplinamento que sofro ou talvez exerça? Ajudo, auxilio, incido sobre a vida dos outros?

Na sociedade capitalista atual em que vivemos, um dos valores centrais acaba sendo o de poder consumir, mantendo a lógica do lucro desenfreado como força motriz do sistema vigente. Somos considerados por aquilo que somos ou temos? Compreendo que ser humano se faz na relação com aquilo que nos constitui humanamente — e não por aquilo que conseguimos adquirir pelo poder de comprar! Milton Santos, grande sociólogo e geógrafo brasileiro, nos deixou escritos e reflexões que nos alertam de que o consumismo nos iguala na vivência, o que nos torna muito parecidos e nos empobrece na vida enquanto constituição humana.

Afetado e sensibilizado com a morte recente de um grande líder latino-americano, José Alberto Mujica, trago parte de uma de suas últimas falas, dirigida de modo especial aos jovens, como uma fonte de inspiração para os dias que, eu diria, estão meio nebulosos: “Triunfar na vida não é ganhar. Triunfar na vida é levantar e recomeçar cada vez que se cai.”

Ao longo de sua vida como presidente e senador do Uruguai, “Pepe”, como carinhosamente era chamado e conhecido, nunca usou dos privilégios que teria como governante eleito democraticamente. Sempre preferiu a simplicidade em todas as ações e atitudes, abdicando de confortos e benefícios que a posição de governante eleito lhe oferecia. Mujica se consolidou como uma figura que sempre optou pelo simples, residindo numa chácara em meio ao campo — onde acreditava que reinava a paz — e andando com seu Fusca azul por muitos anos. Grande teórico e crítico da sociedade consumista, Mujica afirmou: “A única coisa que não se pode comprar é a vida. A vida se gasta. E é miserável gastar a vida para perder a liberdade”, — procurando assim questionar o tempo que impregnamos quando adquirimos apenas bens materiais ao longo de boa parte da nossa vida. O legado que este líder de nacionalidade uruguaia nos deixou, com seus 89 anos (faleceu em

13/05/2025), é o de vivermos com intensidade, de maneira humana e simples, os momentos da vida.

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM AÇÃO

Vera Lúcia Barasuol Jung¹

A orientação educacional é essencial no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e oferecendo suporte emocional e social. No Instituto Estadual de Educação Odão Felippe Pippi, isso se traduz em práticas como mediação de conflitos, círculos restaurativos e parcerias com a Rede de Apoio à Escola entre outros vínculos com entidades públicas e não governamentais. Essas colaborações contribuem para o sucesso e a permanência dos alunos, criando um ambiente educacional que engloba aprendizado, bem-estar físico, emocional.

A mediação de conflitos é uma das atribuições essenciais da Orientação Educacional. Ao lidar com desentendimentos entre os alunos, a orientação busca promover a convivência harmoniosa, o respeito às diferenças e a empatia, auxiliando os educandos a aprenderem a conviver em sociedade com respeito às diversidades.

Os Círculos Restaurativos, originários das tradições indígenas norte-americanas, são uma ferramenta poderosa na Orientação Educacional. Eles promovem a escuta atenta e a expressão dos sentimentos, permitindo que os alunos identifiquem e validem as experiências do outro, favorecendo a compreensão mútua e a consolidação dos relacionamentos, além de ajudar a prevenir conflitos e estimular o senso de comunidade.

As parcerias com o Lions Clube Santo Ângelo Tiaraju, o Centro Regional de Oftalmologia das Missões e as óticas locais foram essenciais para a realização dos testes de acuidade visual dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ano de 2025. O Lions Clube conduziu os testes, a Clínica Regional de Oftalmologia das Missões ofereceu consultas gratuitas para alunos carentes, a Ótica Elo forneceu as armações, cobrando metade do valor das lentes para os alunos que

não puderam arcar com os custos. Outras óticas também aderiram ao programa, e o Lions Clube assumiu as despesas daqueles que não tinham condições de pagar pelos óculos. Essas parcerias identificaram e corrigiram problemas visuais que poderiam impactar o aprendizado dos nossos educandos.

A RAE (Rede de Apoio à Escola) é composta por instituições públicas e não governamentais que se unem para fortalecer o ambiente educacional. Entre essas instituições, destacam-se entre outras o Ministério Público do Rio Grande do Sul, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), as Coordenadorias e Secretarias Municipais de Educação, a Associação dos Conselheiros Tutelares, os conselhos tutelares, além dos técnicos do CRAS e do CREAs.. O Instituto Estadual de Educação Odáo Felipe Pippi integra essa rede, realizando diversos encaminhamentos para as instituições competentes, colaborando para a saúde integral dos alunos. Juntas, essas entidades asseguram uma educação de qualidade e promovem a permanência e o sucesso dos alunos

Na nossa escola, contamos com uma micro-rede de encaminhamentos, formada internamente por professores regentes, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as orientadoras educacionais. Quando a professora regente identifica alguma dificuldade no aluno, ela o encaminha para a professora de educação especial, que elabora um parecer descritivo. Em seguida, a orientação educacional realiza os encaminhamentos para órgãos especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas e o CAPS, entre outras parcerias. Os resultados desses encaminhamentos são, em geral, muito positivos, pois os alunos respondem bem ao suporte adequado. Contudo, a ausência de alguns profissionais impacta negativamente no aprendizado do aluno.

No universo da Rede de Apoio à Escola, o Conselho Comunitário Penitenciário de Santo Ângelo desempenha um papel crucial, considerando o contexto dos pais presos e a realidade dos alunos. A presença de um representante da escola na diretoria do Conselho facilita o acesso a recursos, permitindo que a Vara de Execuções Criminais, órgão do Poder Judiciário, por meio de projetos, invista na melhoria das condições físicas e na aquisição de material

pedagógico. Assim, promove-se um apoio aos reeducandos (apenados) e familiares, em especial aos alunos da escola.

Em essência, a orientação educacional, atuando de forma conjunta entre todas as orientadoras, desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Ao integrar-se de maneira dinâmica com diversos órgãos e entidades, buscamos assegurar não apenas o progresso acadêmico, mas também o sucesso e a permanência dos nossos alunos, respeitando suas necessidades e envolvendo seus responsáveis. Dessa forma, procuramos construir um espaço educativo que vai além do aprendizado, fortalecendo vínculos e promovendo um futuro mais promissor para todos, mesmo cientes de que sempre há espaço para aprimoramento.

PRESENÇA DA PSICOLOGIA NAS ESCOLAS

Rafael José Backes¹

E notável a necessidade crescente da presença da psicologia nas escolas, pois as demandas que o contexto escolar apresenta com todos os seus integrantes, alunos, professores, funcionários, gestão e famílias evidencia isso. Em 2019 é instituída uma Lei que garante esse direito à comunidade escolar. A Lei 13.935/2019 diz no Art. 1º: as redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. Quem faz parte do contexto escolar sabe que ainda é preciso avançar na questão da presença da psicologia e no cuidado da saúde emocional dentro do ambiente escolar.

Demandas psicológicas surgem na escola por ser um ambiente onde a criança/adolescente é desafiada nas relações interpessoais, onde precisa encontrar habilidades e competências socioemocionais para lidar com questões que surgem, como pressão por resultados, agressões de todo tipo, bullying, e talvez, por muitas vezes não ter um lar seguro que a ajude a se sustentar, se evidencia uma fragilidade emocional.

Essa demanda sobrecarrega o serviço de orientação educacional, com uma constante procura por parte dos alunos por um espaço de acolhida e escuta capaz de ajudar a lidar com questões emocionais que interferem diretamente no processo de ensino aprendizagem. Este serviço consegue amenizar um pouco as dificuldades emocionais e questões que surgem no dia a dia da vida dos estudantes.

No entanto, a escola não é feita somente de alunos, e da mesma forma que é perceptível um a presença de questões emocionais nos alunos, é possível perceber no corpo docente, gestão e funcionários. Ou seja, as exigências impostas aos agentes da educação pela crescente demanda do contexto social e educacional na atualidade

¹ Psicólogo. Professor da Rede Pública Estadual. Professor Universitário. Palestrante. E-mail: rafaeljosb@yahoo.com.br.

traz uma sobrecarga emocional capaz de adoecer psiquicamente os agentes envolvidos na educação. É notório o número de professores com sintomas emocionais e afastamento do trabalho por questões relacionadas a essa dimensão.

A Lei citada acima regulamenta a presença de um Psicólogo no ambiente escolar que possa atuar através da Psicologia Escolar. Essa presença não tem a função de realizar atendimento clínico aos estudantes, mas trabalhar com o todo da escola, acolhendo as demandas e encaminhando quando necessário. O psicólogo escolar vai desenvolver atividades de prevenção, cuidado envolvendo todas as dimensões dos estudantes, além de olhar para os professores, funcionários, gestão e famílias, buscando sempre, o bem estar emocional de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem.

As Orientações Técnicas do Conselho Federal de Psicologia quando falam do trabalho do psicólogo na escola dizem respeito ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente. A presença do psicólogo na escola urge, para auxiliar na construção de um espaço onde demandas emocionais possam ser acolhidas e transformadas. Desconstruindo assim, elementos que dificultam o processo de ensino aprendizagem, e para quem está dentro do ambiente escolar sabe o quanto esses elementos estão presentes e atrapalham o crescimento de todos. O olhar diferenciado da psicologia escolar haverá de contribuir para a melhoria desse processo.

Pois em 2024 entrou em vigor outra Lei que trata do assunto e que institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares que é a Lei Nº 14.819, onde no Art 2º, inciso I e II diz que o objetivo é promover a saúde mental da comunidade escolar e garantir aos seus integrantes o acesso à atenção psicossocial. Temos então, claro a necessidade desse serviço dentro da escola.

Em suma, falar da psicologia dentro da escola, é falar de saúde, de uma educação melhor, de um processo ensino aprendizagem que

possa transformar vidas de forma mais efetiva. É falar de desenvolver as potencialidades do ambiente escolar e dos seus integrantes. É construir uma educação de qualidade que cuide de todos os integrantes da comunidade escolar, alunos, professores, funcionários, gestão e famílias.

Referências

Conselho Federal de Psicologia (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília : CFP, 2019.

LEI Nº 14.819, DE 16 DE JANEIRO DE 2024, acessado em 09 de janeiro de 2026. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm

LEI Nº 13.935, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2019, acessado em 09 de janeiro de 2026: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

CONTRIBUIÇÕES DE AULAS PRÁTICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA DE SANTO ÂNGELO

Marcos Vinicius Severo¹
Briseidy Marchesan Soares²

Introdução

Tradicionalmente, a Biologia tem sido ensinada como um conjunto de fatos, descrição de fenômenos, enunciados e conceitos a decorar, sendo característica predominante desse ensino a passividade física e intelectual dos alunos (LABARCE; CALDEIRA; BORTOLOZZI, 2009).

Mais recentemente, as tendências pedagógicas previstas em documentos de referência como os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação, sugerem uma abordagem mais atual da Biologia voltada ao cotidiano dos alunos, partindo dos conhecimentos de senso comum dos alunos e assim podendo relacionar aos conhecimentos científicos, a fim de estimularem a elaboração de novas ideias (BRASIL, 1998).

O ensino de Ciências Naturais e Biologia, em sua fundamentação teórica, requer uma relação constante entre a teoria e a prática, entre conhecimento científico e senso comum. Estas articulações são de extrema importância, uma vez que as disciplinas de Ciências e Biologia se encontram subentendida como uma ciência experimental, de comprovação científica, articulada a pressupostos teóricos, e assim,

1 Professor da Rede Estadual de Ensino do estado do Rio Grande do Sul- SEDUC -Ciências e Biologia. Graduação em Ciências Biológicas Pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus Santo Ângelo RS. Pós graduação em Biologia Vegetal e Biodiversidade pela Universidade Única- Campus Ipatinga –MG. E-mail marcos-severo@educar.rs.gov.br

2 Professora MSc Briseidy Marchesan Soares. MSc em Biociências - PUCRS. Professora do Departamento de Ciências Biológicas da URI, campus Santo Ângelo, RS. briseidy@san.uri.br

a ideia da realização de experimentos é difundida como uma grande estratégia didática para seu ensino e aprendizagem. No entanto, não deve ser encarada como uma prática pela prática, de forma utilitária e sim uma prática transformadora, adaptada à realidade, com objetivos bem definidos, ou seja, a efetivação da *práxis* (KOVALICZN, 1999).

A diversificação de modalidades didáticas, nas aulas de Biologia, deve incluir aulas práticas de laboratório, visto que, segundo Labarce; Caldeira; Bortolozzi (2009), essas aulas práticas mobilizam habilidades como cooperação, concentração, organização, estabelecimento de relações e, por outro, vivenciar o método científico, entendendo como tal a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões.

A realização de aulas práticas em Biologia representa uma excelente ferramenta para que o aluno concretize o conteúdo e possa estabelecer relação entre a teoria e a prática, porém não são todos os educadores que são adeptos a esta didática. As aulas práticas são fundamentais em qualquer disciplina, fazendo com que o educando relate o conteúdo dado com o seu cotidiano. Cabe ao educador buscar métodos diversos de ensino, mas que atinja seu objetivo, que é de transmitir o seu conhecimento para seus educandos. Dentre alguns motivos a falta de materiais pode ser um dos motivos para alguns educadores não optem por essa didática. No entanto para podermos superar as dificuldades de falta de espaço apoio e materiais se faz necessário um bom planejamento por parte dos docentes, para que o professor possa envolver o aluno e favoreça um desenvolvimento de jovens capazes de interpretar, avaliar e criticar as informações que adquire no seu dia a dia (MACHADO, 2010).

Mas é necessário que o educador tenha o domínio do conteúdo para ministrar essas as aulas, para que haja coerência entre o contexto proposto e a prática que será aplicada, tendo isso em vista, o educando tem uma visão mais ampla sobre o assunto. Os educandos se sentem mais motivados através da prática, que difere das aulas do cotidiano, onde eles muitas vezes podem aplicar na prática o que aprendem na teoria, havendo um maior envolvimento por parte dos educandos durante a aprendizagem deles. Essas aulas podem ser realizadas com

auxílio de alguns materiais didáticos como o uso de computadores, ou através de aulas em campos, laboratórios (MACHADO, 2010).

Partindo desse pressuposto percebeu-se a necessidade de desenvolver atividades práticas, com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual para verificar se essa modalidade didática contribui para a melhoria do aprendizado dos alunos. Este trabalho teve como objetivo investigar as contribuições das atividades experimentais nas aulas de Biologia de uma escola estadual de Santo Ângelo-RS, por meio de uma pesquisa na escola estadual de Ensino Médio Dr.º Augusto Nascimento e Silva, apresentar como as aulas práticas de biologia podem ser mais proveitosa para os alunos em termos de aquisição de conhecimento.

Materiais e métodos

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Dr.º Augusto Nascimento e Silva , localizada em Santo Ângelo, RS em uma turma do 3º ano do ensino médio. O pré-teste e o pós-teste foi aplicado num total de 12 alunos. O tema abordado na pesquisa foi sobre as bactérias utilizando-se duas modalidades didáticas as aulas expositivas e as aulas práticas. Através da aplicação do pré e pós-teste objetivou-se analisar se o aprendizado dos alunos foi significativo e o mesmo foi relacionado com as questões do cotidiano dos alunos. O pré e pós-teste é composto pelas mesmas perguntas e foi elaborado pelo pesquisador.

Foi aplicado um pré-teste com 5 perguntas abertas e fechadas relacionadas as bactérias e sua importância ecologia e indústria e as doenças causada pelas bactérias. O pré-teste foi aplicado depois que o professor abordou o conteúdo sobre bactérias através de uma aula expositiva. Após a aplicação do questionário, ele foi depositado em um envelope para posterior correção das questões.

Os resultados foram apresentados e discutido com os alunos. Após a aula pratica foi aplicado o pós-teste nos alunos que estavam em aula e estes foram recolhidos e depositados em envelopes.

As questões do pré e pós-teste foram analisadas e comparadas para verificar se os alunos depois da aula prática apresentaram um conhecimento diferenciado em relação ao pré-teste que foi aplicado após uma aula expositiva.

Resultados e discussão

Com a aplicação do pré-teste verificou-se os conhecimentos prévios adquiridos através da aula expositiva ministrada pela professora regente. Percebeu-se que os alunos apresentaram uma certa dificuldade sobre as bactérias, principalmente em relação aos locais onde as bactérias são encontradas e a importância bactérias para o meio ambiente e para a indústria.

Na questão do pré-teste que abordava se todas as bactérias eram nocivas ao ser humano 100% dos alunos responderam que nem todas as bactérias são nocivas ao homem. Porém na questão seguinte que relacionava o ser humano e as bactérias do intestino, a 75% dos alunos indicaram que as bactérias estão no intestino humano para causar grandes infecções no intestino e na sua parede. Nessa questão não relacionaram as bactérias e seu importante papel no intestino auxiliando na digestão e na absorção de nutrientes.

Em relação aos locais onde as bactérias são encontradas 33% responderam que as bactérias estão presentes em dois ou mais objetos contidos nas opções, e 67% dos alunos responderam que as bactérias vivem em locais com umidade. Justificaram que as bactérias precisam da umidade para sobrevivência. E como objetos como celular e xícara de café não tem úmidos não há presença de bactérias.

Na questão referente ao uso de bactérias na indústria 25% alunos responderam que as bactérias fermentadoras são usadas para a produção de produtos como o chocolate, vinagre e pão, sendo que 100% dos alunos indicaram o molho de soja era produzido por bactérias.

Em relação a utilização de bactérias no tratamento de afluentes e esgotos 83% dos alunos responderam que elas são usadas nesse processo. Percebe-se nessa resposta que a professora regente nas

aulas expositivas aborda os conteúdos de forma contextualizada e relacionadas com o cotidiano dos alunos.

Os resultados do pré-teste mostram o conhecimento dos alunos partindo de uma aula expositiva a qual visa a teoria. Percebe-se através de algumas respostas que os alunos não fazem a relação do teórico com a prática. Porém, precisa-se destacar que mesmo através da aula expositiva, muitas vezes criticada por diversos autores, percebe-se que os alunos apresentam um conhecimento contextualizado em algumas questões. Segundo Galiazz (2001) a teoria é importante, pois permite um avanço do conhecimento sobre o objeto de estudo.

No ensino de Biologia a experimentação é de suma importância e praticamente inquestionável (MOREIRA, 2003), pois a própria Ciência permite o desenvolvimento das atividades, uma vez que os fenômenos acontecem naturalmente e os materiais estão disponíveis na própria natureza. Desta forma, a experimentação é excelente para o contato direto com material biológico e fenômenos naturais, incentivando o envolvimento, a participação e o trabalho em equipe (LEPIENSKI; PINHO 2007)

Contudo, observa - se que o ensino de Biologia permanece ainda, na maioria dos casos, restrito às aulas expositivas com mínima participação dos alunos. Segundo Krasilchik (2004) “a biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos alunos, ou uma das disciplinas mais insignificantes e pouco atraentes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito”.

Neste sentido, as atividades em laboratório podem funcionar como um contraponto as aulas teóricas, como um poderoso catalisador no processo de aquisição de novos conhecimentos, pois a vivência de certa experiência facilita a aprendizagem (POSSOBON et al. 2003)

Após a aula prática orientada aplicou-se o pós-teste e obtive-se os seguintes resultados que foram analisados. Em relação ao questionamento se todas as bactérias eram nocivas ao ser humano 100% dos alunos responderam corretamente e a justificativa foi mais embasada percebe-se na resposta do aluno A1: “*além de nem todas serem nocivas, ainda possuem uma grande importância ecológica, farmacêutica e na alimentação*”.

Na questão referente ao ser humano e as bactérias do intestino os alunos apresentaram muitas dúvidas no pré-teste já no pós-teste percebe que os alunos conseguiram relacionar que essas bactérias do intestino ajudam no processo digestivo, e que a maioria das infecções são causada por bactérias patogênicas, que invadem nosso corpo.

Na questão relacionada com o local onde as bactérias vivem percebe-se que os alunos perceberam que as bactérias não precisam necessariamente estar em lugares úmidos para se reproduzir. É necessário uma temperatura adequada e alimento disponível para que elas se reproduzam. No entanto 83% dos alunos responderam que as bactérias podem estar presentes em todos os objetos contidos nas alternativas do questionário. E, o aluno A2 justificou que: *“todos os objetos podem estar contaminados, pois eles entram em contato direto com nós e nós com outros objetos e até pelo próprio ar”*.

Analizando a questão referente ao uso de bactérias na indústria 92% dos alunos responderam a questão, selecionando mais de um produto, que as bactérias estão envolvidas.

Já em relação à utilização de bactérias no tratamento de afluentes e esgotos 100% dos alunos responderam que as bactérias são usadas por empresas no tratamento de nascentes e afluentes. Na aula prática os alunos perceberam que algumas bactérias não necessitam de oxigênio para sobreviver e poderiam ser usadas para tratamento de esgotos, com a decomposição de alguns resíduos, assim ajudando a recuperar a água para ser liberada ao meio ambiente.

Uma das principais hipóteses para o baixo rendimento dos alunos em responder o questionário e relacionar teoria com a prática no seu cotidiano, está ligada à inexistência ou raridade de aulas práticas acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

As aulas de campo e laboratório podem auxiliar nas aulas de Biologia se tiverem os objetivos bem definidos e as aulas bem planejadas. Assim, as aulas práticas podem proporcionar aos alunos um contato real com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos, analisando situações e problemas, pesquisando, além de compreender e analisar mais especificamente os conteúdos. Segundo Rosa (2003) é, também, nas aulas práticas que os alunos enfrentam os resultados

imprevistos, situações que desafiam a sua imaginação e raciocínio. Nesse sentido, essas práticas podem gerar atividades que motivem os alunos, e, como isso, suscitar uma aprendizagem significativa.

Baseados nas respostas das questões do pré-teste pode verificar que os alunos afirmaram que nem todas as bactérias eram nocivas ao seu humano, porém não conheciam os benefícios das bactérias para o ser humano e não relacionaram o seu uso na indústria de produtos utilizados no dia a dia. Pode se verificar que o conhecimento dos alunos foi restrito a questões de memorização. Uma sugestão é utilizar as aulas práticas com objetivos claros e bem planejadas abordando assuntos contextualizados e significativos para os alunos, dessa forma pode se estar complementando as aulas expositivas.

A escolha de modalidades didáticas para ministrar as aulas de Biologia levanta inúmeras discussões sobre as metodologias de ensino abordadas pelos profissionais da educação em suas aulas. Muitas vezes, a didática utilizada por esses profissionais é condicionada prioritariamente à transmissão do conteúdo da disciplina pelo professor, sem relacionar o tema trabalhado em sala com os conhecimentos prévios que o aluno apresenta, nem com a realidade do dia a dia. Com isso, não há a construção do conhecimento pelo educando tomando como base as informações que o mesmo já apresenta ou relacionando com o ambiente ou região em que o aluno está inserido (LIMA, 2008).

E embora a importância da realização de aulas práticas seja bem reconhecida pelos docentes, na realidade, fazem parte da rotina de uma parcela mínima dos professores, o que, segundo os professores, é reflexo do pouco tempo disponível para o planejamento e realização dessas aulas. Outra justificativa é falta de material, equipamentos e laboratórios, assim como, a falta de conhecimento para organizar e/ou interpretar os resultados dos experimentos (KRASILCHIK, 2004). Justificativas que hoje não tem mais sentido, pelo fato que uma atividade prática da Biologia pode ser realizada até no pátio da escola, através de observação, ou até dentro da sala de aula, como alguma atividade lúdica.

Conclusão

Além de melhor entendimento dos conteúdos as aulas práticas realizadas permitem aos estudantes construírem seus conhecimentos de forma lúdica e interessante, proporcionando a investigação e o trabalho em equipe

Como futuro professor de biologia acredito que a prática permite descobrir e redimensionar o conhecimento que é abstraído através da teoria. Trabalhar com experiências é realmente muito importante para desenvolver habilidades de raciocínio no aluno e motivá-lo para o aprendizado ao aplicar os conteúdos em situações do dia a dia.

O ponto de partida para a elaboração de uma aula prática é transformar a sala de aula no laboratório de ciências, caso não tenha o laboratório e saber qual o objetivo que se quer atingir com o experimento.

Referências

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais– Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de ciências.** Ciência & Educação, v. 7, n. 2, p. 249-263, 2001.

GIOPPO, Christiane; SCHEFFER, Elizabeth Weinhardt O.; NEVES, Marcos C. Danhoni. **O ensino experimental na escola fundamental: uma reflexão de caso no Paraná.** Educar, n. 14, p. 39-5, 1998.

KOVALICZN, Rosilda Aparecida. **O professor de Ciências e de Biologia frente às parasitoses comuns em escolares.** Mestrado em Educação. UEPG, 1999. (Dissertação)

KRASILCHIK, M. *Práticas de Ensino de Biologia*. 4^a Ed. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

LABARCE, Eliane Cerdas; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; BORTOLOZZI, Jehud. **A atividade prática no ensino de biologia: uma possibilidade de unir motivação, cognição e interação.** In: CALDEIRA, Ana Maria de Andrade (org.). *Ensino de ciências e matemática, II: temas sobre a formação de conceitos*. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 91-106.

LEPIENSKI, L.M.; PINHO, K.E.P. **Recursos didáticos no ensino de Biologia e Ciências. 2007** Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/4002.pdf?PHPSESSID=200907151113042>. Acesso em: 03 set. 2011

LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores.** Revista Diálogo e Educação, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

Machado, P Cristiane, Oliveira, Edinalva. **A importância da aula prática no ensino de ciências**, 2010 disponível em <http://pt.scribd.com/doc/91094069> 2010. Acesso em 20 de novembro de 2013

MOREIRA, M.L.; DINIZ, R.E.S. **O laboratório de Biologia no Ensino Médio: infraestrutura e outros aspectos relevantes.** In: Universidade Estadual Paulista –Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: Editora da UNESP, v. 1, p. 295-305, 2003.

POSSOBOM, C.C.F.; OKADA, F.K.; DINIZ, R.E.S. **As atividades práticas delaboratório no ensino de Biologia e Ciências: relato de uma experiência.** In: Universidade Estadual Paulista –Pró-Reitoria de Graduação. (Org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: Editora da UNESP, v. 1, p. 113 -123, 2003.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências.** Ciência & Educação, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SUSANA TERESA, **Protocolo Cultura de Bactérias**, 2006 disponível em www.notapositiva.com. Acesso em 20 de novembro de 2013

VILLANI A.; FREITAS D. de; BRASILIS R. Professor
pesquisador: o caso rosa. *Ciência & Educação*, v. 15, n. 3, p. 479-496, 2009.

A ESCOLA E AS ESCOLHAS: PROJETO DE VIDA

Taís Mello¹

Desde que nascemos, aprendemos com as interações sociais e culturais e continuamos a adquirir conhecimento ao longo de toda a vida. Nossas primeiras aprendizagens são as nossas experiências com o mundo e com as pessoas com as quais nos relacionamos. Para Vygotsky (2001), toda aprendizagem com que a criança se depara na escola tem sempre uma pré-história, significa que a criança nunca começa a aprender na escola do zero, pois já vivenciou experiências do seu contexto social e cultural (família, amigos, comunidade), sendo a instituição escolar uma etapa que sistematiza e aprofunda esses conceitos pré-existentes.

É na escola que o estudante continua se desenvolvendo integralmente, não só no intelecto, mas também social, emocional e cognitivamente. Aprende a conviver, a respeitar diferenças, a construir autonomia e a adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para o futuro, preparando-se para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho.

O espaço escolar também é de descobertas, aprendizagens, resolução de conflitos, construção de vínculos afetivos, de idealização do futuro para a vida adulta. Assim cada aluno e aluna que “passam” pela escola constroem uma história, tem suas vidas transformadas a partir das relações transferenciais que estabeleceram e seguem direções a partir de suas escolhas, durante essa passagem.

A BNCC (2018) já integra a afetividade e as competências socioemocionais como fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno, indo além do conteúdo cognitivo, com foco em empatia, autoconhecimento e respeito às diferenças, essenciais para a formação

¹ Professora da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Professora Curso Normal Aproveitamento de Estudos. Vice diretora Instituto Odão.

de cidadãos resilientes e éticos, através de interações carinhosas, acolhedoras e de confiança que impulsionam a aprendizagem e a vida em sociedade.

Os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, abrindo caminhos para aprendizagens fundamentais, estimulando o senso crítico, a curiosidade, o protagonismo. Dessa forma promovem o desenvolvimento integral, abrangendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais. As relações entre educadores e educandos permitem intervir na realidade dos estudantes, compreendendo como adquirem conhecimento e como percebem o mundo.

Além dos professores, outros atores fundamentais no desenvolvimento integral dos educandos incluem os funcionários, a equipe diretiva e pedagógica, as famílias e a comunidade escolar. A colaboração, a comunicação e a gestão democrática são essenciais para definir metas, projetos e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, garantindo um ambiente participativo e voltado para o sucesso de todos.

A escola desempenha um papel fundamental ao orientar crianças e jovens, ajudando-os a transformar seus sonhos em realidade. Embora as escolhas profissionais sejam individuais e subjetivas, não basta apenas decidir a carreira desejada. É essencial que haja oportunidades e políticas públicas que possibilitem a continuidade dos estudos e a formação almejada. Assim, a educação, em todas as suas dimensões, forma e transforma vidas, proporcionando um caminho de realização e satisfação ao longo da vida. Paulo Freire acreditava que a educação deve ser um ato de amor e coragem, um meio pelo qual as pessoas podem se empoderar para transformar suas realidades (Freire, 1987).

A educação é fundamental para a vida das pessoas, pois desenvolve habilidades críticas, criativas e comunicativas, abre portas para melhores oportunidades de emprego e ascensão social, e forma cidadãos conscientes, éticos e participativos. Além disso, combate desigualdades e promove o desenvolvimento pessoal e social, estendendo-se ao longo da vida por meio de experiências formais e informais. Dessa forma, capacita os indivíduos a transformarem suas

realidades e impulsionarem a sociedade, sendo assim, a chave para o progresso individual e coletivo. Acredito na educação pública, pois ela tem sido a fonte de oportunidades bem-sucedidas para muitas pessoas.

A Constituição Federal e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garantem o direito à educação pública e gratuita, assegurando o acesso à formação de qualidade para todos. Desse forma, a rede pública que é a principal responsável pela educação básica no Brasil, atende a maioria dos alunos desde a creche até o ensino médio. Esses dados mostram que muitos desses estudantes continuam sua trajetória no ensino superior, evidenciando o impacto e a relevância dessa rede na formação acadêmica.

A qualidade da escola pública vai além das notas em provas, envolvendo diversos aspectos fundamentais. Isso inclui uma infraestrutura adequada, profissionais qualificados e valorizados, um currículo relevante e adaptado, processos de ensino-aprendizagem eficazes, desenvolvimento socioemocional, gestão democrática e participativa, um clima escolar positivo, segurança, respeito, e uma forte relação com a família e a comunidade. Esses elementos são essenciais para garantir uma formação cidadão integral e equitativa para todos.,

A verdadeira transformação acontece quando a educação vai além da sala de aula, ensinando a resolver problemas, aplicando o conhecimento na prática e inspirando mudanças positivas. Assim, formam-se pessoas que, por sua vez, transformam o mundo, como assegurava Paulo Freire.

A escola que despertou o meu projeto de vida, desde a infância, completa, em 2026, 92 anos de história e de vidas transformadas. O Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi é um símbolo de tradição e comprometimento com a educação. Foi nessa escola, onde estudei, me formei como professora e atuo até hoje, que nasceu o meu desejo de educar, acreditando na força transformadora do saber. Assim, minha escolha pela educação é uma homenagem a essa trajetória de uma escola pública e de todas as vidas impactadas por ela.

Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. VYGOTSKY, L.S. (2001). *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola.

A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E DA SURDEZ

Luciana da Silva Plain

Introdução

A história da humanidade, em suas diversas fases de desenvolvimento social e cultural, é marcada por uma relação complexa e, por vezes, violenta com a alteridade. No centro desse cenário, a trajetória das pessoas com deficiências (PCDs) e, especificamente, da comunidade surda, revela um percurso que transita entre o extermínio, a segregação e a busca contemporânea pela garantia de direitos fundamentais. Historicamente, os corpos que não se ajustavam aos padrões de “normalidade” estabelecidos pela maioria ouvinte e produtiva foram empurrados para as margens da sociedade, sofrendo perseguições fundamentadas em crenças religiosas, critérios médicos ou exigências econômicas.

No que tange à surdez, o embate histórico é ainda mais profundo, pois envolve a negação da identidade linguística do sujeito. Desde o Congresso de Milão em 1880, que impôs o oralismo como método hegemônico, até o reconhecimento tardio das línguas de sinais no século XX, os surdos lutaram pelo direito de serem educados em sua própria língua. No contexto brasileiro, essa luta culminou na promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e no Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta sua inserção nos sistemas de ensino.

Justifica-se a realização deste estudo pela necessidade de compreender as raízes históricas do preconceito para que se possa, de fato, efetivar uma inclusão escolar que ultrapasse a mera presença física do aluno na sala de aula.

Frente a esse panorama, este artigo tem como objetivo geral analisar a evolução histórica da pessoa com deficiência e da surdez, destacando os marcos legais e as transições metodológicas. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um levantamento de revisão bibliográfica.

A história da pessoa com deficiência

Em conformidade com Silva (1987), na antiguidade as pessoas deficientes eram desprezadas, excluídas, pois naquele tempo o trato humano e as condições de vida eram precários. Antes dos primeiros humanos habitarem a terra, as doenças e deformidades físicas, passageiras ou permanentes, sempre existiram na humanidade, essas doenças eram fatais e afetavam a sobrevivência dos primitivos.

Essa cultura de discriminação e pobreza nos ajuda a entender que as deficiências e as doenças estavam sempre presentes na humanidade, como no início das civilizações eram tempos difíceis de adaptação e de sobrevivência, deu-se que as crianças, idosos e pessoas com qualquer tipo de incapacidade não tivessem o atendimento necessário, sem os devidos cuidados para com os mais vulneráveis.

Conforme Gugel (2007), na Idade Antiga, o Egito era conhecido anteriormente como “A Terra dos Cegos”, pois naquele tempo muitas pessoas tinham doenças oftalmológicas, como catarata, conjuntivite e glaucoma. E naquele tempo, o tratamento dos deficientes era de não discriminar, inclusive podiam transitar em diversos espaços das comunidades e formar famílias.

Acreditava-se também que as deficiências e doenças, eram causadas por maus espíritos ou para pagar algum pecado de vidas passadas. Assim, os Egípcios tinham certa tolerância pelos deficientes, idosos e os doentes, sendo uma norma entre aquela civilização, demonstrando em registros nos papiros, mumificação e tumbas como as pessoas deficientes eram tratadas (GUGEL, 2007).

Na Grécia, se praticava o ato de sacrificar e esconder os deficientes. Os bebês que nasciam naquele tempo, eram observadas suas características físicas a fim de detectar imperfeições em seus

corpos, dependendo do resultado obtido era decidido o que seria feito com eles, sendo lançados em precipícios ou eram escondidos. “Em Esparta, a prática de lançar crianças deficientes em abismos ou deixá-las abandonadas em cavernas e florestas foi considerada normal por muitos séculos da história da humanidade”. (PESSOTTI, 1994, *apud* PEREIRA; SARAIVA 2017, p. 172).

As crianças abandonadas, eram muitas vezes atacadas por predadores que habitavam as florestas, ocorriam mutilações ou não sobreviviam aos ataques, quando a sorte se fazia presente as crianças eram resgatadas por moradores e se tornavam pedintes de esmolas.

Os romanos privilegiavam os corpos fortes e perfeitos, obtendo em suas leis as providências que levavam às práticas de extermínios e exclusões dos recém-nascidos deficientes, com a justificação de que as crianças ditas “diferentes” eram inúteis.

Fernandes (2011, p. 134) evidência que “o nascimento de indivíduos com deficiência era encarado como castigo de Deus; eles eram vistos como feiticeiros ou como bruxos, seres diabólicos que deveriam ser castigados para poderem se purificar” (2011, p. 134).

A autora Schneider (2017) aborda que, nesse período, a Igreja se constitui como um grande aliado dos deficientes, pois os acolhiam. Com o surgimento do cristianismo surge uma visão diferente sobre os deficientes, os extermínios e abandono foram amenizados pela prática da Igreja Católica romana, acolhendo os menos favorecidos, praticando o amor e a solidariedade. Com isso, os humanos eram igualados uns aos outros, considerados parte da criação de Deus, sendo livres do extermínio e abandono, que por muitas vezes eram feitas pela própria mãe.

Silvano explica que:

Os deficientes passaram de segregados e excluídos para segregados e protegidos, tratados como aqueles que não podem fazer algo por si só. Esta atitude não mudou a visão que se tinha do deficiente, pois se antes viviam a margem da sociedade, nesse momento permanecem, só que sob os olhares das almas “caridosas” (SILVANO, 2009, p. 16).

Diante disso, nota-se que os deficientes eram propriedade da família e da Igreja, sendo cuidados, mas ainda segregados da sociedade.

Rosseto (2006) evidencia que, durante a sociedade feudal formalizou-se a prática da segregação de pessoas com deficiência em asilos e hospitais, nos primeiros séculos da Idade Média, eram amparadas pela Igreja Católica e ao passar do tempo, durante o século XII, essas entidades foram sujeitadas à lei civil, deixando de pertencer a uma ordem religiosa. Com pouca demanda de hospitais, muitos deficientes não eram atendidos e assim, essas pessoas ficavam isoladas pelas civilizações.

Pereira (2017) afirma que, durante os séculos V e XV ocorreu um enorme avanço de doenças epidêmicas devido ao crescimento da população e o aparecimento de outras doenças, como anomalias devido a causas genéticas e problemas mentais, acreditava-se que essas doenças, era devido aos maus espíritos, castigo de Deus ou bruxaria, devido à isto, muitos deficientes foram poupadados da morte, em consequência os que sobreviviam eram pedintes nas ruas, continuando sendo menosprezados pela sociedade.

A Idade Moderna, denominada Renascimento, foi um período entre os séculos XV e XVII, que surgiu para mudar o ser humano de forma positiva, com um novo olhar, onde o humanismo se fazia presente, passou-se a valorizar o homem e a liberdade, deixando de sentir-se preso às crenças e à condenação de Deus, como era na Idade Média, o Renascimento foi marcado por uma favorável expectativa sobre a pessoa deficiente e às pessoas pobres e doentes (SILVA, 1987).

Silva (1987), informa que, a cultura era pouco utilizada no Feudalismo, sendo expandida por toda a Europa e os Pensadores foram aos poucos reconhecidos se fazendo presentes nesse século. Os serviços de saúde foram privilegiados em cada sociedade e não mais pelo Estado. As famílias ricas, o atendimento hospitalar era realizado em suas casas. Nos mosteiros e abrigos onde os profissionais já cuidavam de doenças diversas, os atendimentos médicos eram mais eficazes. Os deficientes auditivos obtiveram espaço para um atendimento mais humanizado, pois eram vistos pela sociedade como caso sem solução.

Na Revolução Industrial iniciada no século XVIII, o conceito de deficiência é deixado de lado, pois nesse período aconteceram muitas transformações sociais e econômicas, o capitalismo foi acelerado, onde as produções industriais e comerciais eram altas, a ponto de demandar pessoas com escolaridade necessária para efetivação do trabalho, surgindo uma divisão de cidadãos que eram menos eficientes, ditos, deficientes, por não obterem o mínimo de escolaridade exigida (SILVANO, 2009).

De acordo com Rossetto (2006), o homem foi transformado em uma ferramenta para servir de mão-de-obra para o capitalismo. A pessoa deficiente é vista de forma negativa como um sujeito imperfeito, tendo valor apenas para oferecer serviços aos capitais, onde geraria maior rentabilidade e lucros. A discriminação da pessoa deficiente no mercado de trabalho, não é apenas na venda de sua mão-de-obra, é relevante incluir rampas e adaptar o acesso aos estabelecimentos, utilizar as tecnologias para ajudar no desenvolvimento do deficiente, mas isso custaria muito investimento do capital, sendo assim, as pessoas deficientes continuariam excluídas, sem oportunidade de ingresso no mercado de trabalho.

Conforme Silva (1987), durante o século XIX, a integração dos sujeitos deficientes, ainda não eram aceitas pelas sociedades e familiares. Nessa época, iniciou-se uma nova perspectiva ao tratamento das pessoas deficientes, utilizando o discernimento e o equilíbrio exclusivamente para os grupos minoritários e classe inferior. Os deficientes começaram a ser percebidos como ser humano, com sentimentos e passível de ter uma vida mais confortável, dependendo dos recursos disponibilizados a eles. Ao dar mais atenção aos deficientes, percebeu-se que o cuidado dado até o presente século, nos asilos, hospitais, não era de grande valia. O cuidado das pessoas desfavorecidas, era feito por entidades especializadas, que cuidariam dos mais necessitados com mais zelo e responsabilidade, esse século é conhecido por Revolução Intelectual, pois a necessidade de saber mais sobre o ser humano, as doenças e deficiências, começou a despertar o interesse nos países europeus.

Com isso, as novas instituições surgiram para cuidar, proteger e também para estudar os diversos tipos de deficiências e as dificuldades

de cada pessoa. Surgiram asilos para os idosos, orfanatos para as crianças e organizações específicas para atender crianças com deficiência física. No Brasil, as condições das pessoas deficientes, durante o século XIX, eram problemas das famílias e nunca do Estado ou da comunidade em que viviam (SILVA, 1987).

Durante o século XX, ocorreu um grande cuidado ao tratamento da pessoa deficiente, com a ajuda do crescimento do humanismo nos séculos passados, as ciências, e o bem-estar dos sujeitos nas comunidades, a preocupação com a educação começava a se fazer presente, além disso, muitos países subdesenvolvidos se beneficiaram com o avanço da medicina e a tecnologia, proporcionando aos menos favorecidos um atendimento diferenciado, com maior atenção, proteção e cuidados. Os benefícios da medicina, no referente século, possibilitou avanços nas áreas das cirurgias ortopédicas e traumatológicas, a expectativa de vida dos idosos aumentaram e as doenças que antigamente eram consideradas sem solução, foram sendo aos poucos conhecidas e tratadas, diminuindo o número de mortes e expectativa de vida (SILVA, 1987).

“O século XX é o século dos direitos, onde se começa a repensar sobre a multiculturalidade e diversidade, surge assim uma educação mais abrangedora. Passa-se a pensar numa educação para todos, uma educação inclusiva” (SILVANO, 2009, p. 19). Percebe-se que nesse período começava a ter uma luta pelo direito à inclusão, onde muitas pessoas se envolveram. Essa luta favoreceu a criação de leis para a inclusão das pessoas com deficiência.

Com isso, surgiram as políticas públicas que abordam leis referentes ao que a sociedade necessita, nesse caso a inclusão.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada no dia 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas, contém 30 cláusulas que falam sobre os princípios básicos a serem preservados para todas as pessoas, no seu Artigo VII, informa que

todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (ONU, 2009, p. 6).

Essa declaração reforça que todas as pessoas são iguais perante à lei, sem distinção, incluindo as pessoas deficientes. Com o passar dos anos, no século XXI, criou-se o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como lei da inclusão, é um documento criado para assegurar as pessoas com deficiência a ter condições de igualdade e liberdade para exercer seus direitos, com possibilidade de inclusão na sociedade e promover a cidadania.

O capítulo II Art.5º do Estatuto da Pessoa com Deficiência diz que:

A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência (BRASIL, 2015, p. 12).

Toda pessoa com deficiência, têm seus direitos protegidos por essa lei, principalmente as crianças, adolescentes, mulheres e idosos pela situação de fragilidade que possuem. As pessoas que sofrerem alguma forma de violência e discriminação é protegido o direito à saúde, à vida, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização e entre outros direitos. Nessa lei está instituída todos os tipos de deficiências, visual, múltipla, intelectual, física e auditiva, não fazendo distinção de classes sociais, proporcionando às pessoas deficientes uma vida justa e confortável para se viver.

Zanfelici (2008) afirma que, o século XXI, trouxe consigo o desenvolvimento da tecnologia e muitas realizações ao decorrer dos tempos, que favorecem a vida do homem, em especial, as pessoas deficientes. A inclusão e educação especial para todos, na atualidade, ainda é vista como uma luta, um dever que deve ser cumprido, combatendo toda desigualdade social e preconceitos diversos.

A história da surdez

Ao pesquisarmos a trajetória da comunidade surda espalhada pelo mundo, verificamos o quanto os surdos sofreram segregação, perseguição, exclusão e em alguns lugares perderam o direito de viver. Simplesmente por serem diferentes da maioria (normal/ouvinte). Da mesma forma, na atualidade comunidades tidas como inferiores, foram e ainda são tratadas com desprezo, vivendo à margem da sociedade.

Ao analisarmos na atualidade os programas de inclusão social, implantados por Leis e Decretos, se observa certa lentidão em serem postos em prática, ora por má vontade, geralmente das políticas públicas, ora dos gestores educacionais. Sem citar o etnocentrismo incoerente vigente em nossa sociedade. Apesar de estarmos em plena era da globalização, onde a determinação do cumprimento dos direitos humanos e uma vivência democrática estejam sacramentadas pela ONU, não se cumprem na totalidade em nosso dia a dia.

De acordo com Goldfeld (2002), até o século XV, na Europa, as pessoas achavam que era impossível escolarizar os surdos, sendo que não haviam escolas especializadas para eles. A pessoa surda era rejeitada pelo simples fato de não ouvir e falar, em muitos lugares existia leis que restringia o direito do voto, casar-se, receber heranças, entre outros. Na mesma época, havia ouvintes que tentaram ensinar os surdos, o italiano chamado Girolamo Cardano (1501-1576), que fazia uso da língua escrita e língua de sinais e o monge beneditino espanhol, chamado Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que utilizava a leitura de lábios, a oralidade e a língua de sinais.

A autora Goldfeld enfatiza que

ainda no século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou quatro surdos, filhos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar-lhes conceitos de física e astronomia. Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, e criou uma escola de professores de surdos (GOLDFELD, 2002, p. 16).

No decorrer da história dos surdos, muitas pessoas discutiram sobre qual o método mais adequado para a educação dos surdos,

questionando e argumentando a língua de sinais e a oralização (SCHNEIDER, 2006).

Segundo Goldfeld (2002), o oralismo era utilizado de acordo com a língua de cada país, como a linguagem inglesa, francesa, entre outras. De outra forma, era utilizada a metodologia da língua de sinais, que é uma língua espaço-visuo-espacial desenvolvida no decorrer das gerações nas comunidades surdas, de outro modo, alguns educadores criaram símbolos visuais, que não havia configuração para considerar-se uma língua, era apenas utilizada para facilitar a comunicação entre professor e aluno.

Contato Surdo (2001) relata que, no decorrer dos séculos, apareceram muitos professores de surdos que utilizavam o oralismo considerando-o ser a primeira etapa para ensinar os surdos e outros educadores que utilizavam a língua de sinais juntamente com o oralismo, chamado de método combinado, entre os professores estão, o espanhol Juan Pablo Bonet, o francês Abade Charles Michel de L'Epée, o alemão Samuel Heinicke, entre outros.

Segundo Goldfeld (2002), o espanhol Bonet, em 1620, publicou um livro fazendo referências sobre o alfabeto manual de Ponce de Leon, o livro chama-se *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*. No ano de 1644, John Bulwer, publicou o livro *Chirologia*, pois considerava que a língua de sinais era universal e realizava menções de acordo com objetos e ações, denominando-a de icônica. Em 1648, o mesmo autor escreveu o livro *Philocopus*, relacionando a língua de sinais com o oralismo, afirmando que há conexões positivas entre ambos.

A autora Goldfeld (2002) informa que, em 1750, o francês L'Epée ganhou destaque na educação de surdos, acreditando que toda pessoa surda deveria ter direito à educação, de modo público sem fins lucrativos. L'Epée aprendeu a língua de sinais em Paris, com os moradores de rua, assim, mais tarde, educou inúmeras pessoas com deficiência auditiva em sua casa, criando os “Sinais Metódicos”. No mesmo ano, o alemão Samuel Heinicke, construiu a primeira escola pública, mas não obteve sucesso pois rejeitava a língua de sinais e defendia o método do oralismo como sendo mais adequado

para a educação de surdos, poucos alunos surdos frequentavam sua instituição. Durante o século XVIII, ocorreu o aumento da criação de escolas para surdos e a utilização da língua de sinais de forma qualitativa, pois o método de L'Epée foi o mais aceito pelos cientistas, favorecendo a educação de surdos naquela época.

Goldfeld, 2002, (*apud* Sacks, 1989, p. 37), relata sobre a educação de surdos do século XVIII:

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (GOLDFELD, 2002, p. 29).

Em 1880, em Milão, aconteceu o II Congresso Mundial de Educação de Surdos, onde a maioria dos participantes eram ouvintes e a minoria eram surdos, de diversos países, essa reunião estabeleceu o melhor método de educação de surdos, em discussão, o oralismo foi o método mais relevante, pois facilitaria a socialização dos surdos com a comunidade e o contato com a língua majoritária, ou seja, a linguagem oral (SCHNEIDER, 2013).

De acordo com Mori, “A partir de então, houve cem anos de domínio do oralismo na educação de surdos no mundo, tidos como os anos de fracasso para muitos especialistas” (2015, p. 7).

A partir do ocorrido, as pessoas com surdez foram sendo separadas, favorecendo o desenvolvimento de sua própria cultura, passando a se integrar com as comunidades surdas e fortalecendo sua linguagem própria, a língua de sinais (SCHNEIDER, 2013).

A dedicação para ensinar a oralidade para os surdos ocorreu até o ano de 1970, quando William Stokoe, lançou seu artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, revelando que a American Sign Language (ASL) – Língua Americana de Sinais, tem aspectos linguísticos com estrutura completa e complexa, em decorrência disso, os estudos de

Stokoe quebraram paradigmas e favoreceu aos surdos e professores à utilizarem a Língua de Sinais, com uma nova perspectiva que anteriormente não lhes era permitida (Goldfeld, 2002).

Essa nova concepção para a educação dos surdos é declarada pelo autor Mori, de forma evidente que

a partir dessa descoberta, o mundo dos surdos ganha novo alento para prosseguir, na busca de melhores caminhos para a educação de surdos. Caminhos estes bem mais leves e felizes, do que aqueles das páginas atribuladas e adversas dos tempos da ditadura do oralismo (MORI, 2015, p. 8).

A partir desta constatação, a Declaração de Salamanca foi promulgada, afirmando que os surdos fossem educados com a língua da comunidade surda, principalmente, nas escolas inclusivas (SCHNEIDER, 2006).

A Declaração de Salamanca (1994), é um documento criado pelas Nações Unidas que visa abordar os direitos, política e prática educacional para crianças especiais, retratando que todas as crianças tem o direito à educação e aprender independentemente das dificuldades e suas diferenças. Esse documento traz consigo as diretrizes básicas para uma inclusão efetiva, valorizando a criança e suas potencialidades.

Diante dos novos princípios na educação de surdos, ocorreram muitas pesquisas, o uso da língua de sinais e de códigos manuais para a comunicação foram se expandindo, esses códigos manuais eram mistos, utilizavam a língua de sinais e o oralismo ou leitura labial, mímica, conhecido como método *Total Approach* (Abordagem total), que posteriormente Roy Holcom mudou o nome do método *Total Approach* para *Total Communication* (Comunicação Total). A partir de 1980, em muitos países compreendeu-se que a língua de sinais e a língua oral poderiam ser utilizadas separadamente na comunicação entre as pessoas e na escolarização dos surdos, não necessariamente as duas línguas juntas, surgindo assim, a teoria do Bilinguismo (Goldfeld, 2002).

De acordo com Mori, “[...] a Libras tem sua origem na Língua de Sinais Francesa – LSF, que foi trazida ao Brasil pelo professor surdo Ernest Huet, em 1857” (2015, p. 4).

Goldfeld, (2002) informa que, em 26 de setembro de 1857, foi inaugurado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, sendo atualmente conhecido, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A autora Carvalho (s/d), aborda que Ernest Huet veio para o Brasil à convite de Dom Pedro II, para trabalhar com os surdos. O curso era oferecido para o sexo feminino e masculino com idades entre seis e dezesseis anos, tendo duração de seis anos.

Em 1911, o método do oralismo foi o mais utilizado para a educação de surdos naquela época, mas a língua de sinais ainda se fazia presente pelos interiores da escola, sendo futuramente proibida. O método da Comunicação Total chegou ao Brasil no ano de 1970, pela professora Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet. O Bilinguismo chegou ao Brasil no ano de 1980, pela professora Lucinda Ferreira Brito, com base nos seus estudos sobre a língua de sinais, ao passar do tempo, Brito abreviou essa língua no Brasil, como Libras (Língua Brasileira de Sinais). Os métodos, Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, fazem parte da educação dos surdos, sendo que cada método tem o seu espaço na história da surdez, favorecendo discussões entre educadores, surdos e ouvintes, sobre qual método era mais adequado em diversas situações (GOLDFELD, 2002).

A lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), valoriza a comunidade surda e caracteriza a LIBRAS como o principal meio de comunicação e expressão no Brasil. Essa lei proporciona a integração dos surdos na sociedade, valorizando a cultura e incluindo os direitos dessas pessoas a terem acesso à sua língua em estabelecimentos públicos, escolas e institutos superiores. O decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Embora tais marcos representem conquistas históricas imensuráveis, a efetivação plena do que propõe o Decreto 5.626/2005 ainda enfrenta desafios estruturais. A legislação garantiu o arcabouço jurídico para a cidadania surda, mas a prática cotidiana nas escolas ainda carece de investimentos na formação continuada de professores

e na contratação de intérpretes em número suficiente para atender à demanda, evidenciando que a luta da comunidade surda migrou do reconhecimento legal para a garantia de implementação prática.

Considerações finais

A retrospectiva histórica apresentada neste estudo demonstra que a concepção de deficiência e surdez não é estática, mas uma construção social que variou drasticamente ao longo dos séculos. A análise permitiu observar a transição de um paradigma de exclusão total e extermínio comum nas civilizações Greco-Romanas que valorizavam o corpo perfeito para um modelo de segregação assistencialista mediado pela Igreja na Idade Média, onde a pessoa com deficiência era vista como alvo de caridade ou castigo divino.

É fundamental destacar o impacto da Revolução Industrial, que ressignificou o corpo humano como ferramenta de produção, marginalizando aqueles que não se adequavam ao ritmo do capital. No entanto, foi no campo da surdez que as disputas foram mais acirradas e ideológicas. A pesquisa evidenciou o dano histórico causado pelo Congresso de Milão de 1880, que, ao proibir as línguas de sinais, impôs um século de “silenciamento” e fracasso escolar através do Oralismo puro.

A retomada da dignidade da comunidade surda só foi possível graças à mudança de visão no século XX, impulsionada pelos estudos linguísticos que validaram as línguas de sinais como sistemas complexos e completos, e pela ascensão dos Direitos Humanos. No Brasil, essa evolução materializou-se em conquistas legislativas robustas, como a oficialização da Libras e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Portanto, conclui-se que a inclusão não é apenas a inserção física do aluno na escola, mas o resultado de um longo processo histórico de lutas e rupturas. Para que a educação seja democrática, é necessário que as instituições de ensino compreendam essa trajetória: o surdo não é um “deficiente” que precisa ser consertado pela oralidade, mas um sujeito com uma identidade cultural e linguística própria (Bilinguismo). Romper com o etnocentrismo ouvinte e valorizar

a diferença como parte da diversidade humana é o passo final para transformar a letra fria da lei em realidade social. A retrospectiva histórica demonstra que a inclusão é um processo em construção. A transição do extermínio para a cidadania só foi possível através de lutas sociais e marcos legais. Conclui-se que, para uma inclusão efetiva, é necessário que as instituições de ensino não apenas recebam o aluno, mas valorizem sua língua e cultura, rompendo com o etnocentrismo ouvinte ainda presente na sociedade contemporânea.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CARVALHO, Vanessa de Oliveira. A História de Educação de Surdos: O Processo Educacional Inclusivo. Artigo acadêmico: Universidade Federal de Paraíba. s.d.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 7-10 jun. 1994.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.
Assembleia Geral das Nações Unidas. UNIC / Rio / 005 – Agosto 2009.

FERNANDES, Lorena Barolo. SCHLEENER, Anita. MOSQUERA, Carlos. **Breve histórico da deficiência e seus paradigmas.** Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia. Curitiba, v.2, p.132-144. 2011.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa

perspectiva socio-interacionista. 5º ed. – São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUGEL, Maria Aparecida. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor acesso em: 29 de dezembro de 2025.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil.** Seminário de pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá. 02 a 04 de dezembro de 2015.

PEREIRA, Jaqueline de Andrade. SARAIVA, Joseana Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente:** da exclusão à inclusão social. SER Social, Brasília, v.9, n.40, p.168-185, jan.-jun./2017.

REVISTA CONTATO SURDO. Passo Fundo – RS: Tiragem Mensal. Circulação Nacional. Nº 1, Ano 1, Junho de 2001.

ROSSETTO, Elisabeth. et al. **Aspectos históricos da pessoa com deficiência.** Unioeste. Campus de Cascavel. Educare et Educare revista de educação. Vol.1 nº1 jan./jun. 2006. p.103-108.

SCHNEIDER, Roseléia. **Inclusão de alunos surdos no ensino superior: limites e possibilidade.** Tese (Tese de doutorado). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

SCHNEIDER, Roseléia. Surdez: Oralismo e ouvintismo. In: SCHNEIDER, Roseléia. **Diálogos sobre educação inclusiva:** (IM) Possibilidades. Uberaba, MG. Juliane Colpo, et al (ORG). Cenecista Dr. José Ferreira, 2013. 180p.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** A pessoa deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: Ed.CEDAS. 1987. 470 p.

SILVANO, Adria Generoso. **Na história dos deficientes a singularidade da vida de Neiva Maria Vefago.** Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de bacharelado e licenciatura no curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Crisiúma, 2009.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

ZANFELICI, Tatiane Oliveira. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 253 – 256, 2008. Editora UFPR.



3314-0088 - Rua Andradas 514 - Esquina com a Getúlio Vargas

GF Gráfica
Sagrada Família
Impressos em Geral
(55) 981473150
Rua Antônio Manoel, 1216
Próx. rótula Colégio Santo Ângelo

**AGROPECUÁRIA
Tio Bili**
SANTO ÂNGELO - 3312.9408 - Pippi
3312.4059 - Centro
e-mail: tibili@agropecuariatibili.com.br

**Madeireira
Pedro Gueller**
Madeiras Brutas
e Beneficiadas
3312.2964
Rua São Nicolau, 387
esp. Sagrada Família
Santo Ângelo - RS
e-mail: guellermadeiras@hotmail.com

URI
SANTO ÂNGELO

**Viveiro
Avenida**
SANTO ÂNGELO

55 984058582

imprima
comunicação visual
(55)99721-3245 | 3312-4042

**MERCADO
Super
Lar**
O amigo do cliente

3313.4012
3312.8706
Rua São Nicolau, 202
B. Pippi - Santo Ângelo

Papelaria
TOQUE MÁGICO
Rua Ver. Matheus do Prado Beck, nº 191, Bairro Pippi, Santo Ângelo/RS
Próximo à Escola Odão Felippe Pippi.

BravO
MOTOS

Rua São Nicolau 488 - Santo Ângelo RS

ISBN 978-655397328-2



9 786553

973282

